

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA REDE FEDERAL - CONTINUIDADES E TENSÕES NA TRAMA DOS DECRETOS

Mad´Ana Desirée Ribeiro de Castro – IFGO¹

mdrc@cefetgo.br

Jacqueline Maria Barbosa Vitorette - IFGO²

jmbv@cefetgo.br

Resumo: O trabalho procura compreender a Educação Profissional e Tecnológica a partir da análise dos Decretos 2.208/97 e 5.154/04 e de suas relações com os organismos internacionais e os projetos políticos dos governos federais no final do século XX e início do século XXI.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; Decreto 2.208/97; Decreto 5.154/04

1. Introdução

O presente trabalho visa discutir o processo de acomodação e re-acomodação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na Rede Federal no período de 1997 a 2004 enfocando fundamentalmente os seguintes elementos: a relação dos organismos internacionais e as políticas destinadas à EPT; o projeto político dos governos federais para a sociedade brasileira em sua articulação com a EPT; e, como consequência dos primeiros, indicar, a título de conclusão, as continuidades e tensões trazidas pelos Decretos.

2. O aprofundamento da subalternidade do Brasil aos países centrais do capitalismo e o Decreto 2.208/97

A década de 1980, para a Educação Profissional, assim como para a educação em geral, foi um período de intenso debate e de constituição de vários coletivos preocupados em discutir os rumos da educação brasileira. O fim do período militar e a luta pela retomada da democracia colocaram em pauta a necessidade de construção de uma nova Constituição e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, para tal, firmou-se como principal articulador dos debates o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública³.

Os debates em torno da Educação Profissional e Tecnológica neste período e dentro da perspectiva do Fórum apresentava-se, hegemonicamente, a partir da tradição crítica e dialética. Nesta linha, “a meta era avançar na direção do ensino politécnico, proposto por Marx e Engels e renovado por Gramsci e outros teóricos” (Oliveira, 2003) p.41).

No interior da Rede Federal produziu-se, neste momento, intenso debate e participação dos professores que apontavam, na prática, para as mudanças tanto na concepção educativa quanto na função social das escolas⁴. São questionadas as visões produtivistas centradas na

idéia de mercado, que acabam, em última instância, reduzindo a concepção de sociedade, trabalho, homem e educação, além de se colocar a partir de uma categoria – mercado de trabalho – que, na sociedade brasileira, é despida de conteúdo histórico. Isto é, o que é um mercado de trabalho no qual a população economicamente ativa, majoritariamente, vive no setor informal? (Frigotto, Ciavatta, Magalhães, 2006) ou, atualizando, cujo emprego oscila de acordo com as crises do capitalismo e que acaba por jogar por terra a relação, ideologicamente colocada, entre formação profissional, mercado de trabalho e emprego?.⁵

A década de 1990, contudo, guardou para a Educação brasileira, em particular, para a Educação Profissional e Tecnológica, um alinhamento aos preceitos do neoliberalismo, da globalização e da reestruturação produtiva.⁶

Nesta perspectiva, o governo de Fernando Henrique Cardoso criou para a Educação Profissional e Tecnológica a estratégia de ir cumprindo, por meio de medidas provisórias e outros instrumentos legais, todas as mudanças necessárias para que houvesse condições de garantir os ajustes necessários às novas demandas dos setores produtivos e da globalização.

Assim,

Era necessário protelar e impedir a aprovação da proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional discutida e negociada entre a Câmara dos Deputados e a sociedade civil, assim como abortar, mais adiante, o Plano Nacional de Educação. O resultado, no aspecto organizativo foi a ênfase da educação como serviço, regulado pelo mercado e não mais como direito social (Frigotto, 2006, p.46).

Como desdobramento destes “novos tempos”, o projeto de LDB proposto pelo Senador Darcy Ribeiro, após emendas diversas, foi aprovado. Ressalta-se que, segundo Savianni (1997), o seu caráter minimalista adequava-se às necessidades de se fazer as reformas orientadas pelas leis de mercado. Assim é que se legitimou a imposição vertical de inúmeros Decretos e Diretrizes para “regulamentar e complementar” a LDB.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, o governo lança o Projeto de Lei 1.603/96 que, em síntese determinava: a) a extinção da integração entre educação geral e educação profissional, b) a constituição de uma nova concepção de educação profissional voltada para o mercado e para o setor produtivo, c) a extinção da responsabilidade do Estado do custeio da educação profissional, d) a elitização da formação do técnico, em razão do aumento do tempo de sua formação, e) o fim da equivalência entre ensino médio e profissional, traduzida na impossibilidade do egresso do ensino profissional ter acesso ao ensino superior, e, f) uma nova estruturação do ensino profissional, que passou a adotar: o sistema modular, o nível básico e uma nova configuração para o ensino técnico (concomitância interna, externa e pós-médio).(Oliveira, 2003, p.55).⁷

A forma de Projeto de Lei, todavia, não se mostrou a mais viável em termos de operacionalização das novas perspectivas para a Educação Profissional e Tecnológica. Ela teria que ser aprovada no Congresso, pelo ainda ativo Fórum em Defesa da Escola Pública e pelo avançado debate crítico presente no interior da Rede Federal de Escolas Técnicas Federais e CEFETs.

Assim, após a aprovação da LDB/96, o governo publica o Decreto 2.208/97 e a Portaria n° 646/97. Inicia-se a implantação e consolidação de uma nova perspectiva para a Educação Profissional e Tecnológica articulada com a reestruturação produtiva, globalização e a concepção de que a educação é um serviço como outro qualquer e que pode ser comercializada.

Após a publicação do Decreto, é veiculada a Portaria n° 646/97 que estipula o prazo máximo de quatro anos para o cumprimento do Decreto e, para realizar esta meta, cada instituição deveria elaborar o Plano de Implantação da Reforma (PIR). Em relação ao financiamento para a concretização desta nova demanda para a Educação Profissional e Tecnológica foi instituído o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Este teve como meta

triplicar em cinco anos a oferta do ensino profissional em todos os níveis, contando com a disponibilidade de US\$500 milhões, sendo metade financiada pelo BID e outra metade pelo Ministério da Educação e pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Pretende-se criar 200 centros de educação profissional, para formar mais de 300 mil técnicos, além de qualificar e requalificar a mão de obra do nível básico. (Oliveira, 2003, p.61).

Outro conjunto de ações que visaram consolidar a reforma da educação profissional e tecnológica centrou-se na elaboração de currículos a partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (Parecer n°16/99). Este documento centra-se no conceito de flexibilidade, propondo desta forma a construção de currículos mais abertos, baseados na aquisição de competências e habilidades e colocando, de maneira secundária, os itinerários formativos pautados pelas disciplinas.

A estratégia política para a implementação da reforma da educação profissional na década de 1990 culminou com a publicação do Decreto n° 2.406/1997. Por ele, regulamentou-se a Lei n° 8.948/94 que indicava o processo de cefetização⁸ de todas as escolas técnicas. Nesta “concessão”, se obteve o apoio - total ou parcial – dos diretores-gerais à reforma da educação profissional. Contudo, a Lei não conferiu autonomia para os Cefets ministrarem cursos superiores, salvo os de formação de tecnólogos e de professores para disciplinas de educação científica e tecnológica. O mais peculiar, entretanto, foi o fato de que a efetiva

transformação das Escolas Técnicas em Cefets se deu mediante decreto para cada uma delas, após a instituição apresentar um projeto elaborado segundo as diretrizes estabelecidas pelo Decreto 2.208/97. (Ramos, 2006). Esta proposição acabou por constituir-se em um mecanismo de indução e controle da adesão ao referido Decreto.

2.1 – As instituições internacionais e a reforma da educação profissional: a opção pelo aprofundamento da dependência

Silva (2002) afirma que as políticas para a educação pública⁹ são imposições das instituições internacionais – em particular do Banco Mundial -, que tentam barrar a capacidade de as entidades, associações, organizações e sindicatos avançarem enquanto forças sociais opositoras e, também, limitar as práticas pedagógicas inventadas, confrontadoras e inovadoras no interior da escola pública. Concorde-se, portanto, que o movimento dialético e histórico é que indica a textura das políticas para a educação pública num determinado momento. Entretanto, no caso da sociedade brasileira, é preciso compreender também qual a posição dos governos eleitos acerca do desenvolvimento a ser empreendido no Brasil, ou seja, que tipo de modernização deverá ser buscada.

É a partir desta compreensão, considerada a mais elementar, que se procurará, nos limites deste trabalho compreender as continuidades e tensões próprias do movimento dialético no período em questão. Caracterizar-se-á, neste momento, as investidas dos organismos internacionais na educação brasileira, em particular a do Banco Mundial, na Educação Profissional e Tecnológica, e a postura dos governos brasileiros, em especial o período de Fernando Henrique Cardoso.

O início de uma intervenção mais incisiva dos organismos internacionais na América Latina deu-se em função da “incapacidade de os Estados da América Latina pagarem aos credores externos” (Silva, 2002, p.05). Nestas condições, coube ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional a missão política de intervir, por meio de planos de estabilização, ajustes estruturais e reformas institucionais, nas economias destes Estados, ou melhor, no modelo de desenvolvimento até então posto em prática. Esta política se estendeu, como não poderia deixar de ser, às áreas educacionais e sociais.

Neste período foi-se aprofundando, no caso brasileiro, por parte do governo federal , parte dos governos estaduais e das elites dirigentes nacionais,

uma política de consentimento, expressa nas mudanças institucionais ocorridas, na constante edição e reedição de medidas provisórias, nas reformas

Administrativas e do Estado, na abertura econômica, no controle dos investimentos do setor público e nos procedimentos que induzem gradualmente à prática da concorrência para os serviços públicos – saúde, educação, habitação e previdência social – para serem redefinidos no mercado livre. (Silva, 2002, p.05 e 06)

Em relação à educação, de maneira geral, as ênfases estiveram na descentralização administrativa e financeira, nos resultados e racionalização dos recursos públicos, no estreitamento da relação entre educação e produtividade, na qualidade e competitividade, na criação do sistema nacional de informação e dados estatísticos, nas parcerias, no autofinanciamento, na manutenção das práticas autoritárias nos processos decisórios na educação pública e na recentralização do processo de avaliação institucional.

Este processo aprofunda-se em particular na década de 1990 no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso que opta por um tipo de desenvolvimento pautado na internacionalização da economia brasileira, centrada na idéia de globalização e reestruturação produtiva. O caminho a ser percorrido, portanto, passa a ser o da consolidação de novos procedimentos em âmbito educacional – como colocado acima – e o da assunção, segundo Oliveira (2003) da intervenção, em âmbito internacional, do Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF), do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). E, em nível nacional, do Instituto Herbart Levy (IHL), do Instituto de Educação Liberal (IEL) e da Confederação Nacional das Indústrias (CNI).

Para a Educação Profissional e Tecnológica, o processo de modernização atingido no capitalismo e as novas sociabilidades daí decorrentes, colocaram a educação no centro de interesses do empresariado e do governo. Ainda, segundo Oliveira,

No período compreendido entre 1995 e 1998 foi aprovado um verdadeiro arcabouço institucional para a educação brasileira (que está em plena sintonia com os interesses referidos e com as políticas de ajuste estrutural do Estado) que promoveu mudanças radicais em todos os níveis de ensino, especialmente, no âmbito do ensino profissional. (2003, p.43).

Com este espírito e ações, o Brasil participa da 1ª Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia) em 1990, o que levou cada Estado a elaborar o Plano Decenal de Educação. Em relação à discussão sobre a educação profissional, foram realizados vários seminários para dar suporte às características que deveria assumir. Como procedimento fundante passou-se a legitimar um discurso abordando a necessidade da “formação de um trabalhador competente, portador de habilidades intelectuais capazes de inseri-lo no cenário da produção flexível”. (Oliveira, 2003, p.43).

Neste sentido, passam a ser habilidades necessárias ao trabalhador, no “chão da fábrica” moderna: a capacidade de comunicação por meio da apreensão dos códigos e linguagens, dentre elas a língua portuguesa, estrangeiras e semiótica; a conquista da autonomia moral, importante para a tomada de decisão, para enfrentar novas situações e que exigem comportamento ético e pensamento crítico; e, por fim, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, ou seja, aquela que envolve responsabilidade, crítica e criatividade.

Os pressupostos formativos colocados acima impressionam pela possibilidade de se constituir uma vertente educacional ancorada necessariamente em uma sólida base tecnocientífica, muito próxima da formação politécnica e unitária pensadas por Marx e Gramsci. Entretanto, a expansão deste tipo de educação não é possível. Ela passou a ser restrita a educandos e futuros trabalhadores que viessem a se constituir o seleto grupo de trabalhadores que dá conta das tarefas mais sofisticadas e que requer altos níveis de abstração, raciocínio, liderança e capacidade de comunicação.

O que se observou, para a maioria dos alunos-trabalhadores foi a constituição de uma educação voltada para a aquisição de habilidades relacionadas às tarefas simples, que se limitam ao acompanhamento de processos e sistemas. Aliado a isto, vem a proposição dos organismos internacionais, acordados com o governo federal, estadual e as elites, de se projetar uma educação aligeirada e, por isto mesmo, destinada à realização de tarefas simples, em funções precarizadas, a uma ampla parcela – excluída – da população (jovens e adultos!).

Evitar-se-ia, nestes termos, o aprofundamento da miséria e da pobreza, condições extremamente desfavoráveis, de um lado, à reprodução do capital, pois, poderia assim comprometer, dada a conseqüente barbárie social, a “segurança” necessária à produtividade e, de outro, criar consensos de que os caminhos da globalização, a abertura do comércio e o fim do protecionismo não cumpririam as promessas de garantir a igualdade de oportunidade para todos.

Tendo por base, desta forma, a educação profissional e tecnológica expandida, ou seja, aquela destinada à maioria da população, produziu-se uma série de legislações, tendo como expressão máxima o Decreto 2.208/97, cujo teor foi a combinação de interesses do governo federal e dos organismos internacionais, que, em última instância, manteve o modelo de desenvolvimento do país nos limites da dependência e da subordinação econômica, política e educacional.¹⁰

Assim, construiu-se uma série de análises e avaliações que passaram a considerar que o sistema público de educação profissional possuía uma estrutura rígida, fragmentada e com pouca interlocução com o setor produtivo. Em relação às escolas técnicas, foram tidas como

caras e tornaram-se centros de excelência para as elites. A proposição foi a de que o seu custeio não deveria vir do Estado e sim de fontes alternativas; nesta perspectiva, enfatizou-se a desvinculação da educação geral com a educação profissional.

Segundo Oliveira (2003), a elaboração do Decreto 2.208/97 precedeu de uma pesquisa feita pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec) sobre a situação do ensino profissional em diversos países, com o objetivo de ver o que mais se adequaria ao Brasil. Assim,

Em síntese, a Semtec explicita que os modelos de educação profissional em nível internacional se subdividem em três tipos: o primeiro se caracteriza pela dualidade na via formativa (uma vertente objetivando prosseguimento dos estudos e outra para o trabalho), sem viabilizar a equivalência entre elas, como ocorre na Alemanha e na Espanha. O segundo busca conciliar as duas vertentes – propedêutica e profissional -, oferecendo uma multiplicidade de oferta bastante diferenciadas entre si, mas que possibilitam a equivalência, tendo em vista a continuidade dos estudos, como vem ocorrendo na França, Áustria e Portugal. O terceiro tem origem mais recente e enfatiza a necessidade de um ensino geral prévio, de caráter científico-tecnológico, que se complementaria com a educação profissional, ofertada em escolas ou empresas, sem oferecer equivalência entre as duas vertentes – geral e profissional -, como vem ocorrendo na Argentina, Israel e Chile. (p.57).

Para o modelo de desenvolvimento colocado para o Brasil, buscou-se referência na terceira indicação e esta influenciou os pressupostos colocados ao Decreto 2.208/97. Segundo Kuenzer (1997), as seguintes concepções fundamentaram esta legislação: a) ênfase na racionalidade financeira. Neste sentido, as questões relacionadas com a universalização, a igualdade, a gratuidade da educação em todos os níveis são substituídos pelo princípio da equidade, o qual pressupõe garantir a igualdade de oportunidade a todos, num primeiro momento, e responsabilizando os indivíduos pelo seu sucesso ou insucesso posteriormente. Garante-se, assim, a universalização do ensino fundamental – uma igualdade inicial -, entretanto, o restante do caminho formativo a ser percorrido dependerá do mérito e do talento dos indivíduos¹¹, b) Fim do princípio da equivalência entre educação geral e profissional, e, c) ênfase na educação profissional. Esta, não mais integrada, coloca-se como substituta da educação básica para milhares de alunos-trabalhadores, que não irão desta forma, conseguir nem uma formação sólida e nem a elevação da escolaridade. O propósito será o de treinar uma mão-de-obra com baixo nível de capacitação, mas, que venha atender às necessidades, muitas vezes pouco duradoura, do mercado de trabalho. A promessa – na maioria das vezes não concretizada - aos alunos-trabalhadores era de que, com estes conhecimentos, iriam ingressar no mercado de trabalho.

É preciso destacar, portanto, que o alinhamento entre organismos internacionais, governos federal e estaduais e parcela da elite brasileira, a desconsideração das instâncias

democráticas da sociedade civil, arduamente construídas pós-governos militares, e das proposições elaboradas por elas em relação à educação, num claro posicionamento autoritário, não consideraram uma série de avanços já incluídos na Constituição e na LDB.

Entretanto, para a Educação Profissional é particularmente relevante considerar que as pressões internacionais – em particular do Banco Mundial - para que houvesse a separação entre o ensino propedêutico e ensino técnico, esvaziou o conteúdo colocado pelo Decreto 90.922 de 6 de fevereiro de 1995¹² que apontava para a formação de um técnico de nível médio baseada na possibilidade de se envolver no desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas. Nesta lógica, a médio prazo, o país poderia contar com trabalhadores com ampla formação geral e técnica capazes de produzir tecnologia verdadeiramente nacional. Para se ter, ainda, uma idéia da importância e da amplitude formativa desta regulamentação, percebe-se, segundo D'Angelo (2007), que os egressos do curso de edificações poderiam dirigir e projetar edificações de até 80m², que não fossem conjuntos residenciais e realizar estruturas metálicas e de concreto armado . Os egressos do curso de eletrotécnica poderiam dirigir e projetar instalações elétricas que demandassem energia de até 800 Kva, sendo que estes eletrotécnicos e os de edificações poderiam ser desenhistas em sua especialidade.

3- A educação profissional e tecnológica e as novas orientações para o modelo de desenvolvimento do Brasil e o Decreto 5.154/04.

A eleição e reeleição do atual governo, na sua representação simbólica e ideológica e a concretude das suas políticas, exige esforço apurado para sua compreensão. E não somente. Exige ainda um movimento constante de verificar qual o tom que prevalece na definição do seu projeto societário, em particular aquele relativo ao desenvolvimento econômico e social. O esforço de análise, neste item, é, portanto, menos conclusivo e mais analítico-reflexivo, uma vez que a especificidade do momento histórico mostra-se cheio de tensões, cujo tom das lutas, recuos e conquistas só se revelam nas ações. Diz-se, então, que é com o resultado do embate que é possível ir revelando a natureza das políticas do atual governo federal.

Pode-se começar dizendo que a trajetória histórica do Partido dos Trabalhadores (PT) – partido do atual presidente – mostrou-se, segundo Vianna (2005), cheio de mutações. Num primeiro momento, nascido do sindicalismo metalúrgico de São Paulo, estava voltado fundamentalmente para as questões relativas ao mundo do trabalho, e colocou-se contra qualquer iniciativa que viesse de um Estado autoritário, fruto do regime militar. O foco foi a construção de um sindicalismo de base. Desta orientação sairia uma proposição socialista de

índole libertária, baseada nos movimentos sociais e que via o Parlamento de maneira instrumental. Consolida-se, assim, um partido muito mais filho de práticas do que de teoria.¹³

Num outro momento, colocou-se contra as privatizações, a reforma da previdência, a proposta de flexibilização da legislação trabalhista, a denúncia da dívida externa; caracterizou ainda o governo de Fernando Henrique como neoliberal e a serviço de “uma inscrição subordinada do país no processo da globalização”. Contudo, como ressalta o autor, o Partido dos Trabalhadores iniciou uma trajetória de aproximação das instituições. Primeiro, do Poder Judiciário e do Ministério Público com objetivos de investigar a legitimidade das ações dos governos militares e neoliberais, depois, com as conquistas de prefeituras e com presença forte no parlamento e por fim, na experiência em participar de quatro eleições para a presidência. Observa-se, portanto, que, na sua trajetória histórica as mudanças e tensões ocorridas desembocaram na ruptura do PT com a suas pretensões iniciais. Para isto, fez aliança com a burguesia nacional e nesta esteira, mostrou-se um partido confiável para os padrões liberais. Além disso, tem dado continuidade à política macroeconômica do governo anterior, buscando manter os princípios de sua estabilização monetária. Selou-se, assim, o compromisso em administrar – e não superar - o capitalismo. A premissa, portanto, é que o atual governo representa a auto-reforma do capitalismo brasileiro. Por fim, como afirma Vianna (2005), do ponto de vista da dimensão política,

Caberia garantir condições de governabilidade, redirecionar as políticas públicas, principalmente nas áreas da educação e saúde, na direção de uma maior eficiência na distribuição dos seus serviços e da extensão da incorporação e promover a execução de programas sociais orientados para os setores excluídos da população. Caberia, ainda, à política, abrir novas janelas de oportunidade no mundo exterior, diversificando parcerias e as alianças internacionais. (p. 04).

Esta auto-reforma tem buscado um modelo de desenvolvimento assentado na soberania econômica, sem, contudo, romper com as diretrizes de estabilização traçadas pelo governo anterior.

Nos documentos oficiais relativos à educação profissional e tecnológica esta é sempre uma perspectiva apontada. O Documento-Base destacando a política de integração da educação técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA afirma que

A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos **como direito, em um projeto de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização**¹⁴. (p.14)

Ou ainda,

A educação tecnológica não se distingue pela divisão entre as várias modalidades e níveis de capacitação, mas pelo caráter global e unificado da formação técnico-profissional, intimamente vinculada à educação, bem como integrada aos pressupostos mais amplos da consciência do trabalhador e da construção da cidadania. **É um aprendizado constante, necessário à compreensão das bases técnico-científicas, como elemento indispensável para contribuir em prol do desenvolvimento econômico e social do país**¹⁵. (BRASIL, Proposta em Discussão, 2004, p. 16).

É neste contexto, de manutenção da via de estabilização econômica colocada em prática pelo governo passado combinada com a perspectiva de construir um desenvolvimento soberano, nos limites dos pressupostos liberais, que se coloca para a Educação Profissional e Tecnológica, um novo decreto.

Assim, no início de 2003 a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC) realizou vários seminários nacionais com as seguintes temáticas: “Ensino Médio: construção política” e “Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas” com a participação de representantes de entidades da sociedade civil e órgãos governamentais.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005),

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

No debate, três posições se evidenciaram: a primeira, defendeu a tese de que caberia apenas revogar o Decreto 2.208/97 e elaborar a política de Ensino Médio e Educação Profissional, retomando a LDB em vigor (Lei nº 9.394/96) e evitando dar continuidade a uma política educacional baseada na edição de decretos; a segunda, manifestou-se favorável à permanência do Decreto 2.208/97, ou quando muito, admitia pequenas alterações, e a terceira, colocou-se favorável à revogação do Decreto 2.208/97 e a edição de um novo decreto.

As duas primeiras posições colocaram-se diametralmente opostas, a terceira, acabou assumindo o conteúdo da primeira, contudo, afirmava, do ponto de vista do encaminhamento, que era necessário efetivar as mudanças por meio de outro decreto.

Nestes termos, o conteúdo do Decreto 5.154, de julho de 2004, que possibilitou a retomada da oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio, destinado a quem já tenha concluído o ensino fundamental e inseriu a articulação dos cursos de formação profissional preferencial com a educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação profissional e a elevação da escolaridade destes sujeitos, firmou-se de maneira muito mais indicativa do que

imperativa, revelando que o “governo Lula não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo de esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, p.26, 2005).

A expectativa das forças mais progressistas seria de que o Decreto 5.154/04 se constituísse um documento de travessia a uma política para a Educação Profissional e Tecnológica mais enfaticamente determinada pelo princípio da emancipação dos trabalhadores, como indica a seguinte passagem:

O que se pretendia era a re(construção) de princípios e fundamentos da formação de trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual, conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p.1.090).

Entretanto, contrariando a expectativa das forças mais progressistas, o “fato é que, após um ano de vigência do Decreto 5.154/2004 a mobilização esperada não ocorreu, o que se viu logo a seguir foi o inverso”(op.cit.p.1090,2005). Nesta nova “fase” observou-se a retomada da política focal e compensatória para a resolução dos problemas relacionados ao combate da pobreza. Editou-se o Programa Escola de Fábrica, pautado por um modelo restrito à aprendizagem profissional e o Projovem que, apesar de promover a elevação da escolaridade do aluno e a certificação profissional em nível fundamental, se caracteriza por estimular uma formação aligeirada, realizada em 12 meses e com uma carga-horária de 1.600 horas.

Além da edição destes programas, o Ministério da Educação(MEC) não assumiu a elaboração de novas diretrizes curriculares visando contemplar as orientações e princípios colocados pelo Decreto 5.154/04, fundamentalmente aqueles relacionados à integração entre formação geral e técnica e à necessidade de abertura de cursos destinados ao público jovem e adultos. O que se verificou foi que o MEC delegou esta tarefa ao Conselho Nacional de Educação. Este atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes às disposições do Decreto 5.154/04.

Contudo, contraditoriamente, manteve as concepções que orientaram o Decreto 2.208/97. Ou seja, permaneceram as perspectivas de uma formação fragmentada, baseada no individualismo e nas competências voltadas para a empregabilidade, submetida ao mercado de trabalho e não às necessidades omnilaterais do mundo do trabalho.

A introdução, por parte do Ministério da Educação, de um outro foco para a Educação Profissional e Tecnológica, que reafirma a necessidade de promover uma “formação integral”, colocada pela LDB, mas, também pelo Relatório Jacques Delors (UNESCO, 2003), com o objetivo, em última instância, de criar condições para o desenvolvimento soberano do país a partir de uma formação mais ampla para os trabalhadores e da inclusão social daqueles que tiveram a sua trajetória escolar interrompida, como requer os novos patamares de modernização tecnológica, acabou por produzir, segundo Guimarães (2008) uma política educacional híbrida, ou seja, que combina o discurso e a prática pedagógica oficial dos anos 90, nitidamente neoliberal, com um tipo de formação pedagógica mais próxima dos preceitos de uma educação omnilateral e unitária. A história do Brasil tem indicado, entretanto, que os processos modernizadores no país têm se efetivado sempre em articulação com as formas econômicas, políticas, culturais e sociais mais arcaicas e o resultado, desta modernização conservadora, é a produção de uma sociedade profundamente autoritária e excludente, que vem mantendo, ao longo dos séculos, uma vergonhosa concentração de riquezas. Sobre esta natureza da formação social brasileira Frigotto (2006) assinala que

A breve análise de caráter estrutural da construção da formação social brasileira, tomando-se um longo ou médio tempo histórico, sinaliza o reiterado rearranjo das relações de poder da burguesia acertando suas lutas internas na busca da acumulação ampliada do capital. Trata-se de um processo histórico comandado por revolução passiva, transformismo ou modernização conservadora. Esse processo tem mantido intactas as estruturas sociais e de poder que geram desigualdade, o aumento da concentração de renda e da degradação da qualidade de vida da classe trabalhadora.(p.48)

4- Conclusão

A partir do que foi exposto, é preciso compreender os limites das políticas educacionais do atual governo analisando-as a partir das configurações estruturais da sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, buscar alternativas, no curso desta mesma história, que avancem para a constituição de uma educação cuja ênfase seja a emancipação dos trabalhadores.

Constata-se que são muitas as continuidades, principalmente as de natureza estrutural, ou seja, aquelas que mantêm a opção por um desenvolvimento nos marcos de um liberalismo que historicamente vem colocando o país numa situação de dependência econômica. As políticas e ações

educacionais expressam esta perspectiva, pois somente de maneira indicativa, tem assumido posicionamentos mais avançados em relação à educação profissional e tecnológica. O que se tem verificado é que, no interior das instituições, os setores mais progressistas têm que realizar, muitas vezes, o papel que deveria ser assumido por um governo oriundo das classes trabalhadoras. As tensões são, assim, fruto das mobilizações e movimentações destes setores que, com muito sacrifício, busca consolidar o que se tem de mais avançado na legislação educacional.

¹ Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

² Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia de Goiás.

³ Oficialmente o Fórum foi lançado em Abril de 1987, oriundo da Campanha Nacional Pela Escola Pública e Gratuita e teve como principais reivindicações: a defesa da educação como um direito de todo cidadão, sendo dever do Estado oferecer ensino laico e gratuito; formação e a carreira dos recursos humanos na área da educação; na década de 1990, lutou pela retomada do substitutivo Jorge Hage, buscando impedir o seu arquivamento e, ainda, pela a aprovação na íntegra desta LDB, evitando desta forma o seu esfacelamento. Para o encaminhamento dos trabalhos, Dermeval Savianni foi encarregado de elaborar uma proposta para subsidiar a construção da desejada nova Lei de Diretrizes e Bases. O referido texto legal recebeu várias emendas e versões até chegar ao denominado “Substitutivo Jorge Hage”, que ao final foi “atropelado” pela Proposta de Substitutivo do então Senador Darcy Ribeiro, a qual acabou se constituindo na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). (Oliveira, p.42).

⁴ Frigotto, Ciavatta, Magalhães (2006) mostram esta postura dos professores em relação, por exemplo, ao Plano de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico Industrial no Brasil, de 1990 que previa a construção de 200 Escolas Técnicas Industriais e Agrotécnicas. Entretanto, não mais do que 12 escolas surgiram. A questão central de discordância com parcelas significativas de professores da Rede Federal é que ele reeditava as concepções da teoria do capital humano.

⁵ Quando o “ciclo” não se completa, é porque o trabalhador não conseguiu apreender as competências e habilidades necessárias à se tornar um sujeito empreendedor e empregável.

⁶ Para Frigotto(2006, p.14), “ não por acaso, os embates mais duros no processo constituinte e desde os primeiros debates da LDB deram-se em torno da educação tecnológica e profissional”.

⁷ Oliveira (2003) ressalta que a Nova LDB – lei nº 9.394/96 permite a articulação da educação profissional com a geral, diferente da PL e do Decreto 2.208/97. Ainda sobre as características das proposições da PL, informa que a modularização visava a construção de itinerários formativos mais flexíveis, de acordo com o ritmo do educando; na concomitância interna , o aluno cursa, na mesma instituição, o ensino médio e o ensino técnico, em horários diferentes e matrículas distintas, na concomitância externa , o aluno cursa o ensino médio em uma instituição e o ensino técnico em outra, profissional, no pós-médio, o aluno já possui o ensino médio e cursa o técnico, em uma instituição de ensino profissional.

⁸ Processo de reforma que indicou a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, “cujo objetivo era permitir melhor articulação da Educação Tecnológica em seus vários níveis além da sua integração com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo” (Brasil, 2001, p.13).

⁹ Considerando o período pós década de 1980.

¹⁰ Neste aspecto, é necessário mostrar de maneira mais aprofundada e conseqüente a relação que se estabelece entre ciência, técnica e tecnologia e o modelo de desenvolvimento do país.

¹¹ Nota-se que esta orientação torna-se a base de adequação dos estudantes-trabalhadores ao mercado de trabalho. Assim, muitos desenvolverão trabalho precarizado, outros tantos, trabalhos simples e mal remunerados, e um pequeno grupo, receberá formação sólida e constituirá o núcleo de formuladores e criadores de soluções necessárias ao setor produtivo.

¹² Este Decreto estabelece as atribuições dos técnicos industriais de 2º grau.

¹³ Ainda segundo Vianna, o PT nasce sem um jornal, ao contrário da experiência generalizada na esquerda, que servia para dizer os fundamentos e os princípios das agremiações. Para ele, por esta característica, é que pode transitar, sem maiores problemas, entre as décadas de 80 e 90 e legitimar uma postura que vai conduzir a sua identidade: a ênfase na perspectiva eleitoral. Acrescentaria: “PT para vencer.”

¹⁴ Grifo nosso.

¹⁵ Grifo nosso.

5- Bibliografia

BRASIL.Congresso Nacional. *Decreto nº 2.208. 17 de abril de 1997.*

_____. Unidade de Coordenação de Programas. *Programa de Expansão da Educação Profissional. Legislação Básica.* 5ª Ed. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº .5.154. 23 de julho 2004.*

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – *Documento Base.* Brasília, DF, agosto de 2007.

D’ANGELO, M. *Escola Técnica Federal de São Paulo: A integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio (1965-1986).* Tese de Doutorado, São Paulo: Universidade de São Paulo:Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, Programa de Pós-graduação em História Social, 2007.

DELORS, Jacques (org). *Educação. Um tesouro a descobrir.* 8ª ed. Editora São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC:UNESCO,2003.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (orgs) *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.* Brasília:INEP, 2006.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. RAMOS, M (ORGS). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.*São Paulo:Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. *A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido,* 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GUIMARÃES, Edilene Rocha. *A formação integral no discurso pedagógico oficial dos anos 2000.* Trabalho apresentado na 31ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED).

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v.63).

OLIVEIRA, M. A. M. *Políticas Públicas para o Ensino Profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS*. Campinas: São Paulo, Papirus, 2003.

SILVA, M. A. *Intervenção e Consentimento – a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

SAVIANNI, D. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

VIANNA. Luiz Werneck. *Duas Décadas e dois anos de governo Lula*, 2005. Disponível em <http://www.mra.org.br>