

# A REFORMA DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL SOB O OLHAR DE UM AGENTE FORMADOR—Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFET-SP

Aloysio Pereira da Silva<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo objetiva mostrar os desdobramentos e conseqüências da implantação da Reforma do Ensino Médio Profissional (Decreto 2208/97) sobre um agente formador desse nível de ensino ligado ao Sistema Federal de Ensino, por intermédio de uma pesquisa feita em vários segmentos da escola, tendo como base empírica entrevistas feitas com atores partícipes do processo de implantação.

**Palavras-chave:** Reforma; formação profissional; trabalho e educação; qualificação.

## Abstract

This article aims at showing the unfoldments and consequences of the implementation of the Postsecondary Level Professional Education Reform (Decree 2208/97) about an agent constituent of such educational level connected to the Educational Federal System, by means of a research made in several segments of the school, empirically based on interviews made with participant actors of the implementation process.

**Keywords:** Reform; technical education; work and education; qualification.

<sup>1</sup> Centro Universitário de Santo André - UNIA, Reitor

### Introdução

Este trabalho foi elaborado segundo uma pesquisa feita no CEFET<sup>2</sup> de São Paulo, como parte de uma tese de doutoramento que estuda as novas formas de gestão aplicadas em numa unidade escolar.

A questão da Reforma do Ensino Médio Profissional (Decreto 2208/97) foi lá tratada no Capítulo III, seção 5, e aqui será retomada sob uma nova forma e com um outro escopo, que é entender as conseqüências de sua implantação num agente formador<sup>3</sup>. A análise será construída sobre dois eixos: um primeiro, que estuda a ação/reação dos atores envolvidos nesse processo; um segundo, que procura entender as decorrentes repercussões e desdobramentos da nova prática pedagógica imposta pela Reforma ao CEFET-SP. Dessa maneira, iniciaremos o nosso trabalho utilizando os depoimentos dos atores participantes no processo de implantação da Reforma, como um dos instrumentos básicos de análise e diagnóstico das questões propostas.

Vejamus este primeiro depoimento:

A separação entre as duas formações [causada pelo Decreto 2208/97] foi péssima. Foi péssima, porque? Primeiro, o aluno, quando estava na nossa Escola ele tinha visão de mundo completa, ele era formado em todos os seus aspectos. Com a Reforma o que que aconteceu? Ele vem aqui, faz módulos, a visão dele é única, é direcional, ele vai sair daqui para ser aproveitado no emprego(...), então, a reforma, ela está pecando por quê? Porque ela restringiu a capacidade de desenvolvimento do potencial daquele indivíduo, ela está deixando o indivíduo cada vez mais bitolado.

Segundo porque você não pode dicotomizar o indivíduo, porque ele não é dois, ele é um, e a sua formação tem que ser oriunda de um lugar só, você não pode falar assim: "Olha, ele tem isso, depois ele tem aquilo". Você não pode ter esse tipo de comportamento quando você trabalha com ser humano, ele tem que ter uma formação única, com uma filosofia única, não ser tão dividido assim na sua capacidade, na sua formação (professora de biologia do CEFET, ex-coordenadora da área de saúde).

Parece que a grande mudança decorrente da Reforma, sobretudo aquela contida no Decreto 2208 de 17/04/97, é a que se refere à desintegração do ensino profissional médio que separa a formação geral, hoje por conta do ensino médio, do ensino profissional (art.5º-Decreto 2208/97). Assim a formação profissional cindiu-se em dois segmentos independentes e autônomos: de um lado, a formação geral dada por qualquer escola de ensino médio; de outro, a formação profissional propriamente dita, dada pelos agentes formadores. Alguns desses agentes (o CEFET-SP é um deles) oferecem as duas modalidades (ensino médio e profissional), de forma independente e separada. Geralmente os alunos cursam os dois "cursos" em períodos diferentes, com intuito de diminuir sua permanência na escola e adentrar ao mercado de trabalho o mais rápido

<sup>2</sup> CEFET-SP- Centro Federal de Educação Tecnológica., antiga Escola Técnica Federal de São Paulo.  
<sup>3</sup> Apesar de abordarmos o tema sob um outro prisma diferente daquela praticado na tese de doutoramento e, sobretudo com um outro *telus*, utilizamos a mesma básica empírica, composta por entrevistas com vários setores e segmentos da escola, além da bibliografia pertinente.



possível. Esta situação de o aluno ter as duas formações (geral e profissional) num mesmo agente formador, ou seja, num mesmo *locus*, é temporária, porque o ensino médio (regular) oferecido por essas escolas tem duração limitada, conforme rezam instruções normativas dos órgãos superiores. Isto significa que o aluno, em breve, não gozará mais dessa facilidade, pois terá que cursar o ensino médio e o ensino profissional em lugares e escolas diferentes.

Fica claro, em face desse depoimento, a impossibilidade de se separar ou cindir o indivíduo numa ação educacional. Apesar de os idealizadores dos diplomas legais decorrentes da nova LDB insistirem fortemente na negação dessa dicotomia na formação, apenas a fazem de forma retórica e abstrata. Isto se manifestará em vários momentos deste texto, como tentaremos mostrar mais à frente. De qualquer maneira, fica difícil sustentar que, ao se desintegrar o ensino técnico em duas "formações" (uma referente à cidadania e outra a formação técnica "em si"), tal dicotomia possa ser evitada. A formação profissional (e não meramente "técnica") requer uma ação sincronizada e conjugada com os demais elementos que compõem as várias áreas do conhecimento. Assim, a ética, a moral, a cidadania, etc. devem estabelecer um entrelaçamento com a ecologia, a mecânica, as ciências da terra e outras, numa ação educacional que articule concretamente teoria e prática.

A educação é um dos complexos da reprodução social e um dos responsáveis pela formação ontológica do ser social, fundada nas inelimináveis esferas biológicas, inorgânica e social que agem nessa construção. A consciência do ser social é construída pela legalidade existente nesse movimento gerado pela própria essência desse complexo social. Qualquer outro processo estranho a essa legalidade não terá sucesso numa pretensa formação integral do homem, como ocorre com a desintegração do ensino técnico. É importante entender a singularidade desse ser social e a forma que essa singularidade é construída em relação ao universal. Não existe uma singularidade dual.

Vimos, de fato, como o 'elemento' imediato do acontecer histórico-social – que, não obstante a sua complexidade interna, porque parte constitutiva de complexos sociais, não é, exatamente no plano do ser, posteriormente divisível, mas é encarado tal como é, como 'elemento' no seu ser-precisamente-assim – não pode ser outro senão a decisão alternativa de um indivíduo concreto. Do mesmo modo pelo qual o ser social se constrói com estas cadeias de decisões alternativas, entrecruzadas de várias maneiras, assim também a vida singular do indivíduo é composta pela sua sucessão e derivação uma da outra. Desde o primeiro trabalho, como gênese da humanização uma da outra, até às mais sutis decisões psicológicas e espirituais, o homem constrói o seu mundo externo, contribui para edificá-lo e para aperfeiçoá-lo e, ao mesmo tempo, com estas mesmas ações constrói a si mesmo, passando da mera singularidade natural à individualidade no interior de uma sociedade (Lukács, 1981, p.261).

Por outro lado, no depoimento seguinte, encontramos uma outra abordagem: Eu acho que a ruptura foi muito brusca e muito, muito rápida, mas eu acho que vai

trazer um resultado no futuro muito bom, na medida em que o nosso ensino médio tiver qualidade, e o governo tá trabalhando muito para isso, aí o ensino técnico virá realmente a ser uma formação complementar ao ensino médio. Assim, nós poderemos formar muito mais rapidamente um técnico, um especialista, um tecnólogo, é, inclusive fazer a educação continuada e a reciclagem. Assim, quando uma profissão deixa de existir nós podemos rapidamente qualificar e dar um novo ensino técnico pra que esse trabalhador possa adquirir uma nova profissão onde existam os empregos. Então essa flexibilidade é muito boa, a LDB acertou em cheio (professor da área de mecânica, ex-diretor).

Nesse depoimento, diferente do anterior, a questão da dicotomia das formações é vista sob uma perspectiva positiva, tanto no que se refere ao aluno (futuro trabalhador) como em relação ao agente formador, que propiciará uma prática pedagógica mais flexível, favorecendo as grandes mutações na força de trabalho decorrentes das mudanças rápidas nos processos de produção. Reforça o discurso dos propositores da Reforma no que concerne à questão da *empregabilidade* e do "modelo de competências"<sup>4</sup>, já que esse modelo pedagógico propicia uma melhor qualificação do trabalhador na aquisição de novas competências, tornando-o *empregável*. Apesar de os objetivos descritos pelo depoente serem sedutores, na realidade a forma em que se apresentam os diplomas legais que tratam da formação profissional não nos conduzem a esses caminhos. De que maneira e quais os instrumentos existentes ou futuramente construídos garantirão a concretização desses objetivos, diante da extensa variedade de agentes formadores e da imensa heterogeneidade das redes de ensino (federal, estadual, municipal e particular)?

Vejam os outros depoimentos:

Me parece, assim, que realmente todas as LDB's contemplam a formação para a cidadania, preparação para o trabalho, e essa também não é diferente e, mesmo porque, ela foi feita por alguém como Darcy Ribeiro, então não dá para dizer que ela não tenha um cunho progressista, a escrita progressista, só que a prática dela, a gente sempre achou que na realidade a aplicação prática da LDB não é progressista porque ela vem exatamente separar aquilo [a formação] que a gente está falando, e por mais que insistíamos com o ministro na época, o Paulo Renato, os alunos

<sup>4</sup> O conceito "modelo de competências" tem origem e é construído a partir do aparecimento do termo *competência*, contido no discurso do empresariado, fundado nas novas demandas da lógica do capital (produção integrada, flexível e de baixo custo). Segundo Hirata (1993), "competência" é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos 10 anos e retomada em seguida por economistas da França (...). "A competência inicialmente apresenta-se como o aproveitamento do trabalhador em sua "totalidade", por meio de suas potencialidades cognitivas e comportamentais. Definir uma competência é algo mais que definir um perfil profissional desse trabalhador.

O conceito de empregabilidade tem como escopo básico classificar o trabalhador em duas categorias: os aptos ou *competentes* e os inaptos e *incompetentes* para o trabalho. O trabalhador competente é o trabalhador *empregável*. O conceito de *empregabilidade* se adequa perfeitamente ao "modelo de competências". Os dois conceitos—empregabilidade e "modelo de competências"—têm a mesma origem, mas construções diferentes. Eles seguiram trajetórias opostas e o primeiro relaciona-se mais diretamente ao "econômico", enquanto o segundo, mais a formação profissional. A Reforma do ensino profissional está profundamente alicerçada nesses conceitos (ou modelos).

diziam nas suas passeatas que ele está separando a formação geral, a formação humanista, profissionalizante, ele dizia: "mas está errado, se ele faz a formação geral de manhã e faz o técnico à tarde, está integrado...", então a gente não integra por somar, não é assim que se dá a integração  $A + B$  é  $AB$ . Se fosse assim as coisas todas estariam resolvidas, me parece que a integração tem que ser feita de uma forma diferente. A formação não é um acúmulo de conhecimento( professor de física do CEFET, licenciado pela Universidade de São Paulo).

Achamos que aqui existem também dois pontos de extrema importância.

O primeiro deles é referente à aparência progressista da LDB, sobretudo em relação aos valores universais e aos conceitos genéricos, tornando-a atraente e sedutora para a maioria dos educadores. Mas, por outro lado, o mesmo não acontece na sua concretização, na sua aplicação, na sua instrumentalização e na sua operacionalização. Os diplomas legais que a complementam modificaram totalmente esse teor progressista. Isto ficará claro mais adiante. O segundo deles é em relação à noção de *integração*, pensado pelos propositores do Decreto,

O termo articulação, empregado no artigo 40 da LDB, indica mais que complementaridade: propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação integrada 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 desordenada em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação básica, tal qual a propiciada pela Lei Federal nº 5.692/71.

Quando competências de caráter básico e geral passam a ser cada vez mais valorizadas no âmbito do trabalho, enquanto a vida cotidiana, a convivência e as práticas sociais são invadidas em escala crescente por informações e conteúdos tecnológicos, há um movimento de aproximação entre as demandas do trabalho e as demais demandas da vida pessoal, cultural e social. É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre educação profissional e ensino médio, em duas dimensões complementares: os valores que adotam e as competências que perseguem. (Aidar, 1999, p.24).

Apesar do discurso competente e bem elaborado, ele escorrega na noção de articulação e integração. Estas categorias na prática se manifestam de forma oposta ao contido no discurso do autor, porque elas caracterizam-se mais pelo somatório, pela complementaridade, como diz o depoente " $a+b=ab$ ", do que realmente por uma integração. Nesse contexto dicotomizado, o conhecimento é entendido como gnosiologicamente construído por partes autônomas e fragmentadas, unidas por junções de elementos independentes. É paradoxal, quando Aidar (1999) afirma: "É esse movimento que dá sentido à articulação proposta na lei entre educação profissional e ensino médio, em duas dimensões complementares: os valores que adotam e as competências que perseguem". Cabem as perguntas: Até que ponto essas dimensões complementares aludidas

por esse autor não se transformam em dimensões dicotômicas, num movimento que pode separar mais os elementos formativos da cidadania e a aquisição de competências demandadas pelo mundo do trabalho? Quais os elementos orgânicos/estruturais que vão garantir a articulação pretendida? De que maneira evitar-se-á a dicotomia entre valores e competências, já que os dois conceitos se inter-relacionam e são equivocadamente construídos no que tange as duas "formações" diferentes?

Na verdade, o conhecimento e a formação do ser social pelo processo educacional, têm que ser construídos a partir de uma práxis social, segundo uma relação dialética entre as categorias construídas. Esse processo não se faz por meio do acúmulo de conhecimento e de informação.

De acordo com Lúkacs,

A educação, como já dissemos, é um processo puramente social, é um formar e ser formado em termos puramente sociais. O profundo duplo sentido das palavras de Goethe: 'A lei segundo a qual tu surgistes...', está no fato de que por princípio não é possível fixar o seu ponto de partida: por um lado, nenhuma educação pode instilar a um homem características completamente novas, por outro lado, como também já vimos, as características não são estáveis, não são determinações fixadas uma vez por todas, mas possibilidades, cuja específica capacidade de se realizar não é imaginável como fato independente do seu processo de desenvolvimento, do se-fazer-humano do homem singular na sociedade" (1981, p. 271).

Assim, o conceito de integração colocado pela Reforma não convence. Não se justifica a desintegração do ensino técnico e nem explicita como a disjunção entre as formações pode superar os problemas do ensino integrado. Tampouco explica por que essa disjunção pode aproximar as demandas do trabalho e a vida cotidiana. Enfim, explicita mais o teor conservador de seus ditames, do que promove realmente uma mudança renovadora. O viés positivista se manifesta intensamente no momento em que se separam dicotomicamente a construção de valores e a aquisição de competências.

Esta proposta é conservadora porque retoma a concepção taylorista-fordista que supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico, contrariamente à compreensão contemporânea que mostra, a partir da crescente incorporação da ciência ao mundo do trabalho e das relações sociais, a indissociável articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir. Em decorrência, não reconhece a transdisciplinaridade que caracteriza a ciência contemporânea (Kuenzer, 1999, p.135).

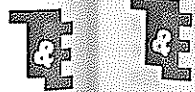
A questão da aproximação das demandas do mundo do trabalho com as existentes no cotidiano do aluno na prática não se realiza, ao contrário, implica uma separação mais pronunciada em relação àquelas praticadas pelas legislações anteriores. Vejamos este depoimento:

O aluno não pode trabalhar, porque ele fica o dia inteiro na escola e está recebendo informação fragmentada. Por que esse inter-relacionamento não está acontecendo

refer  
traba  
o dia  
traba  
demi  
prop  
segu  
"Estu  
clien  
socie  
origi  
esco

2208  
nenh  
de cu  
do tra  
relaç  
uma  
e de  
outro  
articu  
pensa  
e enti  
identi  
o des

<sup>5</sup> Os da  
(linham  
Dados  
alunos  
Homem



dentro da própria escola, imagine quando vem de outra escola, porque nós estamos recebendo alunos de escolas particulares, nós estamos recebendo alunos de escolas do Estado, escolas da prefeitura, que vem da prefeitura, estão fazendo o médio por aí, então nós temos um grupo bem heterogêneo dentro da sala, gente do SENAI. Tem gente que vem do SENAI já com o curso pronto, por exemplo, na disciplina de desenho, já fez desenho, então ele está entrando com pedido de dispensa de disciplina, no caso agora, eles estão chamando de competência, se tem a competência não precisa cursar.

Em relação aos cursos modulares, o número de alunos vem diminuindo, porque a Reforma não atinge seus interesses e suas necessidades. Antigamente os alunos eram melhor preparados (professor de desenho e matemática do CEFET-SP).

Aparecem elementos interessantes neste depoimento. O primeiro deles é referente ao aluno que trabalha e precisa estudar e o que estuda, mas precisa trabalhar. Essas duas situações tornam-se inviáveis porque o aluno permanece o dia inteiro na escola. Não resolve a situação do aluno-trabalhador e nem do trabalhador-aluno, portanto não contempla a pretendida aproximação entre as demandas do trabalho e a vida social. Novamente o discurso e a retórica dos propositores da Reforma entram em choque com a realidade. O trecho posto a seguir é bem elucidativo, quando um dos idealizadores da Reforma afirma: "Estudantes que aspiram trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais até o presente sub-representados nessa etapa da escolaridade" (Mello, 1998, p.5).

O segundo é em relação à formação *fragmentada*, decorrente do Decreto 2208, que cria os cursos *modulares*. Essa modularização não atraiu de maneira nenhuma os alunos ou futuros profissionais, e o pior, a procura para esse tipo de curso diminui a cada ano.<sup>5</sup> Assim, a possibilidade de aproximar as demandas do trabalho das pessoais fica extremamente discutível. O terceiro ponto é em relação ainda à articulação entre o ensino profissional e o médio. Pensando em uma única escola, a articulação entre os dois ensinos não será uma tarefa fácil e de resultados imediatos. É só reportarmos às Escolas Técnicas, CEFETs e outros agentes formadores afins, que percebemos o insucesso na pretendida articulação entre as formações, como ficou explicitado nos depoimentos. Se pensarmos na constelação de escolas (particulares, públicas, sistema S, etc.) e entidades educacionais existentes no Brasil, com características diferentes e identidades próprias, como operacionalizar e concretizar esta articulação? Com o desenvolvimento das novas tecnologias, que requerem um amplo leque de

<sup>5</sup> Os dados são elucidativos. Antes da Reforma, a procura por cursos técnicos era extremamente alta (tínhamos 800 vagas para 18000 candidatos em média, isto é, uma relação candidato/vaga igual a 22/1). Dados de 2001 mostram que das 480 vagas (quase metade de antes da Reforma) são disputadas por 3.377 alunos, que nos dá uma relação candidato/vaga aproximadamente igual a 7/1. Vide a revista *Homem&Técnica—Informativo do CEFET-SP*, n. 22, set. 2001.

conhecimentos, como o ensino médio dará conta de um repertório tão vasto? Como serão feitas as certificações por competências?

Vejamos este depoimento:

Com a Reforma ficou muito bem caracterizada a diferença entre os docentes da área técnica e docentes de cultura geral. Pior, os conteúdos que deveriam ser dados pelas disciplinas de formação geral, estão sendo dados pela formação específica; já surge a reivindicação, por exemplo, estática, é subsídio pra se trabalhar em mecânica técnica. mecânica, estática é dado na área de física teórica, hoje os professores da área de mecânica estão reivindicando essas aulas teóricas mesmo acontece com os professores de Eletrotécnica que necessitam de números complexos que é da área de matemática, e já estão reivindicando para que seja dado na área de Eletrotécnica, e assim por diante .... (professor de Física e ex-presidente do Sindicato)

Percebemos um outro paradoxo (absorção de conteúdos das disciplinas de formação geral pelas de formação profissional) no contexto da Reforma, que, apesar de se situar num agente formador do ensino técnico, pode ser estendido aos demais, guardando as devidas particularidades. A questão de transferir certos conteúdos das disciplinas de formação geral para as de formação específica não é de importância menor, já que essa transferência desastrosa certamente desencadeará inúmeros desvios. Primeiro, em relação à essência das disciplinas de formação geral, que têm uma abordagem mais ampla e objetivos diferentes das disciplinas profissionalizantes, mais preocupadas com a abordagem instrumental. Segundo, possivelmente um docente de disciplina técnica não esteja preparado para ministrar conteúdos (ou parte deles) das disciplinas de formação geral, porque sua formação acadêmica/profissional é diferente e seus objetivos diferem daqueles dos professores de formação geral. Pelos mesmos motivos, o contrário também seria problemático, isto é, professores de formação geral assumindo conteúdos das disciplinas profissionalizantes. Terceiro, ainda que esse conteúdo fosse ministrado de forma competente, seria fragmentado, porque atenderia somente a imediatez de sua necessidade e o docente não teria uma outra opção, senão restringir ao máximo esse conteúdo, para poder cumprir o seu programa. Regrediu-se aos anos de 1960, quando a função das disciplinas de formação geral era, tão-somente, dar um apoio instrumental às disciplinas de formação profissional e subsumindo-se a estas. A razão reflexiva curva-se novamente à razão instrumental.

A reforma do ensino profissional levada a efeito pelo Decreto 2.208/97 e pela nova concepção do ensino médio, repõe no cenário da educação brasileira a dualidade estrutural tal como ocorria antes de 1961, com a quebra da equivalência.

Assim é que a nova proposta dissolve a relação entre educação geral e formação profissional no interior do sistema escolar, adotando um modelo conservador, que desarticula estas modalidades e atribui a função de ministrá-los a duas redes distintas, com objetivos claramente definidos (Kuenzer, 1999,p.134).



dos  
SEM  
curri

que  
estr  
acen  
nívei  
com  
mais  
As a  
exen  
ativic

plan  
desc  
colu  
O pr  
na p  
para  
e "pr  
segu  
colu  
funç  
da e  
qua  
por f  
defir  
aqui  
por  
cron



A fragmentação manifesta na separação das formações e na *modularização* dos cursos concretiza-se na substância de um instrumento proposto pela SEMTEC—Secretaria de Educação Média e Tecnológica /MEC—que é a *matriz curricular*.

A matriz curricular tem como finalidade definir as competências técnicas que constarão de um currículo definidas pelas demandas do setor produtivo. A estrutura da matriz curricular é "per si" um agente que induz mais acentuadamente a fragmentação do técnico, porque ela é concebida em dois níveis—o técnico por *função* e o técnico por *atividade*. A *função* é aqui entendida como fases de um sistema que executará uma tarefa ou um processo de trabalho mais amplo. Essa função envolve o planejamento, a execução e a manutenção. As *atividades* são os vários estágios necessários para executar cada fase. Como exemplo, lançaremos mão do quadro abaixo, que exemplifica as funções e atividades de um projeto de construção civil:

<b>PLANEJAMENTO</b>	Elaboração do projeto orçamentário/financeiro	Elaboração do cronograma de atividades	Projeto de execução
<b>EXECUÇÃO</b>	Aquisição do material	Recrutamento da mão-de-obra	Controle da implantação
<b>MANUTENÇÃO</b>	Manutenção do material de medição-calibração	Manutenção preventiva	Controle geral do processo

Na coluna 1 do quadro acima, encontramos três funções de uma atividade—planejamento, execução e manutenção. Nas demais colunas, encontramos as descrições das outras atividades relativas a cada uma das funções definidas na coluna 1. Na construção da matriz curricular, esta vai definir dois tipos de técnicos. O primeiro é o técnico por função, definido pelas linhas do quadro. Por exemplo, na primeira linha do quadro, a função "Planejamento" vai definir um técnico apto para elaborar as fases de "elaboração do projeto..", "elaboração do cronograma..." e "projeto de execução" desta função. Ele atua unicamente no nível da *função*. O segundo é por *atividade*, definido pelas colunas. Como exemplo, tomemos a coluna 3. Nessa situação o técnico desenvolverá atividades nos três níveis de função (planejamento, execução e manutenção), definidas como "planejamento da execução", "controle da execução" e "controle geral do processo". Neste quadro simplificado, percebemos a existência de 6 modalidades de técnicos; 3 por função e 3 por atividade. Consideremos, por exemplo, o técnico por atividade definido na coluna 2. Ele vai cuidar do planejamento orçamentário/financeiro, da aquisição de material e da manutenção do instrumental de medidas. Já o técnico por função, como o definido na linha 1, vai cuidar do projeto orçamentário, do cronograma e do projeto de execução. Nesse sentido, qualquer que seja a

formação do técnico (por função ou por atividade), o *nível de fragmentação* é extremamente alto. Eles conhecem uma parte minúscula de toda a atividade e insignificante em relação a sua atuação no conjunto de ações.

A visão geral da atividade técnica perde-se ao longo da formação. A modularização define um outro nível de fragmentação, mais intenso, porque o itinerário que o aluno percorre para completar o módulo ou módulos é livre, não garantindo a organicidade e a articulação entre eles. No exemplo dado, quantas possibilidades têm-se em percorrer a matriz, entrelaçando linhas e colunas? E com a fluidez do conceito de competência essa subdivisão determinada pelas *n* possibilidades oferecidas pela matriz curricular vai cada vez mais se pronunciando.

No fim, caberá ao próprio aluno a tarefa de promover essa articulação e integração da sua formação profissional, cujo sucesso (até certo ponto duvidoso) caberá tão-somente a ele. Toda responsabilidade em relação à formação e ao itinerário escolar seguido pelo aluno cabe unicamente a ele.

A própria avaliação das competências adquiridas pelos alunos fica comprometida com a desintegração das formações e conseqüente desarticulação das disciplinas:

Acho que a avaliação por competência é subjetiva. Só para dar um exemplo, se o aluno é competente, nessa área que eu citei, na nossa área particular, física, química, biologia, programa de saúde, matemática, como posso avaliar essas competências em relação as demais áreas, se não existe a interdisciplinaridade (...)?(professor de física do CEFET, licenciado pela Universidade de São Paulo).

Como podemos definir competências se o ensino modular não garante a interdisciplinaridade? Novamente os propositores da Reforma esbarram entre a pré-ideação das proposições e sua conseqüente objetivação—"Interdisciplinaridade e Contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB. Elas abrigam uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo de forma a evitar transformá-las em novas dualidades ou reforçar as já existentes" (Mello, 1998, p.31).

Vejamos um outro depoimento:

A questão da separação entre os dois ensinos é pra mim a grande contradição, mesmo porque muitos, os principais empresários de maior visão do país, eles mostram exatamente o contrário, que o profissional hoje tem que ter uma formação muito mais ampla, ele não pode ter uma única formação, ele tem que diversificar a sua formação. Enquanto que o que está acontecendo agora, é o contrário, o Ministério está querendo que as escolas não formem o profissional, isso porque eles querem aumentar o número de vagas, e para atender essa massificação, as escolas não podem dar esse tipo de formação profissional, ela tem que recuar, onde estava o SESI, o SENAI, ou seja, apenas treinando mão-de-obra, fazendo adiestramento, então aí está a grande contradição(bacharel e licenciado em geografia, pós-graduado e professor de geografia do CEFET).

Neste depoimento surge um outro ponto que não podemos esquecer, que é referente ao retrocesso causado pela desintegração, que levou a escola a oferecer cursos (da parte profissionalizante) assemelhados aos do sistema S<sup>6</sup> de outrora. Não podendo configurar cursos de forma integral, coube-lhe somente a tarefa de "treinar" os seus alunos. Conseqüentemente a questão do *adestramento* volta à tona, representando um retrocesso em relação ao que se tinha anteriormente. O ensino das ETFs (Escolas Técnicas Federais), hoje CEFET, distanciava e muito, do que era oferecido nas escolas do sistema S, que apresentavam um ensino voltado tão-somente às demandas do empresariado (ainda com uma mentalidade fordista), que formava uma mão-de-obra *adestrada* a essas demandas. Atualmente o próprio sistema S pensa diferente e nem oferece uma formação com esse perfil. Hoje o empresariado não necessita mais do trabalhador adestrado. Ele necessita, muito ao contrário, de um trabalhador polivalente, com visão ampla da realidade, flexível, etc., munido de competências e, portanto, empregável. Gramsci (1985), referindo-se ao fordismo, diz que esse sistema de produção requereria um novo trabalhador, portanto um novo homem, podemos pensar que as formas de produção pós-fordistas seguem a mesma diretriz. Hoje o que está em pauta são conceitos como empregabilidade e competências, que vão caracterizar e determinar este "novo homem".

Precisamos deixar claro aqui que não estamos afirmando que a lei não contemple essas categorias. Elas estão muito presentes no bojo do Decreto e nas diretrizes curriculares em que são exaustivamente tratadas. O que estamos discutindo é que a sua aplicação não corresponde ao discurso. Essa inadequabilidade é verificada pelo desinteresse crescente dos alunos em relação às escolas técnicas e profissionalizantes.

Esse distanciamento entre o que o mercado precisa e o que as escolas do ensino profissionalizante oferecem, é constatado pela diminuição da procura dos cursos profissionalizantes, por parte dos alunos, sobretudo daqueles cursos com estrutura modular. Poder-se-ia alegar que esse afastamento dos alunos fosse conseqüência do mal desempenho dessas escolas. Isto não é verdade, porque a procura pelo ensino médio praticado nas ETFs<sup>7</sup> é ainda significativa. Isto pode ser visto a partir do seguinte depoimento:

A Reforma é meramente econômica, reduziu-se o número de alunos, o aluno faz regular de manhã, faz o técnico à tarde, e na estatística do governo dobrou o número de vagas, isto é, o aluno é contado duas vezes, somente para fins de estatística. A procura para o ensino modular caiu e só ficou o regular [o médio regular], que ainda é procurado... O regular ainda apresenta uma certa qualidade, não como antes... (professor de física e ex-presidente do Sindicato).

Um outro ponto importante que revela este depoimento é a questão da diminuição de gastos com o ensino técnico. Talvez, seja essa a questão de fundo que reveste a estrutura da Reforma na sua forma mais ampla e o *telus* de

<sup>6</sup> Escolas do sistema S- SENAI, SENAC, etc.

<sup>7</sup> Escolas Técnicas Federais.

seus propositores, que não é outro, senão o "enxugamento" do Estado, entendido aqui como diminuição de suas obrigações com as demandas sociais, expressa pela diminuição de gastos com a educação, saúde, etc. O professor Saviani nos esclarece:

Isso significa que a meta fixada pelo Plano [PNE], de alcançar-se em dez anos 6% do PIB mediante parcerias com o setor privado, estaria demasiado próxima do que já foi alcançado em 1995. Com efeito, tal meta parece algo tímida em comparação com os 5,2% que já estariam sendo despendidos naquele ano, sugerindo a inviabilização de outras metas, relativas aos diversos níveis de ensino, seja do ponto de vista da expansão, seja na ótica da melhoria da qualidade... A proposta de Plano [PNE] enuncia 167 metas das quais 59 (35,9%) estão marcadas com um asterisco implicando, pois, a colaboração da União; e apenas 16 (9,5%) são assinaladas com dois asteriscos dependendo, portanto, da iniciativa da União. Vê-se, assim, que 90,5% das metas são de responsabilidade exclusiva (54,6%) ou prioritária (35,9%) dos Estados e Municípios ou da iniciativa privada e setores não-governamentais" (Saviani, 1999, p.87).

Vejamos este depoimento:

Primeiro, eu acho que essa reforma do ensino vem coroar algo que começou com o governo Collor que era exatamente enxugar o Estado. Quando o ensino técnico era integrado, entravam 800 alunos para fazer o curso técnico integrado, hoje entram 300 para fazer o ensino médio, e esse mesmo aluno que faz o ensino médio vai fazer o ensino técnico, então hoje, na verdade, de 800 que faziam o integrado, nós temos 300 que faz o ensino médio e técnico e o governo conta as duas matrículas, então na verdade, há um enxugamento financeiro, é uma reforma educacional financeira em termos do ensino profissionalizante. Hoje nós temos... praticamente a nossa escola está com um terço da capacidade, a reforma administrativa também pega o lado do magistério porque os nossos profissionais que estão se aposentando não estão sendo substituídos, a reforma prevê que em cada 3 aposentadorias, será contratado um profissional para ocupar aquela vaga, então, veja só o que a reforma, do ponto de vista, estou falando do ponto de vista administrativo, ela está enxugando quadros, na medida em que não há reposição de profissionais para carreira. Na verdade, eu costumo brincar com nossos colegas aqui que nós vamos, internamente, acabar com o ensino médio... (professor de física do CEFET, licenciado pela Universidade de São Paulo).

Um dos pontos importantes desse depoimento é questão da passagem do governo Collor ao do FHC, que expressava mais uma continuidade que uma ruptura ou uma mudança de rumo. Foi um projeto mais competente e eficaz que do seu antecessor. Apesar de insistentemente negado por FHC, seu governo consagrou as proposituras do governo anterior, expresso sobretudo, na Reforma do Estado. Talvez a mais contundente tenha sido a transformação das instituições em *organizações sociais*.

O conceito de "organização social" proposto por Bresser é o seguinte:

(...) Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os



museus. A reforma proposta é de transformá-los em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais. A idéia é transformá-los, voluntariamente, em 'organizações sociais', ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e tenham a autorização para participar do orçamento público" (Bresser Pereira, 1996, p.286).

Essa mudança substancial na natureza do Estado afeta diretamente a educação, porque elimina os compromissos intrínsecos das instituições preocupadas com valores mais universais que traspassam sua própria "territorialidade" e, que nem sempre estão presentes em organizações, preocupadas com questões pontuais e com a organização "em si".

Uma *organização* difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define (Chauí, 1999).

Vejamos o que os alunos que participaram da transição têm a nos dizer: No final do curso, com a Reforma, teve uma degringolada terrível, que foi àquela época que começou a se cogitar que os cursos seriam somente técnicos. Também falavam que ela ia se modernizar ou não, aí foi terrível, porque aí os professores se sentiram desestimulados, a gente também não sabia que fim a gente ia levar, se ia pegar a Reforma no meio, ou não, como é que ia ser, foi terrível. Minha irmã, ela entrou na Federal dois anos depois e constatou que na minha época a escola era muito melhor. Ela sentiu muito esta diferença...ela continuou na Federal e ela comenta que a escola já não era mais aquilo tudo, que o ensino já não era mais tão bom... (23 anos, ex aluna do curso de edificações).

Se tivesse que optar entre o curso que era oferecido antes da Reforma com a que está sendo oferecido hoje, com certeza eu optaria pelo antigo mesmo, mesmo porque foi aquilo que eu já falei, as matérias que são as básicas, de formação geral, elas contribuíram muito para a minha formação e para as disciplinas específicas, então eu optaria pelo antigo mesmo. A repercussão da Reforma na escola não foi boa, com certeza. A gente ouvia comentários negativos principalmente por parte dos professores da área técnica, de que o curso estava sendo desvalorizado, estava desmotivando até os próprios professores (solteiro, 21 anos, ex aluno).

Apesar de o teor dos depoimentos não apresentar uma análise sobre os problemas que os depoentes (alunos) encontraram na transição da Reforma ou por experiências vividas por seus colegas nesse período, eles perceberam que a mudança não foi benéfica, e mesmo antes de sua implantação, seus ares não preanunciavam resultados promissores.

## Conclusão

Dentro do contexto em que esse trabalho se desenvolveu podemos pensar que:

A reação dos atores à implantação da Reforma foi consubstanciada numa rejeição aos seus pressupostos teórico-metodológicos e em uma crítica aos primeiros resultados de sua implantação. A tônica dominante que revestiu essa visão negativa concentra-se nos seguintes pontos:

Parece-nos que a grande questão se localizou na desintegração do ensino profissional. Aquelas categorias contidas no ideário da Reforma, tais como interdisciplinaridade, não-fragmentação do ensino, a contextualidade, "estética da sensibilidade", até certo ponto sedutoras, se evaporaram com a prática determinada por legislações complementares, sobretudo aquelas referentes à cisão das formações (geralXprofissional). A modularização inviabiliza a contextualidade e a interdisciplinaridade.

Uma segunda questão refere-se às mudanças ocorridas no Estado brasileiro, consubstanciadas nas práticas políticas do então governo (FHC), que se orientavam em direção a uma posição neoliberal, que visavam, sobretudo, a um enorme descomprometimento com as questões sociais e um "desmantelamento" das instituições, transformando-as em organizações sociais. Assim, o *telus* da Reforma foi moldado dentro dessas perspectivas do neoliberalismo. A reação de uma comunidade como a do CEFET-SP não poderia ser outra, já que nesse contexto, questões como ensino público, privatizações, "enxugamento" das instituições, são questões que efetivamente afetam o seu cotidiano.

Importante ressaltar que o CEFET-SP foi sempre considerado como uma escola de *excelência*<sup>9</sup>, que permitiu que seus membros pudessem ter uma prática pedagógica singular, propiciando uma visão mais abrangente em relação às conseqüências da Reforma, que os levou a rejeitar as "privatizações", o enfraquecimento do ensino público e a desinstitucionalização das instituições públicas. Os equívocos da Reforma tornam-se, nesse *locus*, mais evidentes e notórios, que em relação a um outro agente formador com características diferentes desse. Os agentes formadores particulares (da iniciativa privada) também foram afetados, obviamente, de forma diferente das públicas/gratuitas, porque houve grande desinteresse por parte dos alunos para esse gênero de curso ("ensino técnico médio"), inviabilizando do ponto de vista econômico a sua prática.

Assim, a SEMTEC contornou o problema das "perdas" do empresariado da educação, instituindo uma legislação "complementar". Criaram-se, então, os Centros de Educação Tecnológica Privados (Decreto Federal 2406/97), que permitiu, por meio de vários diplomas legais, entre eles, o Parecer 436/2001-CNE, antigos colégios e/ou escolas de segundo grau profissionalizante oferecerem cursos de tecnologia de nível superior, desfigurando a formação

<sup>9</sup> Para mais detalhes, ver (Silva, 2002,p.35)



téc  
des  
ten  
par  
  
sob  
Dec  
alur  
qua  
gran  
sim  
proc  
Ref  
não  
  
fato  
repr  
da fi  
  
Ref  
AID  
Edu  
Proc  
  
HIR  
1993  
  
BRE  
para  
  
GRA  
Civill  
  
KUE  
cons  
Curr  
  
LUK  
  
MEL  
Cons  
  
SAVI  
outra  
  
SILV  
de Sa  
de de

técnica do antigo segundo grau. Apesar, dentro do contexto legal, de exigir-se dessas entidades a coexistência de ensino médio e tecnológico (superior), a tendência é o esvaziamento do ensino médio técnico e um grande deslocamento para o ensino tecnológico, ainda que em tempos escolares diferentes.

Talvez, com o novo governo (Lula), essas questões devam ser retomadas sob uma outra abordagem e uma nova diretriz, que revejam os equívocos do Decreto 2208/97 referentes ao ensino médio profissional, e que possibilitem aos alunos dos vários agentes das redes de formação profissional uma melhor qualificação, amparados por um ensino de melhor qualidade. Será preciso uma grande dose de imaginação e criatividade, para que a integração não ocorra simplesmente resgatando os modelos anteriores em sua forma plena, mas procurando novas alternativas que viabilizem as propostas mais avançadas da Reforma (interdisciplinaridade, contextualização, etc.), que o Decreto 2208/97 não contemplou.

Caso contrário, a formação profissional continuará presa e subjugada aos fatores impeditivos de seu bom desempenho, como outrora acontecia, representados pela dicotomia dos saberes, "elitização" do alunado, fragmentação da formação, etc. correndo o risco de um retrocesso aos padrões pré-1961.

### Referências Bibliográficas

AIDAR, Fábio L. Marinho & outros. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Conselho Nacional de Educação-MEC, Processos 23001.000365/98, 23001.000364/98 e 23001.000027/99. 1999.

HIRATA, Helena Sumiko (Org.) *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: EDUSP, 1993.

BRESSER PEREIRA, L.C. *Crise econômica e reforma do Estado do Brasil—para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, Política e Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. "A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências." IN: FERRETTI, Celso & outros (Org.). *Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a Escola?* São Paulo. Editora Xamã, 1999.

LUKÁCS, GyÖrgy. *Per L'ontologia dell'essere sociale*. Roma, Editori Riuniti, 1981.

MELLO, Guiomar N. *Diretrizes para a Organização Curricular do Ensino Médio*. Conselho Nacional de Educação-Parecer. 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Aloysio Pereira da. *Gestão da Qualidade Total na Escola Técnica Federal de São Paulo: uma alternativa pedagógica ou uma "pedagogia alternativa"?*. Tese de doutoramento: PUC-SP, 2002.

### Jornais e revistas

CHAUI, Marilena. A Universidade Operacional. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, Caderno MAIS, maio, 1999, p.5.

DELPHINO, Fátima B. Vestibulares 2001. *Homem&Técnica*. São Paulo, ano 9, nº 22, setembro, pag 9.



EL

Re

hu  
an  
de  
cer  
à l  
pa  
da  
Pa  
pro

Ab

the  
ain  
inc  
do  
rep  
sta  
an  
Ke

' Dou  
de E  
dom