

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS
MESTRADO EM POLÍTICA SOCIAL

CINARA MARTINS FARINA

DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL
A ORDEM DO HUMANO E A ORDEM DO CAPITAL

Pelotas (RS)

2011

CINARA MARTINS FARINA

**DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL
A ORDEM DO HUMANO E A ORDEM DO CAPITAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Política Social *Stricto Sensu* – Mestrado, Linha de Pesquisa Política Social, processos participativos e cidadania social, da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Fabiana Lopes Sparemberger

Pelotas (RS)

2011

CINARA MARTINS FARINA

**DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA FORMAÇÃO TÉCNICA NO BRASIL
A ORDEM DO HUMANO E A ORDEM DO CAPITAL**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-graduação em Política Social *Stricto Sensu* – Mestrado, Linha de Pesquisa Política Social, processos participativos e cidadania social, da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social.

Aprovado em 06 / 7/ 2011.

Prof^ª. Dr^ª. Raquel Fabiana Lopes Sparemberger - UCPEL
Orientadora

Dr^ª. Mara Rosange Acosta Medeiros - UCPEL

Dr^ª. Vanessa Hernandes Caporlingua - FURG

*À minha filha Sophia, pelo grande amor e
desejo de uma formação cultural e humana
verdadeira.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Neiva, pelo amor incondicional, e pelo modelo íntegro, dedicado e apaixonante de ser mãe, mulher e educadora.

Ao meu pai Jacir, por ter me estimulado ao exercício honesto da razão.

Ao Renato, meu parceiro incansável, pela generosidade e amor, traduzidos no apoio confiante e impulsionador.

Aos meus irmãos Cynthia e Sinval, e aos meus amigos, pelas palavras de estímulo, assim como pela compreensão diante da minha ausência.

Aos queridos colegas do curso de mestrado, pelas trocas de aprendizados e pelos momentos leves e cúmplices das boas risadas.

À Prof.^a Dra. Raquel F. Lopes Sparemberger, minha orientadora, pelo conhecimento transmitido e pelo respaldo de confiança, depositados na minha capacidade e no meu trabalho.

Aos meus colegas educadores, que acreditam no seu trabalho como via de crítica e elucidação às novas possibilidades.

Aos meus queridos alunos, que através das trocas das suas vivências e dos seus olhares instigadores, me incentivam à busca por mais profundas análises e compreensões em prol de uma formação mais íntegra e humana.

Aos estudiosos neste trabalho referenciados, pela luz e força das suas idéias.

À sincronicidade de todos os planos e elementos de energia vital, não mensurável, que faz com que as realizações aconteçam também pela sua cumplicidade.

“Ouvimos dizer [...] que nada há que se possa opor à visão neoliberal, que esta consegue mostrar-se como uma evidência, desprovida, enquanto tal, de qualquer alternativa.

Se a visão neoliberal possui esta espécie de banalidade, é porque há todo um trabalho de inculcação simbólica no qual participam, passivamente, os jornalistas ou os simples cidadãos e, sobretudo, activamente, um certo número de intelectuais. Contra tal imposição permanente, insidiosa, que produz, por impregnação, uma verdadeira crença, parece-me que os investigadores têm um papel a desempenhar.

Em primeiro lugar, podem analisar a produção e a circulação desse discurso [...].” (BOURDIEU, 1998, p. 37).

RESUMO

Este estudo analisou as atuais diretrizes político-pedagógicas brasileiras do ensino técnico público, quanto às possibilidades de suas determinações conciliatórias entre uma formação humanística e uma formação para o mercado de trabalho, anunciadas no Parecer 16/99 e na Resolução 04/99 como novo paradigma educacional em prol deste novo mundo do trabalho. Demonstrou-se, através da apreciação do conteúdo dos documentos que regulam este nível de formação, incluindo documentos das orientações técnicas do Banco Mundial, não se tratar de uma renovação de paradigma, visando uma formação integral e cidadã para o seu alunado, mas sim, consistir na introdução de aspectos subjetivos a serem fomentados nestes futuros profissionais, sob a ótica do Capital Humano, como via de maior adaptação aos interesses do modelo sócio-político adotado, este regulado pelos preceitos neoliberais e convergido às leis de mercado competitivo e globalizado. Por meio da análise do discurso destas diretrizes e sua contextualização, se verificou as tendências de ressignificação e acomodação ao paradigma hegemônico, norteador das políticas educacionais na atualidade, de forma a legitimar esta diretriz político-pedagógica junto às diferentes vertentes sociais, com a promessa de equalização e ascensão social, associadas ao mérito individual pelo esforço da busca à qualificação, neste mercado de trabalho cada vez mais excludente, flexibilizado e competitivo.

Palavras-chave: Ensino profissional de nível técnico. Diretrizes político-pedagógicas. Modelo de formação.

ABSTRACT

This study analyzed the current Brazilian political and pedagogical guidelines of the public technical education, the possibilities of its determinations conciliatory between a humanistic and a training for the labor market, announced in the Opinion 16/99 and Resolution 04/99 as the new paradigm education in favor of this new world of work. It has been shown, by examining the contents of the documents governing this level of training, including technical guidance documents of the World Bank, not being a renewal paradigm, aiming at a comprehensive training and citizenship for its students, but, include the introduction of subjective aspects to be promoted in these future professionals, from the perspective of human capital, as a means of better adaptation to the interests of socio-political model adopted, this neoliberal precepts governed by the laws of converged and competitive and globalized market. Through discourse analysis of these guidelines and its context, if the trends found reframing and accommodation to the hegemonic paradigm, guiding educational policies today in order to legitimize this guideline political and pedagogical with the different social aspects, with the promise of equalization and social rise, associated with the individual merits of the search effort by the qualification, in this job market becoming more exclusive, more flexible and competitive.

Keywords: Vocational education technical level. Political and pedagogical guidelines. Training model.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

DCNEP - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos

FMI - Fundo Monetário Internacional

GEPAM - Gestão Pública, Assessoria Contábil, Auditoria e Assessoria em Administração Municipal S/S Ltda.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação Brasileira

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNAD - Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílio

USAID - *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A QUESTÃO PARADIGMÁTICA	17
1.1 Concepções de paradigma na sociedade moderna – Kuhn e Morin	17
1.2 A crise de paradigmas para Kuhn, Morin e Boaventura Santos	21
1.3 A manifestação paradigmática no contexto do Ensino Técnico Público.....	26
2 O SISTEMA EDUCACIONAL DO ENSINO TÉCNICO PÚBLICO	36
2.1 A Educação Profissional de Nível Técnico a serviço do novo mundo do trabalho	36
2.2 O paradigma das atuais diretrizes educacionais quanto ao modelo de competências	41
3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE	48
3.1 As políticas educacionais na atualidade	48
3.2 As atuais políticas educacionais do Ensino Técnico Profissionalizante.....	59
3.3 A Educação Técnica no Brasil: desafios e perspectivas.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Pela necessidade de entendimento do ser humano com as suas interações sociais, e com o claro desejo de trabalhar com a amplitude deste olhar, escolhi como curso de graduação a Psicologia Clínica e a Licenciatura em Psicologia. A escolha destes dois cursos de formação, realizados concomitantemente, deu-se pela necessidade de uma maior compreensão e abrangência do papel profissional nas diferentes áreas de atuação. Os interesses em desvelar este papel e a convicção no trabalho interdisciplinar me levaram à escolha de estágios em instituições como o Sindicato dos Bancários e o Instituto de Menores Dom Antônio Zattera, os quais, pelas suas peculiaridades, dentre outras experiências profissionais, muito me marcaram pelo rico fornecimento vivencial. O contínuo trabalho como psicóloga clínica, conjuntamente com o exercício de psicóloga escolar, foi-me proporcionando sempre olhares mais amplos de uma mesma totalidade social.

A trajetória no mundo do trabalho e a percepção do ser humano como sujeito e sujeito desta sociedade, levaram-me, posteriormente, a outro desafio: o de ser professora da disciplina de Psicologia do Trabalho em cursos técnicos profissionalizantes públicos. Neste papel, venho exercitando a conexão de entendimentos nas mais variadas áreas de conhecimento, e aprimorando a percepção relacional entre estas, consolidando a trilha no sentido em que acredito e que me é fundamental como pessoa e educadora: o da contextualização. Este sentido, seja pela trama de conhecimentos e vivências, seja pela necessidade de entendimento do ser e seus multifatores relacionais, seja pela perspicácia do olhar clínico para o social, é o que move também a realização deste trabalho de pesquisa.

A tarefa do educador de uma disciplina como a Psicologia do Trabalho, voltada ao entendimento da construção do ser humano e suas relações, com implicações diretas no mundo do trabalho, já é por si complexa e imbuída de significados. Quando este exercício se realiza no contexto da formação técnica pública, historicamente norteadas pelo pragmatismo tecnicista, há muito que desvelar e fazer.

A intenção e o desafio desta dissertação é o de aumentar o espaço de interlocução pela análise das diretrizes do ensino técnico público, entre a concepção humanística do profissional em formação e a programação deste alunado para os interesses do mundo do trabalho atual

para que se perceba se há possibilidades de se efetivar o que dita a legislação, constatando seus limites e/ou desacreditando nesta conexão de vertentes.

Os educadores envolvidos neste processo de qualificação técnica pública necessitam desta discussão para compreender e identificar se o caminho proposto por essas diretrizes aponta para a real aplicabilidade destas, ou se possibilita apenas a aparente satisfação dos envolvidos. Considerando como fundamental a contextualização das atuais diretrizes com as significativas mudanças no mundo do trabalho, urgem análises e trocas acadêmicas que decodifiquem estas novas perspectivas por serem entremeadas de variáveis de interesses mais amplos, e estes são pouco claros para que os profissionais, absorvidos pela execução destas diretrizes, percebam seu cerne.

Analisar, apontar e discutir as novas diretrizes do Ensino Técnico público faz parte de um entendimento mais amplo das reformulações político-sociais cada vez mais encorpadas na contemporaneidade. Entendê-las, muitas vezes nas entrelinhas, possibilita, além da crítica necessária, olhares para outras formas de fazer e de construir, percebendo por meio da troca de estudos e pesquisas outra trajetória mais coerente para ser trilhada pelos profissionais que assim acreditem.

Quanto ao tema escolhido para este estudo, observa-se que as políticas educacionais, implementadas historicamente na formação técnica no país, por suas diretrizes político-pedagógicas, vêm primordialmente servindo à estrutura da organização do trabalho, segundo o modelo de produção capitalista. Isto significa dizer que, para compreender as mudanças atuais destas diretrizes no que tange à implementação da formação humanística na construção do profissional técnico e sua possível congregação com as necessidades atuais de mercado, este cada vez mais competitivo e amalgamado com os interesses internacionais, são necessários estudos críticos e contextualizados dos profissionais da educação envolvidos nesse processo. Os avanços tecnológicos e científicos, o acelerado processo de reestruturação do sistema de produção deste modelo econômico globalizado levam as instituições educacionais públicas à subordinação das leis de mercado. A consideração mais importante neste meandro é a formação visando à capacitação pragmática do aluno, norteada pela eficiência, pela produtividade e competitividade, esta concebida como único meio de acesso ao mercado de trabalho.

Sabe-se que a formação tecnicista, fundamentada no pragmatismo e até então norteadora do ensino profissionalizante no Brasil, encontra muito alimento nas estruturas neoliberais do atual mundo do trabalho. Neste, a formação humanística baseada nos valores da cidadania ainda tem um papel coadjuvante, pois nesta estrutura mercadológica não há o entendimento de que a cidadania é que deva perpassar todas as formas de relação humana, e que a relação profissional, como mais uma das formas relacionais e não a majoritária, também deva ser perpassada. Em consequência, a reflexão sobre os problemas da sociedade assume cada vez menos importância, e valores como engajamento, mobilização social, solidariedade e comunidade perdem seus significados. O profissional em formação, assim sendo, é preparado para competir por si mesmo no mundo do trabalho, e gerar seu meio de vida sobrevivendo com seus próprios méritos, pois, caso contrário, fará parte dos excluídos da sociedade.

Diante dessas questões, a possibilidade de estas duas linhas de formação (humanística e para o mercado) caminharem juntas, previstas nas atuais diretrizes do Ensino Técnico público, são analisadas quanto à sua inteligibilidade, pois, até o momento, percorreram a educação profissional com quase nenhuma intersecção de interesses, haja vista a dualidade de significados históricos que cada uma representa.

Constitui o problema desta pesquisa o fato de as instituições educacionais públicas de Ensino Técnico estarem vivendo uma fase de reformulações quanto às suas diretrizes político-pedagógicas. Estas novas designações, na prática, suscitam contradições e difícil consenso. Por um lado, preconizam trabalhar uma formação mais humanística, preparando uma sólida base de conhecimentos gerais que possibilitem uma compreensão mais ampla da formação técnica, estimulando o pensamento crítico e sensibilizando o estudante para as questões sociais, políticas, culturais e éticas que envolvem sua atuação como cidadão e como profissional. Por outro lado, as instituições públicas de Ensino Técnico vêm sendo pressionadas à adequação do seu papel formador para as transformações do mundo do trabalho. A ideia é a de que, com uma melhor qualificação técnica, se tenha maiores possibilidades de conseguir um emprego num mercado de trabalho em declínio.

Diante destas duas demandas contidas nas diretrizes que norteiam as instituições educacionais públicas de formação técnica, emerge a problemática deste trabalho: Estas diretrizes político-pedagógicas da formação técnica pública, atendendo ao modelo econômico

vigente, possibilitam efetivamente a congregação de uma formação humanística e uma formação para o mercado?

Como objetivo geral, esta dissertação analisa as atuais diretrizes político-pedagógicas da formação técnica pública, formuladas a partir do modelo político-econômico vigente, quanto aos significados da linha adotada para a formação deste alunado, presentes no seu discurso.

Como objetivos específicos, o trabalho analisa como a formação humanística e a formação para o mercado estão dispostas nas diretrizes político-pedagógicas, e busca identificar o significado do discurso constituinte das diretrizes político-pedagógicas do Ensino Técnico público.

Para a elaboração da presente dissertação, o *método escolhido é o dialético*, por ser considerado o mais apropriado e o que propicia os melhores resultados e conclusões que se deseja obter, pois este estudo compreende uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade educacional técnica pública.

Do ponto de vista de *sua natureza*, trata-se de uma *pesquisa aplicada*, dirigida à análise de problemas específicos deste nível de formação e os fatores que nela estão envolvidos, abordando os problemas e interpretando-os qualitativamente quanto às suas descrições e seus significados.

Assim, não se torna necessária a pesquisa quantitativa para o estudo nesta fase da pesquisa, pois não se deseja análise numérica e estatística, baseada nas opiniões e informações sobre o tema.

Do ponto de vista dos *procedimentos técnicos*, é utilizada a *pesquisa bibliográfica*, com respaldo no estudo e na análise de vasta pesquisa bibliográfica, e emprega também como técnica a *pesquisa documental*, no que se refere ao marco regulatório do Ensino Técnico, como leis, decretos, pareceres e resoluções, além de outros documentos pertinentes e devidamente catalogados, utilizados para aprimorar o trabalho. Importante ressaltar que não se elegeu uma única matriz teórica, mas um referencial teórico plural, escolhido seletivamente pela relevância da abordagem desta pesquisa.

No que se refere à estruturação deste trabalho, para uma melhor sistematização de análise do objeto da pesquisa, optou-se por dividi-lo em três partes.

O primeiro capítulo trata de explicar as concepções de paradigma para os autores Khun e Morin, autores expoentes nos estudos que buscam desvendar as instâncias da construção paradigmática do conhecimento científico, e suas influências na construção do Homem, manifestadas nas relações deste com a lógica social vigente.

Analisa-se, também, segundo o entendimento de Khun, Morin e Boaventura Santos, a progressiva limitação do paradigma hegemônico em explicar os fenômenos da contemporaneidade e o difícil desaparego desta lógica do conhecimento, que atende e ratifica os interesses de segmentos sociais consolidados, para haver abertura a uma transição paradigmática, que dê conta de explicar, de modo mais totalizador e democrático, o homem e a sua relação com o conhecimento da realidade.

Para finalizar este capítulo, o texto faz a correlação do paradigma vigente e sua influência nas políticas educacionais para o ensino técnico. Através do fio condutor de um breve relato histórico, busca-se desvelar a matriz paradigmática da pedagogia tecnicista, lógica esta que vem norteando esta modalidade de educação profissional, e sua complementaridade com os interesses hegemônicos, articulados nesta formação até a atualidade.

No segundo capítulo, verifica-se a relação das transformações do mundo do trabalho e seu atual mercado, este com novas características de inserção e manutenção de empregabilidade, com o papel da formação técnica, fomentado como veículo de qualificação profissional que atenda às necessidades desta reestruturação.

Nestas novas condições do mercado de trabalho, analisam-se os propósitos político-econômicos para este segmento profissional, e suas reais condições de inserção neste mercado flexibilizado. Também se atenta às consequências desta nova perspectiva do trabalho com as questões sociais, analisando os agravos estruturais quanto à desigualdade social.

Neste sentido, em que pese as atuais modificações na legislação que regula a política pedagógica do Ensino Profissional de Nível Técnico, a partir da Lei 9394/96 (LDB) e a

regulamentação no que se refere à educação profissional, como o Decreto-Lei 2208/97 (ANEXO A) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP), endossadas na Resolução CNE/CEB nº 04/99 (ANEXO B), no Parecer CNE/CEB nº 16/99 (ANEXO C), e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (BRASIL, 2000), assume-se o modelo das competências como forma de adequação às necessidades de mercado e às transformações do mundo do trabalho.

Assim, permite-se, numa análise desse modelo político-pedagógico implantado, verificar as pretensões político-educacionais e analisar as repercussões político-sociais nessas pessoas em formação, e posteriormente trabalhadoras, lançadas nas relações deste mundo para além das relações de trabalho.

Complementando a trajetória do estudo, o terceiro capítulo aborda as atuais políticas educacionais brasileiras, seu marco regulatório e a orientação técnica e financeira que as ampara. Busca verificar, nos novos termos e significados inclusos nas leis, a lógica política que se faz presente.

Busca também esta abordagem, de forma mais específica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, através do conteúdo discursivo apresentado no Parecer CNE/CEB nº 16/99, que trata dos objetivos, necessidades e fundamentos que regem a atual formação técnica.

As mudanças que constam neste Parecer, quanto às inovações necessárias para este nível de qualificação, são apresentadas e discutidas quanto aos seus sentidos e significados político-sociais. A busca é a da compreensão dos fatores que estão entremeados nesta base legal, considerando a intensificação da mudança político-econômica no país e a sua relação com a mundialização.

Através do estudo da atual política educacional para o nível técnico, é relevante, para finalizar este capítulo, considerar as dificuldades e perspectivas desse processo implementado no Brasil.

Sendo a educação um veículo de suma importância para a ratificação, e também para a construção de novas possibilidades, o desvelamento e a análise de tais questões são consideradas as premissas deste trabalho.

1 A QUESTÃO PARADIGMÁTICA

Contrariamente às crenças convencionais, os sistemas de valores e a ética não são periféricos em relação à ciência e à tecnologia, mas constituem sua própria base e força propulsora (CAPRA, 1999, p. 387).

1.1 Concepções de paradigma na sociedade moderna – Kuhn e Morin

Para fins de esclarecimento e estudo, devido à relevância destes dois pensadores, Kuhn e Morin, faz-se necessária uma maior compreensão das suas diferentes concepções de paradigma, tão utilizadas na explicação de fenômenos sociais e científicos nas diversas áreas do conhecimento, desde o século XX até a atualidade.

O físico, historiador e filósofo da ciência norte-americano Thomas Samuel Kuhn (nascido em 1922 e falecido em 1996) indubitavelmente influenciou, com seus conceitos, a filosofia da ciência no século XX, e ainda segue norteando-a. Ele é considerado o principal responsável pela ruptura com as tendências dominantes na primeira metade do século XX: o positivismo lógico e o racionalismo crítico. Este teórico, por fundamentar as suas análises na compreensão histórico-sociológica, se opôs ao consenso científico da época (BOEIRA; KOSLOWSKI, 2009, p. 91).

Imbuído pelo estudo da física aristotélica, e com dificuldade de fazer o entendimento desta teoria, Kuhn (2007, p. 67) compreendeu que somente aos olhos dos conceitos científicos da época de Aristóteles, e não sob a ótica do seu próprio momento histórico, conseguiria elucidá-la. Sobre esta concepção histórico-sociológica de paradigma o autor discorre:

A investigação histórica cuidadosa de uma determinada especialidade num determinado momento revela um conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação. Essas são os paradigmas da comunidade, revelados nos seus manuais, conferências e exercícios de laboratório. Ao estudá-los e utilizá-los na prática, os membros da comunidade considerada aprendem seu ofício. (KUHN, 2007, p. 67).

Kuhn (1977, p. 358-359) apresentou vários conceitos de paradigma nas suas obras, resultando em críticas quanto à sua falta de definição. Objetivando suas ideias, ele sintetizou

em duas as configurações de paradigma. Uma diz respeito aos aspectos globais dos interesses de uma comunidade científica – chamada por Kuhn de “matriz disciplinar” – e a outra trata de uma parte relevante retirada do todo primeiramente citado, e é chamada de “exemplar”.

A conceituação de paradigma, consolidada após a obra “Estrutura das Revoluções Científicas”, foi a de exemplar. Esta concepção de paradigma se baseia no exemplo ou modelo de resolução de um problema importante, atestando confiabilidade e eficiência para a comunidade científica. O paradigma exemplar, além de responder bem aos problemas apresentados, conduz às resoluções de novos questionamentos, norteando novas pesquisas e, conseqüentemente, fornecendo novos exemplos para o ensino da teoria aos estudantes, estes aspirantes ao ingresso para esta mesma comunidade científica. Kuhn (2007, p. 66-67) acredita que é pelos exemplos de casos eficazmente resolvidos que o aprendizado científico acontece, e utiliza os estudos da Psicologia da Percepção (*Gestalt*) para compreender de que forma isto acontece.

O autor afirma que os estudiosos, neste processo de apropriação do paradigma, primeiramente passam por um estado de “penumbra”, em função de ainda estarem duvidando das realizações deste, mas que, com o amadurecimento da comunidade científica, através de problemas resolvidos por este paradigma, a aceitação torna-se bem mais clara e facilmente identificada nos exemplos (KUHN, 2007, p. 67).

Kuhn (2007, p. 67-69) também constata que não há necessidade de a comunidade científica ter uma “interpretação padronizada” do paradigma ou a aplicação de um “conjunto completo de regras” deste, para que o mesmo norteie uma pesquisa. Explica que, quando um problema não é resolvido pelo paradigma que domina a comunidade científica, ele é primeiramente visto como anomalia, pois algum desajuste em alguma área de estudo não obedeceu aos modelos paradigmáticos aplicados (2007, p. 78). Neste caso, a investigação mais específica torna-se necessária para que o ajuste paradigmático aconteça, proporcionando que a anomalia se converta na resposta esperada. Para que o cientista considere o fato como científico e não como anomalia, os estudos devem convencê-lo a um novo olhar desta natureza. Contudo, a acumulação de anomalias, isto é, de casos problemáticos que o paradigma não resolve – acaba por dar origem a períodos de crise de um paradigma, ocasionando que o consenso da comunidade científica se transforme em divisão, através da formação de grupos que procurem outras teorias e outros fundamentos.

A este *modus operandi* do estudo científico compreendido na filosofia de Kuhn, avança o francês Edgar Morin (1942-), um dos principais filósofos da contemporaneidade. Este autor, remetendo-se à ciência cartesiana e sua lógica reducionista, evoca o que intitulou de “o grande paradigma do Ocidente”, também nominado por ele de “paradigma da simplificação”. Sobre isto, o autor afirma:

O paradigma cartesiano separa o sujeito do objecto com uma esfera própria para cada um, a filosofia e a investigação reflexiva aqui, a ciência e investigação objectiva ali. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: Sujeito/Objecto; Alma/Corpo; Mente/Matéria; Qualidade/Quantidade; Finalidade/Causalidade; Sentimento/Razão; Liberdade/Determinismo; Existência/Essência. (MORIN, 2002, p. 31).

A definição de paradigma, para Morin (2002, p. 29-30), consiste em dois fundamentos: a “promoção e seleção dos conceitos mestres da inteligibilidade”, que tem como princípio a seleção de ideias que se integram à teoria ou não – e neste último caso são rejeitadas e consideradas marginais por não se associarem às categorias fundamentais paradigmáticas – e a “determinação das operações lógicas mestras”, que consiste no controle do emprego de operações lógicas que respondem, de forma preponderante e pertinente, ao paradigma que impera ocultamente. Assim sendo, os paradigmas influenciam profundamente o modo de conhecer, pensar e agir das pessoas que, inseridas nesta cultura, absorvem a lógica soberana. Morin (2002, p. 29-30) diz que é o paradigma que outorga validade e universalidade à lógica que elegeu, e cita como a lógica do “paradigma da simplificação” a redução e disjunção, antagônica à lógica da implicação/distinção/conjunção que sustenta o “paradigma da complexidade” por ele teorizado.

Para o autor, a necessidade de articulação e organização dos conhecimentos é uma urgência para todos os cidadãos do novo milênio, sob o risco do adoecimento cognitivo, pois nesta era todas as coisas precisam ser compreendidas e situadas a partir da contextualização e complexidade planetária (MORIN, 2002, p. 39). Para que as questões problemáticas do mundo sejam reconhecidas nesta articulação de pensamentos e reconhecimentos, Morin (2002, p. 39) aponta para a necessidade de uma “reforma de pensamento”. Esta trata de uma renovação estrutural quanto à forma de conhecimento, através de uma reforma paradigmática urgente, constatando a inadequação de saberes ainda sendo difundidos e absorvidos sob a

forma de fragmentos compartimentados em relação à realidade cada vez mais multidimensional e planetária.

Para que uma reforma de pensamento aconteça, o autor considera a mudança no campo da educação como a plataforma para a adequação do conhecimento, e a pertinência deste às necessidades planetárias. Nesta lógica, Morin (2002, p. 40-42) aponta para quatro necessidades de adequações à educação: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo.

Sobre o contexto, o autor entende que o conhecimento das informações, ainda que fornecido isoladamente, deve ser situado no seu contexto para que tome sentido, pois uma mesma palavra – dependendo do seu contexto – pode ter sentidos diferentes, e cognitivamente o ser humano precisa desta inserção contextual para compreender a validade da informação e sua eficácia.

Quanto ao aspecto global, Morin (2002, p. 41) afirma que este é um todo capaz de organizar e desorganizar as partes, e que possui uma dinâmica organizacional nessa interação, resultando em qualidades somente existentes no todo, não havendo possibilidade de encontrá-las nas partes isoladas. O filósofo utiliza o conceito hologramático para endossar a qualidade global do conhecimento, lembrando que cada indivíduo singular e cada célula contêm o todo do qual fazem parte, e que o todo ao mesmo tempo faz parte da constituição desta unidade.

Reconhecendo a qualidade multidimensional do homem e da sociedade, Morin (2002, p. 41) observa as várias qualidades humanas que interagem concomitantemente. Estes aspectos biológicos, psíquicos, sociais, afetivos, racionais, religiosos e outros devem ser analisados conjuntamente, para que o conhecimento seja pertinente e integre novos dados com sustentação.

Sobre a qualidade complexa do conhecimento, o autor afirma que esta só existe quando se assume o conhecimento a partir do todo, formado por elementos diferentes mas inseparáveis, entendendo, por exemplo, “que a economia traz no seu holograma desejos e paixões humanas que ultrapassam os próprios interesses econômicos” (MORIN, 2002, p. 42). A complexidade refere-se fundamentalmente à ligação entre a unidade e a multiplicidade.

Nestes quatro fatores essenciais à adequação do conhecimento para as necessidades contemporâneas, descritos acima, o autor enfatiza a responsabilidade da educação em promover as reformas de pensamento, impulsionando os indivíduos à inteligência geral, que dê conta da complexidade, da contextualização, da multifatorialidade e numa dimensão global.

1.2 A crise de paradigmas para Kuhn, Morin e Boaventura Santos

O período de crise que transcorre da necessidade de rompimento com o antigo paradigma pode ser longo, e constitui-se na invalidação de teorias e de obras científicas por ele regidas. Nestes momentos em que se estabelece uma crise paradigmática, novos paradigmas disputam a hegemonia para que um possa ser considerado o mais adequado e eficiente método de desvelamento no mundo científico. Diante deste feito, eis a Revolução Científica.

É importante demonstrar que Kuhn (2007, p. 177) é ciente da heterogeneidade dos campos de saberes, uma vez que constata, quanto à formação do iniciante na comunidade científica, a direcionada construção de “uma falsa ideia de linearidade da evolução de seu respectivo campo especializado”.

Morin (1998, p. 166), refletindo sobre o que denominou de “sistema de ideias”, aproxima-se da essência da concepção de Kuhn sobre a crise paradigmática. Com a afirmativa a seguir, Morin descreve, com suas contundentes palavras, o processo que antecede o que Kuhn chamou de “Revolução Científica”:

Com a força do caráter autoritário e da pretensão monopolista, uma teoria, mesmo científica, tende sempre a recusar um desmentido dos fatos, uma experiência que lhe seja contrária, uma teoria mais bem argumentada. Por isso é raro que seja suficiente para a desintegração de uma teoria, uma experiência decisiva ou um argumento “imbatível”. É necessária uma longa série de provas acumuladas das suas carências e insuficiências e também o aparecimento de uma nova teoria mostrando uma grande pertinência. Assim, na história das ciências, as teorias resistem dogmaticamente como doutrinas, mas, finalmente, a regra do jogo competitivo e crítico leva-as a emendarem-se, depois a retirar-se para o grande cemitério das idéias mortas. (1998, p. 166).

Morin (2005, p. 54) acredita que diante das falhas e fissuras do “grande paradigma da ciência ocidental” se possa – e apenas no plano da possibilidade – estar perto de uma

“revolução considerável”. Esta consideração se deve ao reconhecimento da força deste paradigma em manter-se, mesmo que profundamente fragilizado, atuando até os dias atuais.

Neste paradigma do Ocidente, que Morin (2005, p. 55) chamou de “filho fecundo da esquizofrênica dicotomia cartesiana e do puritanismo clerical”, a parte aceita pela sua lógica sempre foi a do pretensso equilíbrio, tratando de expulsar as contradições, estas estereotipadas como não científicas e condenadas epistemologicamente. Para o autor, a tentativa deste paradigma em manter o equilíbrio com resultados eficientes e contabilizáveis, rechaçando o nascedouro fantasioso, poético e criativo de todo estudo científico, acabou por engessar a si próprio no campo classificatório e reducionista.

Segundo Morin, são estas e outras fissuras que afetam o paradigma ou “pedra angular de todo um sistema de pensamento” (2005, p. 54), fazendo ruir todos os seus alicerces concomitantemente: a ontologia, a metodologia, a epistemologia, a lógica, e por consequência a prática, a sociedade, a política.

Para Morin, a proposta da *scienza nuova* é a de que não somente o objeto seja adequado à ciência, mas de que a ciência também se adapte ao objeto. Para isto, as formas clássicas perdem seu absolutismo, mudando seu caráter do “ou isto/ou aquilo” para um “nem/nem” e um “e/e” (2005, p. 53).

Nessa proposição de “unidade complexa”, as alternativas clássicas não são descartadas pela *scienza nuova*, pois esta passaria a ser a hegemônica verdade, reproduzindo a forma parcial de análise. Deverá, sim, haver termos alternativos, contraditórios e “ao mesmo tempo complementares no seio de uma visão mais ampla, que vai precisar reencontrar e se confrontar com novas alternativas” (MORIN, 2005, p. 53-54).

A construção do conhecimento nesta nova proposição tende ao não-dualismo e à superação de distinções, tais como a divisão sujeito/objeto, natureza/cultura, mente/matéria etc., contrapondo-se à dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais, limitação esta que vem dominando a construção dos saberes ainda sustentados nas ruínas de uma concepção mecanicista da natureza, engessando os conceitos de indivíduo e de sociedade.

A ciência historicamente tem, com seus métodos racionais, reduzido da análise do ser humano e da natureza a capacidade criativa, pois, na concepção de Santos (1989, p. 39), a forma desta - a criatividade - surpreender o caminho traçado pelo método sempre foi vista como não passível de credibilidade, “considerando-a para nós próprios, mais rotineira e menos exigente em criatividade do que será o caso”. O autor afirma que o ser humano aprendeu a subestimar a própria criatividade, numa maneira equivocada de avaliar os processos que não conseguiria empreender de uma forma mais completa.

Numa análise mais abrangente e menos preconceituosa da realidade humana com as suas interações se inclui, para Santos (1989, p. 38), o que preconceituosamente foi visto, à “luz” da ciência, como “treva”: o senso comum. “O caráter ilusório, superficial ou preconceituoso” sobre o senso comum pode ser mais ou menos acentuado, pois nessa intensidade mora “o conjunto das relações sociais cujo sentido ele procura restituir”. A lógica dessa diferenciação quanto ao seu grau de negatividade se dá pelo tipo de grupo que constitui o senso comum, deflagrando aí mesmo o próprio preconceito, ideologicamente construído pela burguesia.

Santos reitera:

Uma sociedade democrática, com desigualdades sociais pouco acentuadas e com um sistema educativo generalizado e orientado por uma pedagogia de emancipação e solidariedade, por certo “produzirá” um senso comum diferente do de uma sociedade autoritária, mais desigual e mais ignorante. (1989, p. 38).

Assim, se pode analisar concretamente o papel estrutural da educação para a construção do senso coletivo, possibilitando avanços ou limitações nas possibilidades de construção de ideias no senso comum que possibilitem ou afastem ainda mais do reencontro com a ciência. A ampliação da leitura do homem e do mundo com que este se relaciona parte também das formulações via educação que visem direcionar a este encontro. Portanto, Santos (1989, p. 32) afirma que se trata de “inventar um novo código, o que significa que, recusando e contestando o mundo dos objetos do senso comum (ou da ideologia), tem de constituir um novo universo conceptual”, que dizer, a construção de uma nova forma de leitura dos objetos e suas relações, com novos conceitos e novas relações conceituais.

Neste sentido, Santos (1989, p. 37-39) atenta que a ciência e seu modelo de racionalidade, “que subjaz ao paradigma da ciência moderna”, lançou na vala do comum todos os fenômenos por ela não alcançados, tratando-os como pertencentes à esfera do irracional, do campo das fraquezas intelectuais humanas, tanto na individualidade quanto no coletivo dessas construções. O dado da irracionalidade depositado como algo não humano demonstra o caráter reducionista desse modelo de ciência, lastreando também a educação, na sua arrogância racional, quanto à análise tipificada de homem e das suas relações. O autor constata que, para a ciência moderna, “tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade” (SANTOS, 2002, p. 18).

As ciências sociais, neste ínterim, têm demonstrado uma relação de ambiguidade com o senso comum. Algumas correntes analisam esta integração como uma forma de superar as limitações de análise da ciência moderna. Porém, a ideia dominante não tem considerado plausível a relação de encontro deste com a ciência, diminuindo o valor e dificultando a construção do senso coletivo crítico como forma de suprimir seu real poder de transformação.

Para Santos,

se o senso comum é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista. Numa sociedade de classes, como é em geral a sociedade conformada pela ciência moderna, tal vocação não pode deixar de assumir um viés conservador e preconceituoso, que reconcilia a consciência com a injustiça, naturaliza as desigualdades e mistifica o desejo de transformação. Porém opô-lo, por essas razões, à ciência como quem opõe as trevas à luz não faz hoje sentido por muitas razões. Em primeiro lugar, porque, se é certo que o senso comum é o modo como os grupos ou classes subordinados vivem a sua subordinação, não é menos verdade que, como indicam os estudos sobre as subculturas, essa vivência, longe de ser meramente acomodatória, contém se condição para que sentidos de resistência que, dadas as condições, podem desenvolver-se e transformar-se em armas de luta. (1989, p. 37).

Nessa via dialética de compreensão, Santos (1989, p. 145) analisa que, mesmo fora dos períodos de transição dos paradigmas, existem alternativas teóricas não pertencentes às teorias rivais de uma mesma concepção. É deste movimento contraditório de conceitos e métodos, estabelecidos pelo “ambiente social” que as ciências se desenvolvem, e que dependem as suas sobrevivências.

A pressão do ambiente social se configura em objetivos sociais. Estes devem ser atendidos pela produção da ciência, acatando e corroborando com as forças políticas que os produzem. Esta transformação do objetivo social em objetivo teórico, Santos (1989, p. 145) chamou de “conversão reguladora”.

Para o autor, é numa perspectiva exteriorizante que deve ser analisada a estrutura interna da comunidade científica, tendo esta como papel central o de mediadora entre o conhecimento científico e a comunidade, abrangendo os aspectos socioeconômicos, jurídico-políticos e ideológico-culturais.

A relação de poder da ciência com a sociedade é considerada como produto dialético, pois tanto a ciência tem poder de interferência nas estruturas sociais, quanto a própria sociedade exerce seu poder sobre a comunidade científica.

Santos (1989, p. 146) entende que é “a ciência um dos poderes-saberes que circulam na sociedade”. Assim, torna-se imprescindível analisá-la como poder privilegiado na sociedade contemporânea. Considera-se cada vez mais difícil a real percepção do que na ciência pertence ao poder do Estado e o que pertence ao poder da sociedade civil, pois, estando esta relação cada vez mais imbricada, à medida “que a própria distinção entre Estado e sociedade civil é superada e substituída por outras configurações conceptuais mais complexas”, a indagação reside em identificar quais são as forças sociais que estão determinando o ritmo e o sentido do desenvolvimento científico, e qual o âmbito e a eficiência da conversão dos objetivos sociais em objetivos teóricos, neste determinado momento histórico.

A necessidade é de que a sociedade científica, assumindo a dependência ideológica dos seus postulados, e se percebendo como parte mútua dos objetos teóricos e dos objetivos sociais, traga para as reflexões epistemológicas e de método dos seus objetos teóricos, a abertura de discussão com os debates sociais e políticos, sendo estes os fóruns de formulação dos objetivos sociais. Nessa ação, Santos (1989, p. 147) considera que a comunidade científica estará usando a conversão reguladora como veículo de transformação do próprio saber científico, este muito mais comunitário, pois, no seu entender, a tarefa principal da sociologia crítica da ciência é a de identificar as condições sociais que a viabilizam, dentro e fora da comunidade científica.

1.3 A manifestação paradigmática no contexto do Ensino Técnico Público

Para entender o paradigma norteador da formação técnica no Brasil, cabe pinçar alguns demonstrativos da sua origem e as suas transformações decorrentes do espelhamento nas mudanças do mundo do trabalho.

A Educação Profissional no Brasil possui características de dualidade e de assistencialismo, pois esteve historicamente embasada na preocupação com o ensino efetivo de um ofício destinado às camadas sociais menos favorecidas, sem intencionar uma formação integral do cidadão. Isto se explica pela herança do processo de formação social do país, no qual o colonialismo escravocrata influenciou as relações sociais e, no caso, distorceu preconceituosamente a visão sobre trabalho manual e trabalho intelectual perante a sociedade. Esta visão dual ficou presente em toda a legislação educacional, que, como espelho, reflete as relações sociais do país, e diferencia até os dias atuais a educação profissional e a educação acadêmica.

Sobre esta lógica do ensino profissional no início do século XX, Fontes (1985, p. 24) afirma que “o governo e os industriais viam as escolas como instituições piedosas e não integradas à estrutura de produção, além dos aspectos limitados impostos à qualificação qualitativa mais ampla da mão-de-obra industrial”.

Nas reformas educacionais ocorridas entre as décadas de 1920 e 1930, decorrentes do projeto de industrialização nacional e embasadas nas ideias da Escola Nova Brasileira, os reformistas, embebidos dos pressupostos cartesianos da neutralidade científica e inspirados nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, programaram um processo educativo de caráter racional e técnico. Estes reformadores sociais fundamentaram uma teoria educacional denominada por Saviani (1984, p. 10) de “pedagogia tecnicista”.

Para essa tendência, o ensino é um processo de condicionamento pelo uso de reforço das propostas que se quer obter, cujo conteúdo são informações objetivas que possam proporcionar, ao fim do processo, a adequada adaptação do indivíduo ao trabalho, dirigida de forma mecânica, automática, repetitiva e programada. Com isso se vê a verdadeira função da escola tecnicista, qual seja, a preparação de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho.

Estas transformações fizeram parte de um projeto mais amplo de mudanças sociais e do mundo do trabalho. A Escola Nova, que objetivava “a escola para todos” como via otimista de resolução para o problema da marginalidade, e enfatizava a qualidade de ensino, acabou por agravar tais problemas, pois “deslocou o eixo da preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola)” (SAVIANI, 2009, p. 9), responsabilizando-se pela expansão da escola de acordo com os interesses da classe dominante e com um projeto pedagógico voltado a estes mesmos interesses.

Na Constituição Federal de 1937, como resposta ao projeto de industrialização do Estado Novo, e com o aumento da demanda de operários especializados, eliminou-se a referência que se fazia ao ensino profissionalizante como destinado aos desfavorecidos da fortuna ou desvalidos da sorte, e estabeleceu-se a obrigatoriedade da organização de escolas de aprendizes por parte de empresas e de sindicatos.

Neste período do Estado Novo (1937-1945), o governo adotou o ensino profissional como prioridade, visando formar trabalhadores capazes de se adequarem à organização científica do trabalho, princípio que se ajustava à concepção taylorista-fordista de organização da produção industrial (KIRSCHNER, 1993, p. 14).

Sobre esta forma de organização do trabalho, Saviani (2009, p. 11) analisa a mudança da ordem de importância na relação homem/trabalho, constatando que, na forma artesanal de trabalho, o homem utilizava as ferramentas segundo a sua necessidade, e na produção fabril esta ordem se tornou inversa, pois o trabalhador é que devia adequar-se ao processo de trabalho. Este modo de trabalhar parcelado, com ações de várias pessoas para a realização de um mesmo produto, esvaziando o sentido criativo do trabalho, tornava o produto final desconhecido para aquele que só havia realizado a parte. Nesta mesma lógica e a partir deste mundo do trabalho, consolidou-se a “pedagogia tecnicista”, com um modelo educacional pragmático, devastador para a subjetividade humana, pois esta, sendo considerada análoga à visão de anomalia (conceito explanado anteriormente), colocaria riscos à eficiência produtiva e seria bem mais difícil de ser controlada.

Sobre estas colocações, o autor analisa a

[...] proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 1984, p. 16).

Para Saviani (1984, p. 16-17), se na pedagogia tradicional a iniciativa ficava a cargo do professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária.

Na década de 1950, com a política educacional tecnicista em pleno desenvolvimento, realizou-se o ajuste e a reformulação da estrutura educacional construída durante o período autoritário do Estado Novo, por meio de inúmeros atos legais.

A LDB, Lei nº 4.024/61, então promulgada, continha regulamentações que já estavam incorporadas à prática educacional, como a legislação sobre cursos em cooperação com as empresas (BRASIL, 1961, p. 17). Esta lei equiparou o ensino profissional ao ensino acadêmico para efeito de continuidade dos estudos. Assim, o aluno poderia, ao finalizar o ensino profissional, continuar seus estudos em níveis superiores. Segundo Machado (1989, p. 65), esta nova legislação alterou a organização do ensino profissionalizante e, embora tenha favorecido a equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionalizantes em termos legais, não conseguiu modificar os determinantes culturais.

Nesta década de 1960, acentua-se a internacionalização da economia, com forte participação do Estado, que passou a ocupar posição central no processo de modernização. Com a introdução do Plano de Metas do governo Kubitschek (1956-1961), baseado nas propostas de ênfase nos setores de energia, transporte, siderurgia, cimento, automobilística e indústria naval, consolidam-se as mudanças efetivas no país, ao deixar de ser uma nação agrária para se tornar um país industrial. Nesta nova realidade, a formação técnico-profissional passou a ser sinônimo de modernização (SILVA, 2000, p. 3).

Avaliando este período da política educacional brasileira, Frigotto (1984, p. 121) ressalta que é nesta época que a teoria do capital humano¹ é agregada aos princípios educacionais e pedagógicos tecnicistas, reforçando a concepção de que:

a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – “o capital humano”. A educação, para esta visão, se reduz a um fator de produção [...] (FRIGOTTO, 1984, p.121).

A transformação político-institucional, em 1964, acentuou ainda mais a tendência de racionalidade via concepção tecnicista da educação. Neste Estado Ditatorial, afirma Hilsdorf (2003, p. 124), com o incremento do novo modelo de produção capitalista associado aos interesses internacionais, e com a promessa de que a educação seria a forma de ascensão social, foram realizados doze acordos entre o Ministério da Educação Brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam diagnosticar e solucionar problemas na educação brasileira, e estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação (HILSDORF, 2003, p. 124).

Os pressupostos desta ligação inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico e não como formação integral do cidadão.

De acordo com Hilsdorf,

[...] começava o período do governo militar, com seu regime centralizado e coercitivo e no campo da educação, as políticas implementadas no período, segundo o enquadramento do desenvolvimentismo e da segurança nacional, vão sendo realizadas sob a justificativa ideológica liberal de que se investia na melhoria do “capital humano”, para adequar a sociedade brasileira aos patamares das exigências modernas da produção internacional. O processo educacional deve estar ligado ao desenvolvimento e é considerado como um investimento que redundará em maior produtividade. (2003, p. 122).

¹TEORIA DO CAPITAL HUMANO: Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação (MINTO, 2006, p. 1).

Nesse contexto, Minto (2006, p. 38) referencia que a ajuda externa para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional, numa ordem de condicionamento às necessidades de mercado em privilegiado plano. A influência destas formulações e orientações foi essencial para a condução posterior do processo de reforma da educação brasileira, durante a Ditadura Militar (1964-1985). Nesse período, foi impostamente concretizado o projeto de modernização do Brasil, à custa da subordinação pela dependência do capital internacional.

A LDB 5.692/71 buscou modificar toda a estrutura do Ensino Profissionalizante e do Ensino Técnico. Instituiu a obrigatoriedade da profissionalização para o 2º Grau, com o objetivo de conter a demanda crescente de vagas no Ensino Superior – com oferta sempre insuficiente – e de aumentar o número de profissionais habilitados para o mercado de trabalho, com a intenção de se constituir uma rede única de ensino que eliminasse o caráter elitista de acesso à educação. Neste sentido, o técnico industrial como formação profissional foi retirado da legislação e acoplado ao Ensino Médio. Entretanto, as escolas de 2º Grau da rede pública decaíram na qualidade, por não conseguirem se adequar às duas funções: a de profissionalizar e a de capacitar para a continuidade dos estudos. Este fracasso aconteceu por não ter havido aumento de verbas para construção e manutenção de toda a estrutura necessária para tais demandas.

No sentido inverso à lei, o Estado afastou-se do ensino público e direcionou-se para o sistema privado, visando reforçá-lo. Nessa época, foi fomentada a política de privatização da educação.

Dando continuidade às reformas e,

ainda no contexto de reconhecimento da forma de produção do conhecimento no processo produtivo, a promulgação da Lei n.º 7044/82 representou apenas um novo arranjo que conservou a concepção de educação que antecedia as diretrizes e bases da política educacional estabelecida em 1971. (BIAGINI, 2000, p. 8).

O referencial do trabalho como princípio educativo para a estruturação do sistema de ensino foi abandonado. Isto significou a acomodação do texto legal à realidade, o que revelou que o propósito de escola única profissionalizante, operacionalmente, nunca existiu. Desta

forma, a realidade não foi modificada pela lei, ficando as escolas de 2º Grau com as mesmas características anteriores: as escolas técnicas efetivando o ensino profissionalizante para a classe trabalhadora e as escolas de 2º Grau preparando para o vestibular.

De acordo com Biagini (2000, p. 7), os anos 80 representaram o fechamento do ciclo dos governos militares. A transição para o regime civil não significou, todavia, a perda do poder por parte das elites dominantes do período anterior. A promulgação da Lei nº 7044/82 deu apenas uma nova maquiagem às diretrizes e bases da política educacional estabelecida em 1971.

Em 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394/96, a qual buscou reestruturar o sistema educacional brasileiro, com regulamentações tanto nas áreas de formação de professores e gestão escolar quanto nas áreas de currículo. Esse momento da história educacional brasileira foi marcado por debates realizados ao longo de oito anos, especificamente entre duas propostas distintas: uma envolvia discussões priorizando maior participação da sociedade civil nos mecanismos de controle do sistema de ensino, enquanto a outra proposta resultava de articulações entre Senado e MEC, sem a participação popular, defendendo o poder sobre a educação mais centralizado. Esta proposta acabou vencendo (SAVIANI, 1998b, p. 38).

A profunda mudança da conjuntura mundial nas décadas de 1980 e 1990 e a ancoragem de alterações objetivas da ordem econômica do próprio capital ficam claras nas novas políticas educacionais implantadas no Brasil.

Com a LDB/96, o Ensino Técnico passou a ser obrigatoriamente desvinculado do Ensino Médio. Esta é considerada a mais importante lei educacional brasileira pois fundamenta as subsequentes ações de mudança dos governantes no âmbito educacional.

Em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) surgem como consequência da LDB/96, visando unir qualidade do ensino e formação de cidadãos aptos ao novo mundo do trabalho globalizado, com a organização do ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades. Competências e habilidades foram introduzidas como novos paradigmas educacionais e assumiram papel central para discussão da proposta, principalmente entre os professores (BRASIL, 2006, p. 152).

A mudança da base eletromecânica para a microeletrônica exigiu o desenvolvimento de novas habilidades, além de requerer uma capacidade de articulação entre elas. Essa nova exigência do mundo do trabalho requer, pedagogicamente, uma nova estruturação, que, diante das dificuldades históricas da educação brasileira e da pressão em adequar-se às necessidades de mercado, acarreta inúmeras frustrações, tanto para as escolas e seus docentes quanto para o alunado e as exigências para a sua empregabilidade:

Kuenzer analisa essas implicações:

A memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica em domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. A esta competência científico-tecnológica articula-se a demanda por competência ética, na dimensão de compromisso político com a qualidade da vida social produtiva. Ao mesmo tempo, exigem-se novos comportamentos, em decorrência dos novos processos de organização e gestão do trabalho, onde as práticas individuais são substituídas por procedimentos cada vez mais coletivos, onde se compartilham responsabilidades, informações, conhecimentos e formas de controle, agora internas ao trabalhador e ao seu grupo. (1999, p. 19).

Pela complexidade das mudanças, em 2002 foi redigido novo documento, o PCNEM+ com orientações complementares ao PCNEM, trazendo recontextualizações para as competências e habilidades com esquemas de propostas para o desenvolvimento de conceitos em sala de aula, pois havia uma grande dificuldade de entendimento e aplicabilidade pelos docentes, como existe até hoje (BRASIL, 2006, p. 7).

As adequações da legislação educacional às transformações incisivas e galopantes no mundo do trabalho, mais especificamente no período de 1970 a 2000, visaram promover a inserção do Brasil nas leis de mercado internacionais. As adequações do Ensino Técnico se constituíram no empuxo das necessidades de mão-de-obra qualificada, reguladas e justificadas a partir de prerrogativas do crescimento econômico brasileiro, como forma de inserção no mundo produtivo.

As instituições educacionais de formação técnica, na sua particularidade de atuação, pela precípua necessidade histórica de formar pessoas para a inserção e adequação aos ditames econômicos do mundo do trabalho, distanciaram-se dos fins sociais mais abrangentes.

A formação de profissionais técnicos se fechou, como diz Marques (1995, p. 80), a respeito das profissões, “no âmbito de interesses meramente corporativos, numa linguagem cifrada, no estreitamento das visões parciais”. As articulações deste nível de formação profissional se restringiram às associações no patamar do saber técnico-científico, entendido e operacionalizado num processo de adaptação passiva, negligenciando

o ativo direcionamento que se submeta ao controle das exigências socioculturais, num sistema de normas estabelecidas pelo coletivo da profissão, na livre comunicação entre iguais e na discussão dos temas relevantes com a comunidade ampla a que presta seus serviços na perspectiva da emancipação humana. (MARQUES, 1995, p. 80).

Por mais direcionada que seja a formação técnica nada, além da ideologia do paradigma tecnicista ocidental e seus grupos beneficiados, justifica o fechamento de interesses em detrimento à interação com propósitos sociais mais amplos, questões estas que “fundamentam a vida humana em sociedade”, e onde a educação, em qualquer nível, “necessita reconhecer-se e inserir-se dinamicamente”. Esta responsabilidade dos processos educacionais transcende os interesses restritos de grupos sociais, pois, devido à “sua relevância e pela necessidade de serem submetidas a uma publicidade crítica, de modo a expressarem-se numa vontade política unificada e de interesse geral do público”, devem ser pautados os seus objetivos (MARQUES, 1995, p. 82). O autor considera que:

às relações educativas que pretendem não ser alienantes importa levar cada indivíduo a descobrir suas próprias forças e possibilidades, a percebê-las como forças sociais e a criar suas próprias formas de organização, em que não se separem as forças sociais das forças políticas empenhadas em lutas mais amplas. (MARQUES, 1996, 104).

Os objetivos, historicamente instituídos nas orientações desse nível de formação, predominantemente imobilizaram os conflitos coexistentes dos diferentes interesses nos segmentos do mundo do trabalho, colocando para fora da escola e do seu comprometimento a função educacional que favorece a atuação elucidativa e decisória nas ações subsequentes destes futuros profissionais.

A alienação, como fator de condicionamento a uma realidade posta do mundo do trabalho, acarreta para esta formação profissional a diminuição do caráter social e cultural

coletivo, necessários à construção progressiva de forças sociais e políticas dos trabalhadores. Sobre essas considerações, Marques ratifica que:

reside a alienação na discrepância entre o caráter social e histórico universalizante do homem e a existência particularizada, isolada em si mesma, desprovida da riqueza genérico-social, subjetiva e objetiva, que o faz homem de seu tempo. Pela objetivação alienada, na humanidade cada vez mais universalizada e rica, o indivíduo é cada vez mais desvalorizado e empobrecido. (1996, p. 104).

A alienação, como mecanismo de manutenção estrutural do sistema, corrompe a práxis humana, impossibilitando seu fundamento, que, nas palavras de Marques (1996, p. 95), significa “o reconhecimento universal de todos os homens em sua dignidade inalienável”, na busca da consolidação de um sentido radical: “o sentido da emancipação humana”.

O processo didático de ensino e aprendizagem, no qual se fundamenta o ensino técnico, traduz, como diz Demo (2000, p. 148), a impermeabilidade deste tipo de estrutura social, pois diz respeito a um modelo educativo que reproduz a verticalização, e impede, através de um condicionamento cultural cotidiano, o processo emancipatório daqueles que não pertencem à elite.

Segundo Demo (2000, p. 148-149), o processo emancipatório fundamenta-se em duas pilstras: a capacidade do ser humano de produzir/trabalhar e a de participar organizadamente nas decisões. Este último fator, na visão do grupo dominante, oferece grande perigo pelo poder estratégico que nele reside.

A índole pacífica, reforçada na educação para os trabalhadores, auxilia eficientemente para encobrir as violências aparentemente suaves, às quais estão submetidos. Caso contrário,

um mínimo de cidadania levaria à revolta, talvez violenta, contra endurecimentos seculares, inclusive contra os disparates da educação. [...]. Para suportar sistemas e professores incompetentes, ultrapassados, sobretudo um sistema social perverso, só mesmo uma turma dócil e que, por cima, paga. A didática ensino/aprendizagem é o truque condicionador desta docilidade, estabelecendo como parâmetro comportamental a receptividade, a cópia, a prova. Perversidade supina de um sistema que conseguiu instaurar sua persistência sobre bases da ignorância cultivada. (DEMO, 2000, p. 157).

As afirmativas do autor não parecem duras demais ao se analisar que as concepções que norteiam a formação dos alunos em nível técnico ainda estão ancoradas no “saber fazer”.

Mesmo com as alterações de exigência quanto ao tipo de resposta para os problemas diversificados deste mundo do trabalho, a eficiência, demonstrada pelo desempenho em resoluções operacionais, segue como o objetivo desta formação.

As reformas históricas progrediram até hoje para consolidarem a dicotomia entre a educação profissionalizante e a educação geral, retrocedendo nas políticas educacionais voltadas aos interesses de cidadãos oriundos de qualquer classe social e visando integrá-los à vida nas suas mais variadas representações.

O “saber fazer”, pautado na pedagogia tecnicista, faz parte de uma realidade educacional de princípios democráticos muito duvidosos, pois se entende que a escola democrática não é aquela que proporciona aumento quantitativo de cursos e vagas para atender às demandas de mercado, mas sim, é a que avança num projeto de formação que abarque conhecimentos para além da utilização produtiva, articulando capacidades práticas e teóricas que promovam a compreensão da realidade como um todo, possibilitando, inclusive, a sua transformação.

2 O SISTEMA EDUCACIONAL DO ENSINO TÉCNICO PÚBLICO

Não é “a aquisição de capacidades diretivas, e não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social da escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental” (GRAMSCI apud NOSELLA, 2004, p. 49).

2.1 A Educação Profissional de Nível Técnico a serviço do novo mundo do trabalho

A ancoragem de alterações objetivas da ordem econômica do próprio capital explicita-se nas novas políticas educacionais do Ensino Técnico público implantadas no Brasil. Nesta prerrogativa, a educação é pautada nas exigências neoliberais de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo aberto e sem fronteiras.

As políticas educacionais, estruturadas com base nas relações de trabalho, são vinculadas às políticas projetadas e definidas pelas relações internacionais de mercado. Neste sentido, vale lembrar os ensinamentos de Marx (1975, p. 284) para quem: “A sociedade capitalista está estruturada e organizada sobre o trabalho. Nesse tipo de sociedade os homens têm vínculos sociais com todas as pessoas da terra, sobre ou sob a égide do trabalho”. Significa dizer, portanto, que é imprudência analisar as políticas educacionais sem relacionar e correlacioná-las com as condições em que os homens produzem e definem as relações sociais de trabalho. Essas relações resultam das metamorfoses que o mundo do trabalho está vivendo, e fundamentam a exigência de um novo perfil de trabalhador, mais qualificado e forjado para um mercado muito mais competitivo. Este novo profissional é nominado perspicazmente por Antunes (1995, p. 52) de “operário-técnico”, em decorrência da continuidade de sua condição social, mas noutro padrão de exigência.

A “desproletarização do trabalho industrial, fabril” acarretou para a contemporaneidade um significativo aumento do trabalho assalariado no setor de serviços e uma “subproletarização”, expandida pela flexibilização do trabalho. Essas transformações têm como resultado, mais incisivo, o número alarmante de desempregados, assolando de forma estrutural os trabalhadores em âmbito mundial (ANTUNES, 1999, p. 41).

A segmentação no mundo do trabalho intensificou-se de tal modo que os cursos de formação técnica estão sendo cada vez mais implementados como política pública de inclusão

daqueles que, historicamente pertencentes à classe subalterna, se submetem a uma flexibilidade numérica maior, condição que inclui serem empregados em tempo parcial e em empregos casuais, sem estabilidade quanto à sobrevivência no mundo do trabalho.

A complexidade deste mundo do trabalho, segundo Antunes (1999, p. 54), demonstra uma “processualidade contraditória”. De um lado, o incremento da intelectualização do trabalho, em que a qualificação é considerada força motriz, e, no lado inverso, a condição desqualificada e subproletarizada dos trabalhos considerados precários.

A desigualdade social e a concentração de renda, conforme constata Pochmann (2009, p. 115), não são novidades e nem têm alterado significativamente os seus indicativos. Com o avanço da financeirização no país, ou seja, “com o retorno ao modelo primário-exportador de matérias-primas e agronegócios”, e com a desaceleração do projeto de industrialização nacional, que teve seu início em 1980, o crescimento da economia do país até 2000 foi considerado ínfimo. O despautério consiste em verificar que, durante esse mesmo período, o número de famílias ricas no país “praticamente dobrou em termos absolutos e relativos”, e geograficamente também houve concentração. “Atualmente, somente quatro cidades respondem por quase oito a cada dez famílias ricas no Brasil: São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Belo Horizonte” (POCHMANN, 2009, p. 115).

Nesse quadro, pode-se analisar que a transformação nos meios de produção não alterou o padrão excludente de riqueza e renda no Brasil. Assim como a riqueza, o poder da elite dirigente segue concentrado, não havendo sinalizações de reformas que demonstrem a consolidação da democracia para se antepor ao conservadorismo do poder econômico e político no país.

Para Pochmann,

Durante os períodos democráticos, mantiveram-se em alta as demandas reprimidas pelas fases autoritárias, especialmente num ambiente de enorme heterogeneidade social e geográfica. As convergências necessárias para o desenvolvimento de um projeto revolucionário ou mesmo de natureza reformista ficaram subsumidas pela administração das emergências e pelo conagraçamento de articulações políticas entre distintos extratos de classes sociais, muitas vezes necessárias à governabilidade. (2009, p. 116).

Como reflexo das complexidades e diversidades da sociedade contemporânea, a política pública de incentivo à formação profissionalizante no Brasil vem se ajustando à perpetuação dos mecanismos sociais de seleção como forma de pretensão “acesso rápido” ao trabalho para aqueles que não podem “perder tempo” prosseguindo nos estudos, e, garantindo assim, uma possível forma de sobrevivência.

Neste sentido, a Formação Técnica pode ser considerada como uma categoria intermediária de estudo ao novo operariado, proporcionando maior qualificação aos menos favorecidos, mas mantendo o privilégio do acesso ao ensino acadêmico àqueles que, inseridos numa pequena fatia, continuarão no topo hierárquico dos postos de trabalho.

A desigualdade de condições no Brasil, de acordo com Pochmann (2009, p. 117), “parece inacreditável nesse início de terceiro milênio”, pois a distância entre o menor e o maior salário conforme os postos de trabalho “chega a atingir quase 2 mil vezes”.

Pochmann demonstra a disparidade

com base em um estudo recente realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, a desigualdade salarial constatada no interior do setor estruturado do mercado de trabalho foi de 1.714,3 vezes no ano de 2006. Isso porque a menor remuneração paga recebida pelo trabalhador foi de R\$ 70 mensais, enquanto o maior salário capturado pela Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílio (Pnad) do IBGE foi de R\$ 120 mil por mês. (2009, p. 117).

Este estudo constata que a desigualdade salarial no interior do mercado de trabalho pode ser ainda maior, pois foram considerados apenas os dados do setor estruturado de trabalho, responsável por 7,7 milhões de trabalhadores. Neste segmento, Pochmann (2009, p. 117) caracteriza que estão os “empregados formalmente contratados e que possuem maior grau de escolaridade, maior tempo de serviço e tem entre 25 e 59 anos de idade”, e atenta que não está incluída a remuneração aplicada no setor informal, a qual traria provavelmente uma diferença salarial muito maior.

Outro fator alarmante, apontado pelo autor é o grau de desigualdade salarial entre os postos de trabalho nos setores privados, sendo praticada uma diferença salarial que chega a ultrapassar 1.700 vezes com relação ao menor e maior salário, demonstrando uma injustiça sem possibilidade de justificativas plausíveis (POCHMANN, 2009, p. 117).

A condição de acesso à ascensão social pautada na meritocracia justifica a articulação neoliberal no sistema educacional. A disposição nas leis que regulamentam o Ensino Técnico demonstram esta concepção, subsidiando a tendência da flexibilização nas relações de trabalho.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico,

Como uma das decorrências do intenso processo de reorganização produtiva pelo qual passa a sociedade brasileira, processo este ainda não concluído, os especialistas em Gestão podem se estruturar de forma a oferecer, autonomamente ou como pequenos empresários, seus serviços às organizações existentes. Podem, ainda, atender a um contingente crescente de profissionais de diferentes áreas que, ao romperem seu vínculo empregatício com as organizações nas quais trabalhavam, também passaram a trabalhar por conta própria, quer como profissionais autônomos, quer como titulares ou sócios de pequenas ou microempresas. (BRASIL, 2000, p. 14).

Não se nega o crescimento econômico do Brasil no século XX, no qual se alia a formação profissional técnica como tentativa de um plantel mais qualificado para esta realidade. Mas o que se torna mais veemente nas últimas décadas, decorrentes desta política adotada, é que é impossível projetar o desenvolvimento do país tendo em vista preponderantemente variáveis econômicas e relevando as dimensões humanas, sociais e políticas envolvidas.

Os discursos envolvidos nas políticas educacionais remetem à formação de aspectos gerais no desenvolvimento dos futuros trabalhadores, preocupando-se com a “formação do caráter” e com a “participação cidadã”. Considera-se que tal intenção de discurso denota, para além da redução dos conceitos de caráter e cidadania e das suas reformulações a partir dos princípios mercadológicos, uma justificativa de que a educação direcionada às necessidades de mercado promove diretamente o desenvolvimento geral da nação.

Segundo Ferretti (2002, p. 115), este duplo sentido primeiramente remete ao consenso de que, à medida que a produtividade da economia cresce, toda a população é beneficiada, pois supostamente se elevam as condições de vida dos brasileiros. Como segundo sentido, o discurso intenciona justificar tal submissão formativa com o aumento do nível cultural da população, uma vez que postula uma educação geral de boa qualidade para todos, significando, dessa forma, um maior potencial de empregabilidade. Assim, constata Ferreti,

esse discurso busca sedimentar no consenso da nação que “os interesses da produção se identificam com os interesses não só nacionais, mas também com os de cada trabalhador individual” (FERRETTI, 2002, p. 115).

Ciavatta (1998, p. 74) afirma que a formação técnico-profissional brasileira vem sendo decidida no campo técnico-empresarial, no âmbito mercadológico, reduzindo a educação dos trabalhadores à educação profissional, tornando esta uma parte pelo todo. Neste conceito hegemônico de educação, a universalidade da cultura é preconizada como forma necessária à reprodução social, na qual se inclui o universo do trabalho. A educação profissional, como elemento da produtividade capitalista, além de pouco abranger o universo de conhecimentos necessários à vida humana, tem sido acompanhada de um valor que discrimina trabalhadores produtivos e improdutivos. O primeiro tipo contribui efetivamente para a sociedade, atualizando permanentemente suas competências, habilitando-se ao emprego. Já o segundo trabalhador carrega o estigma de fracassado, pois, ao não desenvolver as competências exigidas pelo mercado de trabalho, este o exclui.

A flexibilização deste modelo capitalista, observa Sennett (2005, p. 100), leva as pessoas à “desorientação envolvida no marchar para a incerteza”. O autor assinala três buracos estruturais ocasionados por estas “redes mais frouxas” em que as pessoas estão lançadas neste mundo de tentativas de emprego. O primeiro buraco trata das “mudanças laterais ambíguas”, as quais consistem num movimento de recolocação lateral, muitas vezes percebido pelo empregado como ascensão. Esse movimento de “caranguejo” ocorre pelas “categorias de emprego se tornarem mais amorfas”. O segundo buraco estrutural consiste na “perda retrospectiva”, que é o arriscar ou seguir o fluxo das organizações flexíveis, nas quais muitas vezes a mudança pró envolvido demonstra, ao analisar retrospectivamente, que foi uma má decisão. Essas tentativas ocorrem, como afirma Sennett (2005, p. 100), pelo terceiro e mais fundo buraco, que é o financeiro, pois “o mais obstinado cálculo que as pessoas querem fazer ao mudar-se é se vão ganhar mais dinheiro”. Devido à falta de segurança no emprego, as pessoas se lançam aos resultados salariais, muitas vezes imprevisíveis.

Frente a essa realidade, a formação profissional se adéqua ao desenvolvimento de atributos individuais necessários à possível obtenção de emprego, deslocando da educação a responsabilidade de um projeto de sociedade para pretensos projetos individuais cada vez mais restritos às necessidades de subsistência.

Sobre esta problemática se destaca:

A característica mais marcante do processo de crescimento experimentado pelo Brasil no século XX foi a capacidade de conciliar um ritmo espetacular de crescimento econômico com a preservação de um dos mais elevados padrões de desigualdade e exclusão social do mundo. (FLEURY, 2006, p. 38).

Cruz (1999, p. 188-189) aponta para a imprescindibilidade de se descortinar os aspectos ideológicos da realidade do mundo do trabalho, base que sustenta a formação profissional, para que se consiga diagnosticar os limites e os problemas das atuais políticas educacionais. Nesta direção, através da análise deste modelo econômico, constata-se que a racionalidade técnica, ainda cultivada como competência nas relações de trabalho, dá ênfase ao consenso, evitando confrontos e supervalorizando a administração racional da vida e, desse modo, determinando as possibilidades de existência a partir da perda do controle humano sobre o trabalho, por reproduzir a cultura do trabalho como dominadora do homem, tornando-o produto utilizável desta nova ordem do mundo do trabalho.

2.2 O paradigma das atuais diretrizes educacionais quanto ao modelo de competências

Esta última década foi bastante incisiva em mudanças na legislação da educação brasileira, especialmente para a Educação Profissional. Este texto procura analisar as políticas vigentes no ensino técnico profissionalizante, articulando elementos destas diretrizes político-educacionais com os atuais interesses do mundo do trabalho, e os novos paradigmas expressados e/ou imbuídos nestas reformulações.

A reforma educacional, a partir da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regulamentação no que se refere à educação profissional, como o Decreto-lei nº 2208/97 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, endossadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99, na Resolução CNE/CEB nº 04/99, e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (BRASIL, 2000), assume como norteador o modelo das competências.

As noções, segundo Serón (1998, p. 16), que estruturam o modelo das competências no atual mundo do trabalho são a flexibilidade, a transferibilidade, a polivalência e a empregabilidade. Estas capacidades tornam-se valoráveis diante das necessidades de mercado, pois a plasticidade deste mundo produtivo exige, quanto à formação de trabalhadores, a

flexibilidade para novas situações, tanto na resolução de problemas quanto à sua transferência de função, requerendo a contínua capacitação e adequação ao devir não sabido.

A Política de Educação Profissional do MEC, conforme Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999a, p. 2), objetiva promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, “conduzindo ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva, com a perspectiva do exercício pleno da cidadania”. Apesar de entender “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (BRASIL, 1999a, p. 8), com o objetivo de garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, o foco da educação profissional são as novas exigências do mundo do trabalho, explicitadas de acordo com as áreas profissionais e os perfis de competências estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

A lei define competência profissional como: “[...] a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999b, p. 2).

Neste contexto das novas formas de organização e gestão do trabalho, Kuenzer (2002a, p. 2) afirma que estas, influenciadas pelo toyotismo² em maior ou menor escala, passam a utilizar o conceito de competência como via de apropriação do “conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico, em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social”.

Ainda que os perfis profissionais almejados quanto à formação técnica contemplem um conjunto de competências que integram saberes técnicos, científicos e metodológicos a partir das demandas do mundo do trabalho, esses não são suficientes para que se estabeleça a competência socioemocional, também requerida neste modelo, pois esta inclui aspectos que

²O toyotismo é oriundo da Toyota, Japão, e tem as seguintes características: uma produção vinculada à demanda, é variada e heterogênea, fundamenta-se no trabalho operário e equipe com multivariada de funções, tem por princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento do tempo da produção. Esta flexibilidade leva a uma crescente redução do proletariado fabril, incrementa-se um novo proletariado, aumento do trabalho feminino, incremento de assalariados médios e de serviço, exclui-se jovens e velhos no mercado de trabalho nos países centrais, inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho e há um trabalho social combinado em que trabalhadores de diversas partes do mundo participam do processo de produção (FRIGOTTO; GENTILLI, 2001).

envolvem o homem e seu ambiente sociocultural. Não se pode desvincular deste processo as influências macrossociais em que estes profissionais estão inseridos, resultados das mudanças ocorridas no mundo produtivo, seguindo as necessidades deste modelo econômico, cada vez mais entremeado de incertezas, instabilidades e competitividade.

Em relação às questões socioculturais e a aquisição de competências,

embora se saiba que, na classe burguesa estas competências se desenvolvam desde as relações sociais e familiares que viabilizam o desenvolvimento das linguagens, do raciocínio e o acesso à produção cultural, mesmo assim não se prescinde da educação escolar. Já para os que vivem das diferentes formas de trabalho, onde a precarização econômica dificulta o acesso à produção cultural dominante, a escola passa a ser espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva. (KUENZER, 2002a, p. 2).

O Parecer nº 16/99 apresenta orientações quanto à organização curricular, porém sem obrigatoriedade, dando o caráter claro de atender prioritariamente ao mundo produtivo, em detrimento aos aspectos omnilaterais, quando propõe um currículo modular “flexível” e que contribua de maneira “ágil” às necessidades do mercado, dos trabalhadores e da sociedade (BRASIL, 1999a, p. 10).

Pensar o cidadão omnilateralmente é conceber este sujeito com direitos e deveres, construtor de sua história, sem, porém, excluí-lo do mundo do mercado, mas dotando-o de consciência crítica que lhe possibilite autonomia ao se relacionar com este mundo e não simplesmente subserviência a ele.

A partir do entendimento de Gramsci sobre a educação, Aranha reflete sobre o modelo de competências:

Se Gramsci [...] chamava a atenção para o fato de que uma educação mais democrática, vinculada a uma escola unitária, deveria se pautar por um ensino e um conhecimento desinteressados, no sentido de não se restringirem a uma aplicabilidade imediata e açambarcam o patrimônio cultural e científico da humanidade, o Modelo de Competências opera no sentido inverso. O conhecimento a ser valorizado, nesse caso, é aquele imediatamente prático; é o pragmatismo interessado elevado à quintessência. (2000, p. 47).

Nesta significância, pode-se analisar o distanciamento que se estabelece entre o que abrangeria a formação integral e o que ideologicamente dispõe a LDB, pois a urgência da

adequação do homem e da sua formação ao novo mundo produtivo é a premissa da legislação, como demonstra o Parecer 16/99:

A modularização dos cursos deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade. Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Possibilitarão o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais, que os conduzam a níveis mais elevados de competência para o trabalho. (BRASIL, 1999a, p.10).

Atenta-se, nesta pulverização de modalidades para a Formação Profissional e na multiforma adotada, o caminho ideológico para as políticas educacionais.

Conforme Kuenzer,

Adentramos no campo movediço das ideologias, onde a concepção de competência fundada no trabalho concreto vai se tornando anacrônica do ponto de vista da produção do valor, passando a assumir um novo significado a partir da ampliação do trabalho abstrato e do trabalho não material, embora a lógica da reestruturação produtiva no regime de acumulação flexível repouse sobre a integração de todas as formas de trabalho, das mais precárias às mais qualificadas, nas cadeias produtivas, do que depende a competitividade.

Reforça-se, por este argumento, a afirmação feita acima, sobre o caráter parcial do novo conceito de competência, uma vez que, embora apresentado como universal, inclusive no discurso pedagógico oficial, refere-se a uma modalidade específica de trabalho: o reestruturado, que demanda forte articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser), para o que o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquirido através de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade é fundamental. (2002a, p. 4).

A reestruturação do saber fazer, consolidado na pedagogia tecnicista e ainda presente na formação profissional de nível técnico, se soma atualmente ao saber ser, articulando novas necessidades de enquadramento, adentradas ideologicamente no campo dos valores da própria existência do trabalhador.

Para Manfredi (1998, p. 35), o modelo de competência e sua aplicabilidade na educação atual, na verdade, consiste numa estratégia para abarcar a função do conflito entre capital e trabalho.

Nas palavras da autora,

À luz de processos mais amplos, a opção pelo modelo da competência (na acepção empresarial) estaria ancorada numa lógica de recomposição da hegemonia do

capital, onde a ressignificação da qualificação e das estratégias de formação profissional fazem parte de um processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo por fundo reintegrá-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo em sua fase de transnacionalização. (MANFREDI, 1998, p. 37).

O capital, neste entendimento, apropria-se de determinados conceitos e de algumas áreas de conhecimento que auxiliam na explicação do seu processo de dominação. A utilização do conceito de competência, portanto, serve para abstrair o desempenho de determinada profissão com relação aos conflitos e, como forma de adaptação, introduz nas dimensões subjetivas do trabalhador comportamentos determinados para tal função. Esses comportamentos e formas de pensar o trabalho e sua execução, reduzem a autonomia e a liberdade do trabalhador, subordinando-o à dinâmica de trabalho estabelecida pelo capital.

Segundo Oliveira (2003b, p. 259), a ênfase em flexibilidade e competências nas diretrizes da educação profissional estaria, assim, atendendo, de forma subjacente, aos interesses dos setores produtivos. Por esse enfoque, a utilização do conceito de polivalência se apresentaria como mais uma expressão da modificação do discurso das elites visando conseguir, também no plano da produção, a sua hegemonia política. A utilização do conceito de polivalência procura criar a falsa impressão de que as tarefas realizadas pelos trabalhadores na produção flexível requerem um conjunto maior de qualificação. Na prática, o que se estabelece é a exigência de que os trabalhadores sejam multifuncionais, visando reduzir o contingente de pessoas para diminuir o gasto do empregador com a execução do mesmo número de atividades.

Presente no Parecer 16/99, leia-se a proposição “entusiasta” e o sentido empregado à polivalência, como sendo um dos referenciais deste “novo paradigma no mundo do trabalho”:

A estética da sensibilidade está em consonância com o surgimento de um novo paradigma no mundo do trabalho, que se contrapõe àquele caracterizado como industrial, operário, assalariado, masculino, repetitivo, desqualificante, poluidor e predatório dos recursos naturais. Identifica-se, dentre outros, por aspectos como a valorização da competência profissional do trabalhador, o ingresso generalizado da mulher na atividade produtiva, a crescente preponderância do trabalho sobre o emprego formal, a polivalência de funções em contraposição a tarefas repetitivas, a expansão de atividades em comércio e serviços, o uso intensivo de tecnologias digitais aplicadas a todos os campos do trabalho e de técnicas gerenciais que valorizam a participação do trabalhador na solução dos problemas, o trabalho coletivo e partilhado como elemento de qualidade, a redução significativa dos níveis hierárquicos nas empresas a ênfase na qualidade como peça-chave para a competitividade num universo globalizado e a gestão responsável dos recursos naturais. (BRASIL, 1999a, p. 15).

A estética da sensibilidade, demonstrando a introdução de aspectos subjetivos nestas diretrizes, e disposta como competência a ser desenvolvida nesta formação, aponta para a abrangência de uma realidade imbuída de mutações.

A ambiguidade entre o mundo sensível e comprometido com a humanidade e a racionalidade de mercado confunde, e chega a convencer muitos educadores, quanto ao rompimento com o tecnicismo pragmático e o início de uma nova concepção de sujeito no mundo do trabalho. A legislação contempla uma nova realidade que, ao designar a antiga forma que deve ser superada, dá a verdadeira dimensão do quão distante está o novo, e de como o “passado” está presente.

Para Oliveira (2003a, p. 76), a questão que está posta para a educação por parte daqueles que definem as políticas educacionais, tanto nacionais, quanto estaduais e municipais, é a “forte vinculação estabelecida entre o ensino e o mundo do trabalho”. O autor acredita que para o setor da sociedade que vive a escola cotidianamente, com a realidade das suas imbricações, “o grande nó” quando se fala em objetivos educacionais, está na dificuldade em desatar uma definição da função da escola na atualidade. E ainda maior é o emaranhado quando se pensa em que tipo de homem se quer formar e que tipo de competência este deve ter, pois, se o homem se constitui como parte integrante da própria sociedade em construção, a questão primordial que leva ao radical do conflito para os envolvidos com a educação é a de que sociedade se quer construir.

Portanto, antes de analisar a que ponto de construção da história se vive atualmente e que papel a educação perpassa nessa contingência, haja vista o grande crescimento da “pedagogia da qualidade total” e o relegar a um plano secundário o projeto de homem e de sociedade que está sendo construído, passando a assumir, pela convivência, esse pressuposto econômico-pedagógico, deve-se avaliar que:

Desta forma, não vivemos uma crise de paradigma educacional. Estamos, sim, diante de uma crise de apropriação, por parte da maioria dos docentes, de uma referência de modelo de sociedade a ser estruturado. Neste caso, não implica diretamente que esta referência esteja apoiada em teorias tradicionais da sociologia ou da filosofia. Mais importante que uma apropriação de um constructo histórico explicativo da sociedade presente é a redefinição ou início de uma definição do objetivo para o qual está instituída a educação escolar. (OLIVEIRA, 2003a, p. 82).

A educação técnica está entranhada por um modelo empresarial, que consiste na ocupação de um espaço concreto para a construção de um novo modelo de homem, com comportamentos e interesses voltados consistentemente ao mercado de trabalho.

Os donos do capital, dirigentes deste mundo da produção, são os que modelam essa “pedagogia da competência” na formação técnica, definindo um perfil de empregabilidade para estes trabalhadores, segundo o que lhes interessa e o que lhes é dispensável nesta qualificação.

Como delata Manfredi (1998, p. 36), este reducionismo proposto pelo capital na arena educacional deve, necessariamente, caso haja ainda a perspectiva de construção de um modelo educacional alternativo à lógica vigente, ter como resposta dos trabalhadores a instauração de um movimento teórico-prático, objetivando desmistificar a ideia de que o único modelo viável de educação, inclusive a profissional, é aquele pensado pelas elites empresariais.

A insatisfação presente em muitos dos envolvidos na atuação do ensino técnico profissionalizante esbarra na busca por novas teorias que interpretem a realidade existente, e mais que isso, desvelem os elementos até então obscuros e determinantes dos obstáculos presentes, para a construção de uma nova organização social.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE

Para a crítica imanente uma formação bem sucedida não é, porém, aquela que reconcilia as contradições objetivas no engodo da harmonia, mas sim a que exprime negativamente a idéia de harmonia, ao imprimir na sua estrutura mais íntima, de maneira pura e firme, as contradições. (ADORNO, 1998, p.23).

3.1 As políticas educacionais na atualidade

Ao analisar as atuais políticas sociais brasileiras, e neste caso mais especificamente a política educacional, considera-se importante apontar para a concepção que vem orientando tais formulações.

A educação, como forma de propagação e ratificação das mudanças vertiginosas que vêm sendo construídas no âmbito político-social deste país, é um veículo essencial. Neste sentido, ao discutir sobre a política educacional, é imprescindível considerar que suas diretrizes estão no campo das “estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social” (BIANCHETTI, 2001, p. 88). Esta constatação remete à transição ocorrida na década de 90, advinda de um projeto político global já articulado na década anterior, que promoveu a reorganização dos sistemas de educação no Brasil, adequando-os ao modelo neoliberal.

A adaptação a esta forma de organização social, feitiço desta que envolve e entrelaça suas raízes no plano ético, político, cultural e educacional, traz o marco da hegemonia de mercado.

Nesta via, Frigotto (2008, p. 13-14) afirma que “os processos educativos e formativos” são concomitantemente “constitutivos e constituintes das relações sociais”, e, portanto, estão sendo ressignificados a partir dos princípios neoliberais, reduzindo a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação aos ditames da empregabilidade, haja vista a ameaça constante de exclusão neste atual mundo do trabalho flexibilizado.

A reformulação da política educacional, segundo os ditames que regem suas pautas, está calcada na tentativa cada vez mais aguda de inserção no mercado mundial globalizado, e

o financiamento dessas reformas é garantido mediante a utilidade pragmática de seus resultados para estes interesses.

Adentrar no campo das expectativas e desejos dos membros de uma sociedade utilizando veículos para a interiorização de uma determinada cultura e crença, cujos domínios devem ser sedimentados para a manutenção da ordem vigente, é uma constatação bem descrita nas palavras de Bourdieu, que alerta para a importância da escola como propagadora da ordem social hegemônica:

A idéia, inculcada pela escola, de que as pessoas ou os postos que elas merecem, em função da sua instrução e dos seus *títulos* desempenha um papel determinante na imposição das hierarquias no trabalho e fora do trabalho: considerar o título escolar como o título de nobreza da nossa sociedade não é uma analogia selvagem; tem um papel capital no processo de inculcação das boas maneiras nas relações de classe. Além da lei tendencial no sentido da unificação das lutas, há uma passagem das formas de violência dura a formas de violência suave, simbólica. (2003, p. 268, grifo do autor).

O valor atribuído à educação como forma de inclusão e ascensão social, e a natureza de bem de consumo que está incorporada ao seu acesso, haja vista o teor mercadológico das medidas que atenuam a educação como um direito social do cidadão e a posiciona como um direito individual para o consumidor, incute na sociedade a aceitação das diferenças sociais, outorgadas pelo mérito do acesso. A dissociação dessas perdas de direitos com as ofertas de projetos educacionais diferenciados quanto à qualidade e ao custo, são reiteradas pelo discurso da equidade social via educação.

Rodriguez (2003, p. 221) atenta para a relevância dos organismos internacionais quanto às orientações em prol da “importância do desenvolvimento econômico na construção de uma sociedade com mais equidade”, dando ênfase à educação como meio para este fim.

O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) se mantêm com destaque quanto à assistência ao setor educacional brasileiro de base, e, conforme Fonseca (1996, p. 28), esta cooperação se dá tanto no campo técnico quanto financeiro, através de projetos co-financiados e desenvolvidos pelo Ministério da Educação nas últimas três décadas, período que propiciou a ampliação do BIRD para além dos financiamentos, pois, mais recentemente, também efetiva a elaboração de políticas educacionais para o Brasil.

Souza (2008, p. 91-92) afirma que, para a implementação em âmbito internacional de políticas macroeconômicas de um “novo padrão desenvolvimentista” e fundamentalmente econômico, principalmente nos países de economia subdesenvolvida, quem elaborou e orientou as reformas de Estado e do setor educacional foram “os grandes mentores teórico-políticos do capitalismo contemporâneo – como o Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)”. Estas entidades, segundo Souza (2008, p. 91-92), associam o fornecimento de empréstimos e apoio político à condição de implementações por eles “sugeridas”, intervindo positiva ou negativamente, conforme a aceitação das condições, inclusive na “instalação das grandes empresas multinacionais em determinados países subdesenvolvidos”.

As prioridades no campo educacional são estabelecidas seguindo o norteamento do objetivo geral das suas políticas. Segundo Souza (2008, p. 92, grifo do autor), o que está definido como meta geral é “a promoção da *equalização* social por meio da promoção da igualdade de oportunidades nos diferentes níveis e setores educacionais”. A partir deste foco, o alastramento de acesso ao ensino básico torna-se pauta preponderante para a política educacional dos países subdesenvolvidos, pois,

conforme a ótica dos Bancos multilaterais, o nível de desenvolvimento social-econômico de determinado país está diretamente relacionado ao nível de desenvolvimento intelectual e humano de seus trabalhadores. Donde a necessidade de generalização da educação básica, ou mesmo de investimento prioritário na formação básica dos trabalhadores, com o qual eles teriam melhores condições de ingresso no mercado de trabalho, de adequação às novas e maiores exigências do processo produtivo como um todo. Isso, conseqüentemente já representaria, na ótica dos Bancos, uma das etapas do processo de equalização social. (SOUZA, 2008, p. 93).

A supradimensão de interferência desses órgãos internacionais é justificada pelas intenções de auxílio para que o país consiga se desenvolver nessa ótica hegemônica, diminuindo os indicativos de pobreza, colocados como fatores individuais e não como sintomas do próprio sistema socioeconômico vigente. Nessa lógica, os problemas sociais são um entrave ao progresso do sistema de mercado, e, portanto, devem ser diminuídos a um nível tolerável para a fluidez deste.

A causa humanitária, segundo Fonseca (1996, p. 28), foi dada pelo BIRD como argumento convincente para as políticas a serem instauradas, assim como os princípios de “justiça” e “igualdade”, palavra esta que vem sendo substituída nos documentos das políticas

sociais da nação, em especial nas educacionais, pelo termo “equidade”. A mudança deste termo, aqui pinçado dentre outros que vêm agregando as atuais formulações, além da alternância da ordem das palavras quanto à sua importância, fazem parte desta ressignificação conceitual e, portanto, dão um novo sentido às diretrizes políticas da educação.

Saviani (2000, p. 56), ao analisar esta questão, afirma que o termo equidade “se converteu na categoria central das políticas sociais de um modo geral e, especificamente, da política educacional, sob a hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismo”. O autor analisa, no estudo etimológico que fez das palavras equidade e igualdade, do artigo “¿Equidad o igualdad en educación?”, que nas entrelinhas simbólicas desta mudança de terminologia, o significado de igualdade proveniente da raiz ético-antológica da dignidade humana está sendo alternado pelo conceito de equidade, este fundamentado em razões utilitárias provenientes da filosofia neoliberal, na tentativa de tratar igual os desiguais (SAVIANI, 2000, p. 56). Nesta direção Saviani, ao considerar a complexidade do que está envolvido nas atuais diretrizes das políticas educacionais, argumenta que:

[...] es justamente el recurso al concepto de equidad lo que viene a justificar las desigualdades al permitir la introducción de reglas utilitarias de conducta que corresponden a la desregulación del Derecho, posibilitando tratamientos diferenciados y ampliando, en una escala sin precedentes, el margen de arbitrio de los que detentan el poder de decisión. (1998a, p. 28).

As políticas educacionais, como ferramentas fundamentais para a consolidação desta lógica neoliberal, adequaram-se às necessidades de mercado, e suas reformas estão identificadas com os pressupostos economicistas globalizados. O utilitarismo move e regula substancialmente tanto os investimentos nos diferentes níveis educação, quanto legitima seus princípios e significados nas políticas educacionais. A regulação de mercado global é certificada nas linhas e entrelinhas dos documentos que orientam as políticas sociais brasileiras como um todo, inserindo nos novos termos utilizados a raiz econômica dos seus sentidos.

As palavras de Fonseca, tecidas pelo estudo apurado sobre o Banco Mundial e as políticas de intervenção no país, são veementes e esclarecedoras:

No campo mais moderno das relações humanas e internacionais, a equidade passou a adquirir o sentido de um julgamento fundamentado na apreciação do que é devido a cada um considerando-se o homem em sua circunstância, a qual proporciona a concorrência vital. Por consequência, as desigualdades entre os homens são

consideradas como efeitos acidentais das circunstâncias em que estão inseridos. [...] A equidade constitui um princípio, não para garantir a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas para assegurar um mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o sistema. Assim, o pressuposto sistêmico de que – o problema que afeta a uns afeta a todos - não significa que os benefícios de uns sejam, necessariamente, os benefícios de outros. (1996, p. 12-13).

Para um ajuste compensativo das repercussões do imenso avanço tecnológico e econômico advindos da globalização, sem assinalar mudanças estruturais, mas sim instrumentalizando e garantindo a manutenção da força de mercado em detrimento à cultura de um Estado mais responsável com os direitos universais, está a atual política social dos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil.

A grande expectativa da sociedade brasileira é que o acesso à educação que promoverá uma equalização socioeconômica e que os dados numéricos crescentes quanto ao acesso para os diferentes níveis educacionais garantam o caminho para esta equidade fazem parte de um discurso que visa legitimar o modelo adotado. De acordo com Pochmann,

O Brasil possui hoje o maior desemprego verificado desde a transição do regime escravista para o assalariado, no final do século XIX. Além da elevada dimensão do desemprego, percebe-se que a condição de sem-emprego atinge aos mais diversos segmentos da força de trabalho, bem ao contrário do que se verificava nos períodos anteriores, quando desemprego se referia fundamentalmente ao trabalhador de baixa escolaridade e sem experiência profissional. (1998, p. 3).

As mudanças advindas do avanço tecnológico e a reorganização produtiva nesta nova ordem mundial forjam as políticas educacionais, atribuindo, segundo Frigotto (2008, p. 48-49), sob as orientações do Banco Mundial, à educação básica, à formação técnico-profissional e aos processos de qualificação e requalificação o valor de “tábua de salvação” para os desempregados ou os que correm risco do desemprego. A forma ilusória de que é a educação, embasada na aquisição de habilidades e competências, a garantia de inserção neste mundo do trabalho, estando esta “desvinculada de uma proposta democrática e pública de desenvolvimento que integre um projeto econômico, político e cultural com uma clara geração de empregos e renda”, segundo Frigotto (2008, p. 49), se reduz a um engodo ideológico.

Frigotto (2008, p. 48) considera que o papel dos processos educativos nesta realidade “é de produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho,

mas cidadãos ‘participativos’, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo”.

A proposta educativa do Banco Mundial de 1995 deflagra o fundamento economicista a que foi reduzida a política educacional:

A análise econômica da educação em geral, e a análise das taxas de retorno em particular, é um instrumento de diagnóstico para começar o processo de estabelecer prioridades e para considerar formas alternativas de atingir objetivos num enfoque setorial (BANCO MUNDIAL apud TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996, p. 95).

Coraggio (1996, p. 95-96), apurando as ideias que sustentam tais prioridades de investimento, considera marcante que a “análise econômica”, assim referida no documento do BIRD, denota “um método especial de análise, enquadrado na teoria econômica neoclássica”, a qual sofreu inúmeras críticas pelas limitações ao explicar os processos especificamente econômicos. Sem abarcar a teoria econômica neste texto, mas utilizando a análise dos documentos do Banco feita por Coraggio (1996, p. 95), o autor assinala que “o modo economicista com que se usa essa teoria para derivar recomendações contribui para introjetar e institucionalizar os valores do mercado capitalista na esfera da cultura”, alcançando muito mais que cálculos econômicos sobre os custos e os benefícios de projetos na área das políticas educacionais.

As propostas empresariais assentam, para os objetivos educacionais, os interesses econômicos. Ao mesmo tempo, os interesses econômicos coordenam a redistribuição dos gastos em educação, aplicando-os segundo as premissas de mercado em que acreditam possibilitar maior desenvolvimento econômico para o país.

Nesta lógica empresarial, as escolas públicas devem ser impulsionadas a um modelo de gestão, já empregado em muitas escolas particulares no Brasil, visando à concorrência criada pelo sistema de captação de alunos, alto controle sobre os recursos aplicados no ensino e crescente vigilância sobre o trabalho educativo. Nesta visão empresarial dos sistemas educacionais, tanto a qualidade da educação quanto o aumento da eficiência nos índices de escolaridade do país, ligam-se à crença de que essas melhorias se consolidam pela interferência administrativa das entidades privadas.

Quanto aos recursos regulados para as instituições educacionais e para os trabalhadores em educação, neste modelo economicista, ficam vinculados ao resultado numérico de alunos atendidos e aprovados, estabelecendo a concorrência entre os estabelecimentos educacionais e acirrando os mecanismos de controle para a verificação da qualidade e quantidade de retorno, pelo investimento empregado.

A problemática do sistema de ensino, e sua relação com o Estado e a sociedade, têm sido investigadas, explicadas e planejadas, segundo os ditames do Banco Mundial, utilizando prioritariamente a metodologia das leis de mercado. Segundo Haddad (1998, p. 46), neste período recente, vem acontecendo uma operacionalização progressiva das funções instrumentais da educação para a economia, e a função formativa de valores cidadãos, de integração social e de constituição de padrões comuns de sociabilidade, as quais deveriam estar à frente no campo das prioridades educacionais, estão relegadas e engessadas pelas necessidades da economia de mercado. Neste enfoque, a busca é pela elevação da produtividade do sistema educacional com pouco custo, considerando como essencial a elevação dos dados numéricos de aproveitamento, haja vista a política de avaliações sistemáticas para os diferentes níveis de ensino, com seus métodos pré-determinados e anulando a função participativa da comunidade escolar, priorizando atender às demandas administrativas e econômicas.

Pensar sobre a política educacional no Brasil e a atual influência do neoliberalismo nas suas diretrizes, como analisa Savianni (1998b, p. 186), denota “descompasso entre a gênese do real e a gênese da filosofia”, pois “o epicentro da doutrina neoliberal se relaciona própria e diretamente com a realidade econômica dos países de bem-estar social”, situação essa que nunca foi gozada pelos brasileiros. Portanto, dimensionar a redução de investimentos e da qualidade no setor educacional público do país é, na verdade, redimensionar os danos históricos e posicionar seus reflexos com a soma desta atual realidade.

Dentre os reflexos dos danos históricos nas políticas educacionais, vê-se a tamanha repercussão da desvalorização do corpo docente, quanto ao desprestígio da profissão no conceito geral da sociedade. A falta de uma política que crie condições para a dignidade do trabalho desta categoria, como recursos materiais para o trabalho, valorização salarial e possibilidades de aperfeiçoamento profissional de qualidade, criaram uma substancial barreira quanto à escolha desta profissão para determinados segmentos da sociedade. A falta

de professores, já anunciada há mais de duas décadas por vários estudiosos do campo da educação, é hoje uma realidade.

Seguindo a linha do caminho das políticas sociais no Brasil, sempre de cunho reparatório para os problemas já crônicos, a atual política educacional, de acordo com orientações do Banco Mundial, aponta como um dos seus objetivos principais a serem implementados de 2010 a 2020, segundo o Documento do Banco Mundial *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*:

Melhorando a qualidade de professores. No Brasil, a carreira docente se tornou uma profissão de baixa categoria que não consegue atrair os candidatos de alto rendimento acadêmico. Os dados indicam que os professores são recrutados do terço inferior dos estudantes do ensino médio – contrastando com a Singapura, Coréia e Finlândia, onde os professores vêm do terço superior. A melhoria da qualidade dos professores no Brasil exigirá o recrutamento de indivíduos de mais alta capacidade, o apoio ao melhoramento contínuo da prática, e a recompensa pelo desempenho. Tanto o governo federal quanto alguns governos estaduais e locais já iniciaram reformas nessas áreas, com programas de bônus para professores nos estados de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo e no município do Rio de Janeiro (2010, p. 6, grifo do autor).

Pode-se perceber que a melhoria da qualidade dos professores está localizada, com clara intenção, na cooptação de estudantes de uma maior “capacidade”, intrinsecamente ligados à formação em instituições de ensino com maiores recursos. Esses estudantes advêm de um segmento social no qual tiveram acesso às estimulações materiais e culturais. A “recompensa pelo desempenho” dos professores, com programas de bonificação para os que apresentarem resultados coerentes às necessidades desta política, intencionalmente voltada à formação de capital humano, traduz o viés meritocrático adotado.

O projeto de melhoria do corpo docente, demonstrada pela Lei, não prevê, em nenhum desígnio, a manutenção e nem a melhoria dos planos de carreira do magistério, planos estes que vêm sendo ameaçados e efetivamente atingidos pela política neoliberal, pois os considera, na lógica da meritocracia, que:

a “igualdade de oportunidades” é ponto importante da ideologia capitalista, pois garantiria aos mais capazes, aos mais esforçados, aos que “trabalham duro”, o acesso às melhores posições. A educação tornaria permeáveis as classes sociais de modo que, quem não “subisse”, ou não se teria esforçado o suficiente, ou teria sido menos capaz. Porque a própria existência do “sistema de liberdade” (capitalismo), tendo acabado com os privilégios de sangue e nobreza é garantia suficiente para a eliminação de barreiras à mobilidade social. (ROSSI, 1980, p. 71).

A descentralização, característica marcante desta nova realidade, segundo Oliveira (2000, p.14), tem sido uma das principais estratégias para a modernização da gestão educacional pública brasileira, procurando imprimir a “nova racionalidade” aos sistemas de ensino. A autora analisa diferentes “significados e concepções” que são atribuídos à descentralização, e as classifica como:

- a) *desconcentração*, entendida como delegação de responsabilidades administrativas às esferas inferiores dentro da instância governamental;
- b) *transferência* de responsabilidades a organizações e ou a entidades que atuam fora do governo, mas ficando controladas indiretamente por este;
- c) *devolução* de unidades administrativas governamentais, cujas atividades estão fora de controle direto do governo central;
- d) *privatização* de atividades e serviços públicos avaliados como não mais competência estatal e repassadas à iniciativa privada. (OLIVEIRA, 2000, p. 14, grifo do autor).

Neste processo de adequação das redes de ensino, constata-se predominantemente a função da desconcentração de responsabilidades como força ativa desta racionalidade econômica nas diretrizes educacionais, haja vista a determinação da Lei nº 9.394/96, no seu art.17, que trata do particionamento de responsabilidades na rede pública, quanto aos diferentes níveis de ensino, implicando maior responsabilidade aos municípios quanto ao ensino fundamental, e delegando às esferas estaduais e central de governo a oferta prioritária do ensino médio e superior, respectivamente.

Como se pode ver,

- Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:
- I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;
 - II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
 - III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
 - IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.
- Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino. (BRASIL, 1996, 6-7).

A descentralização via desconcentração administrativa e política do Estado não deve ser confundida, da forma como tem sido feita, com a democratização de poder e de decisão no planejamento e na gestão escolar, pois o controle decisório e a verificação dos resultados, por mecanismos de avaliação, seguem centralizados.

O relatório do MEC, intitulado de *Banco Mundial analisa a evolução e os desafios da educação brasileira*, afirma que o Brasil “pode ser considerado líder na América Latina em áreas como avaliação de aprendizado e monitoramento do desempenho em educação, já que o sistema escolar sabe o quanto seus alunos estão aprendendo” (BRASIL, 2010).

O diretor do Banco Mundial para o Brasil, o senegalês Makhtar Diop, aferindo ao governo brasileiro, neste mesmo documento, o mérito do excelente resultado, certificou o Brasil como modelo a ser seguido por outros países quanto às avaliações no setor educacional. O aprimoramento do sistema de avaliação e de seleção meritocrática para a educação brasileira está demonstrado no documento do Banco Mundial, utilizando, inclusive, mecanismos criados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)³:

Com o apoio da equipe de educação do Banco Mundial, esses sistemas escolares também estão usando métodos padronizados de observação em sala de aula desenvolvidos nos países da OCDE para olhar dentro da “caixa-preta” da sala de aula e identificar quais são os exemplos de boas práticas de professores que podem ancorar os seus programas de desenvolvimento profissional. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6).

A associação da descentralização com a autonomia e liberdade é apresentada para a sociedade, de acordo com Krawczyk (2008, p. 68-69), “ainda que se defina pela ausência de uma ação governamental”, de uma forma “profundamente sedutora para os diferentes atores educativos”. Poder realizar os próprios projetos, de acordo com as necessidades peculiares de cada instituição e sua clientela, e por isso ser premiado tanto pelo esforço pessoal quanto o institucional, se assim merecerem, está amparada na ideia de “poder e justiça que o senso comum costuma lhe outorgar”. Os resultados negativos, nesse mesmo processo, são também

³A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Tem sua sede em Paris, França. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros. A Organização foi criada depois da Segunda Guerra Mundial com o nome de Organização para a Cooperação Econômica Européia e tinha o propósito de coordenar o Plano Marshall. Em 1961, converteu-se no que hoje conhecemos como a OCDE, com atuação transatlântica e depois mundial. Os objetivos da OCDE são: Realizar a maior expansão possível da economia, do emprego e do progresso da qualidade de vida dos países membros, mantendo a estabilidade financeira e contribuindo assim com o desenvolvimento da economia mundial; Contribuir com uma expansão econômica saudável nos países membros, assim como nos países não membros; Favorecer a expansão do comércio mundial sobre uma base multilateral e não discriminatória, conforme as obrigações internacionais (CGU - Controladoria Geral da União, 2007, p.1-2).

localizados nestes atores educativos, redimindo o Estado das responsabilidades na gestão dos problemas educacionais.

A referida autora observa que os estudos que analisam

como opera essa lógica da liberalização num contexto de extrema desigualdade e regressão social e econômica [...] têm observado que os recursos da escola e da comunidade determinam as condições de possibilidades concretas de autonomia/liberdade das mesmas, consolidando, como já vimos, formas regressivas de distribuição da educação e legitimando a segmentação do sistema educacional, sob o argumento da diferenciação. (KRAWCZYK, 2008, p. 69).

Portanto, neste caminho, observa-se que a abrangência do termo equidade, e seu cunho utilitarista, vistos anteriormente neste texto, se estabelecem nas práticas adotadas como ratificadores das distinções históricas entre os que têm acesso ao melhor, com seu alto custo, e os que rateiam a escassez dos recursos ofertados, nesta baixa responsabilização do Estado.

A descentralização acompanha e agrega a lógica de mercado para a educação, consolidando novas formas de financiamento e regulação, antes atribuídas ao Estado. Os órgãos financiadores destas políticas atuam como orientadores para estas reformulações educacionais e, à luz da cultura hegemônica, parecem, conduzindo as instituições educacionais como empresas, programar uma transformação lógica e coerente com as necessidades sociais.

Coraggio afirma que, para o Banco Mundial

enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre país e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (1996, p. 102).

A reestruturação das políticas educacionais a partir da racionalidade política neoliberal se consolida dentro de uma visão empresarial, priorizando uma gestão eficiente, a qual consiste na redução de custos do Estado, na divisão de responsabilidades do Estado com a sociedade civil e com grande expectativa de resultados verificados numericamente mediante avaliações.

A evidente congregação da política educacional brasileira com os financiadores internacionais, representantes e “mentores” das articulações dos interesses de mercado preconizam às escolas uma função legitimadora desta ordem, estruturando a sua função social, aparentemente democrática e impulsionadora para a mobilidade social, segundo os mecanismos de regulação e ordem para uma desigualdade numérica que menos afete os interesses da internacionalização econômica.

As diferenças econômicas, longe de serem amenizadas estruturalmente, seguem reproduzindo e reforçando a desigualdade educacional e influenciando indubitavelmente nos seus resultados. Portanto, de acordo com a meritocracia “inculcada” nos valores sociais, a “não competência” e/ou o “pouco esforço” dos sujeitos envolvidos continuarão sendo a justificativa dos menores recursos para quem menos pode. A lógica econômica, impondo razões e limites para a educação, vem determinando, historicamente, os mecanismos de regulação condicionantes. A cultura, introjetada nas diversas estruturas que compõem o sistema educacional, agrega sustentação para a mesma cultura apregoada nas relações socioeconômicas vigentes.

3.2 As atuais políticas educacionais do Ensino Técnico Profissionalizante

A relevância da educação e, mais especificamente, a importância depositada na formação técnica profissionalizante para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, como forma de manutenção e complementaridade com a ordem mundial dos países industrializados e tecnologicamente superiores, requer análises e referências cada vez mais aguçadas.

As reformulações educacionais da área técnica profissionalizante fazem parte do conjunto de alterações no sistema educacional público, anteriormente referido, o qual, em suma, consiste numa redefinição do papel do Estado quanto às suas políticas sociais, priorizando na sua diminuição de responsabilidades e abertura às parcerias com o capital privado, uma maior concordância com os ditames hegemônicos globais.

As transformações tecnológicas aceleradas, formadoras de conceitos e padrões pelos quais se aquilata a qualidade do resultado do trabalho, estão também em constante adequação,

pressionando a uma necessidade de concomitantes ajustes nas propostas e metodologias de ensino.

Segundo o Parecer CNE/CEB 16/99, para adquirir laborabilidade neste mundo é necessário apreender os sinais de alteração dos padrões de qualidade e é, inclusive, “intuir sua direção” (BRASIL, 1999a, p.14).

A educação, pautada substancialmente como reparatória das sequelas sociais que o próprio sistema gera, agravadas pelas consequências da globalização para os países periféricos, passa a ter funções niveladas pelas leis de mercado.

Para a sociedade, a educação está ressignificada como símbolo de empregabilidade, justificando, neste discurso, a responsabilização dos próprios indivíduos pela disputa no mercado de trabalho e pela ascensão social.

Como demonstram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico:

A busca de um padrão de qualidade, desejável e necessário para qualquer nível ou modalidade de educação, deve ser associada à da equidade, como uma das metas da educação nacional. A integração entre qualidade e equidade será a via superadora dos dualismos ainda presentes na educação e na sociedade. (BRASIL, 1999a, p. 9).

A utilização de novos conceitos, segundo Oliveira (2003a, p. 8), “como o da empregabilidade e competências, articulada a um referencial pedagógico que define um padrão singular de qualidade na educação, redirecionam a educação aos interesses diretos das elites empresariais”, atribuindo para o sistema educacional a construção de um plantel mais qualificado, fundamental para uma economia mais competitiva e de maior produtividade.

A LDB reservou um espaço privilegiado para a educação profissional em nível técnico, ocupando um capítulo específico dentro do título amplo que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, sendo considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. A lei preconiza a preparação por competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação.

O Decreto Federal nº 2.208/97 estabelece uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao Ensino Médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de adequá-las às tendências do mundo do trabalho globalizado (BRASIL, 1997).

Os atuais princípios norteadores da Educação Profissional Técnica e suas complexidades se explicitam na Resolução nº 04/99:

- I - independência e articulação com o ensino médio;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI - atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico. (BRASIL, 1999b, p. 1).

A ideia de que é através de uma “quantidade” maior de educação, como afirma Frigotto (2010, p. 44), “ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção”, diz respeito a uma nova roupagem para a teoria do capital humano, teoria esta já abordada neste trabalho.

A reestruturação produtiva estabelece uma nova proposta político-pedagógica para o ensino profissional, dando conta em seu discurso, mais do que a contraposição afirmada quanto ao modelo taylorista/fordista, a ampliação de uma nova subjetividade para a educação profissional, “passando-se a exigir o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e de trabalhar independentemente, de criar métodos para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos” (KUENZER, 2008, p. 73).

As características que traduzem os objetivos almejados neste novo modelo de produção, de acordo com Oliveira (2003a, p. 69-70), designam uma nova dinâmica, instrumentalizada pela construção de representações sociais que não se restringem ao mundo do trabalho, mas inserem-se no campo dos novos valores, dos novos hábitos, dos novos comportamentos e nos novos códigos de linguagem.

As representações sociais, segundo Jodelet (2002, p. 22), “são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, articulando elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade. Esta construção de novas representações sociais na formação dos profissionais de nível técnico, de acordo com as necessidades de um novo perfil de trabalhador, está muito presente nas suas diretrizes:

Essa mudança de paradigma traz em seu bojo elementos de uma nova sensibilidade para com as questões que envolvem o mundo do trabalho e os seus agentes, os profissionais de todas as áreas. A educação profissional, fundada na estética da sensibilidade, deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão, abrindo espaços para a incorporação de atributos como a leveza, a multiplicidade, o respeito pela vida, a intuição e a criatividade, entre outros. (BRASIL, 1999a, p. 15).

A educação profissional, como pretensa fomentadora das características intimamente humanas, como a criatividade, a sensibilidade e a intuição, torna-se, na prática, para os docentes envolvidos, muitos destes ainda alicerçados na pedagogia tecnicista, um desacordo entre as prioridades do ensinar a fazer, garantia tênue, mas pragmática da empregabilidade, com a leveza e sensibilidade, quase que surrealmente apontada nas diretrizes, diante da dura realidade de inserção neste mundo altamente competitivo.

A compreensão do que ditam as diretrizes quanto a esta mudança paradigmática e a sua aplicabilidade no processo educacional está certamente distante para a maioria dos envolvidos.

Ao mesmo tempo em que as diretrizes apontam para uma política de igualdade, as quais preconizam “mudanças nas relações de trabalho pelas quais as relações hierarquizadas estão sendo substituídas pela equipe, pela ilha de produção, pelo acolhimento de várias lideranças [...], pela solidariedade e companheirismo” (BRASIL, 1999a, p. 17), apontam, no mesmo parecer nº 16/99, que “seu principal objetivo é a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional” (1999a, p. 17). Ora, sabe-se que neste atual mundo do trabalho, marcado pela flexibilização e, portanto, promotor de uma exacerbada insegurança e instabilidade, essas circunstâncias,

muito ao contrário de fomentarem a solidariedade nas relações de trabalho, promovem o individualismo e a competitividade.

Como a própria diretriz expressa num mesmo discurso conceitos que parecem tão incongruentes, como a política de igualdade e o valor do mérito, leia-se: “A política da igualdade impõe à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho (BRASIL, 1999a, p. 17)”. Ou seja, que nesta disputa pelo lugar ao sol, vença o melhor! E o melhor é aquele que estiver mais aprimorado de acordo com as leis hegemônicas desta cultura de mercado.

As reflexões de Bourdieu e Passeron (1992, p. 81-83) sobre as questões sociológicas da educação correlacionam as desigualdades sociais com as reproduções destas desigualdades pela escola. Para identificar, nesta disputa, qual profissional teria maior probabilidade de ser o melhor, de acordo com “a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados”, deve-se atentar às diferenças objetivas, sobretudo econômicas, que se relacionam intrinsecamente com as diferenças culturais. Bourdieu e Passeron (1992, p.83) afirmam que, por mais que seja pública e gratuita, a escola, como reprodutora de uma ordem hegemônica, valoriza e cobra qualidades que tipicamente são distribuídas desigualmente entre as classes sociais, pois se exigem padrões de comportamento, de linguagem e de saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter.

A respeito da palavra cultura, representativa da gama de questões envolvidas nessas mudanças, entende-se:

Se a palavra “cultura” guarda em si os resquícios de uma transição histórica de grande importância, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Neste único termo, entram indistintamente em foco questões de liberdade e determinismo, o fazer e o sofrer, mudança e identidade, o dado e o criado. Se a cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. (EAGLETON, 2005, p. 11).

Com isso se quer dizer que a identidade de cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos envolvidos nesta modalidade de formação faz parte de um processo construído dinamicamente e, portanto, sujeito às reestruturações vivenciais. Nesta mesma trama, processos de uma cultura fortemente enraizada e produzida historicamente nessas instituições, e ratificadas na sua função social, estão no embate. Mora nesta contraposição

“entre o que fazemos e o que o mundo nos faz”, que as novas identidades profissionais estão sendo tecidas, forjadas nas transformações do mundo do trabalho.

As atuais diretrizes político-pedagógicas do Ensino Técnico, orientadas pelo modelo econômico vigente, conhecem as diferenças de importância entre as tarefas produtivas e a permanência de hierarquias determinadas pela natureza do trabalho. No entanto, o fato presente na sociedade de mercado é que posições profissionais ou tarefas distintas correspondem a graus hierárquicos superiores ou inferiores. Assim demonstra o Parecer nº 16/99:

A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal. O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à “formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional. (BRASIL, 1999a, p. 2).

Ora, ao desvincular o ensino médio da educação profissional, colocando-o com o caráter complementar ao ensino médio, se vê o quão adaptada ao dualismo historicamente construído, e criticado pela própria lei está a atual LDB. Analisa-se com perplexidade a tentativa de conciliação no seu discurso, entre as diferentes vertentes sociais, com vista à ratificação de uma lógica retrógrada, maquiada de pretensas mudanças de configuração na hierarquia das qualificações para os postos de trabalho.

Pochmann traz dados que confirmam este entendimento:

[...] prosseguem as vertentes daqueles que acreditam no papel independente e autônomo da educação com relação à mobilidade social ascendente.

O mais surpreendente, entretanto, é perceber que, se analisadas as informações para o ano de 2002, as taxas de desemprego nos grupos de maior renda sofrem uma inflexão para baixo entre a faixa de 9 anos de estudo e a de 15 ou mais anos de estudo, ao passo que na classe baixa, à medida que se eleva a escolaridade, cresce o desemprego.

Ora, num contexto de mercado de trabalho apertado e pouco dinâmico, os empregos mais nobres e de melhor qualidade acabam sendo preservados para os mais ricos. Além do preconceito racial, agrava-se o preconceito de classe. (2004, p. 387).

O Comitê Técnico do Observatório da Equidade, formado por pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socio-Econômicos (Dieese), da Secretaria do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, além dos conselheiros e especialistas em educação, demonstra pelos seus estudos que é preciso urgentemente resolver os principais problemas que afetam o desenvolvimento da educação (CONTEE, 2008, p. 1).

Os dados sobre desigualdades sociais em educação “mostram que os 20% mais ricos da população estudam em média 10,3 anos, enquanto que os 20% mais pobres tem em média 4,7 anos, com diferença superior a cinco anos e meio de estudo entre ricos e pobres” (CONTEE, 2008, p. 1). Os dados indicam que a evolução tem sido mínima.

Um dos enfoques pesquisados é “a média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade se elevou apenas de 7,0 anos em 2005 para 7,1 anos em 2006” (CONTEE, 2008, p. 1). Os analfabetos brasileiros, que em 2001 eram de 15,1 milhões, diminuiram apenas para 14,99 milhões em 2005 e, infimamente, para 14,39 milhões em 2006 (CONTEE, 2008, p. 1).

Na educação profissional de nível técnico, a desigualdade de condições de acesso, conforme a localidade, é alarmante. Até 2005, apenas 17,2% dos municípios brasileiros contavam com cursos de educação técnica, sendo que um terço das matrículas centralizava-se nas capitais. No Nordeste, a oferta ocorreu em apenas 8% dos municípios, em contraposição a 26,5% no Sudeste (CONTEE, 2008, p. 1). Este retrato estatístico brasileiro demonstra o caminho já sabido, afirmando que em termos de política social, aqui tratando de política educacional, existe uma desigualdade crônica na distribuição de recursos. As regiões mais pobres também são as menos assistidas, alimentando assim o ciclo da exclusão social.

O Parecer nº 16/99 considera fundamental que os cursos técnicos, pelos seus projetos pedagógicos, sejam desenvolvidos a partir das necessidades de mercado da região, atendendo aos interesses dos empregadores e trabalhadores da comunidade onde as escolas estão inseridas

Na educação profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores. A escola que oferece educação profissional deve constituir-se em centro de referência

tecnológica nos campos em que atua e para a região onde se localiza. (BRASIL, 1999a, p. 23).

Porém, essas afirmações parecem desconsiderar a realidade de muitas regiões desassistidas, como comprovam os dados já referidos do Ipea (CONTEE, 2008, p. 1), onde a escola de nível técnico não existe, onde os empregadores ainda estão identificados com o coronelismo e todos os mecanismos que disto advêm, forma esta em que seus trabalhadores não ousam intervir. São lugares onde a política social, mesmo no seu viés reprodutor e assistencialista, não mostra a reparação pelos direitos não respeitados e, muitas vezes, direitos nem sabidos pela população.

As formas de exploração no mundo do trabalho estão descritas na lei como traços pré-industriais, deslocando da atual era tecnológica os agravos da espoliação.

Assim consta:

A superação de discriminações e privilégios no âmbito do trabalho é sobremaneira importante numa sociedade como a brasileira, que ainda apresenta traços pré-industriais no que se refere aos valores que orientam as relações de trabalho e a relação das pessoas com o trabalho: clientelismo, corporativismo, nepotismo, coronelismo, machismo – marcam muitos dos processos pelos quais os profissionais – competentes ou não – acedem a postos, cargos, atividades, posições e progridem – ou não – nas distintas carreiras e atividades. (BRASIL, 1999a, p.17).

A política social, para Behring e Boschetti (2007, p. 46), “não é via de solução da desigualdade que é intrínseca a este mundo, baseado na exploração do capital sobre o trabalho, no fetichismo da mercadoria, na escassez e na miséria em meio à abundância”.

Behring e Boschetti (2007, p. 44) indicam a importância de se compreender o Estado e seu papel com relação aos interesses das diferentes classes sociais, principalmente no que diz respeito à forma de condução das políticas econômicas e sociais, identificando, assim, “se dá mais ênfase aos investimentos sociais ou privilegia políticas econômicas; se atua na formulação, regulação e ampliação (ou não) de direitos sociais”; se define com autonomia “as modalidades e abrangência das políticas sociais” ou adéqua-se aos ditames dos organismos internacionais; se estruturalmente se criam políticas de geração de emprego e renda; como se relaciona com os movimentos sociais; a quem favorece a implantação e implementação de direitos. E, “enfim, deve-se avaliar o caráter e as tendências da ação estatal e identificar os interesses que se beneficiam de suas decisões e ações”.

Pelas referências apontadas pela autora para a análise do caráter das ações implementadas pelo Estado, apesar de, como diz Sennet (2005, p. 10), “o novo capitalismo ser um sistema de poder muitas vezes ilegível”, se consegue evidenciar a lógica e o sentido das conformações das políticas sociais no Brasil.

De acordo com Oliveira (2003a, p. 30), um dos objetivos principais da reforma da educação profissional consiste na fomentação da empregabilidade⁴, que, na compreensão do governo brasileiro, “pode contribuir para que os setores menos privilegiados ou normalmente excluídos do mercado de trabalho disputem um emprego em melhores condições”. Numa análise aparente, pode-se correlacionar melhor qualificação com maior acesso ao emprego. Todavia, não se pode cair no engodo da aparência e desvincular a empregabilidade e renda das políticas econômica e social seguidas pelo país.

A realidade, segundo Oliveira (2003a, p. 34), “não funciona de acordo com as crenças do deus mercado”. A crise do desemprego torna-se a cada ano mais evidente, e mesmo que o nível de escolarização seja um fator importante para a inserção e manutenção de um posto de trabalho, os trabalhadores com maior escolaridade também estão sofrendo com o desemprego. O autor deflagra que “a universalização do conceito de empregabilidade é expressão de um movimento específico do capitalismo. Não faria sentido a sua utilização num momento de pleno emprego”. Ele afirma que, por ser um conceito ideológico, a empregabilidade não considera os fatores políticos, sociais e econômicos, determinantes para o aumento do desemprego.

O Estado, ao adotar a política neoliberal, destaca Oliveira (2003a, p. 30), “acrescentou ao capital uma oportunidade de dispor de maior critério de seletividade para a contratação de novos trabalhadores”, possibilitando aos empresários a continuidade da pouca responsabilização para qualificarem seus trabalhadores, transferindo para o próprio

4 O conceito de ‘empregabilidade’ surge, neste íterim, como um mecanismo que retira do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população. Ao se responsabilizar os indivíduos pelo estabelecimento de estratégias capazes de inseri-los no mercado, justifica-se o desemprego pela falta de preparação dos mesmos para acompanharem as mudanças existentes no mundo do trabalho. Sob a ótica da ‘empregabilidade’, a necessidade de os indivíduos disporem de habilidades e conhecimentos adequados aos interesses da produção passa a ser o primeiro elemento considerado nas discussões a respeito das possibilidades de superação do desemprego existente (OLIVEIRA, 2009, p. 3).

trabalhador o comprometimento da admissão e continuidade no trabalho, via esforço pessoal, na busca pela qualificação profissional pública ou privada.

Conforme dados do Inep, apesar dos esforços do governo federal para que a formação técnica pública avance quanto ao número de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, pode-se observar a diferença considerável de pessoas que precisam dispor de capacidade financeira, investindo na qualificação privada daqueles que a rede pública consegue atender (GEPAM, 2005).

Segue a última análise do Inep, realizada em âmbito nacional, com dados de 2003 a 2005:

Educação Profissional - Nível Técnico Número de matrículas por dependência administrativa

	Total	Estadual	Federal	Municipal	Privada
2003	589.383	165.266	79.484	19.648	324.985
2004	676.093	179.456	82.293	21.642	392.702
2005	705.628	187.621	83.610	23.545	410.000

Censo Escolar 2005 Educação Profissional - Nível Técnico

FONTE: GEPAM, 2005.

Observa-se a diferença entre o crescimento da oferta da rede privada e seu majoritário atendimento neste nível de formação, que localiza seus trabalhos onde a educação técnica pública não oferece serviço e/ou oferta poucas vagas nos seus cursos. Ou seja, a responsabilização deste nível de qualificação para o mercado de trabalho também é seletiva e discriminatória quanto ao acesso, atendendo quem pode custear seu aumento de possibilidades de emprego.

Um fator de grande dimensão nesta reforma política educacional, e como diz Oliveira (2003a, p. 30), "e aí se coloca o grau de maior atraso", trata da desvinculação do ensino profissional da educação básica. O MEC estabelece, para a educação profissional, o caráter de

complementaridade para a educação básica, desarticulando assim, o ensino acadêmico do profissional.

Assim dispõe a lei:

A educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento. (BRASIL, 1999a, p. 8-9).

Nesta ação, Oliveira (2003a, p. 31) constata que a possibilidade de uma profissionalização se tornou mais rápida, retirando do ensino profissional conteúdos referidos pelo próprio MEC “como necessários à aquisição das competências requeridas para a formação de um cidadão”, deixando esta atribuição com a educação básica “de qualidade”.

Atenta-se à disposição:

A Lei Federal nº 9.394/96, atual LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda, que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. (BRASIL, 1999a, p.8).

O MEC, “mesmo negando a dicotomia entre educação profissionalizante e acadêmica, não assegurou à primeira os conhecimentos necessários ao exercício de uma vida mais participativa e mais reflexiva” (OLIVEIRA, 2003a, p. 31), acomodando redes de ensino para diferentes segmentos sociais. O alunado que tiver melhor condição econômica, após o ensino médio, tem a possibilidade de prosseguimento nos estudos. Já o alunado mais carente, formado num padrão de educação profissionalizante, em que a teoria e a prática não se relacionam, fica comprometido quanto à consecução do seu estudo.

Frigotto (2010, p. 34) diz que a qualificação humana mora no “desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano”, ampliando e capacitando o ser para a produção de valores que possibilitem a satisfação das suas múltiplas

necessidades, e de acordo com a sua construção histórica. É, portanto, um direito humano, e que, se for mercantilizado, “agride-se elementarmente a própria condição humana”.

A sensibilidade, característica humana que possibilita, quando estimulada na formação do ser social, uma compreensão apurada e, portanto, capacidade crítica da realidade, é apresentada para o ensino profissional como uma competência que deve ser fomentada pelo docente e dominada pelo aluno para aguçar o espírito competitivo, dando ênfase a um profissional que busque, inclusive intuitivamente, responder preponderantemente às demandas de mercado, inovando e arriscando, na ânsia de não ficar excluído e obsoleto, e preferencialmente tornando-se responsável pelo próprio empreendimento:

A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes. Ultrapassado o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada antiburocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas. (BRASIL, 1999a, p. 15).

A racionalidade técnica, como sustenta Adorno (apud WERLANG, 2005, p. 66), “é hoje a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesmo”. As formas essencialmente afetivas são deslocadas e moldadas segundo o frenético mundo tecnológico, resultando no esfriamento das potencialidades de relacionamento humano.

A cidadania, disposta no Parecer nº 16/99, avalia que “currículos inspirados na estética da sensibilidade são mais prováveis de contribuir para a formação de profissionais que, além de tecnicamente competentes, percebam na realização de seu trabalho uma forma concreta de cidadania” (BRASIL, 1999a, p. 15). É alienada do sentido de que, para ser cidadão, o sujeito deve ser preparado para participar das decisões econômicas e políticas da sociedade, incluindo a possibilidade de opinar sobre os próprios projetos educacionais desenvolvidos pelas escolas públicas brasileiras.

O tom mercantilista que se percebe na lei reduz a sensibilidade e a cidadania à conformação relacional entre prestador de serviço e cliente, e introduz, para a formação destes técnicos profissionais, o limite de onde e como podem intervir neste mundo do trabalho.

Conforme a lei,

A estética da sensibilidade está portanto diretamente relacionada com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente. Esta dimensão de respeito pelo cliente exige o desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no gosto pelo trabalho bem feito e acabado, quer na prestação de serviços, quer na produção de bens ou de conhecimentos, não transigindo com o trabalho malfeito e inacabado. A incorporação desse princípio se insere em um contexto mais amplo que é o do respeito pelo outro e que contribui para a expansão da sensibilidade, imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania. (BRASIL, 1999b, p. 14).

A primazia do universo das relações mercadológicas em detrimento às relações humanas, e “a incorporação desse princípio” direcionam a novos padrões de comportamentos e novas formas relacionais, nas quais o projeto de vida e sua valia estão diretamente relacionados com a competência nas relações profissionais e os resultados do desempenho no trabalho. Essa racionalidade técnica busca aprimorar formas de relações e comportamentos para uma maior adequação ao sistema, obnubilando a visão de qualquer forma que se antepõe a ele. Segundo Cruz (1999, p. 187), o desenvolvimento tecnológico está convertido num fim em si mesmo: vive-se o presente e tão somente o presente, e para o futuro é designado uma sofisticação deste presente, no obscurantismo de um passado que se torna rapidamente obsoleto. “A consciência tecnológica obscurece a consciência política, preconizando a separação entre o sujeito que pensa e os instrumentos que este utiliza para se instrumentalizar na realidade” (CRUZ, 1999, p. 187).

Nesta linha de compreensão, analisa-se que, apesar da tecnologia parecer a causadora do processo de desqualificação que oprime uma grande parcela de trabalhadores, Enguita (1988, p. 47) afirma que os motivos podem ser encontrados nos beneficiados, direta ou indiretamente, com a desqualificação do trabalho. A tecnologia serve, desta forma, como um instrumento de inteligibilidade para o progresso tecnológico, pois é o resultado de opções políticas e ideológicas de grupos sociais hegemônicos.

O autor destaca que “não existe uma tecnologia, produto inigualável da ciência, que se imponha a toda a sociedade com a força do inevitável, existem, pelo contrário, grupos sociais

que têm o poder suficiente para determinar as opções tecnológicas e grupos que não podem senão adaptar-se a elas ou combatê-las” (ENGUIA, 1988, p. 41).

Para o autor, o fetichismo⁵ tecnológico atingiu ideologicamente todas as concepções de educação e de desenvolvimento humano, relacionando diretamente o progresso tecnológico com o bem-estar de todos. Disto decorre a ideia de uma força de trabalho cada vez mais qualificada, direcionada às necessidades da produção. Nessa ordem, “a escola deve selecionar de maneira eficiente os melhores talentos e a sociedade deve dar-lhes o lugar que merecem para poder beneficiar-se de suas capacidades” (ENGUIA, 1988, p. 49).

A formação técnica encontra-se neste emaranhado de problematizações quanto à política educacional adotada, suas estratégias para a conformação neste mundo do trabalho, e as repercussões dessas premissas de racionalidade técnica na qualidade das relações entre as pessoas.

Analisar, avaliar e criticar a direção das políticas educacionais para esta modalidade de ensino ajuda a desvendar, concomitantemente, o redimensionamento da relação humana com o trabalho e suas novas produções.

Apurar os enlaces ideológicos nas Diretrizes para a Educação Profissional de Nível Técnico permite avançar no diagnóstico do que se vem constituindo através das competências exigidas para esta formação, quanto ao caráter político das formas introduzidas na consciência deste profissional e na sua interação com a sociedade.

⁵ Fetichismo da mercadoria é o modo pelo qual Karl Marx denominou o fenômeno social e psicológico onde as mercadorias aparentam ter uma vontade independente de seus produtores. Segundo Marx, o fetichismo é uma relação social entre pessoas mediatizada por coisas. O resultado é a aparência de uma relação directa entre as coisas e não entre as pessoas. As pessoas agem como coisas e as coisas, como pessoas. No caso da produção de mercadorias, ocorre que a troca de mercadorias é a única maneira na qual os diferentes produtores isolados de mercadorias se relacionam entre si. Dessa maneira, o valor das mercadorias é determinado de maneira independente dos produtores individuais, e cada produtor deve produzir sua mercadoria em termos de satisfação de necessidades alheias. Disso resulta que a mercadoria mesma (ou o mercado) parece determinar a vontade do produtor e não o contrário. Como Marx descreve: “É somente uma relação social determinada entre os próprios homens que adquire aos olhos deles a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Para encontrar algo de análogo a este fenômeno, é necessário procurá-lo na região nebulosa do mundo religioso. Aí os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, entidades autônomas que mantêm relações entre si e com os homens. O mesmo se passa no mundo mercantil com os produtos da mão do homem. É o que se pode chamar o fetichismo que se aferra aos produtos do trabalho logo que se apresentam como mercadorias, sendo, portanto, inseparável deste modo-de-produção” (MARX, 1974, p. 36).

3.3 A Educação Técnica no Brasil: desafios e perspectivas

Neste momento histórico em que se vê a influência de novos conceitos advindos das mudanças provocadas pela tecnologia, sendo esta um instrumento de inteligibilidade para as políticas neoliberais, se transita entre os conceitos de crise paradigmática na educação e, ao mesmo tempo, não se encontra uma teoria que consiga explicar o todo e direcionar a outra possibilidade teórico-prática.

A complexidade da educação e sua relevância demandam estudos que alcancem para além da constatação e denúncia dos seus problemas. Para se trilharem novas formas, é preciso entender e identificar as causas de limitações históricas que vêm sendo reproduzidas, e que não dão mais conta de engessar as necessidades do homem contemporâneo.

Partindo do paradigma moderno ocidental, o da racionalidade cartesiana, percebe-se o quão enraizado ficou o modo de análise e a construção do conhecimento. A forma de perceber a realidade e de nela intervir como sujeito, ficou nebulosa.

Para Arendt,

A fim de medirmos a extensão da vitória da sociedade na era moderna, sua inicial substituição da ação pelo comportamento e sua posterior substituição do governo pessoal pela burocracia, que é o governo de ninguém, convém talvez lembrar que a primitiva ciência econômica, que introduz padrões de comportamento somente nesse campo bastante limitado da atividade humana, foi finalmente seguida pela pretensão global das ciências sociais, que, como “ciências do comportamento”, visam reduzir o homem como um todo, em todas as suas atividades, a um nível de um animal que se comporta de maneira condicionada. (1983, p. 55).

A pretensa designação de que a parte explicaria o todo, e o absolutismo desta cisão, embasaram as especificidades no campo formativo educacional. A fragmentação dos saberes, colocados pragmaticamente na estrutura disciplinar, arquitetou para a formação profissional o valor atribuído diferencialmente às aprendizagens cognitivas e às manuais.

O entendimento da constituição humana foi relegado às explicações de funcionamento das engrenagens das máquinas, e a serviço destas e do mundo produtivo. Neste sentido, Bittar explicita o porquê:

E isto porque a razão que emerge da modernidade é a razão instrumental (*Instrumentellen Vernunft*), uma forma de razão que dilacera a existência humana em sua plenitude, reduzindo-a a um dos seus aspectos. Esta forma assumida pela razão moderna, como razão técnica, de cujo aproveitamento a esteira de produção retira seus benefícios produtivos, revela potência, dominação, desmistificação, e age ao modo de algo que rompe o véu da ignorância, que desvirgina o mundo, o mistério, a natureza, e, exatamente por isso, se converte em razão instrumental. O império do moderno produz o eu-máquina, aquele que opera, que está se chafurdando na dimensão de uma práxis de fazeres, que distancia o ego da percepção de si e da percepção do outro. (2008, p. 58).

Essa premissa de decomposição da realidade em partes menores, seguindo a lógica mecanicista, levou a educação à criação de muitas disciplinas, superespecializadas, que enfatizavam a fragmentação da realidade como estratégia para “melhorar” a compreensão do Homem.

Os estudos especializados levaram a um entendimento unilateral da realidade, e parcializado quanto às suas explicações. Óticas exclusivistas de cada área de estudo tornaram a compreensão humana míope para os aspectos da contextualização, inclusive de si própria.

Com o *modus operandi* da industrialização e sua confecção de produtos em série, houve o alastramento dos seus desígnios para a padronização humana. Para isto, a educação serviu como meio de anulação das variáveis criativas do ser, ajustando-o para o domínio e para a produção.

Segundo Figueiredo,

Os mesmos princípios da gestão e organização foram aplicados às escolas, orgulhosamente entendidas como linhas de montagem para a produção em massa dos recursos humanos necessários à Sociedade Industrial. As filas de carteiras, as campainhas a tocar de hora em hora, a proliferação das disciplinas artificialmente separadas, a apresentação de temas fora de contexto, a instrução de ouvir e responder, [...] resultaram deste mesmo entusiasmo mecanicista. (2000, p. 72).

A concepção mecanicista, na ótica de Capra (1999, p. 37), ainda está presente na base de várias ciências e “continua a exercer uma enorme influência em muitos aspectos de nossas vidas”. Um desses aspectos, sem dúvida, é a educação, e, ainda mais atrelada aos preceitos produtivos historicamente, considera-se a Educação Profissional de Nível Técnico.

As desigualdades seguem acompanhando a sociedade, e nada tem sido feito estruturalmente que aponte para sua erradicação. Pelo contrário, os caminhos da exclusão

seguem com passos cada vez mais alargados e velozes, por mais que estejam, através do refinamento subjetivo de quem os direciona, bem mais silenciosos.

O projeto de homem, seu trabalho e as interações destas concepções com a sociedade, é uma questão precípua para o objetivo de uma escola profissionalizante. Sendo a educação condicionada por fatores sociopolíticos, podem-se avaliar os limites estruturais existentes para as alternativas concretas de um novo projeto socioeducativo. O tipo de educação que se deve dar à população é um caminho de duas vias que não se cruzam. Está no embate a pretensão por uma formação de qualidade com os elementos científico-tecnológicos e histórico-sociais humanizadores exigidos pela vida social ética e crítica, ou o adestramento e a conduta relacional eficiente para as atividades funcionais da produção, realidade já posta.

No estreitamento deste caminho que está sendo trilhado, vale atentar às palavras de Althusser:

[...] ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras de ordem estabelecida pela dominação de classe. (1992, p. 58).

Para Althusser (1992, p. 77-78), a escola, como Aparelho Ideológico do Estado⁶ que é, atua como um dos principais instrumentos que consolidam a hegemonia de uma sociedade. Conjuntamente à escola, quanto aos instrumentos de difusão e consolidação de ideias na sociedade, estão os meios de comunicação. A informação ganha um papel de destaque para o tão preconizado desenvolvimento, e passa a cumprir um papel ainda mais significativo para o sistema capitalista. O advento da internet com a informação em tempo real é estratégico para a financeirização mundializada, a qual se traduz em um novo instrumento ideológico da atualidade, unindo a força da informação com o jogo econômico, incluindo a inconsistência ética dos boatos.

⁶ Segundo Althusser (1992, p. 68-70), “Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam principalmente através da ideologia, e secundariamente através da repressão seja ela bastante atenuada, dissimulada ou simbólica”. São eles: ‘AIE religiosos; AIE escolar; AIE familiar; AIE jurídico; AIE político; AIE sindical; AIE de informação (imprensa) e AIE cultural (Letras, Belas Artes, esportes...)’”.

A importância da escola de formação profissional a nível técnico que está sendo categoricamente enfatizada pelos meios de comunicação como uma forma de equalização social e desenvolvimento da nação, consiste na difusão desta nova estrutura dos modelos de produção, nos quais a diversificação, a flexibilização e a diminuição dos postos de trabalho são a tônica.

A flexibilização ao fracionar o sistema produtivo desvincula o trabalhador e descentraliza o espaço físico. A capacidade de combinar competências como a multifuncionalidade e o espírito empreendedor, dispostas na legislação do ensino profissional, ratificam o *modus-operandi* deste modelo de produção.

Conforme Sennett:

O sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização. Os fatos que se encaixam em cada uma dessas categorias são conhecidos da maioria de nós, nenhum mistério; já avaliar a consequência deles, é mais difícil. (2005, p. 54).

As análises das consequências dessas formas de poder que estão atuando na educação profissional e no mercado de trabalho e a da possibilidade de uma formação humanística e crítica diante das inúmeras influências que a sociedade vem absorvendo, acarreta novos e gigantescos desafios para a educação.

Tendo como base a hegemonia cultural imperialista, a educação profissional hoje está direcionada para a estimulação da competitividade, através de uma preparação para o mercado de trabalho, com a finalidade da incorporação do Brasil no contexto da globalização, deixando de lado os verdadeiros significados de valores como a cidadania, a participação política, a construção da cultura, em suma, a educação para a vida criativa.

Pereira constata o dilema do momento atual na formação técnica brasileira:

Pensar os currículos voltados à formação técnica [...] significa ter como premissa que as práticas curriculares são marcadas tanto pela historicidade da construção do próprio conhecimento, como pelo pensamento hegemônico no mundo do trabalho. Ou seja, trata-se de um processo conflituoso e contraditório, em que as exigências de uma formação humanista e crítica entram em constante choque com as exigências

pragmáticas e objetivas do conhecimento definido pela divisão social do trabalho posta pelo capitalismo. (2004, p. 129).

O processo conflituoso e contraditório, exposto pelo autor, traduz a raiz de movimento e de possível transformação dos fenômenos. Nesta perspectiva, o papel do educador e sua posição na sociedade têm uma dimensão estrutural, pois é através da sua visão sociopolítica que ele pode contribuir para a manutenção da ideologia posta, ou se colocar em contraposição a ela.

Para Gadotti,

se aceitarmos a análise de Althusser, certamente a educação enquanto sistema ou subsistema é um aparelho ideológico em qualquer sistema político. Mas se aceitarmos que ela é também ato, práxis, então as coisas se complicam. Não podemos reduzir a educação, a complexidade do fenômeno educativo apenas às suas ligações com o sistema. (1983, p. 34).

Obviamente, ao acreditar que a educação e através dela se pode instrumentalizar a construção de outro modelo de formação social, identifica-se que a sociedade e suas representações, historicamente transitaram para outra forma quando a antiga não apresentava mais as soluções almejadas, e sintomaticamente não despertava mais nos sujeitos a credibilidade, sendo esta o marco da legitimação social. Essa construção, portanto, deve ser assumida pela educação como um espaço de disputa da hegemonia, através de uma prática sociopedagógica que vá se estabelecendo a partir das relações sociais.

Para Frigotto,

se a luta hegemônica se desenvolve sob uma mesma materialidade histórica, complexa, conflitante e antagônica, as alternativas em jogo no campo dos processos educativos se diferenciam tanto pelo processo quanto pelo conteúdo humano e técnico-científico. A educação ou mais amplamente a formação humana ou mesmo os processos de qualificação específicos para fazer face às tarefas econômicas, numa perspectiva socialista democrática, têm como horizonte permanente dimensões ético-políticas inequívocas. (2010, p. 184-185).

O autor afirma que, fundamentalmente, deve haver um desbloqueio nos mecanismos de exclusão que, no Brasil, “deixam à margem das condições mínimas de vida, mais da metade da população, e ao mesmo tempo congelam ou retardam o próprio progresso técnico”. Frigotto ainda analisa que é o desbloqueio das condições objetivas e subjetivas que impulsionam o desenvolvimento da omnilateralidade humana, entendida como o resultado de

uma construção histórica, em que o ser humano alcança uma totalidade de capacidades, incluindo as de consumo e prazer, mas para além dessas, por valorizar justamente mais os bens da espiritualidade, como a cultura e a intelectualidade (FRIGOTO, 2010, p. 186).

Acredita-se que toda pessoa tem o direito inalienável de desenvolver a sua compreensão objetiva e subjetiva do que vivencia, e que, a partir desse movimento, o fator humano, com e no universo, estará em expansão.

Para tanto, este homem precisa (re)aprender a ser sujeito, e precisará desenvolver uma intensa relação com o meio ambiente, a qual permitirá que ele descubra e reconheça o que aprecia e o que rejeita, o que é dele e o que está como se dele fosse. É nesta circunstância que o Homem se afasta do autômato exercendo o direito de avaliação para a escolha no vislumbre das opções.

Para entender a complexidade das mudanças necessárias para esta evolução no campo educacional, Bruner (2001, p. 44) assinala que a humanidade organiza e administra o conhecimento do mundo de duas formas: no pensamento lógico-científico (que lhe permite tratar de coisas) e no pensamento narrativo (que a habilita a lidar criativamente e sensivelmente com pessoas e condições). Para o autor, é inaceitável o fato de que a maioria das escolas preconize o pensamento lógico-científico em detrimento às artes da narrativa (canto, drama, ficção, teatro etc.), compreendendo-as apenas como uma decoração, uma vez que o Homem sempre utiliza o discurso narrativo para contar histórias e expressar seus significados. Como consequência desta limitação da compreensão humana, psicanalistas afirmam que a neurose “é um reflexo de uma história insuficiente, incompleta ou imprópria que um indivíduo tem de si mesmo” (BRUNER, 2001, p. 44).

É notória a dimensão de adoecimento da humanidade provocado pela dessensibilização, pela cisão de sentidos⁷ e significados da sua própria existência, pela perda da essencialidade das suas conexões consigo, com o outro e com as trajetórias. Capra (1999, p. 13), sobre as manifestações caóticas na contemporaneidade, afirma que “são várias as facetas de uma só crise”.

⁷Vygotsky (1989, p. 64-65) estabelece uma importante distinção entre significado e sentido: aquilo que é convencionalmente estabelecido pelo social é o significado do signo lingüístico; já o sentido é o signo interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto de vida pessoal e social.

Sobre a necessidade de novas formas de estruturação e compreensão paradigmática da realidade, Bauman assevera que:

começamos a suspeitar de que as noções que transmitem tais pré-suposições não explicam o que está acontecendo, mas ao contrário: elas obstruem a visão e tornam o entendimento mais difícil, se não impossível, de que tais noções são mais um passivo do que um ativo cognitivo; e de que não temos probabilidade de ir longe se não nos livrarmos do lastro que elas se tornaram. (1998, p. 165).

No entendimento desta necessidade de novas formas de compreensão, e que consigam explicar ao homem contemporâneo a complexidade do mundo em que está inserido, aponta-se para o caminho oposto ao que temos trilhado: o da integração de saberes.

A complexidade, aqui entendida pela concepção de Morin e Le Moigne (2000, p. 133-134), é a tecelagem simultânea de todas as ordens e desordens do mundo, a qual não pode ser explicada de maneira simples, pois obriga a rever evidências, e a admitir também os mistérios que não se consegue decifrar.

O autor dispõe a complexidade como desafio e não como solução! Eis que esta proposição de reconhecimento complexo da realidade não é colocada como nova forma dogmática. Essa possibilidade de compreensão está pautada na abertura, e jamais no fechamento. Nas palavras de Morin e Le Moigne:

Mais ela se desenvolve, mais o pensamento encontra o complexo. O complexo surge como impossibilidade de simplificar lá onde a desordem e a incerteza perturbam a vontade do conhecimento, lá onde a unidade complexa se desintegra se a reduzirmos a seus elementos, lá onde se perdem distinção e clareza nas causalidades e nas identidades, lá onde as antinomias fazem divagar o curso do raciocínio, lá onde o sujeito observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação. (2000, p. 132).

Trata-se, portanto, de se construir um novo método de compreensão da realidade, que também abranja a incerteza, característica inerente ao Homem e, portanto, constitutiva desta mesma unidade. Como sinalizam os autores, “a reforma do método é inseparável de uma reforma de pensamento, ela própria inseparável de uma reforma de ensino” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 137).

Neste entendimento da incompletude do ser humano e na aceitação do seu construir como contínuo processo, vale lembrar, à luz das palavras de Freire, os fundamentos do papel da

[...] educação problematizadora parte exatamente do caráter histórico e historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (1987, p. 72-73).

A importância do desenvolvimento omnilateral para a educação e para a sociedade como um todo é a formação de um sujeito capaz de operar mudanças em si mesmo, reinterpretando a realidade de forma crítica e intervindo no meio social no qual está inserido. Mas como se avalia o grau da própria importância neste modelo produtivo e a possibilidade de intervir nesta realidade, sendo a incerteza da inserção e manutenção neste mundo do trabalho, a condição mais presente? Sennett discorre sobre esta fragilidade humana na atualidade:

O que é singular na incerteza hoje é que ela existe sem qualquer desastre histórico iminente; ao contrário, está entremeada nas práticas cotidianas de um vigoroso capitalismo. A instabilidade pretende ser normal, o empresário de Schumpeter aparecendo como o Homem Comum ideal. Talvez a corrosão de caracteres seja uma consequência inevitável. “Não há mais longo prazo” desorienta a ação a longo prazo, afrouxa os laços de confiança e compromisso e divorcia a vontade do comportamento. (2005, p. 33).

A opressão das condições impostas por uma sociedade de racionalidade técnica, que busca sustentar a realização psicoafetiva⁸ pela promessa insaciável do consumo, gera, na falta de sentido, na sensação de abandono e da não perspectiva de uma verdadeira satisfação da dignidade humana, a banalização do mal pela percepção da vida “coisificada”. Segundo Groeninga (2008, p. 308), este esvaziamento da humanização, pelo pragmatismo deste

⁸ Psico-afetividade é a interação do conjunto de estados e disposições psíquicas de idéias de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos com a afetividade, que valoriza tudo aquilo que está fora de nós, como os fatos e acontecimentos, bem como aquilo que está dentro de nós (causas subjetivas), como nossos medos, nossos conflitos, nossos anseios, etc. A afetividade valoriza também os fatos e acontecimentos de nosso passado e nossas perspectivas futuras (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, 2011, p.7).

modelo, reduz uma das qualidades mais eminentemente humanas e mais fundamentais como capital social, que é a capacidade da empatia⁹.

A autora atenta aos afetos como parte constitutiva do ser humano, e que é por meio dos sentimentos que se valoriza, se julga e se aprende. A educação deve se valer dos estudos interdisciplinares para superar o paradigma da disjunção entre a razão e os afetos, “mutilante do conhecimento do ser humano, que separa pensamento/sentimento, sujeito/objeto, objetivo/subjetivo” (GROENINGA, 2008, p. 310). A formação omnilateral sustenta o paradigma da integração para compreender e desenvolver o ser humano na sua totalidade.

Em todos os espaços onde o ser humano se encontra e em todos os movimentos de vida coletiva, é preciso a análise para além da aparência, sendo esta, o fundamento do processo educativo. Para isso, é preciso despertar a capacidade humana de perceber e conhecer a expressão da subjetividade, que é também determinante da realidade.

Tal perspectiva implica a superação dos modelos tradicionais, centrados em teorias estanques e temáticas, reduzindo a realidade e a vontade humana às determinações de uma lógica que mercantiliza e multidetermina a marca da existência dos homens, elaborada por um seleto grupo de poder.

As palavras de Gramsci são representativas:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa, também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de “intelectuais”. (1978, p. 13-14).

Portanto, para a educação se democratizar e alcançar o seu lugar calcado na contradição e na busca, é fundamental se dar prioridade à construção do sujeito autônomo, cidadão e crítico, que concebe o homem como sujeito de sua história e da cultura, que se

⁹A empatia é aqui entendida como a capacidade humana de se colocar no lugar do outro, buscando a compreensão dos sentimentos e da vontade alheia. Segue o pressuposto de que não existem óticas absolutas, e de que não existe maior importância de uma vontade contra a outra, mas sim, ao se entender as diferenças de percepções, respeitar o outro e sua análise, valorizando a integridade e a diversidade humana e social. Segundo Zimmerman (2001, p. 119-120), a empatia é o poder de sentir-se dentro do outro, por meio de identificações incorporadas na identidade pessoal. Empatia vem do grego *em* dentro de + *pathos* sofrimento, dor. É a capacidade de apreender o outro em seu sofrimento.

constitui na relação com os outros homens e que, por meio da apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade e do processo de reflexão, é capaz de se transformar e transformar sua realidade.

No texto da LDB nº 11.684, de 2008, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, no seu art. 36, fica determinado que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008, p. 2). Essa medida pode ser considerada como um avanço no processo educacional, não por conter intenções estruturais de mudança, mas no caminho que se abre às possibilidades de evolução reflexiva do alunado, futuros profissionais, e seus docentes, de construção e de interação de conhecimentos críticos que abranjam associações com os conhecimentos de outras disciplinas, promovendo percepções até então fragmentadas de sujeitos e seus grupos, no inteiro e dinâmico caminho da história. Atentar às contradições e desigualdades e favorecer a compreensão social e a autocompreensão dos alunos, é fundamental para que a educação promova, como acredita Guattari (1996, p. 26), “uma mudança social a nível macropolítico, macrosocial”, é muito importante para “a questão da produção da subjetividade”, não alienada, mas transformada quanto ao seu “registro das ideologias, no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular com o tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho, com a ordem social suporte dessas forças produtivas” (GUATTARI, 1996, p. 34).

É possível avançar, mas se deve ter a consciência de que a alteração qualitativa da formação educacional depende da alternância disposta na contradição dos limites que o próprio sistema impõe, pois, como a autora analisa, “o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação” (KUENZER, 2002b, p. 2).

É na compreensão desse movimento e na vertente inesgotável da superação humana que se acredita na evolução que se distancie deste modelo formativo fragmentado de homem, para alcançar outra intenção, que pode também não dar conta, afinal se quer movimento. Mas que a trilha siga na direção da inteireza das possibilidades do ser humano, da sua relação consigo, com o mundo e com o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstrou, pelas concepções de paradigma dos autores referenciados, influências e relações advindas dos conhecimentos científicos hegemônicos da modernidade, como lastros da história ocidental, ainda presentes na formação dos homens contemporâneos.

O estudo possibilitou a reflexão sobre a influência da lógica cartesiana, tanto na esfera educacional quanto na limitação do entendimento do mundo pelo próprio homem. Assim, propiciou desvelar que, mesmo na crise de um paradigma, a força das suas concepções entranhadas por meio da história que o consolidou pelos grupos interessados na sua perpetuação, tende ainda a sobreviver com nova roupagem, havendo a necessidade de se construir outra forte alternativa, a ser intelegibilizada ao longo do processo do advir histórico, e que compreenda a leitura íntegra e integrada do homem e do mundo.

A LDB/96, que norteia também o Ensino Profissional de Nível Técnico no Brasil, e mais especificamente a partir do Parecer 16/99 e da Resolução 04/99, reestruturou esta modalidade de ensino, a partir das exigências do novo mercado de trabalho, justificando essas mudanças como sendo a ruptura com o antigo paradigma tecnicista do mundo do trabalho.

Por meio da análise empreendida ao longo da presente dissertação, verificou-se que as mudanças decorrentes da política educacional implementada para esta formação profissional se articulam coerentemente às reformas neoliberais do Estado, diante da abertura programática e sistematizada às leis de mercado mundializado.

Constatou-se que a acomodação aos ditames de orientação técnica dos organismos internacionais (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD - e Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID), representantes dos interesses dos países centrais, além do empréstimo financeiro, influenciaram e seguem influenciando substancialmente as reformas do sistema educacional brasileiro. Visam promover as adequações para uma possível maior conexão servil do país às potências mundiais.

Para minimizar as defasagens do setor produtivo brasileiro, e atender à flexibilização do mercado de trabalho, a educação técnica tem sido fomentada, inclusive legalizada, com ágil e pulverizada modularização, como um nível de qualificação intermediária, rápido e de

fácil absorção pelo mercado. Nessa contingência, analisou-se que a mobilidade social, prometida pelo mérito da qualificação e da empregabilidade, ratifica uma escolarização para o novo operário-técnico, sem uma formação cultural mais ampla para competir pelo prosseguimento dos estudos, e dá continuidade ao segmento de maior poder aquisitivo, por meio de uma formação regular e continuada.

O trabalho enfatizou também a análise do discurso legal quanto ao modelo de formação adotado para o ensino técnico. Como essa análise, se buscou evidenciar as contradições entre a busca do que diz se tratar de uma renovação de paradigmas educacionais quanto à inclusão de novas exigências para estes profissionais em formação, incluindo aspectos de competências subjetivas, com a intenção de promover uma adequação formativa mais intensificada com as específicas necessidades de mercado.

Nesse sentido, elucidou-se que não se trata de um novo paradigma adotado pelo sistema educacional, mas de formas muito mais incisivas e elaboradas de acomodação dos futuros profissionais às novas relações no mundo e no trabalho. Portanto, verificou-se que a racionalidade técnica está bem presente e aprimorada quanto às suas articulações, promovendo, em várias instâncias educacionais, a prioridade da eficiência utilitarista e da pretensa harmonia para o mercado. Assim, quanto à legislação da formação técnica, há uma grande dissonância entre o discurso da valorização da cultura como forma participativa e cidadã do futuro trabalhador e o caráter reprodutivista e adaptativo deste, diante da supervalorizada relação desta política educacional com o empresariado e o mercado.

As características investigadas do modelo de competências, implantado nestas reformas, demonstraram fazer parte da pedagogia da qualidade total, imbuída de interesses que acompanham este nível de formação, pautado de forma preponderante na eficiência produtiva. A inclusão dos aspectos subjetivos como competências a serem trabalhadas, abordada neste estudo, buscou aprimorar a introjeção de novas formas de comportamento e alterações nos valores mais úteis a esse novo padrão desenvolvimentista, endossados com ressignificações de termos e conceitos, como via à construção de uma nova cultura para o trabalhador.

O desempenho primordial da formação educacional, entendido como a capacitação do ser humano para a análise crítica, tendo como fundamento ético a valorização e o respeito à

porção afetiva e criativa do ser, impulsionando-o para as transformações qualitativas de si, das relações humanas, do trabalho e do mundo como agente desta construção, foi analisada quanto às suas possibilidades na educação técnica. A constatação é a de que longe de estar nesse caminho de formação omnilateral, a formação desse nível de ensino, seguindo a política pedagógica que orienta suas diretrizes, mesmo contendo termos como cidadania, estética da sensibilidade e polivalência, já adaptados nos seus sentidos, difunde como pressuposto básico nas suas determinações, a adequação deste alunado, tanto na parcialidade do conhecimento oferecido quanto na ratificação das alterações subjetivas da ordem hegemônica, em prol da qualificação para o mercado de trabalho.

Constatou-se que a limitação da qualidade desta política de formação traduz interesses político-econômicos e sociais que são coerentes à estrutura hegemônica, visando à sua manutenção, pelo condicionamento aos seus interesses, dificultando substancialmente a evolução para uma educação que democratize os conhecimentos, e que promova a participação crítica e criativa do alunado.

Portanto, por meio deste estudo, foi possível compreender o desafio que as pessoas envolvidas neste contexto educacional têm. E, para isto, conforme se desvelou neste trabalho, primeiramente é preciso buscar para o porvir outras alternativas de projeto social, que nutra primordialmente o interesse na evolução e na integralidade das qualidades humanas, estimulando as potencialidades cooperativas e solidárias, imbuídas do afeto inerente ao homem, por ser este fundamentalmente um ser social, e capaz de se construir numa outra perspectiva de sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Prismas, crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Ática, 1998.

AFONSO, Shirley da Rocha. **O sistema educacional no Brasil antes e depois da implementação da LDB 9394/96**. 2009. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-sistema-educacional-no-brasil-antes-e-depois-da-implementacao-da-ldb-939496-999011.html>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ARANHA, Antônia V. S. **A formação profissional na Fiat Automóveis e a padronização internacional de trabalhadores da empresa**. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

ATINGINDO uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16156:banco-mundial-analisa-a-evolucao-e-os-desafios-da-educacao-brasileira&catid=222\(resumo\)](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16156:banco-mundial-analisa-a-evolucao-e-os-desafios-da-educacao-brasileira&catid=222(resumo))>. Acesso em: 22 abr. 2011

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BIAGINI, Jussara. **Revisitando momentos da história do ensino técnico**. 2000. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1713.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BITTAR, Eduardo C.B. Razão e afeto, justiça e direitos humanos: dois paralelos cruzados para a mudança paradigmática, reflexões frankfurtianas e a revolução pelo afeto. In: BITTAR, Eduardo C. B. (Coord.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

BOEIRA, Sérgio Luís; KOSLOWSKI, Adilson Alciomar. Paradigma e disciplina nas perspectivas de Kuhn e Morin. **INTERthesis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 90-115, jan./jul. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/10034>>. Acesso em: 11 set. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**. Oeiras: Celta, 1998.

_____. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Edições, Sociedade Unipessoal, 2003.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Banco Mundial analisa a evolução e os desafios da educação brasileira** (relatório). Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16156:banco-mundial-analisa-a-evolucao-e-os-desafios-da-educacao-brasileira&catid=222>. Acesso em: 22 abr. 2011.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 18 fev. 2011.

_____. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <<http://www.crprj.org.br/legislacao/documentos/decreto1997-2208.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2010.

_____. **Educação profissional: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC, 2000. Acesso em: 9 out. 2010.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 18 out. 2010.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2010.

_____. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 24 out. 2010.

_____. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 26 out. 2010.

_____. **Parecer nº 16/99**. MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 1999a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Aprovado em 05 de outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 28 out. 2010.

_____. **Parecer nº 17/99**. MEC, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 1999. Aprovado em 9 de novembro 1999. Consulta sobre autonomia pedagógica dos estabelecimentos escolares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb017_99.pdf>. Acesso em: 28 out. 2010.

_____. **Referenciais Curriculares Nacionais: Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/gestao_ref.pdf>. Acesso em: 30 out. 2010.

_____. **Resolução nº 04/99**, de 8 de dezembro de 1999. MEC, Conselho Nacional de Educação, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_99.pdf>. Acesso em: 30 out. 2010.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. Tradução de Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 1999.

CGU - Controladoria Geral da União. Informações gerais. OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). 2007. Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/informacoes/index.asp>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

CIAVATTA, Maria. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 100-137.

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. **Educação profissional atende apenas 11,4% da demanda, indica Ipea**. 2008. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu503.asp>>. Acesso em: 30 mar. 2011.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Tradução de Mônica Corullón. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CRUZ, Roberto M. Formação profissional e formação humana: os (des)caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, Bernardete W. (Org.). **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DICIONÁRIO de Psicologia. Disponível em: <<http://www.portaldapsique.com.br/Dicionario/P.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

ENGUITA, Mariano Fernández. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização de trabalho e a educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 13, n. 1. p. 39-52, jan./jun.1988.

FERRETTI, Celso J. Empresários, trabalhadores e educadores - diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

FIGUEIREDO, António Dias de. Novos media e nova aprendizagem. In: **Textos da conferência internacional novo conhecimento/nova aprendizagem**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

FLEURY, Sônia. **Democracia, descentralização e desenvolvimento: Brasil e Espanha**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FONSECA, Marília. **Banco mundial e a educação brasileira**. Brasília, DF, [1996]. Mimeo.

FONTES, L. B. **Formação profissional & produtividade do desempenho humano**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____; GENTILLI, Pablo. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1983.

GEPAM - Gestão Pública, Assessoria Contábil, Auditoria E Assessoria em Administração Municipal S/S Ltda. **Inep divulga dados preliminares do Censo Escolar 2005**. Disponível em: <http://gepam.adm.br/noticias/salvar.php?not_cod=920>. Acesso em: 20 maio 2011.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GROENINGA, Gisele C. Direitos humanos e o direito de ser humano. In: BITTAR, Eduardo C.B. (Coord.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

GUATARRI, F. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1996.

HADDAD, Sérgio. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., Aurélio (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**: análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil/IESE, 1998.

HILSDORF, M. L. S **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

KIRSCHNER, T. C. **Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil**: impasses e desafios. Rio de Janeiro: IPEA, 1993.

KRAWCZYK, Nora R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila; ROSAR, Maria de Fatima (Orgs.). **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KUENZER, Acácia Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002a. Disponível em: <www.senac.br/BTS/282/boltec282a.htm>. Acesso em: 26 dez. 2010.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente - a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002b. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

KUHN, Thomas. **A tensão essencial**. Tradução de Rui Pacheco. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MACHADO, Lucíola Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MANFREDI, Sílvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional- das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XIX, n. 64, set. 1998. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL19N64/EDS_ARTIGOS19N64_1.PDF>. Acesso em: 18 mar. 2011.

MARQUES, Mário Osório. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

_____. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: UNIJUÍ, 1996.

MARX, Karl. **O capital**. O fetichismo da mercadoria e o seu segredo. Tradução de J. Teixeira Martins e Vital Moreira. Coimbra, 1974. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap01.htm#c1s4>>. Acesso em: 22 maio 2011.

_____. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MINTO, Lalo Watanabe. MEC-USAID, verbete do glossário **Navegando na história da educação brasileira**. HISTEDBR/UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 12 dez. 2010.

MORIN, Edgar. **O método**. As idéias. Porto Alegre: Sulina, 1998. v. 4.

_____. **O método**. A humanidade da humanidade: a identidade humana. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005. v. 5.

_____. **Os sete saberes para a educação do futuro**. Tradução de Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

_____; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: relendo Gramsci. Gramsci e o Brasil. 2004. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv332.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

_____. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-63, jul./dez. 2003b.

_____. **Verbetes de empregabilidade**. Dicionário da educação profissional em saúde, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/emp.html#topo>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

PEREIRA, I. B. Tendências curriculares nas escolas de formação técnica para o SUS. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 121-134, mar. 2004.

POCHMANN, Márcio. **Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 90**. Campinas, SP: CESIT/IE/UNICAMP, 1998.

_____. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

_____. **Qual desenvolvimento?** oportunidades e dificuldades do Brasil contemporâneo. São Paulo: Publisher Brasil, 2009.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. Campinas, S.P.: Autores Associados: HISTEDBR, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

ROSSI, G. Wagner. **Capitalismo e educação**. Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação: curvatura da vara: onze teses sobre educação e política**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

_____. ¿Equidad o igualdad en educación? **Revista Argentina de Educación**, Buenos Aires, Asociación de Graduados em Ciencia de La Educación, n. 25, p. 27-31, ago. 1998a.

_____. **A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998b.

_____. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação: curvatura da vara: onze teses sobre educação e política**. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter. **Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução de Marcos Santarrita. 10. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2005.

SERÓN, A . G. Del trabajo estable al trabajador empleable. El enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo. **Cad. Educ. FaE/UFPEl**, Pelotas, n. 11, p. 5-29, jul./dez., 1998.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Ricardo. Planejamento econômico e crise política: do esgotamento do plano de desenvolvimento ao malogro dos programas de estabilização. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 14, jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782000000100005>. Acesso em: 20 mar. 2011

SOUZA de, Antônio Lisboa Leitão. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. (In) OLIVEIRA, Dalila A., ROSAR, Maria de Fatima (Orgs.). **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

WEGRZYNOVSKI, Ricardo. Ainda vítima das iniquidades. **Revista mensal do Ipea-desafios do desenvolvimento**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=3962>. Acesso em: 20 dez. 2010.

WERLANG, Júlio César. **Educação, cultura, emancipação**. Estudo em Theodor Adorno. Passo Fundo, RS: IFIBE, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZIMERMAN, David, E. **Vocabulário contemporâneo da psicanálise**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997

Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

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

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

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

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

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

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

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

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

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

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

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

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

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

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

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta para que

os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular;

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

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

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores. Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

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

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

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

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

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

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

através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

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

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

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

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

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

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

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – Presidente da República

PAULO RENATO SOUZA – Ministro de Estado da Educação e Cultura

ANEXO B
RESOLUÇÃO 04/99

Resolução CNE/CEB Nº 04/99.

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei Federal nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 39 a 42 e no § 2º do artigo 36 da Lei Federal nº 9.394, e 20 de dezembro de 1996 (LDB), no Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e com fundamento no Parecer CNE/CEB 16/99, resolve:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Parágrafo único - A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Art. 2º - Para os fins desta Resolução, entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico.

Art. 3º - São princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os enunciados no artigo 3º da LDB, mais os seguintes:

- I - independência e articulação com o ensino médio;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;

VI - atualização permanente dos cursos e currículos;

VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Art. 4º - São critérios para a organização e o planejamento de cursos:

I - atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade;

II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.

Art. 5º - A educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, constantes dos quadros anexos, que incluem as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação.

Parágrafo único - A organização referida neste artigo será atualizada pelo CNE, por proposta do Ministério da Educação (MEC), que, para tanto, estabelecerá processo permanente, com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores.

Art. 6º - Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Parágrafo único - As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;

II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;

III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Art. 7º - Os perfis profissionais de conclusão de qualificação, de habilitação e de especialização profissional de nível técnico serão estabelecidos pela escola, consideradas as competências indicadas no artigo anterior.

§ 1º - Para subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e na organização e planejamento dos cursos, o MEC divulgará referenciais curriculares por área profissional.

§ 2º - Poderão ser organizados cursos de especialização de nível técnico, vinculados a determinada qualificação ou habilitação profissional, para o atendimento de demandas específicas.

§ 3º - Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais poderão ser atendidas por meio de cursos ou programas de livre oferta.

Art. 8º - A organização curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola.

§ 1º - O perfil profissional de conclusão define a identidade do curso.

§ 2º - Os cursos poderão ser estruturados em etapas ou módulos:

I - com terminalidade correspondente a qualificações profissionais de nível técnico identificadas no mercado de trabalho;

II - sem terminalidade, objetivando estudos subseqüentes.

§ 3º - As escolas formularão, participativamente, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB, seus projetos pedagógicos e planos de curso, de acordo com estas diretrizes.

Art. 9º - A prática constitui e organiza a educação profissional e inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições.

§ 1º - A prática profissional será incluída nas cargas horárias mínimas de cada habilitação.

§ 2º - A carga horária destinada ao estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o respectivo curso.

§ 3º - A carga horária e o plano de realização do estágio supervisionado, necessário em função da natureza da qualificação ou habilitação profissional, deverão ser explicitados na organização curricular constante do plano de curso.

Art. 10 - Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos pedagógicos, serão submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos sistemas de ensino, contendo:

I - justificativa e objetivos;

II - requisitos de acesso;

III - perfil profissional de conclusão;

IV - organização curricular;

V - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;

VI - critérios de avaliação;

VII - instalações e equipamentos;

VIII - pessoal docente e técnico;

IX - certificados e diplomas.

Art. 11 - A escola poderá aproveitar conhecimentos e experiências anteriores, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, adquiridos:

I - no ensino médio;

II - em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos;

III - em cursos de educação profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno;

IV - no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno;

V - e reconhecidos em processos formais de certificação profissional.

Art. 12 - Poderão ser implementados cursos e currículos experimentais em áreas profissionais não constantes dos quadros anexos referidos no artigo 5º desta Resolução, ajustados ao disposto nestas diretrizes e previamente aprovados pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino.

Art. 13. O MEC organizará cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico para registro e divulgação em âmbito nacional.

Parágrafo único - Os planos de curso aprovados pelos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino serão por estes inseridos no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico.

Art. 14 - As escolas expedirão e registrarão, sob sua responsabilidade, os diplomas de técnico, para fins de validade nacional, sempre que seus planos de curso estejam inseridos no cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico referido no artigo anterior.

§ 1º - A escola responsável pela última certificação de determinado itinerário de formação técnica expedirá o correspondente diploma, observado o requisito de conclusão do ensino médio.

§ 2º - Os diplomas de técnico deverão explicitar o correspondente título de técnico na respectiva habilitação profissional, mencionando a área à qual a mesma se vincula.

§ 3º - Os certificados de qualificação profissional e de especialização profissional deverão explicitar o título da ocupação certificada.

§ 4º - Os históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas deverão explicitar, também, as competências definidas no perfil profissional de conclusão do curso.

Art. 15 - O MEC, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, promoverá processo nacional de avaliação da educação profissional de nível técnico, garantida a divulgação dos resultados.

Art. 16 - O MEC, conjuntamente com os demais órgãos federais das áreas pertinentes, ouvido o CNE, organizará um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências.

§ 1º - Do sistema referido neste artigo participarão representantes dos trabalhadores, dos empregadores e da comunidade educacional.

§ 2º - O CNE, por proposta do MEC, fixará normas para o credenciamento de instituições para o fim específico de certificação profissional.

Art. 17 - A preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais.

Art. 18 - A observância destas diretrizes será obrigatória a partir de 2001, sendo facultativa no período de transição, compreendido entre a publicação desta Resolução e o final do ano 2000.

§ 1º - No período de transição, as escolas poderão oferecer aos seus alunos, com as adaptações necessárias, opção por cursos organizados nos termos desta Resolução.

§ 2º - Fica ressalvado o direito de conclusão de cursos organizados com base no Parecer CFE nº 45, de 12 de janeiro de 1972, e regulamentações subsequentes, aos alunos matriculados no período de transição.

Art. 19 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial o Parecer CFE nº 45/72 e as regulamentações subsequentes, incluídas as referentes à instituição de habilitações profissionais pelos Conselhos de Educação.

Brasília, 5 de outubro de 1999

Ulysses de Oliveira Panisset
Presidente Câmara de Educação Básica
Francisco Aparecido Cordão
Relator

Homologação

Brasília, 26 de novembro de 1999

Paulo Renato Souza

Ministro de Estado da Educação

ANEXO C
PARECER CNE/CEB 16/99

INTERESSADO/MANTENEDORA: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica

ASSUNTO: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO

RELATORES/ CONSELHEIROS: Comissão Especial – Fábio Luiz Marinho Aidar (Presidente), Francisco Aparecido Cordão (Relator) e Guiomar Namó de Mello

PROCESSOS N.º: 23001.000365/98-06, 23001.000364/98-35 e 23001.000027/99-56

PARECER N.º: 16/99, **APROVADO EM** 05/10/99

I HISTÓRICO

Desde o encaminhamento dos avisos ministeriais de n.º 382 e 383, em 15 de outubro de 1998, foram doze meses de trabalho da Comissão Especial instituída pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. A Comissão foi instalada formalmente em 23/10/98, quando também foi organizado plano de trabalho específico para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em cumprimento do mandato conferido pela Câmara de Educação Básica, a Comissão Especial realizou mais de uma dezena de reuniões com especialistas da área da educação profissional, com educadores e pesquisadores, representantes de trabalhadores e de empregadores, de universidades e de organizações do magistério.

Além dessas reuniões, onde foram coletados importantes subsídios, houve participação de membros da Comissão Especial em três reuniões do Fórum de Conselhos Estaduais de Educação, em novembro de 1998 (Belém do Pará), em junho de 1999 (Brasília) e em setembro de 1999 (Foz do Iguaçu). O Relator do parecer participou, ainda, de debates com os secretários estaduais de educação em reunião do CONSED – Conselho de Secretários Estaduais de Educação - realizada em Natal, em junho do corrente ano. Debates específicos

foram realizados, também, em Conselhos Estaduais de Educação e em eventos organizados por Secretarias Estaduais de Educação em Fortaleza, Salvador, Foz do Iguaçu, São Paulo, Vitória e Rio de Janeiro.

Merecem destaque especial as três audiências públicas realizadas pela Câmara de Educação Básica: em Recife (19/04/99), especialmente para representantes das regiões Norte e Nordeste; em São Paulo (17/05/99), especialmente para representantes das regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste; e a audiência pública nacional de Brasília (08/06/99), onde todos os interessados tiveram a oportunidade de encaminhar suas críticas, sugestões e recomendações. Todas as contribuições foram atentamente analisadas pela Comissão Especial e devidamente consideradas na redação final do Parecer e da minuta de Resolução.

Deve ser destacada, também, reunião ocorrida em São Paulo, com a relevante participação da SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação -, nos dias 12 e 13 de maio do corrente, onde mais de setenta especialistas das várias áreas profissionais trabalharam com afinco na identificação e na caracterização das áreas profissionais e respectivas competências profissionais gerais para o nível técnico.

As vinte áreas profissionais constantes de quadros anexos à minuta de resolução representam o consenso obtido com a participação de especialistas das várias áreas, tanto da universidade, quanto de escolas técnicas e do mercado de trabalho.

Merece destaque especial, ainda, uma pesquisa de validação do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, encaminhada para 167 escolas de todo o País, buscando-se garantir uma representatividade mínima de duas escolas por Unidade da Federação e de duas escolas por área profissional. A pesquisa constou de um exercício-tarefa (construção de um plano de curso de técnico de nível médio em área previamente especificada) e de questionário complementar para identificação da clareza dos documentos trabalhados e de críticas, sugestões e recomendações. As respostas a esse questionário acabaram se configurando como excelente subsídio ao trabalho da Comissão Especial.

Além dessas providências, o relator da matéria participou de reuniões em escolas, conselhos de fiscalização do exercício profissional, associações de profissionais, sindicatos e debates com especialistas da área e com técnicos e docentes de educação profissional. Participou, também, do ciclo de teleconferências promovido pelo MEC – Ministério da Educação - sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional, bem como de programas especiais na TV Educativa e na TV SENAC, os quais deram ampla divulgação às Diretrizes Curriculares Nacionais em elaboração.

A simples enumeração das providências adotadas retratam o caráter participativo e democrático de elaboração das diretrizes. Os documentos em questão foram amplamente debatidos na Câmara de Educação Básica do colegiado, com efetiva participação de representantes e do próprio Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC. O resultado final integra o Parecer e a Resolução que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

II PARECER

1. Introdução

A proposta do Ministério da Educação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, encaminhada a este Conselho Nacional de Educação (CNE) pelos Avisos Ministeriais n.ºs 382 e 383, de 15 de outubro de 1998 e n.º 16, de 21 de janeiro de 1999, cumpre o que estabelece a legislação em vigor, especialmente o que dispõe o inciso I, do artigo 6.º, do Decreto Federal n.º 2.208/97, oferecendo subsídios para este Colegiado deliberar sobre a matéria, de acordo com a competência que lhe é atribuída pela Lei Federal n.º 9.131/95, artigo 9.º, § 1º, alínea “c”.

Cabe, portanto, analisar e apreciar esses documentos na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Estas diretrizes dizem respeito somente ao nível técnico da educação profissional, uma vez que o Decreto n.º 2.208/97 não dispõe sobre diretrizes para o nível básico, que é uma modalidade de educação não formal e não está sujeito a regulamentação curricular. O nível tecnológico está sujeito a regulamentação própria da educação superior.

Neste Parecer, duas indicações do Aviso Ministerial n.º 382/98 são consideradas premissas básicas: as diretrizes devem possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

Nessa construção, a escola deve conciliar as demandas identificadas, sua vocação institucional e sua capacidade de atendimento. Além disso, as diretrizes não devem se esgotar em si mesmas, mas conduzir ao contínuo aprimoramento do processo da formação de técnicos de nível médio, assegurando sempre a construção de currículos que, atendendo a princípios norteadores, propiciem a inserção e a reinserção profissional desses técnicos no mercado de trabalho atual e futuro.

O estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais tem se constituído numa prioridade deste Colegiado, em especial desta Câmara de Educação Básica (CEB), desde a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Já foram fixadas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a formação de professores na modalidade normal em nível médio.

Em relação à educação profissional, a CEB pronunciou-se sobre o assunto primeiramente pelo Parecer CNE/CEB n.º 5, de 7 de maio de 1997, e, posteriormente, pelo Parecer CNE/CEB n.º 17, de 3 de dezembro de 1997, que estabeleceu diretrizes operacionais para a educação profissional e orientou os sistemas de ensino e as escolas sobre a questão curricular dos cursos técnicos.

Na definição das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico há que se enfatizar o que dispõe a LDB em seus artigos 39 a 42, quando concebe “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, conduzindo “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”, a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada,” na perspectiva do exercício pleno da cidadania.

Considerando, portanto, essa concepção de educação profissional consagrada pela LDB e, em sintonia com as diretrizes curriculares nacionais já definidas por este Colegiado para a educação básica, as presentes diretrizes caracterizam-se como um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional de nível técnico.

2. Educação e trabalho

A educação para o trabalho não tem sido tradicionalmente colocada na pauta da sociedade brasileira como universal. O não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho, associando-a unicamente à

“formação de mão-de-obra”, tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as “elites condutoras” e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional.

A formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, freqüentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a idéia de sofrimento. Aliás, etimologicamente o termo trabalho tem sua origem associada ao “tripalium”, instrumento usado para tortura. A concepção do trabalho associado a esforço físico e sofrimento inspira-se, ainda, na idéia mítica do "paraíso perdido".

Por exemplo, no Brasil, a escravidão, que perdurou por mais de três séculos, reforçou essa distinção e deixou marcas profundas e preconceituosas com relação à categoria social de quem executava trabalho manual. Independentemente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior.

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

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

Até meados da década de setenta, deste século, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semi-qualificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexibilidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia,

quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica.

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

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

As empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais.

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

3. Trajetória histórica da educação profissional no Brasil

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

A primeira notícia de um esforço governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas”, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras. Posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes”, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Bem depois, em 1861, foi organizado, por Decreto Real, o “Instituto Comercial do Rio de Janeiro”, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado.

A partir da década de 40 do século XIX foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” em capitais de província, sendo a primeira delas em Belém do Pará, para atender prioritariamente os menores abandonados, objetivando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”. Posteriormente, Decreto Imperial de 1854 criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, onde os mesmos aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos.

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

No início do século XX o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os “órfãos e desvalidos da sorte”. A novidade será o início de um esforço público de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional.

Em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidou-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Quanto ao ensino comercial, foram instaladas escolas

comerciais em São Paulo, como a “Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado”, e escolas comerciais públicas no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, entre outras.

Nilo Peçanha, em 1910, instalou dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices” destinadas “aos pobres e humildes”, distribuídas em várias Unidades da Federação. Eram escolas similares aos Liceus de Artes e Ofícios, voltadas basicamente para o ensino industrial, mas custeadas pelo próprio Estado. No mesmo ano foi reorganizado, também, o ensino agrícola no País, objetivando formar “chefes de cultura, administradores e capatazes”.

Nessa mesma década foram instaladas várias escolas-oficina destinadas à formação profissional de ferroviários. Essas escolas desempenharam importante papel na história da educação profissional brasileira, ao se tornarem os embriões da organização do ensino profissional técnico na década seguinte.

Na década de 20 a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, propondo a sua extensão a todos, pobres e ricos, e não apenas aos “desafortunados”. Foi criada, então, uma comissão especial, denominada “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, que teve o seu trabalho concluído na década de 30, à época da criação dos Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio.

Ainda na década de 20, um grupo de educadores brasileiros imbuídos de idéias inovadoras em matéria de educação criava, em 1924, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que acabou se tornando importante pólo irradiador do movimento renovador da educação brasileira, principalmente através das Conferências Nacionais de Educação, realizadas a partir de 1927. Em 1931 foi criado o Conselho Nacional de Educação e, nesse mesmo ano, também foi efetivada uma reforma educacional, conhecida pelo nome do Ministro Francisco Campos e que prevaleceu até 1942, ano em que começou a ser aprovado o conjunto das chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”, mais conhecidas como Reforma Capanema.

Destaque-se da reforma Francisco Campos os Decretos Federais n.ºs 19.890/31 e 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário, bem como o Decreto Federal n.º 20.158/31, que organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. A importância deste último deve-se ao fato de ser o primeiro instrumento legal a estruturar cursos já incluindo a idéia de itinerários de profissionalização.

Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, buscando diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação. Preconizava a

organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e que, sobre a base de uma cultura geral comum, de forma flexível, possibilitasse especializações "para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico)." Estas foram assim agrupadas: a) extração de matérias primas (agricultura, minas e pesca); b) elaboração de matérias primas (indústria); c) distribuição de produtos elaborados (transportes e comércio). Nesse mesmo ano, realizou-se a "V Conferência Nacional de Educação", cujos resultados refletiram na Assembléia Nacional Constituinte de 1933. A Constituição de 1934 inaugurou objetivamente uma nova política nacional de educação, ao estabelecer como competências da União "traçar Diretrizes da Educação Nacional" e "fixar o Plano Nacional de Educação".

Com a Constituição outorgada de 1937 muito do que fora definido em matéria de educação em 1934 foi abandonado. Entretanto, pela primeira vez, uma Constituição tratou das "escolas vocacionais e pré-vocacionais", como um "dever do Estado" para com as "classes menos favorecidas" (Art. 129). Essa obrigação do Estado deveria ser cumprida com "a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos", as chamadas "classes produtoras", que deveriam "criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados". Esta era uma demanda do processo de industrialização desencadeado na década de 30, que estava a exigir maiores e crescentes contingentes de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para os setores de comércio e serviços.

Em decorrência, a partir de 1942, são baixadas, por Decretos-Lei, as conhecidas "Leis Orgânicas da Educação Nacional":

1942 – Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42);

1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43);

1946 – Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46).

A determinação constitucional relativa ao ensino vocacional e pré-vocacional como dever do Estado, a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, possibilitou a definição das referidas Leis Orgânicas do Ensino Profissional e propiciou, ainda, a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, bem como a transformação das antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais. Ainda em 1942, o Governo Vargas, por um Decreto-

Lei, estabeleceu o conceito de menor aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e, por outro Decreto-Lei, dispôs sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Com essas providências, o ensino profissional se consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria.

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de "formar as elites condutoras do país" e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.” A herança dualista não só perdurava como era explicitada.

No início da República, o ensino secundário, o normal e o superior, eram competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores e o ensino profissional, por sua vez, era afeto ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A junção dos dois ramos de ensino, a partir da década de 30, no âmbito do mesmo Ministério da Educação e Saúde Pública foi apenas formal, não ensejando, ainda, a necessária e desejável "circulação de estudos" entre o acadêmico e o profissional. O objetivo primordial daquele era propriamente educacional, e deste, primordialmente assistencial, embora já se percebesse a importância da formação profissional dos trabalhadores para ocupar os novos postos de trabalho que estavam sendo criados, com os crescentes processos de industrialização e de urbanização.

Apenas na década de 50 é que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, quebrando em parte a rigidez entre os dois ramos de ensino e entre os vários campos do próprio ensino profissional. A Lei Federal n.º 1.076/50 permitia que concluintes de cursos profissionais pudessem continuar estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem “possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos”. A Lei Federal n.º 1.821/53 dispunha sobre as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio. Essa Lei só foi regulamentada no final do mesmo ano, pelo Decreto n.º 34.330/53, produzindo seus efeitos somente a partir do ano de 1954.

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, só veio a ocorrer a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal n.º 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória”.

Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”. Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes.

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

A Lei Federal n.º 5.692/71, que reformulou a Lei Federal n.º 4.024/61 no tocante ao então ensino de primeiro e de segundo grau, também representa um capítulo marcante na história da educação profissional, ao generalizar a profissionalização no ensino médio, então denominado segundo grau. Grande parte do quadro atual da educação profissional pode ser explicada pelos efeitos dessa Lei. Desse quadro não podem ser ignoradas as centenas e centenas de cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único. Dentre seus efeitos vale destacar: a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade.

A educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta ficou difusa e recaiu também sobre os sistemas de ensino público estaduais, os quais estavam às voltas com a deterioração acelerada que o crescimento quantitativo do primeiro grau impunha às condições de funcionamento das escolas. Isto não interferiu diretamente na qualidade da educação profissional das instituições especializadas, mas interferiu nos sistemas públicos de ensino, que não receberam o necessário apoio para oferecer um ensino profissional de qualidade compatível com as exigências de desenvolvimento do país.

Esses efeitos foram atenuados pela modificação trazida pela Lei Federal n.º 7.044/82, de conseqüências ambíguas, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre das amarras da profissionalização,

por outro, praticamente restringiu a formação profissional às instituições especializadas. Muito rapidamente as escolas de segundo grau reverteram suas “grades curriculares” e passaram a oferecer apenas o ensino acadêmico, às vezes, acompanhado de um arremedo de profissionalização.

Enfim, a Lei Federal n.º 5.692/71, conquanto modificada pela de n.º 7.044/82, gerou falsas expectativas relacionadas com a educação profissional ao se difundirem, caoticamente, habilitações profissionais dentro de um ensino de segundo grau sem identidade própria, mantido clandestinamente na estrutura de um primeiro grau agigantado.

A Lei Federal n.º 9.394/96, atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda, que "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Essa concepção representa a superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava.

Após o ensino médio, a rigor, tudo é educação profissional. Nesse contexto, tanto o ensino técnico e tecnológico quanto os cursos seqüenciais por campo de saber e os demais cursos de graduação devem ser considerados como cursos de educação profissional. A diferença fica por conta do nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e respectiva carga horária.

4 Educação profissional na LDB

Tanto a Constituição Federal quanto a nova LDB situam a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho. A Constituição Federal, em seu artigo 227, destaca o dever da família, da sociedade e do Estado em “assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. O parágrafo único do artigo 39 da LDB define que “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”.

A composição dos níveis escolares, nos termos do artigo 21 da LDB, não deixa margem para diferentes interpretações: são dois os níveis de educação escolar no Brasil – a educação básica e a educação superior. Essa educação, de acordo com o § 1.º do artigo 1.º da Lei, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

A educação básica, nos termos do artigo 22, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, tanto no nível superior quanto na educação profissional e em termos de educação permanente. A educação básica tem como sua etapa final e de consolidação o ensino médio, que objetiva a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

A educação profissional, na LDB, não substitui a educação básica e nem com ela concorre. A valorização de uma não representa a negação da importância da outra. A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento.

A busca de um padrão de qualidade, desejável e necessário para qualquer nível ou modalidade de educação, deve ser associada à da equidade, como uma das metas da educação nacional. A integração entre qualidade e equidade será a via superadora dos dualismos ainda presentes na educação e na sociedade.

A preparação para profissões técnicas, de acordo com o § 2.º do artigo 36 da LDB, poderá ocorrer, no nível do ensino médio, após “atendida a formação geral do educando”, onde o mesmo se aprimora como pessoa humana, desenvolve autonomia intelectual e pensamento crítico, bem como compreende os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, dando nova dimensão à educação profissional, como direito do cidadão ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida social e produtiva.

A prioridade educacional do Brasil, para os próximos anos, é a consolidação da universalização do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, na idade própria e, progressivamente, a universalização da educação infantil, gratuita, e de responsabilidade prioritária dos municípios, e do ensino médio, como progressivamente obrigatório, gratuito e de responsabilidade primeira dos Estados. É essencial que se concentrem esforços na instauração de um processo de contínua melhoria da qualidade da educação básica, o que significa, sobretudo, preparar crianças e jovens para um mundo regido, fundamentalmente,

pelo conhecimento e pela mudança rápida e constante. Importa, portanto, capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às competências essenciais, comuns e gerais, quanto no tocante às competências profissionais.

O momento, portanto, é o de se investir prioritariamente na educação básica e, ao mesmo tempo, diversificar e ampliar a oferta de educação profissional. A LDB e o Decreto Federal n.º 2.208/97 possibilitam o atendimento dessas demandas.

A LDB reservou um espaço privilegiado para a educação profissional. Ela ocupa um capítulo específico dentro do título amplo que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino, sendo considerada como um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial. Além disso, a educação profissional articula-se, de forma inovadora, à educação básica. Passa a ter um estatuto moderno e atual, tanto no que se refere à sua importância para o desenvolvimento econômico e social, quanto na sua relação com os níveis da educação escolar.

O Decreto Federal n.º 2.208/97 estabelece uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para a necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho.

A independência entre o ensino médio e o ensino técnico, como já registrou o Parecer CNE/CEB n.º 17/97, é vantajosa tanto para o aluno, que terá mais flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos, quanto para as instituições de ensino técnico que podem, permanentemente, com maior versatilidade, rever e atualizar os seus currículos. O cidadão que busca uma oportunidade de se qualificar por meio de um curso técnico está, na realidade, em busca do conhecimento para a vida produtiva. Esse conhecimento deve se alicerçar em sólida educação básica que prepare o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes e mais adequadas às demandas de um mercado em constante mutação.

As características atuais do setor produtivo tornam cada vez mais tênues as fronteiras entre as práticas profissionais. Um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender as várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho. Dessa forma, as habilitações profissionais, atualmente pulverizadas, deverão ser reorganizadas por áreas profissionais.

A possibilidade de adoção de módulos na educação profissional de nível técnico, bem como a certificação de competências, representam importantes inovações trazidas pelo Decreto Federal n.º 2.208/97.

A modularização dos cursos deverá proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade. Cursos, programas e currículos poderão ser permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Possibilitarão o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais, que os conduzam a níveis mais elevados de competência para o trabalho.

Quanto à certificação de competências, todos os cidadãos poderão, de acordo com o artigo 41 da LDB, ter seus conhecimentos adquiridos “na educação profissional, inclusive no trabalho”, avaliados, reconhecidos e certificados para fins de prosseguimento e de conclusão de estudos.

A LDB, considerando que a educação profissional deve se constituir num direito de cidadania, preconiza a ampliação do atendimento, ao prescrever, para tanto, em seu artigo 42, que “as escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”.

Finalmente, é essencial estabelecer, em norma regulamentadora, processo permanente para atualizar a organização da educação profissional de nível técnico que conte com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores.

5. Educação profissional de nível técnico

O exercício profissional de atividades de nível técnico vem sofrendo grande mutação. Ao técnico formado com base nas diretrizes curriculares apoiadas no Parecer CFE n.º 45/72 era exigida, predominantemente, formação específica. Em geral, um técnico não precisaria transitar por outra atividade ou setor diverso do de sua formação, mesmo que pertencesse à mesma área profissional. O mundo do trabalho está se alterando contínua e profundamente, pressupondo a superação das qualificações restritas às exigências de postos delimitados, o que determina a emergência de um novo modelo de educação profissional centrado em competências por área. Torna-se cada vez mais essencial que o técnico tenha um perfil de qualificação que lhe permita construir itinerários profissionais, com mobilidade, ao longo de

sua vida produtiva. Um competente desempenho profissional exige domínio do seu "ofício" associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, portanto, estão centradas no conceito de competências por área. Do técnico será exigida tanto uma escolaridade básica sólida, quanto uma educação profissional mais ampla e polivalente. A revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

É preciso alterar radicalmente o panorama atual da educação profissional brasileira, superando de vez as distorções herdadas pela profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal n.º 5.692/71 e posteriormente regulamentada pelo Parecer CFE n.º 45/72. Essa legislação, na medida em que não se preocupou em preservar uma carga horária adequada para a educação geral, a ser ministrada no então segundo grau, facilitou a proliferação de classes ou cursos profissionalizantes soltos, tanto nas redes públicas de ensino quanto nas escolas privadas. Realizada em geral no período noturno, essa profissionalização improvisada e de má qualidade confundiu-se, no imaginário das camadas populares, com a melhoria da empregabilidade de seus filhos. Com isso, a oferta de curso único integrando a habilitação profissional e o segundo grau, com carga horária reduzida, passou a ser estimulada como resposta política local às pressões da população. Pior ainda, na falta de financiamento de que padece o ensino médio há décadas, tais cursos profissionalizantes concentraram-se quase em sua totalidade em cursos de menor custo, sem levar em conta as demandas sociais e de mercado, bem como as transformações tecnológicas.

O então ensino de segundo grau perdeu, nesse processo, qualquer identidade que já tivera no passado – acadêmico-propedêutica ou terminal-profissional. O tempo dedicado à educação geral foi reduzido e o ensino profissionalizante foi introduzido dentro da mesma carga horária antes destinada às disciplinas básicas.

É de se destacar, entretanto, que cursos técnicos de boa qualidade continuavam a ser oferecidos em instituições ou escolas especializadas em formação profissional. Tais cursos, também regulados pelo mesmo Parecer CFE n.º 45/72 e outros posteriores, oferecendo um currículo misto, de disciplinas de educação geral e de disciplinas profissionalizantes, conviveram com a oferta de cursos especiais de qualificação profissional, de objetivos estritamente profissionalizantes, mais flexíveis e atentos às exigências e demandas de

trabalhadores e empresas, alguns deles já organizados com a adoção do sistema modular nos seus cursos e programas.

Nas regiões em que a oferta de bom ensino de segundo grau preparatório para o vestibular era escassa, as escolas técnicas tradicionais acabaram se tornando a opção pessoal de estudos propedêuticos, distorcendo a missão dessas escolas técnicas.

A separação entre educação profissional e ensino médio, bem como a rearticulação curricular recomendada pela LDB, permitirão resolver as distorções apontadas. Em primeiro lugar, eliminando uma pseudo-integração que nem preparava para a continuidade de estudos nem para o mercado de trabalho. Em segundo lugar, focando na educação profissional a vocação e missão das escolas técnicas e instituições especializadas, articuladamente com escolas de nível médio responsáveis por ministrar a formação geral, antes a cargo da então “dupla” missão das boas escolas técnicas.

A rearticulação curricular entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico orienta-se por dois eixos complementares: devolver ao ensino médio a missão e carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho, e direcionar os cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação.

Assim sendo, o ensino médio é etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Visa a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando. Capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho e às exigências de aperfeiçoamentos posteriores.

A preparação básica para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica. Esta é uma das fortes razões pelas quais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB n.º15/98) insistem na flexibilidade curricular e contextualização dos conteúdos das áreas e disciplinas – sendo a vida produtiva um dos contextos mais importantes – para permitir às escolas ou sistemas ênfases curriculares que facilitem a articulação com o currículo específico da educação profissional de nível técnico. Para dar apenas três exemplos: uma escola de ensino médio pode decidir, em sua proposta pedagógica, constituir as competências básicas que são obrigatórias nas áreas de ciências da natureza, relacionadas com as ciências da vida – biologia, química orgânica etc. Com tal ênfase, essa escola média estará avançando na preparação básica de seus alunos para o trabalho nas áreas da saúde ou da química, sem introduzir disciplinas estritamente profissionalizantes. Uma outra escola média poderá decidir

acentuar as áreas de linguagens e convivência social, enfatizando mais línguas estrangeiras, história e geografia da região, artes e sociologia, avançando assim na preparação básica de seus alunos para o trabalho nas áreas de turismo, lazer, artes ou comunicação. Outra escola média, ainda, pode incluir o desenvolvimento de projeto de estudo da gestão pública de sua cidade, que poderá vir a ser aproveitado num curso técnico da área de gestão.

Assim, a articulação entre a educação básica e técnica deve sinalizar às escolas médias quais as competências gerais que as escolas técnicas esperam que os alunos levem do ensino médio. Nesse sentido, tanto a LDB, em especial no artigo 41, quanto o Decreto Federal n.º 2.208/97, estabelecem que disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no ensino médio podem ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional de técnico de nível médio. Os Pareceres CNE/CEB n.ºs 17/97 e 15/98 reafirmam essas disposições. Com isso ficam mantidas as identidades curriculares próprias, preservando-se a necessária articulação.

A iniciativa de articulação é de responsabilidade das próprias escolas na formulação de seus projetos pedagógicos, objetivando uma passagem fluente e ajustada da educação básica para a educação profissional. Nas redes públicas cabe aos seus gestores estimular e criar condições para que a articulação curricular se efetive entre as escolas.

A duração da educação profissional de nível técnico, para o aluno, dependerá: a) do perfil profissional de conclusão que se pretende e das competências exigidas, segundo projeto pedagógico da escola; b) das competências constituídas no ensino médio; c) das competências adquiridas por outras formas, inclusive no trabalho. Assim, a duração do curso poderá variar para diferentes indivíduos, ainda que o plano de curso tenha uma carga horária mínima definida para cada qualificação ou habilitação, por área profissional.

6. Princípios da educação profissional

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

Outros princípios definem sua identidade e especificidade, e se referem ao desenvolvimento de competências para a laborabilidade, à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à contextualização na organização curricular, à identidade dos perfis profissionais de conclusão, à atualização permanente dos cursos e seus currículos, e à autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

A educação profissional é, antes de tudo, educação. Por isso mesmo, rege-se pelos princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a valorização dos profissionais da educação e os demais princípios consagrados pelo artigo 3.º da LDB devem estar contemplados na formulação e no desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e demais instituições de educação profissional.

6.1. Articulação da educação profissional técnica com o ensino médio

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

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

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

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

6.2. Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos

Estética da sensibilidade

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

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

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

o do respeito pelo outro e que contribui para a expansão da sensibilidade, imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania.

A sensibilidade neste caso será cada vez mais importante porque num mundo de mutações tecnológicas aceleradas o conceito e os padrões pelos quais se aquilata a qualidade do resultado do trabalho estão também em constante mutação. Adquirir laborabilidade nesse mundo é apreender os sinais da reviravolta dos padrões de qualidade e é, inclusive, intuir sua direção. Um exemplo disso pode ser encontrado na diferença entre o conceito de qualidade na produção em larga escala e na tendência contemporânea de produção que atenda a nichos específicos de mercado para oferecer produtos ou serviços que sirvam a segmentos determinados de consumidores.

A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional, isso significa diversidade de trabalhos, de produtos e de clientes. Ultrapassado o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada anti-burocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas.

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

Essa mudança de paradigma traz em seu bojo elementos de uma nova sensibilidade para com as questões que envolvem o mundo do trabalho e os seus agentes, os profissionais de todas as áreas. A educação profissional, fundada na estética da sensibilidade, deverá organizar seus currículos de acordo com valores que fomentem a criatividade, a iniciativa e a

liberdade de expressão, abrindo espaços para a incorporação de atributos como a leveza, a multiplicidade, o respeito pela vida, a intuição e a criatividade, entre outros. Currículos inspirados na estética da sensibilidade são mais prováveis de contribuir para a formação de profissionais que, além de tecnicamente competentes, percebam na realização de seu trabalho uma forma concreta de cidadania. Esta ótica influencia decisivamente na mudança de paradigmas de avaliação dos alunos dos cursos profissionalizantes, conduzindo o docente a avaliar seus alunos como um cliente exigente, que cobra do aprendiz qualidade profissional em seu desempenho escolar.

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

Política da igualdade

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

Dentre todos os direitos humanos a educação profissional está assim convocada a contribuir na universalização talvez do mais importante: aquele cujo exercício permite às pessoas ganharem sua própria subsistência e com isso alcançarem dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos. O direito de todos à educação para o trabalho é por esta razão o principal eixo da política da igualdade como princípio orientador da educação profissional.

Para não ser apenas formal, esse direito deve concretizar-se em situações e meios de aprendizagem eficientes, que assegurem a todos a constituição de competências laborais relevantes, num mundo do trabalho cada vez mais competitivo e em permanente mutação. Isso requer que a educação profissional incorpore o princípio da diversidade na sua organização pedagógica e curricular.

A qualidade da preparação para o trabalho dependerá cada vez mais do reconhecimento e acolhimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; de interesses, trajetórias e projetos de vida diferenciados, entre outros fatores, por sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes sócio-regionais próprios de um país muito diverso.

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

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

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

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

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

sentido que hoje damos a esse termo, do que daquilo que ela faz em outros âmbitos ou tempos de sua vida.

A política da igualdade impõe à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho. Neste sentido ela requer a crítica permanente dos privilégios e discriminações que têm penalizado vários segmentos sociais, no acesso ao trabalho, na sua retribuição financeira e social e no desenvolvimento profissional: mulheres, crianças, etnias minoritárias, pessoas com necessidades especiais e, de um modo geral, os que não pertencem às entidades corporativas ou às elites culturais e econômicas.

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

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

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

A ética da identidade

A ética da identidade será o coroamento de um processo de permanente prática de valores ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico da escola técnica de nível médio, assumidos os princípios inspirados na estética da sensibilidade e na política da igualdade. Seu

principal objetivo é a constituição de competências que possibilitem aos trabalhadores ter maior autonomia para gerenciar sua vida profissional. Partindo da autonomia intelectual e ética constituída na educação básica, a educação profissional terá de propiciar ao aluno o exercício da escolha e da decisão entre alternativas diferentes, tanto na mera execução de tarefas laborais como na definição de caminhos, procedimentos ou metodologias mais eficazes para produzir com qualidade.

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

A ética da identidade assume como básicos os princípios da política da igualdade e por isso requer o desenvolvimento da solidariedade e da responsabilidade. Estes últimos, em mercados de trabalho cada vez mais competitivos, só podem ser concretizados pelo respeito às regras, o reconhecimento de que ninguém tem direitos profissionais adquiridos por causa de origem familiar, indicações de pessoas poderosas ou privilégios de corporações.

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

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

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

Ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho. Sem capacidade de julgar, considerar, discernir e prever os resultados de distintas alternativas, eleger e tomar decisões, não há competência. Sem os valores da sensibilidade e da igualdade não há julgamentos ou escolhas autônomas que produzam práticas profissionais para a democracia e a melhoria da vida. Parafraseando o Parecer CNE/CEB 15/98, sem conhecimento não há constituição da virtude, mas sozinhos os conhecimentos permanecem apenas no plano intelectual. São inúteis como orientadores das práticas humanas.

6.3. Princípios específicos

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

Competências para a laborabilidade

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

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

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

transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.

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

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

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

Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização

Flexibilidade é um princípio que se reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, atividades nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos. Está diretamente ligada ao grau de autonomia das instituições de educação profissional. E nunca é demais enfatizar que a autonomia da escola se reflete em seu projeto pedagógico elaborado,

executado e avaliado com a efetiva participação de todos os agentes educacionais, em especial os docentes.

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

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

Assim, a organização curricular da escola deverá focar as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, acrescidas das competências profissionais específicas por habilitação, para cada perfil de conclusão pretendido, em função das demandas individuais, sociais, do mercado, das peculiaridades locais e regionais, da vocação e da capacidade institucional da escola. A flexibilidade permite ainda agilidade da escola na proposição, atualização e incorporação de inovações, correção de rumos, adaptação às mudanças, buscando a contemporaneidade e a contextualização da educação profissional.

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

Muitas são as formas de flexibilizar os currículos. Sem a intenção de propor uma metodologia única, aponta-se aqui uma possibilidade, que é a modularização, já destacada pelo Decreto Federal n.º 2.208/97.

Para os efeitos deste parecer, módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. Módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de

exercício profissional. Outros módulos podem ser oferecidos como preparatórios para a qualificação profissional.

A organização curricular flexível traz em sua raiz a interdisciplinaridade. Devem ser buscadas formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso.

Na organização por disciplinas, estas devem se compor de modo a romper com a segmentação e o fracionamento, uma vez que o indivíduo atua integradamente no desempenho profissional. Conhecimentos interrelacionam-se, contrastam-se, complementam-se, ampliam-se, influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais.

O Parecer CNE/CEB n.º 15/98 tratou amplamente da questão, sendo que aqui apenas se destaca que a “interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas”, abrindo-se à “possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação”.

Identidade dos perfis profissionais

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

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

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

transcender a fragmentação das tarefas e compreender o processo global de produção, possibilitando-lhe, inclusive, influir em sua transformação.

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

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

Atualização permanente dos cursos e currículos

As habilitações correspondentes às diversas áreas profissionais, para que mantenham a necessária consistência, devem levar em conta as demandas locais e regionais, considerando, inclusive, a possibilidade de surgimento de novas áreas. Contudo, é fundamental desconsiderar os modismos ou denominações de cursos com finalidades exclusivamente mercadológicas. Ressalte-se que a nova legislação, ao possibilitar a organização curricular independente e flexível, abre perspectivas de maior agilidade por parte das escolas na proposição de cursos. A escola deve permanecer atenta às novas demandas e situações, dando a elas respostas adequadas, evitando-se concessões a apelos circunstanciais e imediatistas.

Num mundo caracterizado por mudanças cada vez mais rápidas, um dos grandes desafios é o da permanente atualização dos currículos da educação profissional. Para isso as competências profissionais gerais serão atualizadas, pelo CNE, por proposta do MEC, que, para tanto, estabelecerá processo permanente com a participação de educadores, empregadores e trabalhadores, garantida a participação de técnicos das respectivas áreas profissionais. As escolas serão subsidiadas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e no planejamento dos cursos, por referenciais curriculares por área profissional, a serem produzidos e divulgados pelo MEC.

Autonomia da escola

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

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

O exercício da autonomia escolar inclui obrigatoriamente a prestação de contas dos resultados. Esta requer informações sobre a aprendizagem dos alunos e do funcionamento das instituições escolares. Como decorrência, a plena observância do princípio da autonomia da escola na formulação e na execução de seu projeto pedagógico é indispensável e requer a criação de sistemas de avaliação que permitam coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional.

Na educação profissional, o projeto pedagógico deverá envolver não somente os docentes e demais profissionais da escola, mas a comunidade na qual a escola está inserida, principalmente os representantes de empregadores e de trabalhadores. A escola que oferece educação profissional deve constituir-se em centro de referência tecnológica nos campos em que atua e para a região onde se localiza. Por certo, essa perspectiva aponta para ambientes de aprendizagem colaborativa e interativa, quer se considerem os integrantes de uma mesma escola, quer se elejam atores de projetos pedagógicos de diferentes instituições e sistemas de ensino. Abre-se, assim, um horizonte interinstitucional de colaboração que é decisivo para a educação profissional.

7. Organização da educação profissional de nível técnico

O Decreto Federal n.º 2.208/97, ao regulamentar os artigos 39 a 42 (Capítulo III do Título V) e o § 2.º do artigo 36 da Lei Federal n.º 9.394/96, configurou três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico, com objetivos de formar profissionais, qualificar, reprofissionalizar, especializar, aperfeiçoar e atualizar os trabalhadores em seus conhecimentos tecnológicos visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

O nível técnico é “destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio” (inciso II do artigo 3.º), “podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”(artigo 5.º), sendo que, a expedição do diploma de técnico só poderá ocorrer “desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio”(§ 4.º do artigo 8.º).

Esses cursos técnicos poderão ser organizados em módulos (artigo 8.º) e, “no caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional” (§ 1.º do artigo 8.º). E mais: “os módulos poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas” (§ 3.º do artigo 8.º) com uma única exigência: que “o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos” (§3.º do artigo 8.º).

De acordo com esses dispositivos, a educação profissional de nível técnico contempla a habilitação profissional de técnico de nível médio, (artigo 3.º, Inciso II e 5.º), as qualificações iniciais e intermediárias (artigo 8.º e seus parágrafos); e, complementarmente, a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização (inciso III do artigo 1.º).

A possibilidade de aproveitamento de estudos na educação profissional de nível técnico é ampla, inclusive de “disciplinas ou módulos cursados”, inter-habilitações profissionais (§ 2.º do artigo 8.º), desde que “o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos” (§ 3.º do artigo 8.º). Esse aproveitamento de estudos poderá ser maior ainda: as disciplinas de caráter profissionalizante cursadas no ensino médio poderão ser aproveitadas para habilitação profissional “até o limite de 25% do total da carga horária mínima” do ensino médio, “independente de exames específicos” (parágrafo único do artigo 5.º), desde que diretamente relacionadas com o perfil profissional de conclusão da respectiva habilitação. Mais ainda: através de exames, poderá haver “certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico” (artigo 11).

O aproveitamento de estudos mediante avaliação é encarado pela LDB de maneira bastante ampla: “o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (artigo 41).

O diploma de uma habilitação profissional de técnico de nível médio, portanto, pode ser obtido por um aluno que conclua o ensino médio e, concomitante ou posteriormente, tenha concluído um curso técnico, com ou sem aproveitamento de estudos. Esse curso pode ter sido feito de uma vez, por inteiro, ou a integralização da carga horária mínima, com as competências mínimas exigidas para a área profissional objeto de habilitação, poderá ocorrer pela somatória de etapas ou módulos cursados na mesma escola ou em cursos de qualificação profissional ou etapas ou módulos oferecidos por outros estabelecimentos de ensino, desde que dentro do prazo limite de cinco anos. Mais ainda: cursos feitos há mais de cinco anos, ou cursos livres de educação profissional de nível básico, cursados em escolas técnicas, instituições especializadas em educação profissional, ONGs, entidades sindicais e empresas, e conhecimento adquirido no trabalho também poderão ser aproveitados, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional, à qual compete a “avaliação, reconhecimento e certificação, para prosseguimento ou conclusão de estudos” (artigo 41). A responsabilidade, neste caso, é da escola que avalia, reconhece e certifica o conhecimento adquirido alhures, considerando-o equivalente a componentes do curso por ela oferecido, respeitadas as diretrizes e normas dos respectivos sistemas de ensino.

Isto significa que o aluno, devidamente orientado pelas escolas e pelas entidades especializadas em educação profissional, que oferecem ensino técnico de nível médio, poderá organizar seus próprios itinerários de educação profissional. Os alunos dos cursos de nível básico, para terem aproveitamento de estudos no nível técnico, deverão ter seus conhecimentos avaliados, reconhecidos e certificados pela escola recipiendária, enquanto os dos cursos de nível técnico, de escolas devidamente autorizadas, independem de exames de avaliação obrigatória para que seus conhecimentos sejam aproveitados em outra escola, à qual caberá decidir sobre a necessidade de possível adaptação em função do seu currículo.

A aquisição das competências profissionais exigidas pela habilitação profissional definida pela escola e autorizada pelo respectivo sistema de ensino, com a respectiva carga horária mínima por área profissional, acrescida da comprovação de conclusão do ensino médio, possibilita a obtenção do diploma de técnico de nível médio.

Aquele que concluir um ou mais cursos de qualificação profissional, de forma independente ou como módulo de curso técnico, fará jus apenas aos respectivos certificados

de qualificação profissional, para fins de exercício profissional e continuidade de estudos. Os certificados desses cursos deverão explicitar, em histórico escolar, quais são as competências profissionais objeto de qualificação que estão sendo certificadas, explicitando também o título da ocupação. No caso das profissões legalmente regulamentadas será necessário explicitar o título da ocupação prevista em lei, bem como garantir a aquisição das competências requeridas para o exercício legal da referida ocupação. A área é a referência curricular básica para se organizar e se orientar a oferta de cursos de educação profissional de nível técnico. Os certificados e diplomas, entretanto, deverão explicitar títulos ocupacionais identificáveis pelo mercado de trabalho, tanto na habilitação e na qualificação profissional, quanto na especialização. Por exemplo, na Área de Saúde: Diploma de Técnico de Enfermagem, Certificado de Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem, Certificado de Especialização Profissional em Enfermagem do Trabalho.

Os cursos referentes a ocupações que integrem itinerários profissionais de nível técnico poderão ser oferecidos a candidatos que tenham condições de matrícula no ensino médio. Esses alunos receberão o respectivo certificado de conclusão da qualificação profissional de nível técnico. Para a obtenção de diploma de técnico na continuidade de estudos será necessário concluir o ensino médio. Os alunos deverão ser devidamente orientados quanto a essa exigência.

Cabe aqui um alerta em relação às qualificações profissionais referentes ao auxiliar técnico. O Parecer CFE n.º 45/72 reservava o termo “auxiliar técnico” para as chamadas “habilitações parciais”. Estas habilitações parciais não subsistem mais no contexto da atual LDB e respectivo decreto regulamentador. O termo “habilitação profissional”, de ora em diante, tem um único sentido: habilitação profissional de técnico de nível médio. Não existe mais aquela distinção entre habilitação plena e parcial, o que significa dizer que, ou a habilitação profissional é plena ou não é habilitação profissional. Com isto, cessa aquela possibilidade de fornecer certificado de habilitação profissional parcial para quem não concluiu todos os componentes curriculares da habilitação profissional plena ou não realizou o exigido estágio profissional supervisionado.

Essa fictícia habilitação profissional parcial só fazia sentido no contexto da Lei Federal n.º 5.692/71, que exigia uma habilitação profissional como condição para a obtenção de certificado de conclusão do então 2.º grau, necessária para o prosseguimento de estudos em nível superior. Atualmente, com uma organização própria do ensino técnico, independente do ensino médio, aquela exigência não subsiste e, em consequência, não há mais sentido de se criarem habilitações parciais atreladas às habilitações profissionais de técnico de nível médio.

A não existência daquela “habilitação parcial” prevista pelo Parecer CFE n.º 45/72 como “habilitação diferente da do técnico”, no âmbito da Lei Federal n.º 5.692/71, associada à figura do auxiliar técnico, não é impeditiva, no entanto, de que uma escola possa oferecer, como módulo ou etapa de um curso técnico de nível médio ou como curso de qualificação profissional nesse nível, um curso ou módulo de auxiliar técnico, desde que essa ocupação efetivamente exista no mercado de trabalho. A legislação atual não desconsiderou a figura do auxiliar técnico que existe no mercado de trabalho, como ocupação reconhecida e necessária. O que não subsiste mais, frente à legislação educacional atual, é a habilitação profissional parcial de auxiliar técnico sem correspondência no mercado de trabalho.

A educação profissional de nível técnico abrange a habilitação profissional e as correspondentes especializações e qualificações profissionais, inclusive para atendimento ao menor na condição de aprendiz, conforme disposto na Constituição Federal e em legislação específica. Para os aprendizes, torna-se efetiva a possibilidade descortinada pelo Parecer CNE/CEB n.º 17/97, de cumprimento da aprendizagem também no nível técnico da educação profissional, considerando-se a flexibilidade preconizada na atual legislação educacional, associada à universalização do ensino fundamental e à progressiva regularização do fluxo nessa etapa da educação básica.

Além de englobar a habilitação e correspondentes qualificações e especializações, a educação profissional de nível técnico compreende, também, etapas ou módulos sem terminalidade e sem certificação profissional, os quais objetivam apenas proporcionar adequadas condições para um melhor proveito nos estudos subsequentes de uma ou de mais habilitações profissionais, em estreita articulação com o ensino médio.

A educação profissional de nível técnico abrange, ainda, cursos ou módulos complementares de especialização, aperfeiçoamento e atualização de pessoal já qualificado ou habilitado nesse nível de educação profissional. São formas de complementação da própria qualificação ou habilitação profissional de nível médio, intimamente vinculadas às exigências e realidades do mercado de trabalho.

Eventualmente, competências requeridas no nível técnico, adquiridas em módulos ou etapas, ou em cursos de qualificação profissional, em habilitação de técnico de nível médio ou em especialização, aperfeiçoamento e atualização se equiparam a competências requeridas no nível tecnológico. Nesse caso, normas específicas deverão ser definidas para possibilitar efetivo aproveitamento dessas competências em estudos e cursos superiores, nos termos do artigo 41 da LDB.

Os cursos de educação profissional de nível técnico, quaisquer que sejam, em sua organização, deverão ter como referência básica no planejamento curricular o perfil do profissional que se deseja formar, considerando-se o contexto da estrutura ocupacional da área ou áreas profissionais, a observância destas diretrizes curriculares nacionais e os referenciais curriculares por área profissional, produzidos e difundidos pelo Ministério da Educação. Essa referência básica deverá ser considerada tanto para o planejamento curricular dos cursos, quanto para a emissão dos certificados e diplomas, bem como dos correspondentes históricos escolares, os quais deverão explicitar as competências profissionais obtidas. A concepção curricular, consubstanciada no plano de curso, é prerrogativa e responsabilidade de cada escola e constitui meio pedagógico essencial para o alcance do perfil profissional de conclusão.

Outro aspecto que deve ser destacado para o planejamento curricular é o da prática. Na educação profissional, embora óbvio, deve ser repetido que não há dissociação entre teoria e prática. O ensino deve contextualizar competências, visando significativamente a ação profissional. Daí, que a prática se configura não como situações ou momentos distintos do curso, mas como uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação o aprendizado.

Nesse sentido, a prática profissional supõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades tais como, estudos de caso, conhecimento de mercado e das empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo.

A prática profissional constitui e organiza o currículo, devendo ser a ele incorporada no plano de curso. Inclui, quando necessário, o estágio supervisionado realizado em empresas e outras instituições. Assim, as situações ou modalidades e o tempo de prática profissional deverão ser previstos e incluídos pela escola na organização curricular e, exceto no caso do estágio supervisionado, na carga horária mínima do curso. A duração do estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o curso.

O planejamento dos cursos deve contar com a efetiva participação dos docentes e ter presente estas diretrizes curriculares nacionais, com os quadros anexos à Resolução, e os referenciais por área profissional definidos e divulgados pelo MEC. Este conjunto substitui e derroga o Parecer CFE n.º 45/72 e atos normativos subsequentes, da mesma matéria, e será o ponto de partida para o delineamento e a caracterização do perfil do profissional a ser definido pela escola, o qual deverá ficar claramente identificado no respectivo plano de curso, determinando a correspondente organização curricular.

No delineamento do perfil profissional de conclusão a escola utilizará dados e informações coletados e trabalhados por ela e, também, com os referenciais curriculares por

área profissional e com os planos de curso já aprovados para outros estabelecimentos, divulgados, via Internet, pelo MEC. Para tanto, o MEC organizará cadastro nacional de cursos de educação profissional de nível técnico, específico para registro e divulgação dos mesmos em âmbito nacional.

Cumprido ressaltar, ainda, o papel reservado aos docentes da educação profissional. Não se pode falar em desenvolvimento de competências em busca da polivalência e da identidade profissional se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para essa ação educativa.

Pressupondo que este docente tenha, principalmente, experiência profissional, seu preparo para o magistério se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais. Em caráter excepcional, o docente não habilitado nestas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Isto porque, em educação profissional, quem ensina deve saber fazer. Quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar. A mesma orientação cabe ao docente da educação profissional de nível básico, sendo recomendável que as escolas técnicas e instituições especializadas em educação profissional preparem docentes para esse nível.

A formação inicial deve ser seguida por ações continuadas de desenvolvimento desses profissionais. Essa educação permanente deverá ser considerada não apenas com relação às competências mais diretamente voltadas para o ensino de uma profissão. Outros conhecimentos e atributos são necessários, tais como: conhecimento das filosofias e políticas da educação profissional; conhecimento e aplicação de diferentes formas de desenvolvimento da aprendizagem, numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética; flexibilidade com relação às mudanças, com a incorporação de inovações no campo de saber já conhecido; iniciativa para buscar o autodesenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho; ousadia para questionar e propor ações; capacidade de monitorar desempenhos e buscar resultados; capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares.

Para o desenvolvimento dos docentes a escola deve incorporar ações apropriadas no seu projeto pedagógico. Outras instâncias de cada sistema de ensino deverão, igualmente, definir estratégias de estímulo e cooperação para esse desenvolvimento, além da própria formação inicial desses docentes.

Finalmente, um exercício profissional competente implica em um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora,

imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de responsabilidade, espírito crítico, auto-estima compatível, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de autogerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade e integridade ética.

Estas demandas em relação às escolas que oferecem educação técnica são, ao mesmo tempo, muito simples e muito complexas e exigentes. Elas supõem pesquisa, planejamento, utilização e avaliação de métodos, processos, conteúdos programáticos, arranjos didáticos e modalidades de programação em função de resultados. Espera-se que essas escolas preparem profissionais que tenham aprendido a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber.

Brasília, 05 de outubro de 1999.

Comissão Especial

Fábio Luiz Marinho Aidar

Presidente

Francisco Aparecido Cordão

Relator

Guiomar Namó de Mello

Conselheira

III- DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o Relator.

Sala de Sessões, 05 de outubro de 1999.

Conselheiros Ulysses de Oliveira Panisset- Presidente

Francisco Aparecido Cordão- Vice-Presidente