

FABIANA SABARÁ DIAS

**A QUALIDADE REQUERIDA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO**

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2011

FABIANA SABARÁ DIAS

**A QUALIDADE REQUERIDA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE
NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Antônia Vitória Soares Aranha

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2011

D541q
T Dias, Fabiana Sabará, 1983-
A qualidade requerida da educação profissional técnica de nível médio / Fabiana Sabará Dias. - UFMG/FaE, 2011.
162 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Antônia Vitória Soares Aranha.

Bibliografia : f. 149-157.

Apêndices : f. 158-161.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino profissional -- Teses. 3. Ensino técnico -- Teses. 4. Educação para o trabalho -- Teses. 5. Políticas públicas -- Teses.

I. Título. II. Aranha, Antônia Vitória Soares. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.425

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada A Qualidade Requerida da educação profissional técnica de nível médio de autoria da mestranda Fabiana Sabará Dias, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª Antônia Vitória Soares Aranha (orientadora)

Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Daisy Moreira Cunha

Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Belo Horizonte, 15 de setembro de 2011.

Aos meus pais, fonte de toda minha força.

E à Jussara Biagini, minha anja da guarda.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Antônia Vitória Soares Aranha, que com competência apontou caminhos, questionou, puxou minha orelha, elogiou, me fazendo crescer no decorrer do percurso desta pesquisa.

À minha família, por ser meu TUDO, por respeitar os momentos em que estive ausente mesmo dentro de casa, pelos momentos em que precisei apenas de um olhar ou de um sorriso ou de um abraço.

À Jussara Biagini, a anja que surgiu em minha vida, minha mentora, minha amiga, por quem eu tenho grande admiração e carinho. Não há palavras que expressem meu agradecimento pela sua atenção, seu carinho e sua força em minha trajetória profissional e acadêmica.

Aos professores Gaudêncio Frigotto, Celso Ferretti, Maria Ciavatta, Sonia Rummert, José Rodrigues, Domingos Leite, Dante Moura, Marise Ramos, Maria Rita Oliveira, Rosemary Dore e Lucília Machado por terem dispensado seu tempo no preenchimento dos questionários, viabilizando a realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por propiciarem momentos ricos de discussão. Em especial à professora Daisy Moreira Cunha pela atenção, calma e confiança desde o processo de seleção do mestrado.

À equipe da Secretaria da Pós-Graduação e da Biblioteca da FaE pela atenção dada sempre que necessário.

Aos amigos Marisa Martins, Daniel Triginelli, Rita Lages, Renato Lopes, Vítor Guimarães e Eduardo Maia, que entre corredores, reuniões e salas de aula tive a oportunidade de conhecer.

À minha airosa amiga e mestre Lira Córdova, que esteve, ao mesmo tempo, nesse processo de acertos e angústias, e que soube me ouvir, me incentivar, e por sua competência é responsável pela revisão desta pesquisa.

À minha analista Neide Heliódora, que com a ajuda de Freud me auxiliou nos momentos de angústia, de surpresa, e que neste processo fez cair por terra muitas das minhas idealizações.

À minha médica Izabella Martins e à sua assistente Néia, que com palavras e ações me incentivaram e tornaram mais leves alguns dos entraves apresentados.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento da pesquisa.

Enfim, a todos que direta e indiretamente contribuíram para este texto de mais de cem páginas: muito obrigada.

A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem alma, mas apenas com olho infalível e mão firme. Também através da cultura profissional é possível fazer brotar do menino um homem; desde que essa cultura seja educativa e não só informativa, ou não só prática e manual.

Antonio Gramsci, 1916.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma leitura crítica e analítica de caminhos possíveis para uma educação profissional técnica de nível médio de qualidade social, partindo da seguinte indagação: quais são os indicadores de qualidade social necessários para a consolidação dos princípios democráticos na educação profissional técnica de nível médio? Para responder a essa pergunta, a investigação iniciou-se pela construção de um processo metodológico em que se apresentam o problema e sua delimitação. As bases desta pesquisa estruturam-se sob a análise relacional entre os estudos teóricos que apresentam como objeto críticas ou alternativas ao traçado da política/reforma da educação profissional técnica de nível médio a partir dos anos 1990 até 2010 e as proposições de reformulações político-pedagógicas para o programa de educação profissional técnica de nível médio expressas nos documentos oficiais e legais. Os recursos metodológicos utilizados para a coleta de dados foram: o questionário de profundidade, respondido por 11 pesquisadores de destaque nacional no campo da educação profissional, e a pesquisa documental. O estudo dos dados obtidos dos questionários fez-se com base na análise de conteúdo. Já a análise documental consistiu no exame dos textos oficiais relacionados com as políticas públicas voltadas para a educação profissional técnica de nível médio que auxiliaram também no desenvolvimento da pesquisa bibliográfica. O objetivo geral é descrever e analisar indicadores e parâmetros de qualidade social requerida à educação profissional técnica de nível médio que são expressos e/ou ocultados nos textos teórico-críticos, oficiais e legais ante as (re)formulações político-pedagógicas dessa Educação a fim de identificar evidências e/ou negações da (res)significação do binômio escolarização e preparo profissional técnico para o trabalho. A partir da abordagem qualitativa, busca-se compreender a qualidade socialmente referenciada à educação profissional técnica e relatar entendimentos a respeito das inter-relações entre o mundo do trabalho e o mundo social mais amplo. Consideram-se também as inter-relações existentes entre o campo da educação profissional e os sujeitos que a constroem. À luz dessa análise, esta dissertação aponta dimensões e indicadores de qualidade social considerados como uma provocação primária de um processo que envolve maiores e constantes discussões necessárias à efetivação da qualidade social da educação profissional no Brasil.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino Técnico; Qualidade Social; Educação e Trabalho; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The present dissertation brings up a critical and analytical investigation of how to achieve social quality in secondary school's Professional Technical Education, based on the following questioning: which social quality indicators are needed to consolidate the democratic principles as the basis of secondary school's Professional Technical Education? As a means of answering this question, it was chosen as the investigation's starting point the building up of a methodological process in which the problem to be investigated and its delimitation are presented. The basis for this investigative work were a relational analysis of theoretical studies which criticize or give alternatives to the politics/restructuring applied to secondary school's Professional Technical Education from 1990 up to 2010 and secondary school's Professional Technical Education program's political and pedagogical restructuring propositions presented in official and legal documents. The methodological resources used to collect data were: the in depth questionnaire, which was answered by eleven researchers of national prominence in the field of Professional Technical Education, and the documentary research. The examination of the data collected from the questionnaires was based on content analysis. The documentary analysis consisted on the examination of the official texts related to public policies concerning secondary school's Professional Technical Education. These texts were also used to support the bibliographic research's development. The general aim of this dissertation is to describe and analyze social quality indicators and parameters relevant to secondary school's Professional Technical Education, which are presented and/or hidden in theoretical and critical, official and legal texts facing the political and pedagogical (re)structuring of secondary school's Professional Technical Education. Everything as a means of identifying evidences and/or negations of the (re)signifying of the binomial schooling and professional technical preparing to work. Using a qualitative approach, one seeks to comprehend the quality socially relevant to Professional Technical Education and to report understandings concerning the interrelations between the world of work and the broader world of social relations. The interrelations between the Professional Technical Education field and the subjects who build this education up are also considered. Based on this analysis, this dissertation brings up social quality dimensions and indicators considered as a primary

provocation of a process that involves broader and constant discussions necessary to actualize Professional Technical Education's social quality in Brazil.

Keywords: Professional Education; Technical Education; Social Quality; Education and Work; Public Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas”, 1942-1946	41
Figura 2 – Articulação tendencial entre os níveis de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e legislação correlata	45
Figura 3 – Organização do ensino de 2º grau pela Lei nº 5.692/71	48
Figura 4 – A reestruturação do ensino médio e educação profissional pela LDB/96 e Decreto nº 2.208/97	56
Figura 5 – Mapa com as Escolas Técnicas criadas entre 1995 a 2003	60
Figura 6 – Reestruturação do ensino médio e da educação profissional de acordo com a LDB/96 atualizada pela Lei nº 11.741/08	70
Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional no período de 1985 a 2010	72
Quadro 1 – Relação de pesquisadores participantes	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação profissional
EPTNM	Educação profissional técnica de nível médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAPI	Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários

IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PISA	Programme for International Student Assessment
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNISO	Universidade de Sorocaba
USAID	United States Agency for International Development
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	29
1.1. A primeira república e a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices	29
1.2. O Estado Novo e as leis orgânicas do ensino industrial	35
1.3. O nacional desenvolvimentismo e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação	42
1.4. O período militar e a lei de profissionalização compulsória	47
1.5. A redemocratização brasileira e a reforma da educação profissional	50
1.6. A política de educação profissional no Governo Lula (2003-2010)	60
CAPÍTULO 2 – A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO	73
2.1. Discutindo o conceito de qualidade da educação	76
2.2. A perspectiva materialista histórica da qualidade da educação	79
2.3. Mensurando a qualidade da educação	90
CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: em busca dos indicadores de qualidade social para a educação profissional técnica de nível médio	106
3.1. Procedimentos metodológicos	106
3.2. Análise da concepção, dos fundamentos e das propostas políticas do Estado para a promoção da qualidade social da educação profissional técnica de nível médio	114
3.2.1. A proposta do Governo FHC	114
3.2.2. A proposta do Governo Lula	118
3.3. Codificando e analisando os elementos emergentes dos conteúdos das respostas dos pesquisadores participantes	121

3.3.1. Lógica relacional entre os conceitos de educação profissional, ensino técnico e educação tecnológica	122
3.3.2. Políticas públicas e delineamento da educação profissional técnicas de nível médio	128
3.3.3. Qualidade da educação profissional: relevância social e indicadores	133
3.3.4. Trajetória da educação profissional: enquadramento entre modalidade, integração e complementaridade	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE A	158
APÊNDICE B	160

INTRODUÇÃO

Como explica Saviani (2007, p. 155), o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada das terras, o que provocou a ruptura da unidade vigente nas sociedades primitivas. A apropriação privada da terra gerou a divisão dos homens em duas classes: a classe dos proprietários, que poderia viver do trabalho alheio; e a dos não proprietários, que passou a ter a obrigação de, com seu trabalho, se manter a si mesma e aos proprietários das terras.

Tal divisão dos homens em classes também propiciou a divisão na educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, centrada nas atividades intelectuais, nas letras e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar; e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A educação voltada para os proprietários deu origem à escola. “Desenvolveu-se a partir daí, uma formação específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo” (p. 155). Essa forma de educação passou a ser identificada como a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. Essa separação reflete a divisão histórica que se estabeleceu entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, a ciência e a técnica, a teoria e a prática.

Saviani (2007, p. 157) observa que, desde sua origem, a escola foi identificada com o trabalho intelectual: “constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política)”. Já as funções manuais, nesse contexto, não exigiam preparo escolar, a formação do trabalhador dava-se concomitante ao exercício de sua função.

A relação trabalho-educação sofreu uma nova determinação com o advento da indústria moderna e a conversão da ciência em força produtiva, processo que se aprofunda e se generaliza com a Revolução Industrial. Tal processo conduziu a uma simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, manifesta com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual.

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. “Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola” (p. 159).

Foi, também, na perspectiva de formar os filhos dos trabalhadores, seus futuros substitutos, que se empreendeu a instalação de escolas destinadas menos ao ensinamento de técnicas de trabalho e mais à adaptação destes à rotina e ao ritmo de trabalho com disciplina e docilidade (RAMOS, 2010b, p. 105).

O avanço das relações capitalistas de produção impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar, mas também levou à ampliação das finalidades da escola, pois o desenvolvimento da indústria demandava um novo tipo de trabalhador, capaz de “aceitar trabalhar para o outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse” (RAMOS, 2010b, p. 106).

Ao mesmo tempo, a tendência de universalização de um conjunto de técnicas básicas entre indústrias de ramos diversificados gerou a necessidade de determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados pelas necessidades do processo produtivo. “Sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Percebe-se que a educação dos trabalhadores é subsumida à necessidade da reprodução da força de trabalho como mercadoria. A educação de caráter geral, clássico e científico destinava-se à formação das elites dirigentes e dos que exerceriam o trabalho intelectual.

A relação entre trabalho e educação manifestou-se, assim, na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de formação geral para os futuros dirigentes.

Ao discutir a relação trabalho e educação, Kuenzer (1997, p. 12) destaca que:

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida que rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os

homens para que atuem em posições hierárquicas e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma.

A partir do início do século XX e ao longo da história, a dualidade estrutural da educação escolar vai ganhando destaque. O que se percebe nas políticas voltadas para a educação escolar brasileira é a educação articulada à formação profissional desenvolvida como um sistema paralelo ao sistema escolar denominado “regular”, tendo o Estado como órgão legitimador.

Chega-se ao final do século XX e início do XXI com a mesma percepção sobre a dualidade escolar, porém, em um contexto de mudanças tecnológicas intensas, passa-se a se exigir um novo papel dos sistemas de educação e observa-se que, nos últimos dez anos, com a entrada de um governo caracterizado como esquerdista popular, as camadas populares da sociedade defendem um novo perfil de educação de qualidade social.

Nos últimos anos, nota-se que a educação profissional técnica tem sido alvo de vários debates. Empresários, trabalhadores, demais setores da sociedade e governo, embora apresentem concepções e visões diferenciadas, estão empenhados em discutir as políticas voltadas para essa formação, propor reformulações para o sistema em vigência e desenvolver ações, muitas vezes integradas.

Constata-se que as discussões em torno do tema têm dimensão internacional, e países desenvolvidos e em desenvolvimento vem reformulando seus sistemas de ensino e de formação profissional (CUNHA, 2000e; BARRAZA, 2007; PARDAL *et. al.*, 2005). Embora se apontem semelhanças entre as reformas promovidas no Brasil e em outros países, os processos adotados em cada país estão relacionados a trajetórias particulares, resultado de seus processos históricos e de uma pluralidade de arranjos sociais, culturais, políticos e econômicos diferenciados em cada país.

No Brasil, a década de 1990 é caracterizada pela abertura de mercado, recessões, incentivos a programas de qualidade, acelerado processo de modernização tecnológica, inserindo-se e desenvolvendo-se no interior das relações de trabalho e de produção do capital. Tais processos instigam a discussão em torno da necessidade de redefinições nas estratégias empresariais no campo da modernização de equipamentos, quanto para reestruturação das relações de organização e gestão produtiva que têm levado a variados

debates acerca do novo perfil de trabalhador exigido pelo novo mercado, pois eles devem se ajustar à atual estrutura organizacional do setor produtivo.

O fordismo e o taylorismo perderam sua hegemonia, em meio a novas tecnologias e às necessidades impostas pela globalização, mesclam-se com outros processos produtivos, como o neofordismo e o toyotismo. Novos processos de trabalho emergem, em que a produção em série cronometrada é substituída pela flexibilização da produção, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado. Buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais a gestão participativa e o controle da qualidade total são expressões visíveis no mundo industrializado (ANTUNES, 2010, p. 24).

O trabalhador, nesse contexto de reestruturação produtiva, deve assumir uma nova concepção, mais fragmentada, mais heterogênea e muito mais diversificada. Constata-se, nesse processo, uma significativa perda de direitos, em consonância com o caráter destrutivo do capital vigente, tornando o trabalho, para grandes parcelas de trabalhadores, cada vez mais precarizado, por meio de variadas formas de trabalho assalariado, desemprego e intensificação do nível de exploração da classe trabalhadora.

[...] pode se constatar que a sociedade contemporânea presencia um cenário crítico, que atinge também os países capitalistas centrais. Paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo *destrutivo* que tem gerado uma imensa *sociedade dos excluídos e dos precarizados* [...] (ANTUNES, 2010, p. 181, grifos do autor).

A flexibilização gera uma nova configuração ao setor produtivo: é permitido a flexibilização de horários/jornadas, de contratos, a demissão de empregados sem penalidades legais, o pagamento de salários mais baixos, a contratação de trabalhadores terceirizados, temporários.

Consequentemente, por esse processo, observa-se a necessidade crescente de uma qualificação específica do trabalhador, que deve se preparar/atualizar constantemente para conseguir um emprego. “Empregabilidade” torna-se a palavra da moda; ela remete à capacidade de um profissional empregar-se, mas o que está oculto é na verdade a capacidade de o indivíduo ter sua carreira protegida dos riscos inerentes ao mercado de trabalho. Com essa exigência, os trabalhadores com baixa escolarização são

excluídos do mercado em detrimento aos mais capacitados. Configuram-se duas classes de trabalhadores: uma classe formada por indivíduos altamente qualificados, e outra classe trabalhadora em condições precárias, objeto de intensa exploração capitalista.

No setor produtivo flexível, em consonância com a nova lógica da produção capitalista, exigem-se do trabalhador novas qualificações, que articulem habilidades cognitivas e comportamentais, imprescindíveis para a operação dos modernos dispositivos organizacionais.

A reestruturação produtiva caracterizou-se por uma série de mudanças estruturais não só no setor produtivo como também promoveu significativas mudanças nas políticas educacionais e nas demandas voltadas ao sistema escolar, impondo um novo perfil de formação para o mundo do trabalho.

Nesse contexto o sistema escolar, de modo particular a educação profissional técnica de nível médio, é profundamente afetado por essas mudanças, e passa-se a exigir dela o atendimento às novas demandas.

Sob a influência política de orientação neoliberal, e gerenciada por organismos internacionais, destacando-se nesse cenário o Banco Mundial (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), implementaram-se em diversos países da América Latina reformas de Estado e de suas relações com a sociedade e a economia. Esses organismos passam a intervir diretamente na formulação das políticas e a influenciar a própria legislação desses países.

O foco da nova racionalidade administrativa e econômica relaciona-se à rentabilidade do sistema, calculada na relação custo-benefício e na redução dos investimentos com a educação, propiciando a valorização da rede privada e adoção de uma estrutura de mercado como obrigatórios para a melhoria do sistema público.

Seguindo a prerrogativa da necessidade de reforma social, Biagini (2005) afirma haver uma especificação de que a educação configura o eixo da transformação produtiva com equidade. Deste modo, delineia-se “reformas educacionais apresentadas como programas técnicos e racionais de políticas educativas”, explicitando uma articulação entre os projetos de reformas educacionais e as estratégias para o desenvolvimento sustentável de um país.

[...] entendem-se as diretrizes das atuais reformas educativas equivalendo-se da visão de progresso nacional, na perspectiva em que as ações políticas do Estado têm como fio condutor o favorecimento da eficiência, da eficácia e do desenvolvimento do país, com base na definição de uma referência de educação pública construída a partir dos seguintes requisitos: descentralização, modernização, reformas curriculares, formação docente, gestão disciplinada de recursos, avaliação de desempenho e maior autonomia da escola (BIAGINI, 2005, p. 131-132).

No início da década de 1990, com o Governo Collor substituiu-se o debate político e econômico pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização, discurso esse colocado em prática durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

Nesse contexto, em 1996 inicia-se o processo de reforma da educação profissional no Brasil. A estrutura curricular do ensino profissional técnico é reformulada com a vigência da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/96 e do Decreto nº 2208/97. Conforme identifica Biagini (2005, p. 132), com a reforma regulamentou-se que a educação profissional, de caráter complementar, deveria conduzir ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva, destinando-se aos jovens egressos dos ensinos fundamental, médio e superior bem como aos trabalhadores. O vínculo entre esse nível de educação profissional com o campo econômico é reforçado à medida que se concebem os princípios de equidade e empregabilidade.

À luz do discurso da legislação, concebe-se uma forte tendência de resgatar a aproximação da escola profissionalizante com o setor produtivo, de forma que se promova uma adequada inserção de profissionais técnicos, necessários ao desenvolvimento eficiente e eficaz de uma enorme gama de atividades produtivas.

Mais do que uma simples denominação de nomenclaturas, a reforma da educação profissional que se estruturou a partir da LDB de 1996 trouxe em seu bojo uma proposta político-pedagógica visando a adaptar o sistema educacional às novas configurações políticas e econômicas emergentes no período.

De 2003 a 2010, o Governo Lula promoveu mudanças nas políticas públicas destinadas à educação profissional e deu início a um processo de expansão significativo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Buscando a interlocução entre o governo e a sociedade civil, em 2003, foram organizados dois seminários que foram a marca da discussão que definiria os contornos das políticas iniciais para a educação profissional na referente gestão. Um primeiro seminário debateu a realidade do ensino médio, e outro voltou sua discussão para a educação profissional e tecnológica. O resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, “Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica”, a fim de resgatar as concepções e os princípios gerais norteadores da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio, à educação de jovens e adultos, ao mundo do trabalho.

Com a revogação do Decreto nº 2.208/97, concebe-se a organização estrutural do ensino profissional técnico, pelo aporte legal do Decreto nº 5.154 de 2004, que determina que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio poderá ser na forma integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno (§ 1º do artigo 4º).

Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (BRASIL, 2007c, p. 6).

A reformulação atual da educação profissional técnica de nível médio no Brasil expressa, também, essas mudanças, a partir das quais se estabelece uma nova institucionalidade para a realização de políticas públicas.

Na proposta apresentada pelo Governo Lula, nota-se uma concepção de educação profissional valorizada no campo da educação, reconhecida em seus méritos sociais e produtivos.

Nessa perspectiva, a definição, elaboração e implementação de uma política educacional direcionada à educação escolar estará comprimida nessa disjuntiva: ou responde aos anseios imediatos de qualidade e mão de obra requeridas pela sociedade; ou prepara os sujeitos e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto societário sob as bases de uma vida plena de sentidos, assentada sobre o reino da liberdade e não da necessidade (CAMINI, 2001, p. 44).

Os princípios orientadores da ação do sistema educacional, na construção de um projeto de educação profissional técnica de nível médio de qualidade social, devem ser elaborados a partir das demandas de sua principal clientela: aqueles que vivem do trabalho. Para Gramsci (1991, p. 136) “a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental”.

A rede de ensino pode assumir uma postura autônoma e, ao se defrontar com o capitalismo, promove uma educação profissional formadora de cidadãos que dominem a técnica e a tecnologia e que principalmente sejam capazes de não se deixarem escravizar pelo capital.

O problema que motivou o projeto de pesquisa nasce da riqueza e das diferenças de discursos a respeito da educação profissional técnica. A acepção dessa educação tem em seu devir o início da era tecnológica marcada pela Revolução Industrial. Considera-se, portanto, que sua função não somente envolve processos escolares destinados à preparação e ao aperfeiçoamento para o trabalho perante a evolução tecnológica e mudanças do processo evolutivo como também é marcada por uma forma educativa escolar destinada à transmissão da componente tecnológica da cultura contemporânea.

Na particularidade do entendimento dos dispositivos político-pedagógicos da educação profissional técnica, considerando indicadores/parâmetros de qualidade requerida a essa educação, explicita-se, segundo Silva (1969), o enfrentamento de um problema específico que consiste na superação de sua inferioridade. Esse caráter inferior do ensino profissional técnico refere-se a sua gênese de modalidade de ensino paralelo ao processo regular de educação escolar, no século XIX e início do século XX (p. 66). A superação dessa inferioridade consiste, segundo o teórico, em atentar para as exigências referentes à qualidade e à diversidade da formação profissional técnica ante o crescente aprimoramento tecnológico dos vários ramos produtivos. Desse modo, considera-se que a educação profissional técnica condiz com a perspectiva de tomar uma formação profissional escolar continuada na qual se promova um nível mais elevado de prévia formação geral e básica. Isso certamente se assenta na emergência de um processo de revisão da estrutura da educação escolar, e conseqüentemente entende-se a necessidade de refletir a respeito da qualidade requerida da educação profissional

técnica. E nessa medida considera-se o terreno fértil para se conceber indicadores/parâmetros da qualidade requerida a essa formação.

O ponto central da presente dissertação é a qualidade social da Educação Profissional Técnica de nível médio, pertencente à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Parte-se da seguinte indagação: quais são os indicadores de qualidade social necessários para a consolidação dos princípios democráticos na educação profissional técnica de nível médio? E tem-se como hipótese que as políticas públicas voltadas para a efetivação de um ensino com qualidade social acarretam melhorias aos cursos dessa modalidade de ensino.

Para responder a essa pergunta, a investigação iniciou-se pela construção de um processo metodológico em que se apresenta o problema, a delimitação do problema e tem-se como objetivo geral descrever e analisar indicadores e parâmetros de qualidade social requerida à educação profissional técnica de nível médio que são expressos e/ou ocultados nos textos teóricos críticos, oficiais e legais ante as (re)formulações político-pedagógicas dessa educação a fim de identificar evidências e/ou negações da (res)significação do binômio escolarização e preparo profissional técnico para o trabalho. E como objetivos específicos pretendeu-se:

- Discutir e refletir sobre os conceitos, os princípios, os pressupostos que dizem respeito ao hoje denominado “ensino de qualidade”.
- Listar e definir teoricamente conceitos considerados fundamentais à compreensão do significado que pode ser atribuído à educação profissional técnica referenciada.
- Proceder, de forma sucinta, a uma análise de documentos legais e oficiais que concebem o paradigma da melhoria da qualidade da educação, sobretudo, no âmbito da educação profissional técnica de nível médio.
- Investigar proposições nos textos teóricos, legais e oficiais que explicitem a qualidade requerida da educação profissional técnica, de modo a evidenciar ou não a (res)significação do binômio escolarização e preparação profissional técnica para o trabalho.

- Analisar como e quem decide sobre a definição de parâmetros e indicadores de (re)formulações político-pedagógicas da qualidade requerida da formação técnica, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O atual contexto socioeconômico brasileiro sofre com a carência de discussões em torno da educação profissional técnica (CUNHA, 2000a; KUENZER, 1997; OLIVEIRA, 2003a). Compreendem-se as dificuldades em encontrar espaços para uma reflexão, justamente diante das inúmeras possibilidades existentes. Possibilidades essas que envolvem, na presente pesquisa, o foco da exposição centrada na educação profissional técnica de nível médio e na qualidade requerida para essa educação como pontos de partida, numa discussão que não se dissipe.

Considera-se que a investigação poderá oferecer elementos que ajudem a identificar e compreender os parâmetros das políticas da educação profissional a partir dos anos 1990 até as redefinições marcadas pelo atual Governo Federal e os indicadores tomados na referência da qualidade requerida da educação profissional técnica de nível médio.

Sob as bases de uma análise relacional entre os estudos teóricos que apresentam como objeto críticas ou alternativas ao traçado da política/reforma da educação profissional técnica de nível médio a partir dos anos 1990 até 2010 e as proposições de reformulações político-pedagógicas para o programa de educação profissional técnica de nível médio expressas nos documentos oficiais e legais que o projeto investigativo ora apresentado é estruturado.

Pretende-se desenvolver um entrelaçamento com os escritos sobre qualidade social, tomando-se por categorias investigativas as políticas públicas destinadas ao campo da educação, sobretudo da educação profissional; qualidade como paradigma tomado a partir dos anos 1990; eficiência e produtividade das instituições de Educação Profissional Técnica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica expressas no âmbito das proposições teóricas, legais e oficiais.

No primeiro capítulo pretendeu-se descrever e analisar, de forma sucinta, o percurso histórico da educação profissional técnica a partir de 1909, ano da criação das primeiras escolas de aprendizes artífices que iriam configurar a atual Rede Federal de

Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de um resgate de informações sobre as propostas do Estado com relação a esse processo formativo, possibilitando identificar o papel da educação profissional na história da educação brasileira, como uma modalidade de educação com finalidades específicas a cada período da história republicana, e marcada pela dualidade estrutural.

O segundo capítulo dedica-se a uma retrospectiva da construção da noção de qualidade da educação no Brasil. São feitas considerações quanto ao conceito do termo; em seguida, realiza-se uma revisão da literatura especializada na temática analisando os principais fatores que colocam a qualidade da educação em destaque nas discussões educacionais.

No terceiro capítulo apontam-se os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Nos subcapítulos que o constituem apresenta-se a análise de documentos oficiais das gestões de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, que apresentam as concepções e os fundamentos das políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio e a codificação e análise dos elementos emergentes dos conteúdos das respostas aos questionários de profundidade, respondidos por 11 pesquisadores de destaque nacional nas discussões sobre o tema nos últimos 20 anos.

Por fim, apresentam-se as considerações finais da presente dissertação, em que se sintetizam os principais resultados encontrados.

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

1.1. A primeira república e a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices

As condições agrárias e escravocratas da formação econômica no Brasil não foram favoráveis ao desenvolvimento do trabalho artesanal livre e conseqüentemente do método tradicional de preparação para ele, constituído pelo aprendizado. As corporações de ofícios foram implantadas no país, e com elas a regulamentação da aprendizagem de artes e ofícios que vigorava em Portugal.

Tais corporações e a aprendizagem não se desenvolveram no Brasil colônia – foram extintas pela Constituição de 1824, pelo fato de o país se caracterizar por uma economia preponderantemente agrária, de base escravocrata. Essa caracterização não somente limitava as oportunidades de trabalho artesanal livre como gerava a desvalorização do trabalho manual (CUNHA, 2000a).

Com esses condicionantes, as condições sociais tornavam desfavorável a constituição do trabalho artesanal livre e a formação para este. O Império brasileiro foi condizente com o trabalho escravo, e a economia colonial manteve-se com as mesmas características (CUNHA, 2000a).

Ainda nesse período, muitos intelectuais brasileiros influenciados pelas proposições europeias em favor de um ensino escolar de preparação profissional defendiam a constituição desse ensino no país. À semelhança do que era proposta na Europa, entendia-se que a educação profissional era a mais adequada para “os contingentes da população aos quais não se abriam perspectivas de ascensão às posições sociais mais elevadas” (SILVA, 1969, p. 341).

Por essas razões, as primeiras tentativas de instalação da educação profissional no Brasil são, em geral, marcadas por um caráter assistencialista, de preparação dos menores abandonados ou “desafortunados” para o trabalho produtivo. “É somente

quando o desenvolvimento econômico do país atinge certo grau de progresso, e a lembrança do trabalho escravo começa a apagar-se, que o ensino profissional pode apresentar condições efetivas de instauração” (SILVA, 1969, p. 341).

A implantação do projeto republicano no final do século XIX foi marcada por profundas mudanças na sociedade brasileira, decorrentes do fim do trabalho escravo, da expansão da economia cafeeira e consolidação do projeto de imigração. A primeira Constituição Republicana de 1891 resultou de conflitos e de interesses liberais e positivistas. O federalismo prevaleceu como orientação principal do novo regime, o que estava de acordo com os interesses da elite cafeeira (CUNHA, 2000b, p. 5).

Como aponta Cunha (2000b, p. 6), em várias passagens da Constituição de 1891 é possível estabelecer algumas conexões entre a atuação dos positivistas e as medidas de política educacional. A Constituição de 1891, no capítulo da *Declaração de Direitos*, instituiu que todos os indivíduos seriam iguais perante a lei e que a República não “[admite] privilégios de nascimento, desconhece foros de nobreza e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho” (BRASIL, 1891, art. 72, § 2). No mesmo artigo 72, decreta-se a separação entre Estado e Igreja, e declara-se leigo o ensino ministrado nas escolas públicas.

Foram os positivistas os primeiros a manifestar, no regime republicano, sua posição com relação à educação profissional (CUNHA, 2000b; 2000d; MANFREDI, 2002). Assim, em dezembro de 1889, um memorial, em nome de cerca de 400 operários das oficinas do governo no Rio de Janeiro, foi entregue ao então ministro da Guerra Benjamim Constant. O documento expressava os ideais positivistas de Augusto Comte, ao propor medidas que favorecessem a incorporação do proletariado à sociedade “a serviço da república” (CUNHA, 2000d, p. 92).

O memorial referia-se a dois problemas que viriam a afetar a sociedade como um todo. Primeiro, a crescente industrialização que demandava trabalhadores cada vez mais instruídos para “manejar as máquinas”. Em segundo, as necessidades do Estado, que, exigindo que cada cidadão cumprisse seus deveres, exigia destes também maior grau de instrução e de moralidade. Porém, os trabalhadores, nas condições indignas em

que viviam, não poderiam ser moralizados ou instruídos. A solução encontrada para ambos os problemas consistia em “dignificar a pobreza, eliminando dela a miséria”.

Para isso, seria preciso que houvesse uma nova concepção de salário, não mais entendido como a paga do trabalho, mas sim como o “subsídio livremente dado pela sociedade a cada cidadão, a fim de poder este manter a família, que é a base de toda a ação cívica”. As famílias ricas é que livremente deveriam sustentar as famílias pobres, em nome da sociedade, de modo que estas pudessem prestar os serviços que a Pátria e a Humanidade exigissem delas. Se assim se fizesse, a Ordem e o Progresso estariam assegurados (CUNHA, 2000d, p. 93).

As medidas não foram empregadas pelo governo, mas o memorial influenciou indiretamente o texto do Decreto nº 1.313 de 1891, que limitou o emprego de menores em fábricas do Rio de Janeiro, e o Decreto nº 722 de 1892, que determinou a transformação do Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto de Educação Profissional (MANFREDI, 2002, p. 81).

No início do século, a ideologia expressa pelas classes dominantes era a dos trabalhadores brasileiros caracterizados como sujeitos preguiçosos, com tendências “naturais” ao vício e ao crime, o que exigiria grandes esforços educativos. Duas versões da ideologia burguesa – a da maçonaria e a do industrialismo – procuravam articular soluções para o que concebiam como um problema de seu tempo. Essas versões, segundo Cunha (2000b, p. 14), vieram a influenciar o presidente Nilo Peçanha na criação das escolas de aprendizes artífices em 1909.

O industrialismo referia-se à indústria como sinônimo de progresso, independência político-econômica, democracia e civilização. Além disso, proclamava a “defesa do trabalho nacional”, conseguida através da expansão industrial que levaria ao crescimento dos postos de trabalho. O emprego da população “desocupada” e a criação de condições que pudessem garantir seu bem-estar social seriam soluções para a chamada “questão social”.

Para os industrialistas o Estado deveria instituir o ensino obrigatório e o ensino profissional destinado às classes populares, o que serviria como mecanismo de disseminação dos ideais moralizadores (CUNHA, 2000b, p. 15).

A maçonaria considerava a educação popular um meio de grande importância para “defender os operários contra as seduções da utopia anarquista” e “subtrair as massas da influência da Igreja Católica”. O ensino profissional não foi considerado em particular pela maçonaria, no entanto, Luiz Antônio Cunha destaca que certos maçons enfatizaram a importância desse ensino, como foi o caso de Nilo Peçanha (2000b, p. 17).

Em 1909, Nilo Peçanha, então presidente, tomou a medida mais efetiva para a criação de uma rede de ensino profissional: promulgou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, e criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, sob a manutenção do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a quem cabia a supervisão do ensino profissional não superior. A motivação para a criação das escolas de aprendizes artífices não pode ser mais clara do que a apresentada no texto do próprio decreto:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis á Nação (BRASIL, 1909).

A finalidade das escolas criadas era a formação de operários e contramestres, a partir de um ensino prático e de conhecimentos técnicos necessários aos menores (mínimo de 10 anos e máximo de 13 anos de idade) que pretendessem aprender um ofício. As escolas contariam com oficinas nas quais seria possível desenvolver trabalhos manuais ou mecânicos, de acordo com as necessidades apresentadas em cada estado onde tais oficinas passassem a funcionar.

Essas escolas formavam, desde sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais, e diferenciava-se até mesmo de instituições mantidas pelo próprio Governo Federal. Em suma, as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar (CUNHA, 2000d, p. 94).

Para as elites, a trajetória educacional apresentada era outra: o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, concluído pelo ensino superior, este dividido em ramos profissionais (KUENZER, 2009, p. 27).

Silva (1969, p. 342) nota que o ensino profissional apresenta-se, de início, com o caráter de ensino de nível elementar. Isso se justifica pelo fato de o ensino primário geral não se assentar em base suficiente a um ensino profissional de nível mais elevado.

Nos primeiros anos após a implantação das escolas de aprendizes artífices, observou-se a falta de organização estrutural e curricular das instituições, o que resultou no mau funcionamento das escolas, tornando-as desprestigiadas diante da sociedade. Tal desorganização relaciona-se à excessiva liberdade com que contavam os diretores e à falta de preparo de professores e mestres de oficina. Segundo Cunha (2000c, p. 81), os professores que possuíam experiência no ensino primário não tinham ideia do conteúdo a lecionar no ensino profissional, e os mestres de oficina vinham diretamente das fábricas e seriam homens sem a necessária base teórica para o ensino prático.

A partir de 1917, demonstrou-se maior preocupação com a qualificação do corpo docente. No Distrito Federal, criou-se a Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás” para a formação de professores, mestres e contramestres para atuarem nos estabelecimentos de ensino profissional do município. Pouco tempo após sua inauguração, a escola passou para jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com o objetivo de formar exclusivamente professores e mestres para as escolas de aprendizes e artífices; essa escola funcionou até 1937 (CUNHA, 2000b, p. 82).

Em 1918, demonstra-se maior preocupação com uma melhor qualificação do corpo docente. O provimento dos cargos de professores assim como de mestres e contramestres foi determinado por concurso de provas práticas, presidido pelo diretor da escola e/ou a nomeação feita por portaria ministerial.

O recém-criado Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico em 1920 fazia críticas ao corpo docente das escolas, de que estes seriam os responsáveis pela baixa qualidade de seu ensino. Segundo relatórios do Serviço de Remodelação, os cargos de docentes foram preenchidos sem nenhum critério, e o quadro de mestres de

oficina era composto de operários sem qualificação, quase analfabetos, que ensinavam aos alunos aquilo que haviam aprendido sem nenhuma técnica, sem nenhuma didática.

A partir desse período, foram contratadas turmas de mestres e contramestres formados em diversas instituições nacionais para reforçar o quadro de mestres das escolas, além de profissionais que haviam se especializado no exterior por financiamento do Governo (CUNHA, 2000b, p. 81).

Já em 1926, um currículo padronizado para o ensino ministrado nas escolas profissionais foi estabelecido pela Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, promulgada por portaria do ministro de Agricultura, Indústria e Comércio. Porém essas providências não foram suficientes para garantir a qualidade do ensino (CUNHA, 2000b, p. 73).

Ressalta-se que a qualificação que se pensava nesse período era essencialmente voltada para o trabalho manual. Não se tratava de uma formação que integrasse teoria e prática. Formar para o trabalho traduzia “adestrar, treinar para técnicas manuais ou mecânicas”. É possível perceber esse aspecto nas ideias que vigoravam uma separação entre formação profissional e educação. Separação reforçada na relação que esses dois assuntos tinham com o Estado, já que eram supervisionados por ministérios diferentes. A educação de base teórica e intelectualizada era destinada à formação das elites; a formação profissional de base prática era voltada para as classes populares, que iriam ocupar os postos de trabalho produtivo ou, nas palavras próprias da época, era a formação voltada para os “desfavorecidos da fortuna” (BRANDÃO, 1999).

Durante o período da primeira República, que vai até os anos 1930, o sistema educacional escolar e a educação profissional ganharam nova configuração, diante das profundas mudanças socioeconômicas resultantes do fim da escravidão, do processo de imigração, da expansão da economia cafeeira e do início de empreendimentos industriais. A modernização tecnológica ligada a esses novos setores da economia gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas no campo da educação básica e profissional (CUNHA, 2000c, p. 6; MANFREDI, 2002, p. 79).

As instituições de ensino compulsório de ofícios deram lugar a uma rede de escolas organizadas por iniciativa dos governos estaduais, federal e de outros setores populares. Buscavam por essas instituições não apenas os desafortunados, mas, sim,

“aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados” (MANFREDI, 2002, p. 80). A organização do sistema de educação profissional iria constituir um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos (MORAES, 2001, p. 178).

Começou a surgir toda uma ideologia de valorização do trabalho “do elemento natural”, cuja propalada inaptidão e inconstância já não era vista como natural, senão como resultado da falta de oportunidades. Ou seja, seria preciso valorizar a busca da qualificação profissional como algo que dignificava o trabalhador, algo que ele desejasse para seus filhos, não como um destino fatal, mas como algo dotado de valor próprio. Para tanto, o ensino profissional teria de deixar de ser destinado aos miseráveis, órfãos, abandonados e delinquentes (CUNHA, 2000c, p. 6).

Junto a essa ideologia, as transformações do processo produtivo, tanto na indústria quanto nos transportes, exigiam trabalhadores mais qualificados, que não poderiam ser resultado de processos aleatórios. “Eles deveriam atender aos requisitos do taylorismo, para o que se impunha sua seleção mediante exames psicotécnicos” (p. 6).

1.2. O Estado Novo e as leis orgânicas do ensino industrial

A década de 1930 foi marcada por um processo de mudanças de ordem política, econômica e social do país. O grupo que, por meio da Revolução de 1930, levou Getúlio Vargas ao poder optou pelo modelo de desenvolvimento fundamentado na industrialização em grande escala, em substituição ao modo de produção agroexportador.

O Governo Getúlio Vargas assumiu um novo papel na economia, intervindo diretamente e promovendo a industrialização. Na política, as oligarquias cafeeiras viram a redução de seu poder de decisão através de uma centralização, sem precedentes, do aparelho do Estado, e as classes trabalhadoras obtiveram alguns benefícios sem que o Estado abrisse mão de seu controle.

Visava-se à especialização do aparelho do Estado, e uma das primeiras medidas tomadas pelo então Governo consistiu na extração, de dentro do Ministério da Justiça e

Negócios Exteriores, de dois setores que passaram a constituir novos ministérios: o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Francisco Campos foi o primeiro titular do Ministério da Educação, e sua política educacional caracterizou-se como autoritária, inspirada pelo fascismo italiano (CUNHA, 2000c, p. 20). Em 1931, foram promulgados três decretos que expressavam sua linha política:

- Decreto nº 19.941/31 – inseria como facultativo o ensino religioso nos currículos das escolas primárias, secundárias e normais.
- Decreto nº 19.851/31 – determinava que o ensino superior fosse regido pelo Estatuto das Universidades Brasileiras. A admissão aos cursos superiores continuaria estabelecida pelos exames vestibulares, além da apresentação do certificado de conclusão do curso secundário.
- Decreto nº 19.890/31 – referia-se à reforma do ensino secundário, em seu conteúdo, sua finalidade, duração e estrutura. A duração do curso foi estendida de cinco para sete anos, dividindo-o em dois ciclos: o curso fundamental, de cinco anos, com a finalidade de trabalhar a cultura geral; e o curso complementar, de dois anos, com a função de preparar candidatos ao ensino superior.

Francisco Campos atribuía como finalidade do ensino secundário a “formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo em seu espírito todo um sistema de hábitos e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e seguras” (CUNHA, 2000c, p. 21). Assim a formação de homens aptos a tomarem decisões exigia a reformulação do currículo, de modo a privilegiar o ensino das ciências naturais e de novas metodologias. Segundo o autor, a articulação dessa finalidade própria do ensino secundário com a função propedêutica de preparar os indivíduos para os exames vestibulares foi inspirada na reforma educacional da Itália. Como no liceu italiano, o curso complementar teria currículos diferentes, conforme o curso superior destinado ao candidato.

A reforma do ensino secundário ampliou as diferenças existentes entre o ensino secundário e os cursos profissionais. Por estes não estarem articulados ao secundário, conseqüentemente não estavam articulados ao ensino superior. Somente o curso secundário preparava para os exames destinados ao ensino superior, e, sem o certificado de concluinte, nenhum estudante poderia se candidatar aos exames. A possibilidade que era apresentada aos estudantes do ensino profissional de serem integrados ao ensino secundário era via exames de habilitação à 5ª série do curso complementar para jovens de 18 anos ou mais sem escolaridade secundária.

As Constituições de 1934 e 1937, em que pese já serem de uma fase ditatorial, do Estado Novo, inovaram no campo dos direitos trabalhistas ao apresentarem uma série de normas de proteção social do trabalhador. Instituíram-se a justiça do trabalho, o salário mínimo, a nacionalização de empresas e a intervenção do Estado para normalizar as organizações sindicais.

Ressalta-se no artigo 121, parágrafo 2º da Constituição de 1934 que não haveria distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual ou técnico, nem entre os profissionais respectivos. No campo educacional são regulados os níveis de administração da União, estados e municípios.

A Constituição de 1937, pela primeira vez, tem um artigo dedicado à educação profissional. Em seu artigo 129 determina o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas e obriga as indústrias e os sindicatos a criar escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937, art. 129).

Essa determinação legal relativa ao ensino pré-vocacional possibilitou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942¹ e em 1946 do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Cabe destacar que, embora o contexto social impusesse a necessidade de um aprimoramento da educação profissional, isso ocorre seguindo diretrizes que, entre outras questões, pretendiam formar ideologicamente os trabalhadores, já que o Estado Novo foi também uma resposta de setores conservadores contra o movimento dos trabalhadores durante esse período.

De qualquer forma, a partir da década de 1940, percebe-se um terreno fértil para promoção de um crescimento acentuado da educação profissional técnica. A esse respeito, Cunha (2000c, p. 39) discrimina as seguintes evidências que colaboram para o aumento da procura por técnicos industriais qualificados: expansão de certos setores industriais, em destaque a implementação de um processo racional de emprego dos recursos energéticos e de determinadas matérias-primas; substituição da mão de obra estrangeira; necessidade de formação de corpo docente qualificado para o ensino técnico; e, por fim, não secundariamente, pressão de alunos e ex-alunos para o reconhecimento dos cursos existentes, o que favorecia privilégios ocupacionais.

Até o início da década de 1940, a formação profissional se limitava ao treinamento operacional para uma produção em série (CORDÃO, 2005, p. 46). As escolas de aprendizes artífices mantidas pelo Governo Federal ensinavam ofícios ao mesmo tempo que ministravam o ensino primário à menores que não trabalhavam. Haviam as escolas industriais mantidas pelos governos estaduais, com organização e currículos próprios, distintos dos utilizados pelo Governo Federal. Instituições privadas, em sua maioria, religiosas, também mantinham escolas profissionais enfatizando o caráter assistencialista. Nota-se que os fatores sociais continuavam a desfavorecer o

¹ “O SENAI, criado pelo Governo Vargas, por meio do decreto nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, em convênio com o setor industrial e representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), nasceu a partir das exigências de expansão industrial brasileira, que demandava uma formação mínima do operariado, que teria de ser feita de modo mais rápido e prático. Essa rede de ensino de âmbito empresarial paralela ao sistema oficial foi implantada com vistas a organizar e administrar as escolas de aprendizagem industrial em todo o país. (...) O Decreto 4.048/42 estabelecia ainda que a manutenção do SENAI seria feita pelos estabelecimentos industriais, que seriam obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal destinada às escolas de aprendizagem, sendo que a arrecadação dessa contribuição deveria ser feita pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI) e repassada ao SENAI” (SANTOS, 2003, p. 217).

ensino profissional, cuja clientela ainda era constituída de alunos com modesta condição socioeconômica.

Com o objetivo de padronizar o ensino profissional, o então ministro da educação, Gustavo Capanema, direcionou a elaboração de um projeto de diretrizes para o ensino industrial que abrangia as escolas públicas e privadas. Resultado de um acordo entre os interesses do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação, no período de 1942 a 1946, foram promulgadas um conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional, que explicitavam a herança dualista da educação brasileira.² Cordão (2005, p. 47) concorda que esse período consolidou a implantação da educação profissional no Brasil, mas esta ainda continuava a ser tratada de forma preconceituosa e considerada uma educação de “segunda categoria”.

Apresentavam-se o ensino secundário, o ensino normal e o superior, destinados à formação das “elites condutoras do país”, e destinava-se o ensino profissional à formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte, àqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho (p. 47).

A lei orgânica do ensino industrial apresentou como novidade a inserção do ensino industrial como ramo do ensino de segundo grau, destinado à “preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942, art. 1º).

O adjetivo “técnico” surgiu pela primeira vez na legislação referente ao ensino profissional. Junto a ele, os adjetivos “industrial” e “artesanal” eram utilizados para designar três das modalidades de cursos e de escolas do ensino industrial (art. 2º).

Ao contrário da ideologia assistencialista das escolas de aprendizes artífices, as novas escolas industriais previam os exames vestibulares e os testes de aptidão física e mental. Verificou-se um novo olhar sobre a clientela desse ensino: a pobreza deixava de ser um critério suficiente para o aprendizado. A aptidão para um ofício e a postura

² Leis Orgânicas da Educação Nacional:

- Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42);
- Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42);
- Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/43);
- Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46);
- Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46);
- Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46).

adequada para o desempenho de uma atividade passavam a ser fatores prioritários na admissão (CUNHA, 2000c, p. 36).

O curso básico industrial era desenvolvido em regime seriado, durante quatro anos letivos. Aos alunos eram ministradas aulas práticas nas oficinas e nos laboratórios da escola e aulas de cultura geral. “No currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador” (art. 5º).

O 2º ciclo do ensino industrial era formado por cursos técnicos com variadas especialidades e cursos pedagógicos. Os cursos técnicos com três anos de duração poderiam ser acrescidos de mais um ano de estágio supervisionado, eram vagamente descritos pelo decreto-lei como destinados ao “ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico da indústria” (art. 10). Os cursos pedagógicos com um ano de duração após um curso técnico tinham como objetivo a formação de pessoal docente e administrativo destinados ao ensino industrial.

Cunha (2000c) afirma que a articulação do ensino industrial com outras modalidades de ensino “se dava de modo a facilitar as entradas e dificultar as saídas”. Permitia-se a entrada do aluno no curso básico industrial após a conclusão do ensino primário e da aprovação em exame de admissão àquele curso. A passagem do curso básico industrial para o curso técnico dependia da aprovação em exames vestibulares. No entanto, era vetada a entrada dos alunos concluintes do curso básico industrial para o curso colegial secundário. Desestimulava-se o concluinte de um curso técnico industrial a prestar exames para os cursos superiores, devido à exigência de vinculação entre a especialidade técnica e a pretendida no curso superior (p. 40).

A legislação vigente também alterou a nomenclatura das escolas de aprendizes artífices. Na época da promulgação da lei orgânica do ensino industrial, elas eram denominadas de “liceus industriais”; com a legislação vigente, as escolas que ofereciam apenas o 1º ciclo passaram a se chamar “Escolas Industriais”; aquelas que ofertavam o 1º e 2º ciclos receberam o nome “Escolas Técnicas”.

Na Figura 1, aponta-se como o sistema educacional foi estruturado pelas leis orgânicas.

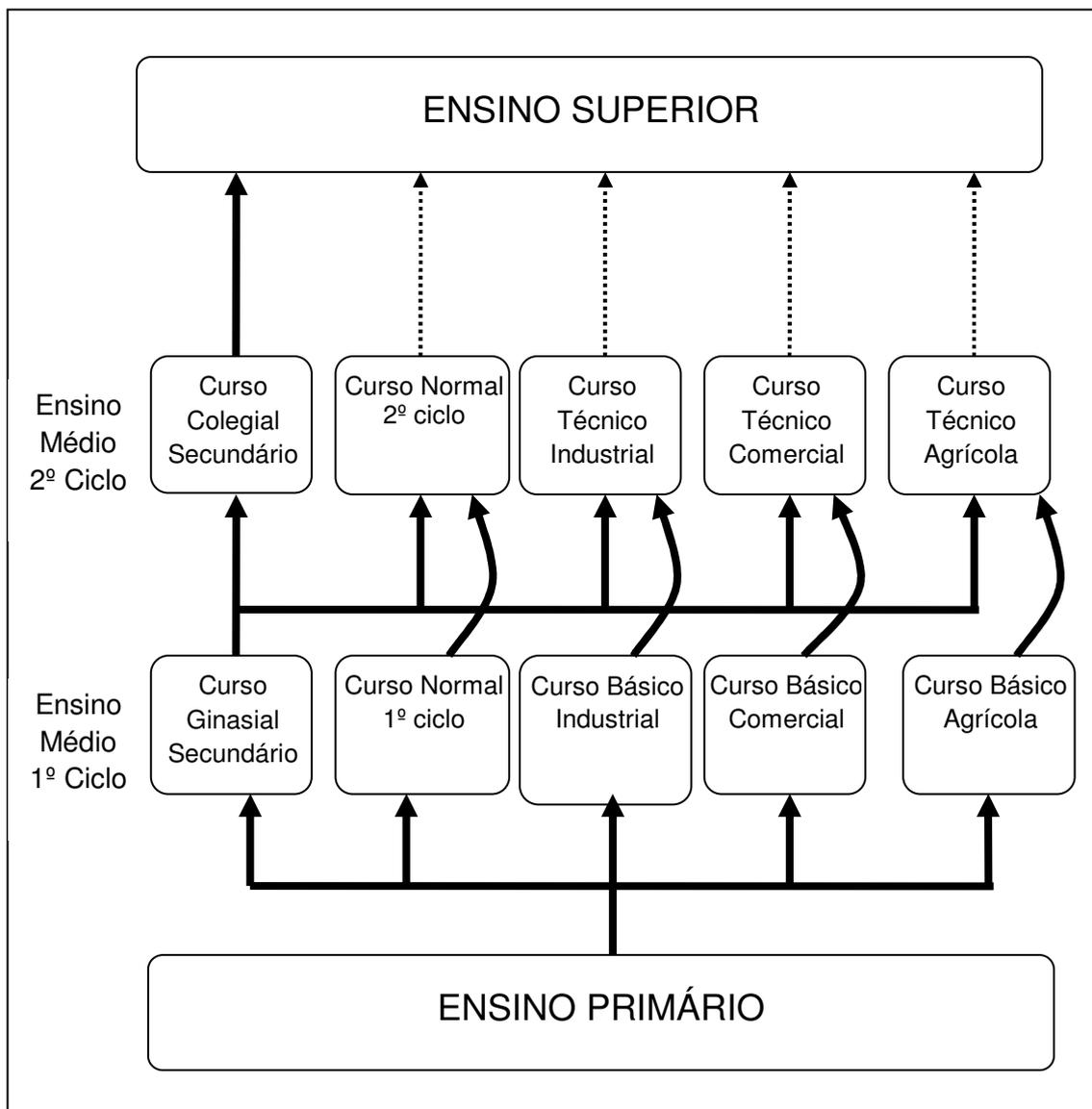


Figura 1 – Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas”, 1942-1946 (CUNHA, 2000c, p. 39).

Kuenzer (2009, p. 29) denomina essa separação como “dualidade estrutural” e considera que esta

[...] configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada.

A política educacional do Governo Vargas consolidou uma estrutura escolar dualista. O ensino primário, embora comum a todos, era ministrado de acordo com a classe social de seus destinatários. O ensino posterior ao primário dividia-se em duas partes: uma correspondia ao ensino secundário, formado das elites dirigentes e propedêutico ao ensino superior; outra compreendia os ramos profissionais destinados aos filhos dos operários. O ensino normal destinava-se a formar não só trabalhadores para o próprio aparelho escolar como também os reprodutores culturais das elites dirigentes (CUNHA, 2000c, p. 42).

1.3. O nacional desenvolvimentismo e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Com a queda do Estado Novo em 1945, que reconduziu o país à democracia, é retomada a luta dos pioneiros da Escola Nova para inserir mudanças nas Leis Orgânicas do Ensino Industrial. Havia dois objetivos principais: a busca pela equivalência entre os ramos do ensino profissional e secundário; e a eliminação da dualidade. Essa luta foi perseguida ao longo dos anos 1950, com as mudanças que foram efetivadas nesse período (SANTOS, 2003, p. 218).

A equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionais passa a ser permitida, contudo os concluintes dos cursos profissionais deveriam prestar exames das disciplinas não cursadas, de forma a comprovar domínio de conhecimentos expressos nessas disciplinas. O período que compreende o Governo Juscelino Kubitschek representou um momento particular para o desenvolvimento do Ensino Profissional Técnico, por articulá-lo às transformações do sistema econômico da nação. Concebia-se a modernização como progresso técnico, o que fez ressaltar a necessidade de uma maior integração da estrutura econômica brasileira com a estrutura econômica mundial; a motivação para tanto era traduzida pela participação crescente das indústrias multinacionais na economia do país. As novas demandas surgidas dessa expansão industrial fizeram do Ensino em apreço uma das prioridades nacionais.

A Lei nº 1.076/50 permitia aos concluintes dos cursos profissionais continuarem os estudos acadêmicos nos níveis superiores, desde que prestassem exames das

disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem possuir os conhecimentos indispensáveis à realização dos estudos superiores. Somente em 1953 promulgou-se a Lei nº 1.821, que dispunha sobre as regras de aplicação do regime de equivalência e circulação de estudos. Os dispositivos dessa lei só foram regulamentados no final de 1953, pelo decreto federal nº 34.330, efetivando sua aplicação a partir de 1954 (BRASIL, 1999).

Sobre os cursos técnicos industriais uma importante alteração foi apresentada em 1959 com a Lei nº 3.552: a eliminação do exame vestibular, a não ser quando o número de candidatos superasse o de vaga, e a duração dos cursos passou de três para quatro anos ou mais. Ampliou-se também o entendimento sobre os objetivos dos cursos técnicos:

Art 5º Os cursos técnicos, de quatro ou mais séries, têm por objetivo assegurar a formação de técnicos para o desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou a administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica.

Parágrafo único. Esses cursos devem adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola (BRASIL, 1959).

Outro destaque foi o artigo 16 em que se declarou a autonomia das escolas técnicas federais. Assim, elas passaram a contar com personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira.

Segundo Cunha (2000c, p. 135), a repercussão da autonomia das escolas técnicas federais tornou-se notória “tanto pelo grande crescimento nas matrículas, pela melhoria da qualidade dos cursos, pelo aumento da produtividade dos recursos e pela maior capacidade de resposta às necessidades locais e regionais”.

Perceberam-se as tentativas para eliminar esse distanciamento entre educação geral e profissional, mas essa mudança só foi ocorrer, de fato, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 1961), que se traduziu como a primeira tentativa de articulação entre os sistemas de ensino (ensino profissionalizante e ensino secundário) para fins de prosseguimento dos estudos.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho em decorrência da ampliação dos setores secundários e terciários conduziam ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes além dos conhecimentos de cunho acadêmico (KUENZER, 2009, p. 29).

Com a LDB/61, projetou-se uma equivalência plena entre esses sistemas de ensino. Na esfera dessa legislação, observou-se que a educação profissional era valorizada ante o processo de industrialização e crescimento do setor terciário. O trabalho elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1982) para a XVII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, realizada em Brasília, e os estudos de Chagas (1980, p. 60) compreenderam que o arranjo do ensino técnico perante a Lei nº 4.024 fazia-se a partir de uma inclusão de doses diluídas de conteúdos da educação geral, que resultou em um “padrão de ensino ou na fixação em disciplinas e programas mais relacionados com problemas técnicos” (p. 20).

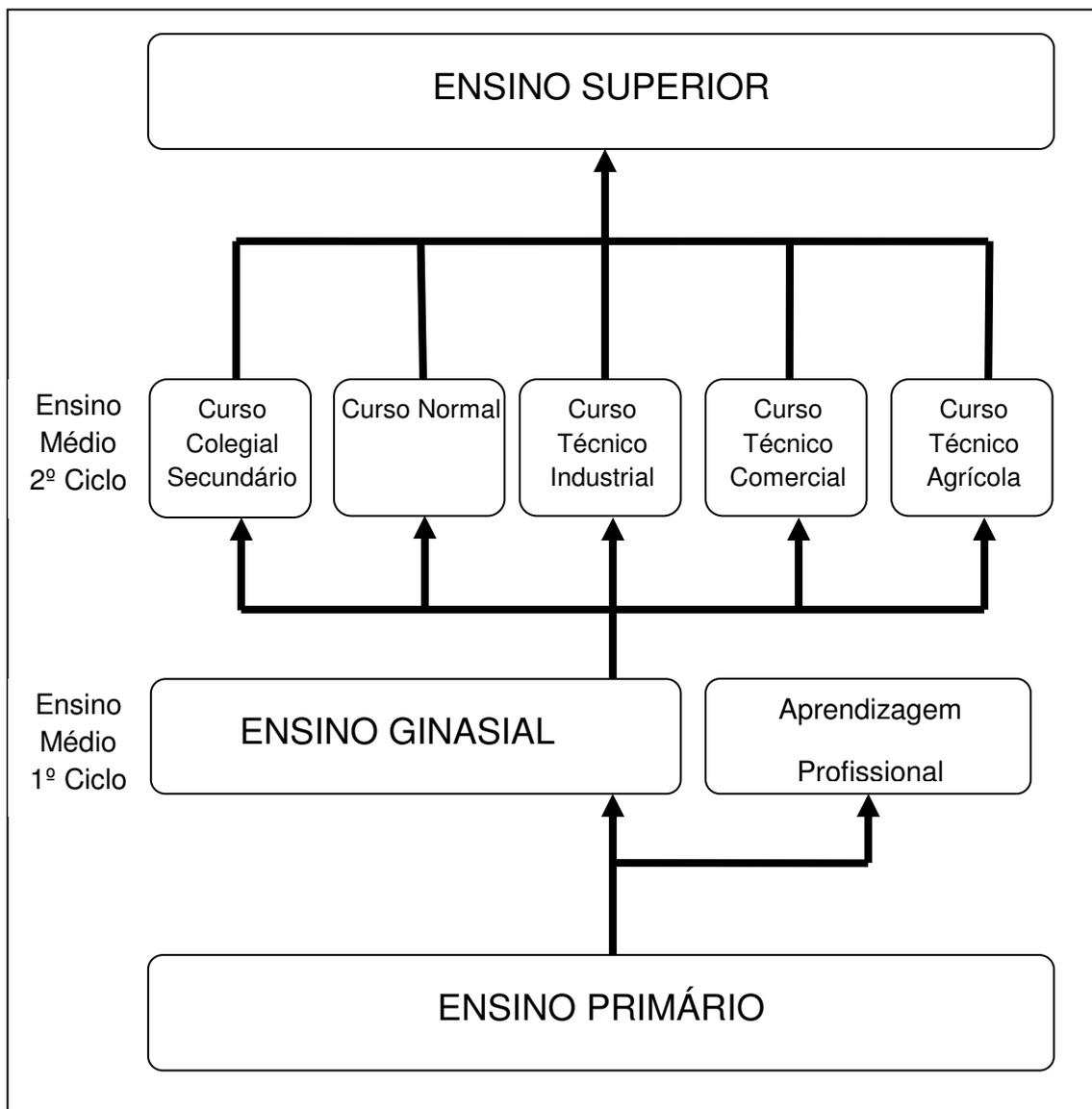


Figura 2 – Articulação tendencial entre os níveis de ensino segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e legislação correlata (CUNHA, 2000c, p. 166).

Reconhece-se que, embora a LDB/61 apresentasse grande avanço sobre a equivalência, ela não conseguiu superar o dualismo, pois deu continuidade a duas redes distintas de ensino, mantendo para o ensino secundário, o privilégio de um maior reconhecimento social. Para Saviani (2006, p. 19), a lei foi antes uma solução de compromisso político, resultante de concessões mútuas: “É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”. A educação profissional ainda era vista como mera responsável pela formação de mão de obra para as indústrias. Para Kuenzer (2009, p. 29):

Embora se constitua em inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientela, voltados para necessidades bem definidas da divisão de trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.

Em 1962, o Governo apresentou uma portaria que tornava obrigatório o estágio supervisionado do aluno do curso técnico na forma “de exercício satisfatório da profissão”. O estágio passou a ser requisito necessário para a diplomação dos alunos.

Foram criados também os Centros de Educação Técnica para a formação de professores e administradores. A Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) foi uma das instituições que mais colaborou nessa formação, através de convênios com as escolas técnicas (CUNHA, 2000c, p. 127).

O início dos anos 1960 foi marcado por intensa agitação política e social, com embates entre grupos de direita e de esquerda. A esquerda, formada principalmente por intelectuais e trabalhadores, defendia reformas de base que foram encampadas pelo Governo João Goulart. Porém o Golpe Militar de 1964 interrompeu todos os movimentos educacionais progressistas. Foram firmados acordos com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, que ficaram conhecidos como acordos MEC-USAID que visavam à “modernização” do sistema educacional brasileiro, por meio da prestação de assistência técnica e assessoramento pedagógico às instituições, submetendo a política educacional brasileira às imposições de técnicos americanos. Em consonância, o Ministério da Educação defendia que o ensino secundário, numa concepção tecnicista, seria caracterizado por conteúdos utilitários e práticos, atendendo às camadas populares, enquanto o ensino superior se destinaria às elites.

Os acordos MEC-USAID levaram a implantação de vários programas ligados ao desenvolvimento do ensino médio visando à terminalidade da trajetória escolar das classes populares. Por indicação dos acordos promulgou-se a Reforma do Ensino Superior, a Reforma dos ensinos de 1º e 2º graus e a transformação de três Escolas Técnicas Federais em CEFETs.

1.4. O período militar e a lei de profissionalização compulsória

Dez anos após a publicação da LDB/61, é promulgada Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692 de 1971. A nova lei representou um momento marcante na história da educação profissional: ela instituiu a profissionalização universal e compulsória no nível do 2º grau, estabelecendo a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. Na concepção legal, pretendeu-se estruturar o ensino de 2º grau pela via da formação especial, que tinha como objetivo a habilitação profissional, transformando o modelo humanístico/científico em científico/tecnológico (CURY, 1982 *apud* MANFREDI, 2002, p. 105).

Cunha (2000c) considera que a escolha pelo ensino técnico industrial como modelo implícito do novo ensino médio profissionalizante deveu-se ao prestígio que as escolas técnicas da rede federal adquiriram, tanto pela qualidade do ensino profissional ofertado quanto pela função propedêutica que desempenhavam (p. 182).

O objetivo da reforma do ensino de 1º e 2º graus era “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, art. 1º).

Nessa dimensão, acreditava-se que o caminho para elevar o país à categoria de nação desenvolvida fazia-se pela oferta de um aprendizado profissional escolar que tinha como foco a formação da força produtiva. Tal habilitação tinha como argumento básico a necessidade emergente de suprir uma suposta carência de técnicos habilitados pela via escolar, bem como pela preocupação de oferecer aos jovens que não pudessem, ou não quisessem, ingressar na Universidade uma formação profissional imediata que facilitasse a inserção no mercado.

A esse respeito, Cunha (2000c), Cordão (2005) e Kuenzer (2009) concebem a função profissionalizante do ensino de 2º grau como “contenedora” de jovens concluintes do então ensino de 2º grau que buscavam nos cursos superiores um requisito indispensável à ascensão social através das hierarquias ocupacionais. Nesse contexto, o desenvolvimento de um ensino profissionalizante de nível técnico significava uma formação de recursos humanos e uma qualidade acelerada de mão de obra. Warde

(1979, p. 77) complementa que o referido processo de reorganização do ensino, entre outros fatores, tinha como fim o aperfeiçoamento das funções de discriminação social via escolaridade. No tocante à particularidade das escolas que, antes da promulgação da Lei nº 5.692/71, ministravam cursos profissionalizantes, percebeu-se a brecha para a inclusão integral das disciplinas da educação geral em seu currículo.

A principal mudança na legislação consistiu na fusão do ensino primário e 1º ciclo do ensino médio da LDB/61, que passaram a ser denominados “1º grau”; e a fusão dos ramos do 2º ciclo do ensino médio que adotaram a nomenclatura de “2º grau”, com todas as escolas oferecendo cursos profissionais destinados a formação de técnicos e auxiliares técnicos para todas as atividades econômicas.

O currículo do 1º grau seria composto exclusivamente de disciplinas de conteúdo geral; e nas quatro últimas séries apresentavam-se disciplinas de formação especial com o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. O ensino de 2º grau seria generalizadamente de formação profissional.

O sistema de ensino adquiriu a configuração apresentada na Figura 3.

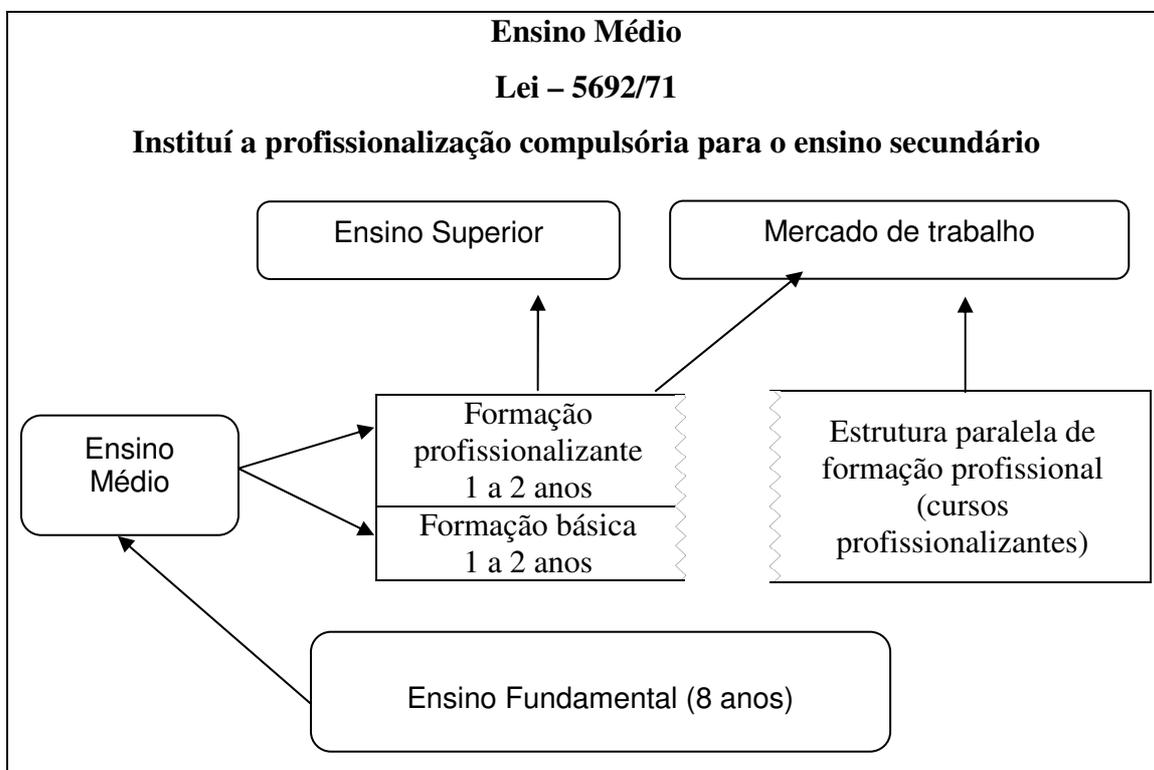


Figura 3 – Organização do ensino de 2º grau pela Lei nº 5.692/71 (MANFREDI, 2002, p. 106).

A Lei nº 5.692 foi operada a partir de um golpe nos anseios populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura socioeconômica brasileira. A aspiração liberalista que caracterizou a LDB/61 deu lugar a uma tendência tecnicista sobre a educação. Enquanto o liberalismo enfatiza a qualidade em detrimento da quantidade – os fins no lugar dos métodos, a autonomia em oposição à adaptação e a cultura geral em detrimento da formação –, o tecnicismo faz o inverso (SAVIANI, 2006, p. 32).

Em 1978, o Decreto nº 87.310 transformou as escolas técnicas federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica. Os CEFETs tinham por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivo ministrar ensino verticalizado e realizar pesquisas na área tecnológica.

No que diz respeito à profissionalização compulsória, a Lei nº 5.692 não vingou. A elaboração da reforma não levou em conta a carência de recursos materiais e humanos para seu desenvolvimento, especialmente no que refere às escolas públicas.

A crise do “milagre brasileiro” propiciou diversas manifestações, ainda que atenuadas pelo autoritarismo do governo militar, e revelou o iminente fracasso da política de profissionalização compulsória. O empresariado do ensino e os próprios membros do Conselho Federal de Educação defendiam abertamente a mudança da legislação (CUNHA, 2000c, p. 204).

Durante seu período de vigência, a Lei nº 5.692 sofreu várias modificações, delas resultou a Lei nº 7.044 de 1982, que representou o esvaziamento do ensino profissionalizante de 2º grau. Ao contrário da Lei de 1971, que tornava universal e compulsória a habilitação profissional de 2º grau, a Lei nº 7.044 dizia: “À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982, art. 1º, § 2º).

A partir de uma manobra político-pedagógica, o que se apresentou foi a possibilidade, desejada pelas instituições privadas, de não se implantar o ensino profissionalizante. Nessa dimensão, somente as escolas que vinham firmando sua trajetória na esfera da formação profissional deram continuidade e ampliaram seus projetos pedagógicos, tendo como binômio educação e trabalho, e gozando de grande prestígio junto ao empresariado.

De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos da fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais (SANTOS, 2003, p. 220).

1.5. A redemocratização brasileira e a reforma da educação profissional

Após a Lei nº 7.044/82, o ensino secundário entrou em um período de estagnação do ponto de vista legal, apesar das diversas discussões travadas entre variados setores da sociedade para o desenvolvimento de um projeto de ensino médio que contemplasse as necessidades das camadas populares.

Com o fim da ditadura militar, em 1988, promulgou-se a nova Constituição Federal, e nela, esboçavam-se os princípios da reforma educacional da década de 1990.

No artigo 205, o primeiro do capítulo III dedicado à Educação, definiu-se que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No artigo 206 determinou-se que o ensino seria ministrado com base, entre os vários princípios, na garantia de padrão de qualidade. No artigo 214 do mesmo capítulo, estabeleceu-se o Plano Nacional de Educação,³ de duração decenal, com o “objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]” (BRASIL, 1988).

A década de 1990 foi marcada por intensas mudanças técnico-organizativas introduzidas em consequência de um padrão capitalista de acumulação flexível, produzindo tensões e contradições entre o denominado “velho sistema educacional” e as

³ Aprovado em janeiro de 2001, pela Lei nº 10.172.

novas necessidades de educação para trabalho, emergindo os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional (MANFREDI, 2002, p. 107).

As eleições presidências de 1994 trouxeram consequências profundas para a educação brasileira. A proposta educacional de Fernando Henrique Cardoso foi elaborada sob referência implícita do relatório do Banco Mundial para o ensino secundário brasileiro.

A proposta dizia que cabe fazer um remanejamento das verbas do Ministério da Educação para o ensino de 2º grau, realocando ou criando fontes adicionais de recursos, em vez de ampliar a rede de escolas técnicas federais, que só atenderiam uma minoria insignificante da população escolar (CUNHA, 2000c, p. 216).

Debates organizados por grupos compostos pelas diversas correntes do pensamento educacional giravam em torno das concepções de políticas educacionais que viessem a nortear a nova estrutura dos ensinos fundamental, médio, profissional e superior, e subsidiaram a elaboração de um anteprojeto de uma nova LDB.

O anteprojeto da LDB coordenado por Dermeval Saviani⁴ propunha uma reformulação na educação brasileira. Ele tinha como base conceitual a tradição crítica e dialética, e para o ensino médio as orientações de uma educação politécnica. No entanto, o anteprojeto elaborado sob um clima democrático foi descaracterizado por uma nova formulação elaborada pelo senador Darcy Ribeiro, que se aproximava mais das novas tendências internacionais na área da educação. Desse substitutivo, promulgou-se em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394.

Na nova lei, o ensino médio apresentou-se sob uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, e como etapa final da educação básica tinha como finalidades:

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

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

⁴ O anteprojeto, denominado PL nº 1.158-A, foi apresentado à Câmara dos Deputados, pelo deputado Otávio Elísio. Após a inserção de várias emendas, o texto legal foi denominado Substitutivo Jorge Hage.

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35).

Definiu-se a educação profissional como integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com o fim de conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Essa educação profissional seria desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (art. 39 e 40).

Destaca-se o fato de o artigo 40 da LDB apresentar a expressão *articulação* na interface entre o ensino médio e a educação profissional. Conforme aponta Cury (2002), a lei não impediu a integração entre as duas modalidades de ensino, resguardadas a carga horária e a função formativa da etapa conclusiva da educação básica. “O termo *articulação* como ponto de composição ou como ponto de conexão entre dois segmentos de uma mesma realidade permitiria a possibilidade da integração. Mas deve-se reconhecer, todavia, uma redação pouco cartesiana do § 2º do art. 36 da LDB⁵” (p. 23).

O texto da LDB, embora afirmasse que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, continha suficientes ambiguidades para permitir que uma normatização via decreto⁶ presidencial posterior determinasse uma estrutura paralela de ensino e enfatizasse a dualidade estrutural. Ela afastou-se da principal característica do primeiro projeto, pois minimizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo.

Na justificativa da reforma da educação profissional, predominavam dois argumentos: as escolas técnicas federais operavam a custos muito elevados, injustificáveis para os efeitos correspondentes; e seus efeitos eram mais propedêuticos

⁵ § 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996, art. 36).

⁶ Decreto nº 2.208/97.

que propriamente profissionais, o que não se justificava numa situação de escassez de recursos para a educação.

A racionalidade financeira foi que regeu a reforma, conforme aponta Kuenzer (1999, p. 132). Essa lógica determinava o esvaziamento das políticas de bem-estar social através da redução de gastos do Estado para atender às necessidades básicas da população, que são transferidas progressivamente ao setor privado.

Cunha (2000c) analisa o relatório do Banco Mundial de 1989 a respeito do ensino de 2º grau brasileiro, para apontar a relação da referida instituição com a reforma da educação profissional da década de 1990. O relatório apresentava cinco recomendações ao governo brasileiro, uma delas tratava da “melhoria da equidade”. A iniquidade seria resultado dos altos custos das escolas técnicas federais e dos custos reduzidos com o ensino de 2º grau municipal e estadual. Para o Banco Mundial os alunos matriculados nas escolas técnicas federais, em geral, tinham boa situação econômica e poderiam pagar por seus estudos em escolas privadas ou nas próprias escolas técnicas (p. 246).

Para atingir a equidade, o relatório propunha três intervenções nas escolas técnicas federais: introdução do sistema de “custo compartilhado”, com a cobrança de anuidade aos alunos; políticas para atrair estudantes de baixo nível de renda; e expansão do número de matrículas a curto prazo, sem contar com a construção de novas escolas, para reduzir o custo unitário. A longo prazo, as escolas técnicas deveriam concentrar seus currículos nas ciências básicas e na matemática, reduzindo a ênfase profissional e tecnológica (CUNHA, 2000c, p. 247).

A primeira manifestação prática do Governo FHC com relação ao ensino médio e profissional foi apresentada no documento Planejamento Político-Estratégico 1995-1998, em 1995. No texto apresentou-se a perspectiva de redefinição da estratégia de gestão da Rede Federal, propondo sua aproximação às estruturas empresariais, a partir de parcerias com vistas à gestão compartilhada e autossustentação financeira. Entre as ações básicas propostas pelo MEC, estavam: a separação entre o ensino acadêmico do técnico-profissionalizante; maior flexibilização dos currículos das escolas técnicas de forma a facilitar a adaptação do ensino às mudanças no mercado de trabalho; maior aproximação das escolas com o mundo empresarial, aumentando o fluxo de serviços

entre empresas e escolas (CUNHA, 2000c, p. 252; LIMA FILHO, 2002; KUENZER, 2001, p. 61).

Lima Filho (2002) atenta para o fato de que a separação entre ensino regular e ensino técnico representaria o abandono da experiência pela qual as escolas técnicas federais “eram reconhecidas socialmente como instituições de qualidade, tendo os seus egressos boa colocação no mercado de trabalho” (p. 272).

Já em 1996, o ministro da educação apresentou à presidência da república um relatório que justificava um anteprojeto de lei sobre a educação profissional. O relatório enviado à Câmara dos Deputados transformou-se no projeto de Lei nº 1.603/96, inserido em um conjunto de políticas públicas editadas pelo Banco Mundial e que caracterizavam a face neoliberal do Estado brasileiro naquele momento (KUENZER, 2001, p. 67).

Entre as determinações do PL nº 1.603/96, destaca-se:

A extinção da integração entre educação profissional e educação geral, resgatando a dualidade estrutural e o retorno ao princípio da concepção taylorista-fordista, que desvincula a concepção de execução, saber intelectual, de saber prático;

A constituição de uma concepção de educação profissional voltada para o mercado e para o setor produtivo;

A extinção da responsabilidade do Estado do custeio da educação profissional (OLIVEIRA, 2003b, p. 55).

O projeto de Lei nº 1.603/96 repunha a dualidade estrutural ao desvalorizar a educação básica como elemento fundamental da formação do trabalhador, e defender a ruptura entre os ensinos acadêmico e tecnológico. Segundo Cunha (2000c, p. 253), na exposição dos motivos para implementação do projeto de lei, o ministro da educação deixava claro sua concepção de educação profissional como uma alternativa ao ensino superior, “parece que ele recuperou a idéia de que os cursos técnicos fossem uma compensação para os concluintes do ensino médio que não conseguissem ingressar em um curso superior”. Kuenzer (2001, p. 98) concorda com tal entendimento, como se verifica na passagem a seguir:

A LDB atualmente aprovada, se associada ao PL 1603/96, representa a morte daquele desejo, ao incorporar a dualidade no texto da lei, coisa que nem a lei da ditadura, a 5692/71, fizera. Por inúmeras vezes,

ouvimos o senador Darcy Ribeiro, à guisa de justificativa, afirmar que a lei havia que considerar que a maioria das crianças não ultrapassava a 5ª série do 1º grau. Assim, sendo, considerando esta realidade, definir um caminho alternativo, o que realmente se fez com o entendimento de que a educação profissional é outra coisa, e, portanto objeto de outra rede, que não exige pré-requisito de escolaridade básica [...].

Com a aprovação da LDB/96, o projeto de lei foi retirado da Câmara pelo governo. Em seu lugar, foi baixado o Decreto nº 2.208/97 e a portaria ministerial nº 646/97, que determinavam a separação entre o ensino médio e o ensino profissional, reforçando a cisão entre educação geral e educação tecnológica, revigorando a estrutura dual do ensino: um ensino voltado à elite, e o outro destinado às classes populares.

No texto da LDB, a educação profissional é destinada aos alunos matriculados no ensino médio ou dele egresso; pelo Decreto nº 2.208/97, ela é configurada como um sistema paralelo e tem como objetivos (art. 1º):

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 (BRASIL, 1997a).

Sua articulação foi concebida entre dois segmentos distintos: a articulação com o ensino regular ou em modalidade que contemplem estratégias de educação continuada, realizadas dentro e fora do ambiente escolar. A educação profissional foi dividida em três níveis, demonstrados a seguir.

O nível básico seria destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia, em cursos não sujeitos a regulamentação curricular (BRASIL, 1997a, art. 4º). Luiz Antônio Cunha denomina esse nível de “senaização” das escolas técnicas federais, já que essas

instituições seriam obrigadas a ofertar cursos nos moldes dos centros de formação profissional do SENAI (2000c, p. 255).

O nível técnico proporcionaria habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio. Sua organização curricular própria e independente do ensino médio, em módulos, tendo como princípio orientador o sistema de competências, poderia ser ofertada de forma concomitante ou sequencial a este; assim desestruturou-se o ensino técnico integrado com o ensino médio (BRASIL, 1997a, art. 5º).

O nível tecnológico, o mais indefinido de todos, corresponderia a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio. Sua especificidade consistiu no caráter acentuadamente técnico da formação oferecida, distinguindo-se do bacharelado, que possui caráter mais acadêmico (BRASIL, 1997a, art. 10).

Com o decreto, apresentou-se a seguinte configuração para o sistema de ensino médio e profissional brasileiro:

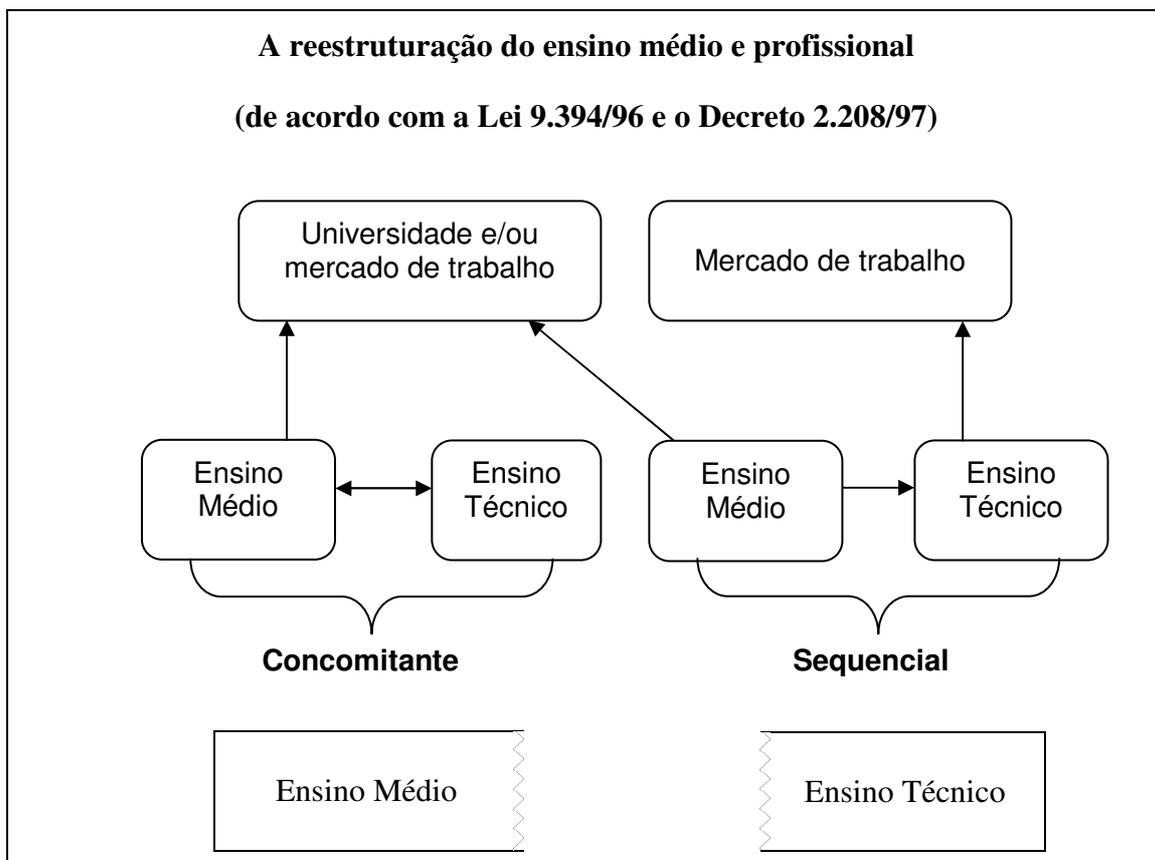


Figura 4 – A reestruturação do ensino médio e educação profissional pela LDB/96 e Decreto nº 2.208/97.

Já a Portaria nº 646/97 destinava-se apenas às escolas da Rede Federal, que deveriam elaborar um plano de implantação da reforma da educação profissional levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos. A portaria estabeleceu que as escolas da Rede poderiam oferecer o ensino médio com no máximo a metade de vagas oferecidas em 1997, além disso, nos cinco anos seguintes, as escolas deveriam aumentar em 50% o número de vagas ofertadas nos cursos técnicos e médio.

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96.

Art. 4º - O plano de implantação a que se refere o Art. 1º deverá prever um incremento de vagas em relação às vagas oferecidas em 1997 no ensino regular de, no mínimo, 50% no período de até 05 anos (BRASIL, 1997b).

Postulava-se a perspectiva de estreitar o vínculo entre escola e mundo do trabalho, concebendo o processo formativo para jovens e adultos pela estruturação de uma matriz curricular, na qual as disciplinas da cultura técnica estruturavam-se pela prerrogativa de atualizar e aprofundar conhecimentos e habilidades voltadas para o processo produtivo urbano industrial (FRIGOTTO, 2010; RAMOS, 2010a).

Sobre a formação do indivíduo, definida pelo Decreto nº 2.208/97, Carvalho (2003, p. 83) observa que:

[...] embora ele seja preparado com os requisitos da modernidade tecnológica para satisfazer as exigências do mercado, ele não será preparado para alcançar a plenitude de cidadão – crítico, competente, inserido no mundo do trabalho em condições de conhecê-lo e de transformá-lo socialmente.

Para a implementação da reforma da educação profissional, o Ministério da Educação lançou, em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em parceria com o Ministério do Trabalho, e com financiamento resultante de um acordo celebrado entre MEC e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O programa visava à implementação e/ou readequação de duzentos centros de educação profissional na esfera federal, estadual e comunitária até o ano 2008.

Procurava-se criar um sistema de educação profissional desvinculado do ensino médio e do ensino superior. O objetivo era habilitar jovens e adultos para o mercado de trabalho, com a oferta de cursos pós-médios e cursos livres de nível básico e de aperfeiçoamento (BRASIL, 2008).

Paralelamente foram financiadas pesquisas para subsidiar a reforma do ensino médio acadêmico. Cunha (2000c, p. 257) compreende que o principal objetivo do Programa era que as escolas técnicas federais se transformassem em centros de educação profissional nos moldes do que era proposto. Também ficava clara a orientação privatizante na prescrição às escolas técnicas federais para que desenvolvessem parcerias com empresas e outras entidades privadas (p. 258). Esse entendimento é confirmado pela apresentação de objetivos do Programa, dentre eles destacam-se:

- Criar, com base nas atuais escolas técnicas federais, estaduais e municipais (comunitárias), e mediante a construção de novas unidades, de uma rede de Centros de Educação Profissional (CEPs);
- Atender a demanda para a qualificação e requalificação dos trabalhadores por intermédio da compra de cursos de entidades públicas e privadas, especialmente as financiadas pelo Plano Nacional de Formação Profissional;
- Incentivar a transformação das escolas federais financiadas com recursos do Programa em escolas que atendam aos objetivos do ensino profissional, reduzindo gradualmente as matrículas no ensino médio regular;
- Garantir o aumento de estabelecimentos de educação profissional, que dar-se-á por meio dos Estados, Distrito Federal ou Municípios, isoladamente ou em associação com o setor privado, ou por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, isoladamente ou em associação com o setor público (BRASIL, 2008, p. 6).

Em 1999 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer nº 16, que homologado pelo ministro da educação resultou na resolução nº 4. Os referidos textos legais centravam-se na elaboração das diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico. Essas diretrizes visavam a garantir a flexibilidade e a constituição de currículos mais abertos, baseados em competências e habilidades.

De acordo com a resolução 04/99, essas diretrizes curriculares nacionais:

[são 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 dos cursos de nível técnico (BRASIL, 1999b, art. 2º).

Ao tratar da articulação com o ensino médio, o parecer 16/99 apontava, num primeiro plano, que a articulação “implica 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” (BRASIL, 1999a).

A educação profissional de nível técnico seria, assim, organizada por áreas profissionais, com o compromisso da instituição formadora de buscar o desenvolvimento de competências profissionais que propiciassem condições de laborabilidade a seus alunos. Pela resolução 04/99 entendeu-se como 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” (BRASIL, 1999b, art. 6º).

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. 6º).

Tal organização é justificada pelo parecer 19/99. Afirma-se que as características atuais do setor produtivo tornam cada vez mais tênues as fronteiras entre as práticas profissionais, exigindo um profissional com 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” (BRASIL, 1999a).

Segundo Ramos (2002), a noção de competência, pela conotação individual que carrega, tende a despolitizar as relações sociais tecidas entre trabalhadores, e entre estes e a gerência. Questões relacionadas à oportunidade de emprego, à precarização das relações de trabalho, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico.

As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (RAMOS, 2002, p. 407).

Verifica-se que, durante os oito anos de Governo FHC, apenas 11 escolas foram construídas, a estrutura da educação profissional e do ensino médio, embora oferecesse uma articulação entre as duas modalidades de ensino, expressou mais uma vez a histórica dualidade, nomeando a educação profissional como um subsistema de ensino, aproximando-se cada vez mais dos interesses empresariais e das recomendações/imposições das agências internacionais que das propostas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pela sociedade civil.



Figura 5 – Mapa com as Escolas Técnicas criadas entre 1995 a 2003. (BRASIL, 2009b).

1.6. A política de educação profissional no Governo Lula (2003-2010)

O Decreto nº 2.208/97 reforçou a dualidade estrutural entre a formação geral e a formação profissional, após sua promulgação, o referido decreto tornou-se alvo de uma

série de críticas, e revogá-lo tornou-se um compromisso de campanha de Luiz Inácio Lula da Silva.

Em 2003, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, havia a expectativa de mudanças estruturais na sociedade e na educação, uma vez que seu governo tinha “sua gênese e história construídas dentro do ideário de um projeto societário de natureza nacional popular” (FRIGOTTO, 2004, p. 55).

Nesse mesmo ano, foram realizados eventos com a participação de representantes da sociedade civil e de órgãos governamentais, com o objetivo de discutir uma reestruturação das políticas para o ensino médio e educação profissional – Seminário Nacional Ensino Médio: construção política; Seminário Nacional Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas.

As discussões travadas nesses dois seminários colocaram em evidência duas concepções de educação profissional: uma sustentada nos princípios do Decreto nº 2.208/97, reafirmando a separação entre ensino médio e ensino profissional; e outra baseada na integração dessas duas modalidades de ensino a partir dos princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, na tentativa de resgatar a perspectiva do ensino médio, na perspectiva da educação politécnica ou tecnológica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 24).

Nesse contexto de discussões contraditórias, o governo, em vez de propor a regulamentação da LDB/96, revogou o Decreto nº 2208/97 e promulgou em 2004 o Decreto nº 5.154, que definiu a educação profissional em três níveis:

- I – formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II – educação profissional técnica de nível médio;
- III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

O grande destaque do decreto estava relacionado à educação profissional técnica de nível médio que poderia ser articulado ao ensino médio de forma integrada sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à

habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (Brasil, 2004b, art. 4º).

Ao analisar a histórica dualidade estrutural presente na educação profissional, esse decreto apresentou a possibilidade da integração curricular para a formação plena da cidadania, rompendo com concepção curricular dualista presente no governo anterior.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 30), esperou-se com a promulgação do Decreto nº 5.154/04, como dispositivo transitório, o desenvolvimento de uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais. Isso levaria a uma revisão profunda da LDB/96, e não a uma lei específica sobre a educação profissional. O fato é que a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu foi uma fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação.

Com efeito, após a promulgação do Decreto nº 5.154/04, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito ao ensino profissional. E, junto a isso, passou-se a enfrentar uma nova conjuntura com a reestruturação do Ministério da Educação, que tornou a Secretaria de Educação Básica (SEB) responsável pelo ensino médio, separando-a da política de educação profissional, que ficou a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Algumas medidas adotadas pelo MEC demonstraram que a política de integração não seria uma prioridade e que não estavam claras as concepções das duas secretarias sobre o assunto. Anteriormente à reestruturação do MEC, a estratégia para a consolidação da concepção de ensino médio e educação profissional sob os princípios

do trabalho, da ciência e da cultura implicava alguns passos. Um deles seria o encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação de uma proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais de acordo com a nova concepção.

O que de fato ocorreu foi a homologação do Parecer CNE/CEB nº 39/04 e da Resolução nº 01/05, que somente atualizaram as Diretrizes definidas pelos pareceres 15/99 e 16/99, em conformidade com as disposições do Decreto nº 5.154/04, contraditoriamente, nos termos adequados à manutenção das concepções que orientaram a reforma realizada por meio do Decreto nº 2.208/97.

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a educação profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para “a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia” continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência. O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004c).

Corroborou-se com a ideia de que a reforma anterior foi positiva, mas que não teria sido bem implementada.

O Parecer nº 39/04 reconheceu que, na forma integrada, a instituição de ensino não estaria ofertando dois cursos a seus alunos. “Trata-se de um curso único, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e matrícula única”. Porém considera que o conteúdo do ensino médio e do ensino técnico seria de natureza diversa. “Um atende a objetivos de consolidação da Educação Básica, em termos de formação geral do educando para o trabalho” e outro objetiva a preparação “para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004). Lê-se, assim, a permanência de uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho. Contrariamente a isso, Ramos (2005) aponta para outra interpretação do currículo integrado:

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (p. 120-121).

O Decreto nº 5.154/04 também formulou orientações para a educação de jovens e adultos. A preocupação com qualificação e requalificação de trabalhadores, que deveriam ser organizadas com o fim de constituir itinerários formativos correspondentes às diferentes ocupações pertencentes aos setores da economia, orientou a formulação do artigo 2º do decreto, em que a educação profissional deveria atentar-se a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; e a articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, da ciência e tecnologia. Também o artigo 3º apontou nesse sentido ao indicar a possibilidade da oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Esses cursos e programas deveriam ser articulados, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador (BRASIL, 2004b, art. 2º e 3º).

Até 2005, a Rede Federal de Educação Profissional contava com 144 instituições (BRASIL, 2005b):

- 34 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs);
- 42 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs);
- 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs);
- 01 Universidade Tecnológica Federal, localizada no estado do Paraná;
- 06 *campi*, vinculados à Universidade Tecnológica Federal do Paraná;
- 01 Escola Técnica Federal (ETF);

- 30 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Com a promulgação da Lei nº 11.195 e da Lei nº 11.249, ambas do ano 2005, o governo inicia a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Contando com a parceria entre Governo Federal, estados, municípios, setores produtivos e ONGs, foram implantadas 64 novas unidades de ensino, com mais de 100 mil vagas criadas.

A primeira fase do plano de expansão tinha por objetivo implantar Escolas Federais de Educação Profissional e Tecnológica nos estados que não contavam com essas instituições, em municípios distantes de centros urbanos, e nas periferias das grandes cidades (BRASIL, 2005b).

Nesse contexto em 2006 o governo lançou pelo Decreto nº 5.840 o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade EJA – PROEJA. O decreto obrigou as instituições da Rede Federal de educação profissional a destinarem um percentual de suas vagas para a educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos acima dos 18 anos que tenham concluído o ensino fundamental.

O PROEJA revela uma política de Estado que objetiva a ampliação dos espaços públicos de educação profissional para jovens e adultos, contribuindo para a universalização da educação básica (BRASIL, 2007a).

Entre as distorções que a política do Governo Lula pretendia corrigir, na área da educação profissional, além da revogação do Decreto nº 2.208/97, estava a reorganização dos recursos do PROEP para os segmentos públicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1101). Desde o início de 2004, o MEC anunciou a reativação de alguns projetos, apresentados a seguir.

O Projeto Escola de Fábrica, lançado em 2005, é um programa de inclusão social, com a finalidade de prover formação profissional inicial e continuada para jovens de baixa renda excluídos do mercado de trabalho. O projeto visa à formação de parcerias entre MEC e instituições gestoras. Essas instituições (ONGs, empresas, indústrias, organizações da sociedade civil, prefeituras, fundações, cooperativas etc.) ficam responsáveis pelo financiamento de infraestrutura física, pessoal docente, produção técnico-pedagógica e pelo acompanhamento e gestão necessários para o

funcionamento das unidades de formação profissional, elas também devem assegurar alimentação, uniforme e transporte dos alunos. O MEC entra com o financiamento de bolsa de estudo para incentivar a permanência do aluno no curso e uma porcentagem para custear as unidades gestoras (BRASIL, 2005a).

Também em 2005, o governo lançou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) pela Lei nº 11.129/05 que foi revogada pela Lei nº 11.692/08. O PROJOVEM é destinado a jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano (art. 2º). Implantado pela Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o MEC, MTE e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o financiamento é feito pela União que repassa recursos para os estados, distrito federal e municípios, sem a necessidade de convênio ou acordos, e destina-se à promoção de ações de elevação da escolaridade e qualificação profissional dos jovens, bem como à contratação, remuneração e formação de profissionais (art. 4º). A União também financia uma bolsa de estudos para os beneficiários do PROJOVEM (art. 6º) (BRASIL, 2008a).

Destaca-se a contribuição de Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005b) quando argumentam que os dois programas são dirigidos aos desempregados ou a alunos de baixa renda com vista à inserção profissional, mas o que os caracteriza é a falta de integração com outras políticas sociais como a de inserção no mercado e de melhoria da renda familiar.

Em 2007, o Governo Federal iniciou a implementação da segunda fase do plano de expansão, com o *slogan* “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”. A meta traçada seria entregar até o final de 2010, mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, oferecendo cursos de qualificação, ensino técnico, ensino superior e pós-graduação em sintonia com a demanda de desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2009b). Os critérios para a definição das cidades-polos foram:

1. Distribuição territorial equilibrada das novas unidades;
2. Cobertura do maior número possível de mesorregiões;
3. Sintonia com os Arranjos Produtivos Locais;
4. Aproveitamento de infra-estruturas físicas existentes;
5. Identificação de potenciais parcerias (BRASIL, 2007).

O Governo Federal publicou o Decreto nº 6.094, em abril de 2007, que dispunha sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, uma conjugação de esforços dos governos federal, estadual, distrito federal e municipal com o objetivo de elevar a qualidade da educação básica, a partir de uma listagem com 28 diretrizes.

Embora o texto legal indicasse a participação dos estados e municípios em caráter de colaboração e não como obrigação, na prática, os governos sabiam que se não aderissem ao Plano de Metas não conseguiriam obter assistência técnica e/ou financeira complementar da União para o desenvolvimento de projetos que visassem à melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º (Brasil, 2007a).

Esse aspecto pode ser observado, no que concerne à educação profissional integrada, quando se analisa o Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302 de 2007. De acordo com o artigo 3º somente os estados, o distrito federal e os municípios aderidos ao Plano de Metas Compromisso todos pela Educação podem apresentar propostas para o recebimento de recursos da União com o fim de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional.

Essa política pode ser criticada como processo de implantação de uma educação pública de qualidade. Sendo ela um direito subjetivo de qualquer indivíduo, a assistência financeira e técnica para a efetivação de dado programa educacional não deve estar condicionada à adesão de um termo de compromisso.

Ainda sobre o Programa Brasil Profissionalizado, o MEC visa a estimular a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística por meio da articulação entre formação geral técnica. Estabeleceram-se oito objetivos a serem alcançados pelo Programa:

I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;

II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;

III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;

IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;

V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;

VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;

VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e

VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2007b).

Outro aspecto sobre as políticas de ensino médio e educação profissional do Governo Lula diz respeito à publicação do documento Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, que visa à expansão da oferta de matrículas da rede de escolas médias federais; e a reestruturação do modelo pedagógico aplicado ao ensino médio “que colabore na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissional” (BRASIL, 2008, p. 4). Propõem-se, segundo o documento, dois modelos de ensino médio integrado (p. 5):

a) Modelo I: Ensino médio integrado: Integração da ciência, cultura e trabalho, sem a formação profissional;

b) Modelo II: Ensino Médio integrado Profissional: Integração do ensino médio com a educação profissional

II-A: Ensino Médio integrado com a educação profissional técnica de nível médio

II-B: Normal médio

O modelo de Ensino Médio Integrado parte do pressuposto de que a organização curricular deva ser construída na integração entre os princípios da ciência, da cultura e do trabalho, sem a indicação da formação profissional.

O modelo indicado como Ensino Médio Integrado Profissional tem duas possibilidades de currículo: a primeira seria o Ensino Médio Integrado com a educação

profissional técnica de nível médio com uma organização curricular baseada na integração entre educação geral e ensino técnico, com a vinculação direta a uma habilitação profissional; a segunda possibilidade é o Normal Médio, porém, nem o próprio documento deixa claro qual a concepção dessa integração curricular.

Paralelamente à publicação do documento sobre a reestruturação do ensino médio, o governo sancionou a Lei nº 11.741 de 2008, que estabelece alterações nos dispositivos da LDB/96 visando a redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Com o texto similar ao apresentado pelo Decreto nº 5.154/04, a educação profissional ganha uma seção (IV A - Da educação profissional técnica de nível médio) ampliada dentro da seção IV que dispõe sobre o ensino médio, e o capítulo III agora denominado “Da educação profissional e tecnológica” é alterado e ampliado para sua conceituação e definição de sua organização curricular. Assim a atual LDB apresenta os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, que vão reafirmar a articulação do ensino médio com a educação profissional a partir de um currículo integrado. E no capítulo III, as artigos 39, 41 e 42 também são alterados.

Art. 39 A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008b).

Apresenta-se a seguir a atual organização do ensino médio e educação profissional no Brasil:

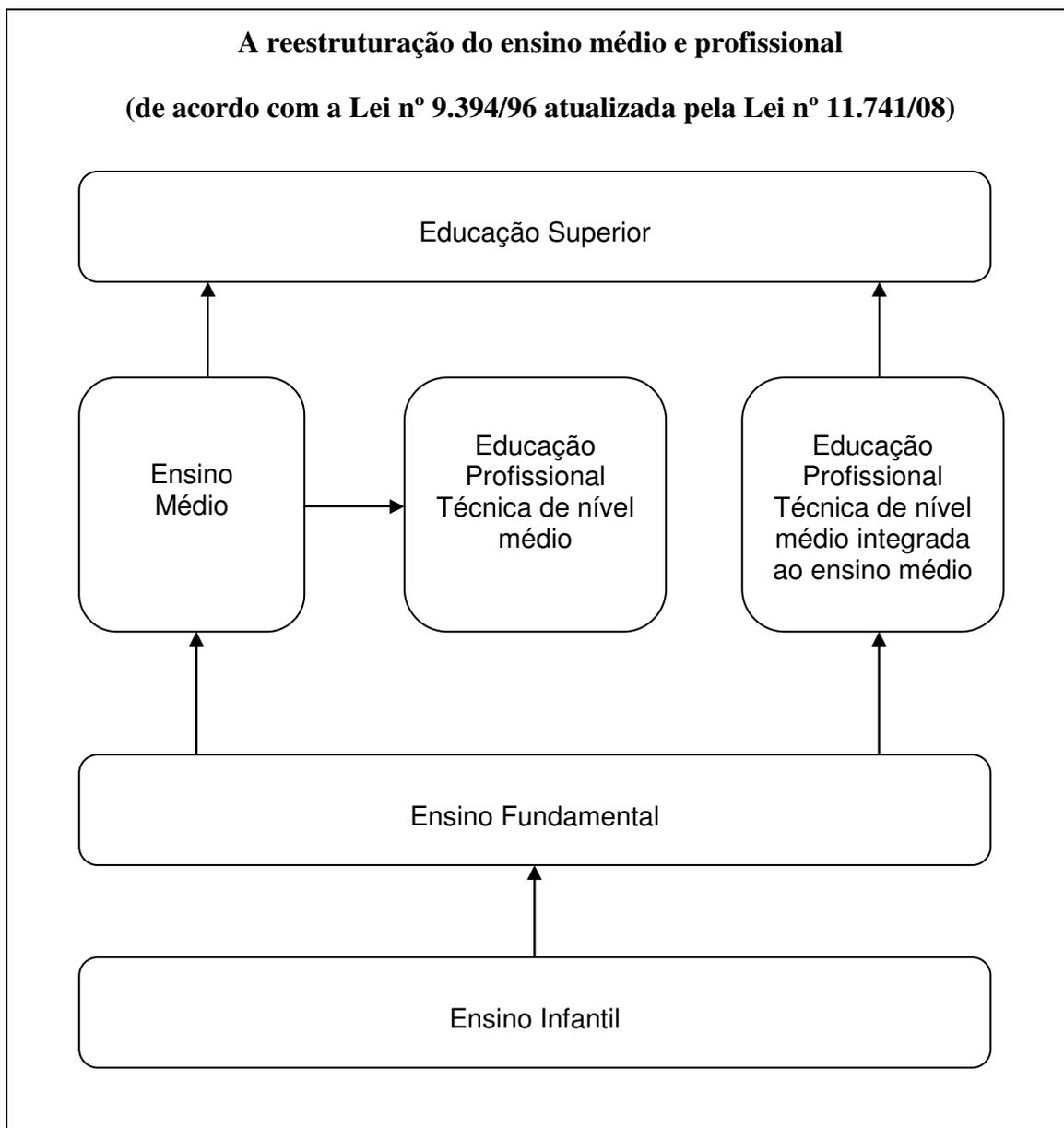


Figura 6 – Reestruturação do ensino médio e da educação profissional de acordo com a LDB/96 atualizada pela Lei nº 11.741/08.

Em 2006, o governo iniciou uma série de discussões sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica, das escolas técnicas e das escolas agrotécnicas no sentido de explicitar o papel destas no desenvolvimento social do país. Junto a essas discussões, o Governo Federal assumiu uma agenda de expansão da educação profissional e tecnológica com a criação e ampliação de instituições de educação profissional e tecnológica.

Como resultado dessas discussões, em 2008, promulgou-se a Lei nº 11.892, criadora de um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e estruturaram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Segundo o texto legal, os Institutos Federais são:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008c, art. 2º).

Dentro da política de integração, a lei definiu como um dos objetivos dos IFETs, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, *prioritariamente* na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008c, art. 7º, grifo nosso).

Porém alguns autores (CIAVATTA, 2010; FRANZOI *et. al.*, 2010) questionam o objetivo em destaque. Face ao movimento de ascensão dos CEFETs e IFETs, questiona-se se eles manterão os atuais cursos técnicos de nível médio e os técnicos integrados ao ensino médio.

Ao final do mandato, o Governo Lula se destacou pelas políticas de implementação e financiamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. É evidente, o crescimento do número de instituições, conforme o gráfico a seguir, que hoje somam 354 unidades, com mais de 4 mil alunos matriculados. Para 2012, são previstas a construção de mais 81 novas unidades.

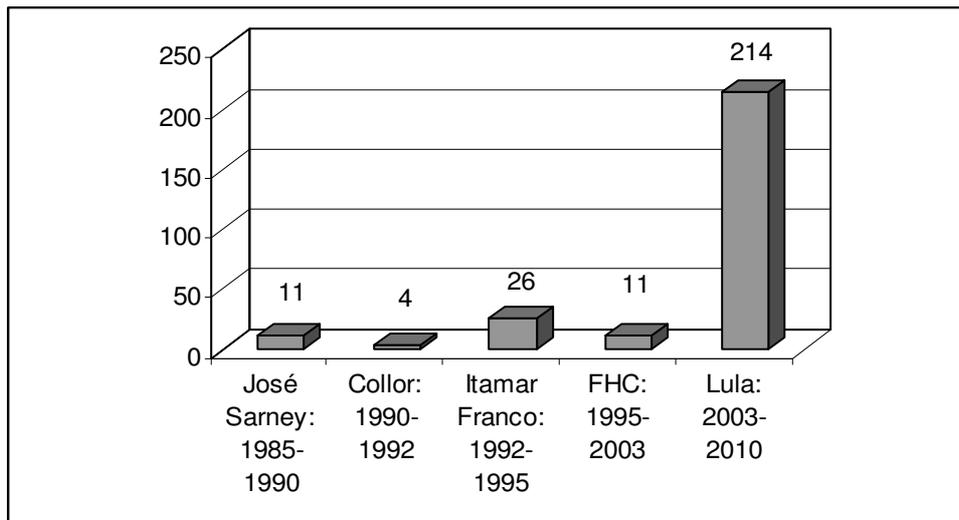


Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional no período de 1985 a 2010. (BRASIL, 2010).

A análise apresentada sobre o período do Governo Lula aponta para uma trajetória dúbia das políticas relacionadas à educação profissional técnica de nível médio: em um momento buscou-se promover a ampliação da Rede Federal, a integração entre o ensino médio e o ensino técnico a partir dos princípios do trabalho, ciência e cultura, em outro reforçou-se a dualidade entre formação geral e formação específica no ensino médio.

Nas reflexões aqui apresentadas, faz-se necessário retomar o papel social da educação profissional, enfraquecida por reformas de cunho neoliberal voltadas exclusivamente aos interesses do mercado e da descentralização do Estado para com a educação.

A história da educação profissional aponta que a superação da dualidade estrutural caracterizadora desse processo formativo não se atinge de forma emergencial. É preciso estabelecer políticas efetivas aliadas a uma mudança nos currículos, para a efetivação da requerida qualidade social da educação profissional técnica de nível médio.

CAPÍTULO 2

A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

A educação é um direito humano universal assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Porém é um direito, ainda, negado para uma significativa parcela de pessoas ao redor do mundo. No Brasil, mesmo com a Constituição Federal de 1988 – considerada a Constituição Cidadã, ao garantir, pela primeira vez na história do país, os direitos sociais básicos a todos os cidadãos –, nota-se que o direito à educação visando ao pleno desenvolvimento do sujeito, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, não se tornou uma realidade.

No final da década de 1980, o discurso acerca da qualidade da educação⁷ ganha ênfase, amparado pelas novas exigências do mercado aos processos produtivos. No entanto, a discussão sobre a qualidade da educação não é nova, ela está diretamente ligada à história do processo de universalização da educação (TUPPY, 1998, p. 14).

A universalização da educação, que se refere à luta pela educação básica obrigatória como responsabilidade do Estado, não é fato reduzido apenas à história da educação no Brasil. O desenvolvimento industrial que se deu em diversas nações contribuiu para dar um novo significado à educação.

Assim, conforme analisado no capítulo anterior, desde o início da década de 1930, as exigências da sociedade industrial que se consolidava no país geraram profundas mudanças na estrutura educacional e no papel do Estado frente à educação.

Tuppy (1998, p. 16-17) apresenta três razões para explicar tal fato:

1. O crescimento industrial provoca o crescente deslocamento de setores primários para atividades industriais, o que contribui para o desenvolvimento de atividades terciárias das quais a educação formal escolar se torna exigência;

⁷ Neste estudo, as expressões “qualidade do ensino” e “qualidade na educação”, muitas vezes utilizadas pelos autores pesquisados, serão empregadas como sinônimo de “qualidade da educação”.

2. A urbanização altera o quadro de aspirações sociais em termos de educação, considerando as possibilidades de melhoria das condições de vida que as cidades fomentam;
3. A urbanização, de certa forma, expõe as diferenças sociais existentes, o que aflora os confrontos, as reivindicações de todas as ordens, entre elas o acesso à educação, oriundo da tomada de consciência do grau de marginalização em que se achavam algumas classes sociais.

Entretanto, a pressão por uma nova estrutura educacional gerou uma visível defasagem entre o que a escola oferecia e o que era exigido pelos setores produtivos em termos de qualificação.

O que se observa na trajetória da educação escolar pública é que sua expansão deu-se de forma desordenada. Buscando responder às pressões da sociedade e do setor produtivo, o Estado, sem o necessário investimento, elabora medidas superficiais em detrimento de uma política mais elaborada, em que os diversos setores fossem ouvidos. Sem um projeto de educação consistente, os aspectos quantitativos foram contemplados em doses homeopáticas, já no que concerne aos aspectos qualitativos, pouco se fez para a constituição de uma estrutura educacional que atendesse à demanda da sociedade.

A questão da qualidade da educação não é simples, não é de fácil discussão. Quanto mais se discute sobre o tema, novos questionamentos surgem, uma vez que a qualidade da educação não é de natureza técnica, para o qual teoricamente se encontram respostas únicas; ela é sim um conceito multidimensional, para o qual não existe resposta definitiva que se aponte frente à complexidade de tentar conceituar o termo “qualidade da educação”.

O discurso em torno da educação de qualidade relaciona-se à intensificação do processo de globalização político-econômica e cultural, traduzido em um novo conceito de sociedade – a “sociedade do conhecimento” e “do consumo”. Nesse processo ocorre a ressignificação do papel do Estado, revelando o entendimento acerca do que passa a ser considerado qualidade dos serviços públicos, entre eles, a qualidade dos serviços públicos educacionais.

Carvalho (2010) observa que, nesse contexto, evidenciam-se relações neocoloniais entre países, exclusão de indivíduos com nenhuma ou pouca escolarização

dos postos de trabalho; intensificação dos processos de imigração; conflitos sociais por cidadanias multiculturais, sobretudo nas áreas urbanas dos países da América Latina.

No entanto, nos últimos anos, observam-se: práticas políticas com o fim de superar as relações de neocolonização; hegemonia de governos democráticos de esquerda; fortalecimento da economia de mercado e também das redes de economia solidária; investimento em políticas públicas educacionais e políticas sociais voltadas para atender a população carente; fortalecimento das redes de movimentos sociais multiculturais ou redes de ONGs (CARVALHO, 2010).

Identificam-se nos discursos de políticas públicas para a educação termos como: consumo, empreendedorismo, flexibilização, competência, inclusão, afirmação identitária, interculturalidade, direitos humanos. São termos que podem ser compreendidos como demarcação do discurso da qualidade na educação das sociedades atuais.

Até a década de 1980, o debate no campo educacional referia-se ao acesso à escola pelas massas. Ao final dessa década, o discurso educacional volta-se para os problemas relativos à permanência e ao sucesso escolar dos alunos. A discussão acerca da qualidade da educação se desenvolve sob dois enfoques antagônicos: o enfoque da qualidade total e o da qualidade social (CARVALHO, 2010; UNESCO, 2008).

Com efeito, a discussão sobre qualidade da educação está relacionada ao debate mais amplo na sociedade, inserida na rotina do mundo econômico, que se mobiliza na busca de maior produtividade, dando ênfase à satisfação do cliente e à otimização de lucro. Para que essa eficácia seja alcançada, o setor produtivo passa a exigir do Estado melhores bases educacionais de sua mão de obra, buscando, através de programas específicos, proporcionar a integração da escola com a empresa. É de onde emerge o conceito de “qualidade total”, cujas palavras-chave são: educação de resultados, flexibilidade, excelência, efetividade e qualidade.

Em contrapartida ao debate que se instala, outros enunciados surgem no âmbito do discurso sobre a qualidade da educação, sob o qual o conceito de “qualidade social” emerge relacionado ao debate da justiça social, da inclusão social e cultural, sobre a formação do cidadão crítico, sobre a educação ambiental, e outras questões relacionadas

às lutas sociais e culturais nas últimas décadas do século XX e que se destacam no campo das políticas públicas deste início de século.

Como apontam diversos autores (FREIRE, 2001; DEMO 2007; CARVALHO, 2010; SILVA, 2008; FLACH, 2005, DOURADO, 2007), a qualidade da educação, por ser tratar de um termo multidimensional, leva à afirmação de que não há uma educação de qualidade em si, mas tantas educações de qualidade quantas sejam as que os diversos grupos sociais possam elaborar e discutir. Assim, observa-se que as políticas públicas em seus contextos de influência tornam-se um campo de batalha, em que são confrontados os desejos e as concepções dos grupos sociais, nas propostas sobre qualidade da educação.

Compreender a qualidade da educação possibilita a compreensão das relações sociais que transcendem o espaço escolar, vinculando-se à realidade concreta.

2.1. Discutindo o conceito de qualidade da educação

Embora o discurso popular considere “qualidade da educação” como uma expressão de entendimento claro que todos compreendem, vê-se que a referida expressão é complexa, trazendo em seu bojo concepções que envolvem fortes correntes ideológicas.

Observa-se que vários estudos no campo da educação implícita ou explicitamente procuram discutir e/ou apontar novos métodos, novas estratégias para a melhoria da qualidade da educação. Isso também é observado nas políticas educacionais, bem dizer, nas reformas educacionais, que ao menos no papel justificam suas propostas na busca da melhoria da qualidade.

A conceituação do termo “qualidade” e algumas das estratégias apresentadas como forma de implantar ou melhorar a qualidade apontam para a ausência de consenso na definição e nos critérios de avaliação da requerida qualidade da educação.

Segundo o dicionário Houaiss, qualidade refere-se:

- a. Propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa;
- b. Característica inerente;

- c. Grau negativo ou positivo de excelência;
- d. *Característica superior ou atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo sobressair em relação a outros, virtude;*
- e. *Estratégia de gestão em que se procura otimizar a produção e reduzir os custos (financeiros, humanos etc.)* (2001, grifo nosso).

No campo da educação, encontra-se o termo “qualidade” empregado nos dois sentidos destacados na citação. Expressões como “a busca pela melhoria da educação para todos”, “qualidade medida na relação custo-aluno” são exemplos do uso do termo em sentido absoluto.

A qualidade da educação refere-se a um conceito com grande diversidade de significados que não coincidem entre os diferentes atores, pois implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade.

As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (UNESCO, 2008, p. 29).

Demo (2007) define “qualidade” com um termo que aponta para a dimensão de intensidade, profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação do homem.

Todavia, o termo aplica-se mais propriamente à ação humana, até o ponto de defini-lo como o toque humano na quantidade ou na realidade como tal. Isso se deve à sua ligação com intensidade. Com efeito, somente poderia ser intenso aquilo que tem a marca do homem, por ser questão de vivência, consciência, participação, cultura e arte. Podemos resumir no desafio de construir e participar (p. 11).

Como termo que se aplica à ação do homem, não é neutro, como se não tivesse fins determinados e comprometidos com certa compreensão de mundo. Como revela Freire (2001, p. 22), a educação e a qualidade são vistas por ângulos diferentes, em função de um posicionamento político e ideológico construído historicamente. A escola, o Estado, a família, o setor produtivo apresentam interesses diferentes sobre a educação, e anseios diferentes em relação à sua qualidade.

Para Gadotti (2009), na educação a qualidade está diretamente ligada ao bem viver da sociedade, a partir da comunidade escolar. A qualidade da educação não pode ser separada da qualidade como um todo; é preciso garantir o bem-estar dos alunos, dos professores e da comunidade para se garantir a qualidade.

De acordo com Enguita (2007, p. 95), o termo pode ser empregado em qualquer proposta relativa à melhoria ou mudança, para distinguir um bem ou serviço do outro. No campo da educação, a qualidade relaciona-se com a valorização de aspectos quantitativos e qualitativos com o objetivo de garantir a um maior número de indivíduos o acesso ao ensino geral não especializado (p. 105).

Enguita (2007, p. 98) apresenta uma síntese da origem e difusão do termo. Inicialmente o termo “qualidade” no campo educacional aplicava-se na identificação do montante de custos e recursos humanos e materiais destinados aos sistemas escolares. Os indicadores eram definidos pelo custo por aluno, proporção de gasto público destinado à educação, número de alunos por professor, etc. Acreditava-se que, quanto maior fosse o custo ou recursos humanos e materiais por aluno, maior seria a qualidade do ensino.

Em outro momento, a lógica da produção empresarial privada tornou-se foco, e a qualidade da educação deslocou-se dos recursos para a eficácia do processo; a qualidade era pautada na obtenção dos melhores resultados com o mínimo custo.

Atualmente o conceito se identifica antes com os resultados obtidos pelos alunos, com variada formas de medi-los: índice de retenção, de promoção, número de egressos na educação básica, no ensino superior, comparações internacionais de resultados escolares, identificando-se com a lógica da competição no mercado. Enguita (2007, p. 99) destaca que:

Cada nova versão da qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem de conviver com elas. É isso precisamente que permite que setores e grupos com interesses distintos possam coincidir em torno de uma mesma palavra de ordem.

Casassus (2002, p. 45) afirma que a discussão atual sobre a qualidade da educação, um dos pilares das políticas educacionais, relaciona-se ao caráter ambíguo do termo “qualidade”:

Qualidade na educação aparece desta forma, como um desses conceitos significantes, mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utilizados na sociedade. Sua força e sua riqueza estão precisamente em sua ambiguidade, porque refletem o algo mais que é necessário construir socialmente, como todo objeto de construção cultural.

Não é por acaso, que a produção acadêmica voltada à análise do conceito de “qualidade da educação” revele a perspectiva comum de um campo de discussão problemático quanto à definição e à intervenção. Para Silva (2008, p. 17), essa percepção do problema parece condicionada à existência de muitas definições de “qualidade em educação”, validando a complexa e multifacetada natureza do conceito.

Feitas essas considerações, úteis para a compreensão do conceito de “qualidade da educação”, é necessário compreender as relações entre quantidade e qualidade numa perspectiva dialética, por se tratarem de categorias fundamentais para se compreender o movimento histórico e analisar as concepções sobre qualidade do ensino existentes no campo educacional e na elaboração de políticas públicas voltadas para essa área.

2.2. A perspectiva materialista histórica da qualidade da educação

Uma análise histórica sobre a questão da relação quantidade-qualidade na educação revela que a mesma está ligada às concepções de natureza, ser humano e nas relações sociais dominantes. É o que afirma Frigotto (2008) em seu relatório de pesquisa sobre a educação tecnológica e o ensino médio.

Isto significa dizer que seu entendimento e a explicitação de sua natureza vinculam-se aos mesmos processos históricos das sociedades de classe nos quais estão inseridas as lutas pela igualdade de condições (objetivas e subjetivas) de produção da existência humana. Do mesmo modo vinculam-se aos processos históricos das lutas pela democracia, liberdade e igualdade entre os seres humanos, nos limites das sociedades de classe e na busca de sua superação.

Na Grécia antiga, o pensamento dominante sobre o ser humano é definido por uma essência humana que determina a história da humanidade, mas essa essência não poderia ser determinada ou alterada pela história. Aristóteles compreendia a realidade em movimento no Cosmos, dentro do qual cada ser ocupava seu lugar natural, menor e efêmero. Já na Idade Média, a metafísica cristã defendia que a essência estaria em Deus,

a igreja católica era sua representante, e o homem seria um ser finito e passageiro à espera do juízo. Sobre as forças divididas, o ser humano dependeria e deveria se submeter. “Sob esta concepção ou visão de mundo justificava-se a escravidão, o servilismo, o extermínio de índios e o direito ou não à cidadania”, justificava-se também uma hierarquia de qualidade entre os seres humanos – aos de qualidade superior eram garantidos os direitos sociais e individuais; aos de qualidade inferior, maioria dos seres humanos, era garantido o direito de servir aos superiores (FRIGOTTO, 2008).

O que Frigotto busca demarcar com essa breve análise sobre a natureza do homem é a exatidão da análise de Marx e Engels, quando evidenciam que as ideias que prevalecem de um determinado tempo histórico são as ideias das classes dominantes, e que as mudanças de um modo de produção para outro mantêm característica do processo anterior e surgimento de novos elementos, que definem no plano ideológico o novo modo de produção.

É isso que se observa no período moderno, em que a Revolução Burguesa transformou profundamente os modos de produção pré-capitalistas, porém dando continuidade à concepção de uma essência humana supra-histórica.

E nesse contexto Hegel, pensador do século XIX, desenvolve a dialética idealista, pilar para a concepção materialista histórica, na qual as condições objetivas da realidade condicionam a atividade do sujeito.

Encontramos, pois, já em Hegel, formalmente, que o trabalho humano é a chave da superação dialética – ou do movimento – tese, antítese e nova síntese que incorpora algo novo. Trata-se de um movimento que nega e, ao mesmo tempo conserva parte da realidade negada e se manifesta numa nova realidade. Hegel, entretanto, não rompe com o idealismo e com o dualismo. O pensamento, como um *Espírito Universal Absoluto* se constitui em causa primária de todas as coisas, sendo a natureza algo secundário e apenas um reflexo. Por isso o movimento dialético é do pensamento e no pensamento e não deste na apreensão da realidade histórica objetiva. O pensamento constitui-se, assim, numa essência isolada e independente, que constitui a base dos fenômenos da natureza e da sociedade (FRIGOTTO, 2008, grifo do autor).

O pensamento de Hegel vai permitir que outros avancem no campo da dialética, como foi o caso de Marx e Engels, que construíram o materialismo histórico, ou da dialética materialista.

Marx e Engels, partindo da concepção de Hegel, mas invertendo seu idealismo, superam a “herança que entende a realidade como criação pura do pensamento e não o movimento do pensamento no seu terreno próprio de mediação na construção do conhecimento histórico” (FRIGOTTO, 2008).

Para eles não é o pensamento que cria a realidade, ele é produzido dentro de uma realidade histórica, sendo e tornando-se ele mesmo parte dessa realidade. Assim, não se deve deixar de examinar nenhuma ideologia, preconceito, teoria ou ideia, já que todas constituem elementos de construção da realidade e partem de determinadas práxis (FRIGOTTO, 2009a, p. 168).

A produção das idéias, de representações da consciência, está de início diretamente entrelaçada à atividade material e com o intercâmbio material [...] os homens são produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos [...]. A consciência jamais pode ser outra do que o ser consciente e o ser dos homens é seu processo de vida real (MARX; ENGELS,⁸ 1986 *apud* FRIGOTTO, 2009a, p. 169).

Frigotto (2008) destaca, como ponto fundamental da compreensão materialista dialética de natureza humana em Marx e Engels, que a essência humana é produzida historicamente no processo de transformação e apropriação da natureza para si, com outros seres humanos.

O homem não existe sem as “condições” e só é criatura social através das “condições”. O contraste entre o homem e as “condições”, o antinomismo da consciência impotente e das onipotentes “condições”, consiste no contraste entre as condições isoladas e o íntimo obscurecimento do homem isolado. [...]. O caráter social do homem, porém, não consiste apenas que ele sem o objeto não é nada; consiste antes de tudo em que ele demonstra a própria realidade em uma atividade objetiva. Na produção e reprodução da vida social, isto é, na criação de si mesmo como ser histórico social, o homem produz: 1) os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho; 2) as relações e as instituições sociais, o complexo das condições sociais; 3) e, sobre a base disto, as idéias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes. Sem o sujeito, estes produtos sociais do homem ficam privados de sentido, enquanto o sujeito sem os pressupostos materiais e sem produtos objetivos é uma miragem vazia. A essência

⁸ MARX, Karl; ENGELS, Frederich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, p. 36-37, 1986.

do homem é a unidade da objetividade e da subjetividade (KOSIK,⁹ 1968 *apud* FRIGOTTO, 2008).

Com tudo isso, podemos afirmar, então, que a separação entre quantidade e qualidade nos processos sociais e educativos provam de uma concepção de realidade humana dual.

Na compreensão de como o ser social se produz, a dialética rompe com a concepção fragmentária do real entendido como soma de fatores, e a explicita como uma totalidade histórica que resulta das relações que o constituem.

Assim, quantidade e qualidade de uma realidade histórica são distintas, mas não são separáveis, pois elas se processam em uma mesma realidade concreta (FRIGOTTO, 2008).

A Revolução Burguesa é resultado das contradições do desenvolvimento das relações sociais no plano da produção material das sociedades, da criação de novas instituições sociais e do desenvolvimento de novas teorias, concepções, ideologias, símbolos e valores que se contrapõem ao domínio do poder absolutista e da igreja.

Ao analisar a forma como a burguesia constrói sua compreensão de natureza humana, Marx e Engels reconhecem o avanço da Revolução Burguesa, que mediante a luta política e desenvolvimento científico, confrontou as verdades metafísicas da igreja. A burguesia rompe com a essência divina da Idade Média, porém a substitui por uma “natureza dos homens”.

Para Frigotto essa “natureza dos homens” caracteriza-se como utilitarista e egoísta, trata-se da projeção da universalidade da natureza específica do burguês, da racionalidade do proprietário privado que se relaciona com os outros em proveito próprio. “Nos termos de Marx, a *essência do homem capitalista* foi elevada à *essência capitalista do homem*” (2008, grifo do autor).

A contradição entre qualidade e quantidade nas relações sociais e nos processos educativos cumpre com a função ideológica na legitimação da estrutura de classe produzida pela Revolução Burguesa. A estrutura de classe burguesa está diretamente relacionada às relações sociais classistas que ainda dominam a história da civilização. Na configuração das comunidades primitivas, Saviani (2007, p. 155) aponta para duas

⁹ KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 113, 1968.

classes sociais: a dos proprietários e a dos não proprietários. Baseada nas transições entre modelos de sociedade, a Revolução Burguesa vai estruturar as novas classes da modernidade: burguesia e proletariado.

Nesse contexto, com a o advento da propriedade privada, define-se um novo modo de produção baseado na geração de lucro, mediante a exploração daqueles que não possuem os meios de produção, e só podem contar com sua força de trabalho para vender e receber em troca um salário (SAVIANI, 2007; FRIGOTTO, 2008).

O ideário de liberdade, igualdade e fraternidade pregado pelo novo modo de produção não passa de um discurso falso e abstrato. Losurdo¹⁰ (2006 *apud* FRIGOTTO, 2008) evidencia que na prática o liberalismo nunca poderia ser liberal, pela estrutura social de classe produzida com a Revolução Burguesa. No plano das relações e dos interesses concretos, mesmo depois de abolida a escravidão, os trabalhadores na prática vivenciam formas desumanas de trabalho. Conforme aponta Frigotto (2008), ao contrário da crença sobre a natureza do homem capitalista que ao agir pelo impulso natural de seu interesse acabaria por gerar o bem-estar comum, na realidade social, o que se evidenciou foi mais perverso.

No mercado tem sido vendidos e comprados também servos brancos a contrato, condenados assim a uma sorte não muito diferente da reservada aos escravos negros; em nome do mercado têm sido reprimidas coalizões operárias e têm sido ignorados e negados os direitos econômico-sociais, com a conseqüente mercantilização de aspectos essenciais da personalidade e dignidade humana (a saída, a instrução, etc.) (LOSURDO *apud* FRIGOTTO, 2008).

Sob essa nova ideologia capitalista, em que se atesta a incompatibilidade dos ideais liberais, “o sistema vale-se do que Gramsci denominou de aparelhos hegemônicos para manter-se”. A escola moderna surge como espaço por excelência de produção e reprodução de conhecimentos, valores, ideologias para justificar o modo de produção capitalista. Ela nasce como uma instituição pública, gratuita, universal e laica com a função de desenvolver uma nova cultura, integrando e socializando de forma sistêmica o conhecimento científico (FRIGOTTO, 2008). A educação se reduz ao processo de produção, e a divisão de classes irá provocar uma divisão também na educação.

¹⁰ LOSURDO, Domenico. *Contra-história do liberalismo*. São Paulo: Idéias e letras, 2006.

De fato, como explica Saviani (2007, p. 155) a partir do escravismo antigo, passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, da burguesia; e outra para a classe dos não proprietários, identificada como a educação dos escravos, serviçais, do proletariado.

Frigotto (2002, p. 15) apresenta um trecho da obra de Destutt de Tracy, que no início do século XIX apresenta a concepção de “escola dual”, tão perceptível nos dias de hoje:

Em toda a sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive de renda de suas propriedades ou do produto de funções onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária; a segunda é aquele que eu chamaria de classe erudita.

Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento, sobretudo, o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo na escola. [...]

Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimento que só se pode apreender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de desenvolvimento. [...]

Esses são fatos que não dependem, de qualquer vontade humana; decorrem, necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade; ninguém está em condições de poder mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir.

Concluamos, então, que em todo Estado bem administrado e no qual se dá devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução que não têm nada em comum entre si (TRACY,¹¹ 1917 *apud* FRIGOTTO, 2002, p. 15).

Frigotto (2008) também apresenta a visão do economista Adam Smith, um dos intelectuais da burguesia que, ao analisar o papel da educação no processo produtivo, recomendava que a instrução para os trabalhadores deveria ser em doses homeopáticas. Para Frigotto, a quantidade e a qualidade da educação, nesse contexto, são colocadas em campos opostos. “Mesmo quando a escola dá acesso a todos não pode ser, no plano da realidade social, da mesma qualidade.”

¹¹ TRACY, Destutt. de Elementos de ideologia. In: FRIGOTTO, G. (Org.) *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 2002.

É sob a égide desta função clássica, de instituição cultural e social e de profunda aposta na ciência e na formação científica que se estruturam os mais sólidos sistemas educacionais nos países de capitalismo central. Em sociedades de capitalismo dependente, como a brasileira, porém, até hoje não se tem um sistema nacional de educação efetivo e chegamos ao final do século XX sem conseguirmos a universalização da escola elementar (FRIGOTTO, 2009b, p. 131).

A proporção tomada pela temática da qualidade na educação nas discussões e políticas públicas do campo é de escala mundial. Enguita (2007, p. 99) aponta como início do debate o relatório “Uma nação em perigo”, apresentado em 1981, nos Estados Unidos, pela National Commission for Excellence in Education. No relatório afirmava-se que o estado da educação americana era alarmante, e ameaçava a competitividade e a integridade nacional. No ano seguinte, os Estados Unidos, com o apoio da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organizaram uma reunião internacional com a participação de ministros da educação para debater a emergência da promoção da qualidade da educação como uma tarefa prioritária dos países-membros da organização.

Desde a década de 1970 não só a OCDE como também a UNESCO e o Banco Mundial se destacam pelo papel desempenhado nas políticas educacionais dos Estados Unidos e de seus aliados. Como também não é por acaso que, nos anos 1980, o Fundo Monetário Internacional (FMI) também se incorpora à lista e às diversas fundações vinculadas aos poderosos grupos empresariais.

No decorrer desses debates nacionais e internacionais, configurou-se um consenso em torno da idéia de que a educação é o instrumento de política pública mais adequado para resolver os problemas cruciais da sobrevivência e do desenvolvimento das sociedades como são o crescimento econômico e a integração social. O primeiro deles é percebido sob a ótica da teoria do capital humano (em suas diferentes versões) e o segundo apoia-se na idéia de que a integração se dá mediante os mecanismos de equidade e a socialização de valores e códigos culturais comuns através do sistema escolar (CASASSUS, 2002, p. 42).

Também na América Latina, outras discussões foram organizadas em torno da qualidade da educação (GENTILI, 2007, p. 115), associando-a a diversos elementos (formação e trabalho docente, administração escolar, cultura escolar, avaliação, etc.). Casassus (2007) observa que nesse período se inicia o debate em torno das alternativas de medição dos níveis de qualidade da educação:

A inicios de la década de los 80, ocurrió un giro en la política de educación a nivel mundial que no tardó en llegar a América Latina. El giro consistió en que el foco de la política dejó de ser la expansión del sistema para concentrarse en lo que ocurría adentro del sistema.

Para Enguita (2007), o deslocamento da pauta do acesso escolar para o da qualidade da educação ocorre quando se atinge o percentual de acesso demandado pela sociedade. Era um período de luta pela igualdade de ensino em relação aos que já possuíam, “e não havia muito tempo para deter-se a pensar se o que estava demandando ou oferecendo tinha a forma adequada ou devia ser submetido à revisão, e menos ainda se deveria ajustar-se à medida dos desejos de cada um” (p. 97). Atendida a demanda, era uma questão de tempo que a sociedade se perguntasse se o ensino ofertado atendia às suas expectativas e aos interesses variados.

As discussões no Brasil também tomam outro sentido na década de 1980. Até então as discussões no campo educacional giravam em torno da ampliação do acesso escolar. O período caracterizava-se pelos altos índices de exclusão escolar que se davam não só na permanência como também na entrada dos alunos, restrita ainda à elite. Demandava-se a democratização do acesso à escola pública para todos. Para Campos (2000), a qualidade do ensino, compreendida como rendimento escolar, era colocada de lado, em detrimento da universalização do acesso à educação, a fim de se garantir a escolarização aos grupos sociais historicamente excluídos da educação escolar. Nesse momento a ampliação do acesso escolar e a promoção da qualidade na educação eram vistas como propostas divergentes, já que a qualidade era caracterizada como uma proposta elitista.

A dualidade entre qualidade e quantidade é foco de polêmica desde a implantação da escola pública. Frigotto (2008) destaca que a classe dominante, no campo educacional e em todas as esferas sociais, tem se apoiado na construção ideológica que contrapõe a quantidade à qualidade. Apresenta-se como senso comum do pensamento dominante: a queda da qualidade na escola pública e na universidade relacionada “à massificação da escola mediante uma crescente luta da classe trabalhadora pelo direito à educação pública”.

Azanha (2004) também corrobora com a observação de Frigotto. Ao discutir a democratização do ensino, o autor parte de alguns marcos históricos a partir da década

de 1920, para mostrar que projetos que visavam à ampliação do número de matrículas nas escolas públicas sofriam grande resistência por meio até de docentes e pesquisadores do campo educacional, com o argumento de que a expansão do ensino, conseqüentemente, colaboraria com a perda na qualidade do ensino.

Esse argumento repousa sobre dois equívocos que têm uma mesma matriz, segundo Azanha: a ilegitimidade da perspectiva pedagógica para o exame do assunto. Para o autor essa ilegitimidade se revela ao se considerar que a ampliação da oportunidade de acesso escolar é apenas um aspecto do processo pedagógico de democratização da educação. O equívoco dessa ideia está no desconhecimento de que a extensão de oportunidades é, antes de tudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica.

A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. Aliás, não poderia ser de outra maneira, pois qualquer que seja o significado que se atribua, atualmente, ao termo “democracia”, não se poderia limitar a sua aplicação a uma parcela da sociedade como na Antiga Grécia, onde a vida democrática era privilégio de alguns. Não se democratiza o ensino, reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intra-muros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica (2004, p. 344).

O segundo equívoco, para o autor, se configura como o mais grave, por ser o mais sutil. Consiste em pensar a avaliação acerca da qualidade da educação a partir de considerações unicamente pedagógicas, como se o rebaixamento da qualidade pudesse ser constatado numa perspectiva meramente técnica. Essa suposição apenas disfarça os interesses de uma determinada classe sob uma perspectiva técnico-pedagógica. A democratização da educação, assim como a melhoria da qualidade do ensino, são processos políticos, amplos, na medida em que se efetivam por meio de políticas públicas.

Para essa constatação, é suficiente assinalar que a qualidade da educação não é definida em termos absolutos e abstratos.

Sendo assim, a queda dessa qualidade é relativa a um nível cultural anterior. Mas, que nível? Não, evidentemente, o da grande maioria até então desatendida. Para esta, até mesmo a “escola aligeirada”, de que falava Sampaio Dória, representa um acréscimo, uma elevação. É

óbvio, pois, que o rebaixamento da qualidade do ensino, decorrente da sua ampliação, somente ocorre por referência a uma classe social privilegiada, porque, “nesta esfera, como em outras, os móveis egoístas de alguns setores da população (as classes conservadoras e uma parcela das classes médias) tendem a prevalecer sobre as necessidades essenciais da sociedade brasileira”. E é nesse esforço para continuar a prevalecer que se lamenta a queda de qualidade de ensino, mistificando, consciente ou inconscientemente, uma questão política em termos pedagógicos (AZANHA, 2004, p. 344).

Beisiegel (2006) chega à mesma conclusão. O autor considera que para a elite, que detinha o acesso à escola, a educação pode, de fato, ter perdido sua qualidade; já para as classes populares, a qualidade tem outro significado, pois há poucas décadas o acesso ao ensino era restrito. O debate sobre a qualidade do ensino teria, portanto, um caráter de classe. Beisiegel constata que a sociedade passou a defender a democratização do ensino, mas uma parcela considerável dessa sociedade recusa-se a aceitar as consequências dessa democratização (p. 13).

Oliveira e Araújo (2005, p. 8) destacam que atualmente o Brasil atingiu os índices de escolarização obrigatória alcançados por muitos países europeus. Em uma análise histórica dos índices de matrícula, os autores consideram que a ampliação do número de vagas superou a exclusão da escola. Porém esse processo não impediu que a exclusão ocorresse no interior da escola.

Campos (2000) observa que a abertura política nos anos 1980 contribuiu na promoção de políticas públicas em alguns governos estaduais, voltadas para a garantia da permanência e conclusão dos estudos por parte dos alunos das escolas públicas.

Preocupados com as altas taxas de reprovação e com as distorções idade/série, na década de 1990, estados e municípios começam a adotar políticas de ciclos, promoção automática, e programas de aceleração da aprendizagem como mecanismos capazes de incidir na questão da falta de qualidade, evitando mecanismos de exclusão internos como reprovação e expulsão do aluno (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 10).

Oliveira e Araújo (2005, p. 11) afirmam que essas políticas e esses programas estão passíveis de discussões sobre o impacto ou não na qualidade da educação. Consideram que o grande impacto destes é observado nos índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino, não incidindo diretamente sobre o

problema. Verifica-se uma tendência de regularização do fluxo de matrículas do ensino fundamental, com significativa redução no percentual de reprovação e evasão.

Sem entrar no mérito da discussão acerca do significado que o termo “qualidade” adquire nesse tipo de discurso, o que está se observando aqui é que um dos tradicionais mecanismos de exclusão da escola, reprovação seguida de evasão, está sendo minimizado. Esse processo coloca o sistema escolar, talvez pela primeira vez em nossa história educacional, ante o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso (OLIVEIRA, 2007, p. 676).

Com a ampliação dos sistemas de ensino, o grande desafio apontado, segundo Oliveira (2007), é a construção de um padrão de qualidade da educação brasileira. Para o autor, a proposta implica o aprofundamento do debate sobre a qualidade do ensino como componente do direito à educação, promulgado na Constituição Federal de 1988.

Mas como caracterizar um ensino como de qualidade ou não, sem parâmetros para tal julgamento?

Certamente responder a esse questionamento é tarefa complexa. Como já foi apresentado, vários autores reconhecem a complexidade e os limites para a criação de tais parâmetros. O que se propõe é contribuir no trabalho de apontar dimensões, aspectos e indicadores de qualidade da educação.

Nesse quadro, Franco (1994, p. 82) afirma que:

O conceito de qualidade, enquanto significante, é historicamente produzido e, neste caso, não pode ser definido em termos absolutos. Pressupõe uma análise processual, uma dinâmica, a recuperação do específico e o respeito às condições conjunturais. É, portanto, um conceito fixado a partir de um arbitrário sociocultural e orientado por diferentes expectativas que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo dos tempos. Além disso, não é um conceito neutro. Ao contrário, reflete um posicionamento político e ideológico perceptível tanto na definição de qualidade do ensino quanto no encaminhamento de propostas que se corporificam na explicitação de seus indicadores. No bojo dessas colocações, a identificação de seus critérios e de seus parâmetros demarcatórios torna-se uma questão fundamental.

Concordando com o pensamento de Oliveira (2007) e Beisiegel (2006) a respeito dos desafios colocados pela ampliação das oportunidades educacionais, é fundamental uma reflexão do conceito de “qualidade” tendo como referência o caráter público da

educação, e não uma formação voltada para elite socioeconômica, mas a democratização do acesso à cultura, ao conhecimento presentes no espaço escolar.

Silva (2008, p. 23) afirma que o caráter público da educação foi esvaziado pela corrente que atrela qualidade a eficiência econômica, isto é, focado nos possíveis ganhos econômicos que uma educação de qualidade pode gerar à sociedade, e que atualmente é inegável o destaque dado à percepção dos resultados escolares por esse viés.

[...] a força da eficiência que conjuga a organização escolar a uma lógica econômica parece predominar fortemente nas discussões e no entendimento acerca da qualidade, embasando e orientando o desenho das políticas em educação nos últimos anos e a tônica dos discursos oficiais então veiculados em muitos países e o Brasil não é exceção.

2.3. Mensurando a qualidade da educação

A definição da qualidade em função apenas da eficiência obtida a partir do desempenho escolar parece considerar como corretas as comparações entre realidades diferentes, como instituir os mesmos pressupostos e critérios de aferição da qualidade em uma escola de periferia e uma escola privada de elite. Silva (2008, p. 23) considera que nesse tipo de comparação o que é de fato enfatizado é a crença na objetividade que determinados resultados escolares podem oferecer.

O autor não questiona o fato de a prática escolar produzir resultados; para ele seria inusitado que “após um processo de escolarização, compreendendo as etapas da educação básica, por exemplo, não esperássemos alguns resultados, muitos deles óbvios como o aprendizado da leitura, escrita e noção de cálculos” (p. 24). Porém ressalta que determinados tipos de resultados esperados em um processo de escolarização podem não ser tão objetivos a ponto de evidenciar-se em exames padronizados.

Silva (2008) aponta que, sobre determinado tipo de resultado desejado, avaliar a qualidade da educação pelo que ela produz supõe não só a aferição de seus resultados mas a avaliação e/ou discussão dos meios pelos quais esses resultados podem ser expressos e de qual é o sentido de uma escola pública responsável pela formação dos indivíduos.

O autor considera que a ênfase dada às avaliações padronizadas sobre o desempenho cognitivo de alunos e o impacto do processo de escolarização no desenvolvimento econômico do país demonstram maior dificuldade em avaliar o quanto o sistema escolar contribui para a formação da cidadania.

Tal reflexão é também apresentada pela UNESCO (2005) em que se identificam dois princípios que caracterizariam algumas das tentativas de se definir qualidade da educação:

O primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Conseqüentemente, o sucesso dos sistemas em realizar este objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no provimento do desenvolvimento criativo e emocional. É mais difícil avaliar e comparar a realização desses objetivos entre os países.

Oliveira e Araújo (2005, p. 12) afirmam que o sistema escolar brasileiro vem incorporando um terceiro¹² indicador de qualidade do ensino, a qualidade indicada pela capacidade cognitiva do aluno, aferida mediante testes padronizados em larga escala.

Como aponta Casassus (2007), essa proposta ganhou adeptos no Brasil e também é defendida pelos programas de governo ao redor do mundo.

Surgiu, então, a demanda pela medição. O primeiro passo para “ver”, para tornar visível a educação de um ponto de vista qualitativo, foi recorrer a instrumentos para “medir” a qualidade. Numa primeira instância foram elaboradas hipóteses sobre os fatores “materiais” que determinam o resultado. Desta forma, surgiram variáveis referentes a elementos como as taxas de relação professor/aluno, número de livros em casa ou nas escolas, luminosidade da sala de aula, número de alunos por sala. Mais tarde, formularam-se hipóteses sobre fatores “imateriais”, como as expectativas e as interações que acontecem dentro das escolas ou no lar. Mas, finalmente, a atenção terminou por fixar-se no seu foco atual, que é a observação e medição do sucesso acadêmico (p. 43).

¹² Conforme já apresentamos neste capítulo, o primeiro indicador, defendido até a década de 1980, associava a qualidade da educação ao processo de democratização do acesso escolar – o avanço da educação estava pautado no aumento do número de matrículas. O segundo indicador, também discutido em meados dos anos de 1980, relacionava a qualidade da educação à redução dos índices de evasão escolar. Quando o sistema escolar regularizou o acesso à escola, tornado o ensino fundamental gratuito e obrigatório a partir da Constituição Federal de 1988, e quando foram implantados programas de redução das taxas de reprovação e evasão, e estes apresentaram resultados satisfatórios ao Estado, já era hora de incorporar um novo indicador de qualidade: a qualidade aferida por testes padronizados.

O Banco Mundial indica a criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem como instrumento de melhoria da qualidade da educação, bem como outros insumos crescentes nas escolas, tais como: livros, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica (DOURADO, 2007, p. 13).

O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes¹³ (PISA) é um dos exemplos. Criado em 1997 pela OCDE, o programa consiste em uma avaliação internacional trienal comparada do desempenho escolar de alunos de 15 anos de idade. A OCDE defende o programa como um instrumento que busca subsidiar o aperfeiçoamento das reformas educacionais em curso nos países participantes.

No Brasil, desde a década de 1990 são introduzidos programas de avaliação em larga escala associados à avaliação da qualidade da educação. Atualmente destaca-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB),¹⁴ composto por duas avaliações complementares: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil. Destacam-se também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),¹⁵ o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)¹⁶ e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).¹⁷

¹³ O PISA (Programme for International Student Assessment) é uma avaliação internacional cuja finalidade é subsidiar o aperfeiçoamento das reformas educacionais em curso nos países participantes, analisando em que medida os alunos chegam ao final da etapa obrigatória de escolarização possuindo os conhecimentos e as habilidades requeridas para desempenhar diferentes papéis na sociedade, consubstanciadas na capacidade de análise, raciocínio e comunicação de ideias (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 14).

¹⁴ O SAEB é uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (BRASIL, 2011).

¹⁵ O ENEM consiste em uma avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos alunos do ensino médio, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania (BRASIL, 2009). O exame passou por uma reformulação nos dois últimos anos e é utilizado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

¹⁶ O ENCCEJA é uma avaliação voluntária e gratuita ofertada às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extraescolar (BRASIL, 2002).

¹⁷ O SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos (BRASIL, 2004).

Casassus (2007) indica que os testes de larga escala vêm, por parte do Estado, ganhando legitimidade e poder como articuladores das políticas públicas, no entanto, não se apresentam os avanços esperados, o que para o autor sugere que tais políticas, além de não produzirem avanços, seriam motivo de retrocesso.

Si miramos los criterios establecidos en estas políticas, podemos afirmar que las políticas puestas en práctica desde hace 25 años han fracasado: los resultados que informan los sistemas de evaluación no solo no muestran progreso, sino en muchos países muestran retroceso (los puntajes bajan) y la segmentación social y la desigualdad social se ha fortalecido.

Em função da objetividade com que os resultados desses programas são divulgados e discutidos, Silva (2008, p. 31) observa que se tem a impressão de que os problemas e as soluções para reverter a crise educacional são logo identificados, e, talvez por isso, esses testes têm ampla aceitação como aferição da qualidade do ensino. Porém há autores como Oliveira e Araújo (2005) que destacam que essa forma de aferição tem encontrado resistência entre os profissionais da educação. Uma das razões apontadas pelos autores seria “porque não faz parte da nossa história, da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino”. Apesar da resistência, em função da educação básica os autores observam que os resultados aferidos permitem a “constatação de que a ampliação do acesso não eliminou as fortes desigualdades regionais e internas dos próprios sistemas” (p. 12).

As avaliações em larga escala nada mais são do que instrumentos para determinar o *ranking* entre escolas, entre sistemas de ensino, entre países. Casassus (2007) lembra que o formulador desse tipo de avaliação, Robert Glaser, recomendou que essas avaliações não determinam o que os alunos sabem, nem o que sabem fazer; para tomar essas informações, seriam necessárias outras modalidades de avaliações, como os portfólios, as avaliações de desempenho ou as avaliações de caráter construtivista. Para Glaser a única competência que as avaliações de larga escala aferem é a capacidade do aluno de recordar procedimentos (para a matemática) ou reconhecer um resultado quando se apresentam a ele múltiplas escolhas. Casassus entende que afirmar que esse tipo de avaliação mede o nível de conhecimento dos alunos é um erro

conceitual, e mais grave ainda é nivelar a pontuação que se obtém em uma dessas avaliações com o objetivo de definir educação de qualidade.

Si analizamos lo que ha ocurrido con la puesta en marcha de estos sistemas, veremos que trata de un mecanismo que en la práctica sirve para empeorar y no mejorar la calidad de la educación. De paso, vale la pena notar que es un error político el señalar que el éxito o fracaso de una política es subir los puntajes en una medición que no mide lo que se le atribuye, y que el sistema tal como esta concebido no puede modificar.

A crítica de Casassus está nos efeitos que as avaliações de larga escala trazem para o sistema escolar: elas foram criadas para selecionar e não para incluir, por isso, no contexto segmentado dos sistemas educacionais da América Latina, fomentam a desigualdade. Esse modelo de avaliação não melhora a qualidade da educação, mas aumenta a pressão sobre o trabalho docente mediante uma série de “prêmios e castigos” tal como uma empresa induz a motivação de seus funcionários.

Compreende-se que a discussão em torno da qualidade da educação, tomando o sujeito como foco da análise, é complexa, por estar a educação tão atrelada às questões econômicas.

Conforme aponta documento da UNESCO (2008, p. 31) sobre a qualidade da educação:

A falta de conhecimentos e capacidades para interferir mais diretamente no que acontece nas salas de aulas e a dificuldade de incorporar as dimensões subjetivas na análise tem implicado que o debate da qualidade no âmbito das políticas haja-se concentrado em enfoques provenientes do campo econômico, atribuindo grande valor a aspectos tais como eficácia, eficiência ou competitividade; medidas que, mesmo sendo necessárias, não mostraram ser suficientes para resolver os problemas da baixa qualidade da educação.

Para Oliveira (2003b, p. 251), o Estado ao resumir suas ações a favor dos interesses do capital age como instrumento de organização e imposição dos interesses das elites econômicas, afetando sua capacidade de atuar em parceria com outros sujeitos políticos que não aqueles que representam o capital.

A referência e o critério da qualidade são dados pelo mercado. Trata-se de implementar políticas e concepções educativas e de conhecimentos utilitaristas e pragmáticos; é a formação do cidadão produtivo. As noções que redefinem e atualizam

a ideologia do capital humano nesse novo contexto são: sociedade do conhecimento, qualidade total e pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2008).

O que se observa não só no campo educacional mas em todas as esferas do Estado é a interferência direta do empresariado nas políticas governamentais, legitimando seus interesses como garantia de sua hegemonia, destruindo o sentido de qualquer outra proposta de desenvolvimento organizada no interior da sociedade (OLIVEIRA, 2003a; CAMINI, 2001).

O discurso da qualidade da educação em contraposição ao discurso da democratização, que começou a desenvolver-se ao final dos anos 1980, foi possível, segundo Gentili (2007, p. 115), pelo fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que esse conceito possui no setor produtivo, imprimindo nas propostas políticas um sentido mercantil “de conseqüências dualizadoras e antidemocráticas”.

Isto é assim porque qualquer escola é sempre um espelho refletindo a organização da produção econômica, na medida em que ela está inserida em uma determinada sociedade e deve, por desejo de seus membros, atender aos anseios deste grupo social (CAMINI, 2001, p. 33).

Segundo Gentili, é também a partir dos anos 1980 que o termo “qualidade” transformou-se em uma nova estratégia competitiva de acordo com um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado. Na verdade, a qualidade não é um tema tão novo para o empresariado; eles sempre estiveram preocupados com a questão da qualidade no processo produtivo, mas de variadas formas ao longo do tempo. O autor considera que a euforia atual pela qualidade deriva-se de uma série de transformações profundas que ocorreram no contexto produtivo, estas são: a nova configuração do mercado mundial; o progressivo desenvolvimento inovador em matéria de tecnologia e o desenvolvimento de novos materiais; as transformações radicais em engenharia de produção; o desenvolvimento de novas formas de direção e gerenciamento. O principal elemento regulador desse processo de transformações é a necessidade de assegurar mecanismos favoráveis de adaptabilidade, ajuste e acomodação a um mercado em mutação (2007, p. 132).

Na nova fase do capitalismo de produção flexível e de desregulamentação dos direitos, Frigotto (2008) afirma que o que se requer da educação não é qualquer qualidade, pois esta é definida como “qualidade total”.

Trata-se de formar trabalhadores educados para a instabilidade, mutabilidade e adaptabilidade do sistema flexível de produção em cujo perfil reúna o conjunto de “competências” e predisposições técnicas, cognitivas, afetivas, psico-sociais e culturais que lhes permita operar em menor tempo, com o máximo de perfeição, na produção de mercadorias ou serviços que, no menor espaço de tempo, realizam, no mercado local, regional ou mundial, o lucro maximizado.

A qualidade total tornou-se condição necessária para a sobrevivência da empresa, com a atuação voltada para o cliente e o comprometimento dos funcionários com essa empresa. O modelo caracteriza-se pela redução de custos, pelo aumento do lucro e pela competitividade da empresa. Nessa perspectiva o trabalhador passa a ter uma participação mais efetiva nas atividades, com o objetivo de melhorar a qualidade dos produtos e reduzir os custos na produção (ARANHA, 1996, p. 110).

Conforme aponta Frigotto (2008) e Aranha (1996), a qualidade total na empresa intensifica os fatores alienantes do trabalho. Apesar de exigir maior participação do trabalhador, essa participação ocorre de forma limitada, o que não leva o trabalhador a conhecer o processo global de trabalho. A padronização dos procedimentos de produção e a manutenção das estruturas hierárquicas de poder também são fatores que corroboram com o processo de alienação do trabalhador (1996, p. 110-111).

[...] a nova fase de produção capitalista traz consigo uma intensificação da alienação dos trabalhadores ao enfraquecer o operariado, impossibilitando, assim o controle coletivo sobre o trabalho como um todo. Uma das suas características é a intensificação do desemprego, da terceirização do trabalho e da ampliação do trabalho precário, temporário, em escala internacional (p. 111).

Nesse contexto, a educação passou a ser associada à competitividade, eficiência e produtividade, e tornou-se tópico de preocupação central nas orientações dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD¹⁸).

¹⁸ O BIRD é uma agência de fomento ao desenvolvimento vinculada ao FMI. Seu objetivo principal é financiar projetos de desenvolvimento econômico dos países membros. Para obter financiamento, o país

Na visão do Banco Mundial, é preciso assistir os mais necessitados, buscando equidade através da educação, para que possam individualmente, pelo esforço pessoal, conquistar o emprego e acessar a riqueza. Contudo, Camini (2001, p. 30-31) chama a atenção de que essa filosofia do BIRD é uma versão renovada na teoria do capital humano, na qual a qualidade do sujeito é avaliada em termos de custo/benefício.

Em uma era de reestruturação produtiva do capital, o conhecimento adquiriu grande status, sendo, talvez, o principal ativo das empresas que o adquirem a partir dos trabalhadores.

Nesta versão renovada da teoria do capital humano, o conhecimento não pertence mais ao indivíduo, tampouco é pensado a partir do mesmo: é a empresa que deve tratar de adquirir todo capital humano que possa aproveitar (LEHER,¹⁹ 1999, p. 25 *apud* CAMINI, 2001, p. 31)

Por essa concepção saem de cena os pedagogos, e entram os economistas, gerentes e administradores na área da educação. A gestão financeira e a transformação institucional do sistema passaram a ser os fundamentos da educação. “Para esta visão, não há falta de recursos e sim má gestão dos gastos públicos” (CAMINI, 2001, p. 32).

O BIRD defende que os países mais pobres invistam mais no ensino fundamental e médio, e reduzam os gastos com o ensino superior e a educação profissional, deixando para o mercado o atendimento dessa clientela. Para o êxito dessas políticas, os governos deveriam apostar nas parcerias, transferindo para o setor privado e ONGs o gerenciamento do sistema de ensino, terceirizando serviços e reestruturando a formação e carreira docente.

Camini (2001), ao avaliar os significados dessas proposições, considera que o que está ocorrendo é a substituição de uma ética pública, construída pela participação política por uma ética de mercado. Não se trata de educar para o bem comum, para a cidadania, mas sim formar consumidores.

Transfere-se o problema estrutural para a responsabilidade individual. O mercado é forte, dinâmico e tem lugar para todos que tenham qualificação: essa é a grande ilusão patrocinada pelas políticas do Banco Mundial (p. 33).

membro tem de elaborar seus projetos em consonância com as diretrizes estratégicas de desenvolvimento estabelecidas pelo FMI (CAMINI, 2001, p. 29-30).

¹⁹ LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro 3*, São Paulo: Instituto de estudos socialistas, maio 1999.

O discurso sobre a qualidade total parte do pressuposto de que a educação tem clientes e deve pautar-se sob o modelo de organização produtiva. Ao se restringir à educação profissional, pressupõe a formação de um trabalhador qualificado, cidadão produtivo, passando da qualificação às competências.

Na acepção mais básica, qualidade total denota o compromisso com a qualificação dos recursos humanos envolvidos, tendo em vista que qualidade provém deles. Seu objetivo principal é o aprimoramento formal e político. Os demais objetivos consistem em:

- a) melhoria da organização produtiva ou do gerenciamento dos serviços, inclusive liderança;
- b) tratamento alternativo dos clientes ou dos beneficiários;
- c) melhoria dos produtos, estabelecendo a competitividade;
- d) incremento da participação dos funcionários, criando ambiente favorável a um empreendimento entendido como projeto comum;
- e) satisfação dos funcionários e dos clientes (DEMO, 2007, p. 18).

No setor produtivo, a eficácia nas empresas seria consequência de cálculos entre o custo de produção e a qualidade final do produto, como também a existência de produtos diversificados e diferenciados. Gentili (2007) aponta que o lema do setor produtivo é “mercado diferenciado supõe sempre qualidade diferencial”, e, sem esse caráter diferencial, não se pode compreender uma das razões fundamentais que explicam a qualidade no setor produtivo.

Qualquer empresário que atua “competitivamente” sabe que é impossível homogeneizar – para cima – todo um mercado. Os dirigentes da Toyota, paradigma da organização empresarial de novo tipo, não pensam nem por um instante que qualquer cidadão do mundo tem direito a um automóvel por eles fabricado. Ainda que os encante a idéia, sabem que existem quem pode e quer comprar um Toyota com “zero defeito”. Mas também sabem que existe quem quer um Toyota e não o pode ter. Esse deverá conformar-se com, por exemplo, um “Fusca” modelo 72; ou, simplesmente, deverá sentir-se satisfeito de locomover-se como faz a grande maioria da população: apertado dentro de um ônibus. Consumir mercadorias de qualidade não é um direito de ninguém, nem tem por que ser, neste tipo de sociedade que se chama de capitalismo. Na terminologia do moderno mercado mundial, “qualidade” quer dizer “excelência” e “excelência”, “privilégio”, nunca “direito” (p. 173-174).

Aqueles que não consomem mercadorias de qualidade, desfavorecidos socialmente, partindo da interpretação dominante, se beneficiarão na medida em que a

minoria da população – a elite – consumir mais e mais, uma vez que será necessário um aumento da produção, e esse aumento gerará maior riqueza acumulada e maior bem-estar social (p. 174).

Gentili quer chamar a atenção, em suma, para o discurso da qualidade no mercado, que se refere à qualidade para poucos, “qualidade dos incluídos”, e não qualidade dos “excluídos”. Para o autor é esta a consequência do discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional: a dualização social.

Gramsci oferece uma contribuição para se entender a quem interessa contrapor quantidade e qualidade. “Sustentar a qualidade contra a quantidade significa, precisamente apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros, pura qualidade” (GRAMSCI, 1978, p. 50).

Segundo Frigotto (2008), o efeito para o setor produtivo, “de uma multidão de trabalhadores passarem da simples experiência de classe para a consciência de classe, muda qualitativamente a natureza das correlações de força frente à classe detentora”. Por isso, para os setores dominantes, a estratégia é reservar uma elevada escolarização e o acesso aos bens econômicos para poucos, como forma de dominação e de reprodução das relações de poder dominantes na sociedade.

2.4. A qualidade social

O movimento histórico permitiu analisar que a qualidade da educação se expressa como um posicionamento político e ideológico, variando sua concepção de acordo com um determinado grupo social. Essa distinção é que permite a compreensão das relações sociais que ultrapassam os muros da escola, vinculando-se à realidade concreta.

No âmbito das relações sociais capitalistas, a qualidade da educação está marcada pelas visões de classe. Dessa forma observa-se que o debate vem ganhando espaço a partir das décadas de 1980 e 1990, sob juízo de valor mercadológico. Com a ampliação da ideologia neoliberal, emerge a referência da educação de qualidade total, cujos enunciados passam a ser educação de resultados, flexibilidade e empreendedorismo. A formação do trabalhador, exigida nesses moldes, cumpre com a

função de mantê-lo produtivo, obediente, alienado aos processos de produção e exploração de sua mão de obra.

No Brasil essa referência em educação ficou visível a partir do Governo Collor e se solidificou com o Governo FHC. Ocorreu nessa época a abertura da área educacional aos interesses do capital privado, por uma política essencialmente neoliberal, na qual a descentralização torna-se presente nos debates, nos projetos e na legislação educacional. A oferta de instituições de ensino superior privadas cresce rapidamente, o ensino médio perde sua identidade, a educação profissional ofertada pela rede federal é desmantelada e vive sob pressão por sua privatização (FLACH, 2005).

No início do século XXI, vê-se um país mergulhado numa profunda crise de desemprego, enorme precarização do trabalho, degradação crescente do meio ambiente, num processo *destrutivo* que tem gerado uma imensa *sociedade dos excluídos e dos precarizados* (ANTUNES, 2010, p. 181).

Ao discutir as novas formas de trabalho que se desenvolvem sob os avanços tecnológicos, Antunes (2010, p. 177) destaca que:

A nova fase do capital, portanto, re-transfere o *savoir faire* para o trabalho, mas o faz apropriando-se crescentemente da sua dimensão *intelectual*, das suas capacidades cognitivas, *procurando* envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. Mas o processo não se restringe a esta dimensão, uma vez que parte do *saber intelectual* é transferido para as máquinas informatizadas, que se tornam *mais inteligentes, reproduzindo parte das atividades a elas transferidas pelo saber intelectual do trabalho*. Como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior *interação* entre subjetividade que trabalha e a nova máquina inteligente (grifos do autor).

Entretanto essa conquista tecnológica que pode provocar maior estranhamento e a maior alienação é a mesma que possibilita novas relações sociais baseadas no atendimento das efetivas necessidades humanas e sociais, na qual o exercício do trabalho se constitui em algo livre e satisfatório.

A implementação de uma política educacional está inevitavelmente comprimida nesse dilema: ou responde aos anseios imediatos de qualidade e trabalho requeridos pelo setor produtivo; ou prepara os indivíduos e a sociedade para a responsabilidade de construir coletivamente um projeto societário baseado em bem-estar social para todos.

Sob esse novo paradigma de vida sustentável, surge, em contraposição à concepção hegemônica presente no sistema de ensino brasileiro, a qualidade social da educação.

Por qualidade social se entende:

a capacidade da sociedade em providenciar educação com padrões de acesso à escola pública, recursos tecnológicos, infra-estrutura, organização, funcionamento, gestão de espaço e instituições públicas, processos de ensinar e aprender, adequados aos interesses da maioria da população (CAMINI, 2001, p. 46).

Nesse sentido compreende-se a educação como instrumento de formação extensa, que vai além dos muros da escola ou de uma formação meramente voltada para o mercado de trabalho. A educação volta-se para a emancipação humana e social, para a formação de cidadãos capazes de produzir outras formas de relações sociais, opostas ao que existe atualmente.

Discutir qualidade social da educação é propor uma nova qualidade, em que se enfatize o aspecto social, cultural e ambiental da educação, e se valorize não só o conhecimento simbólico como também o sensível e o técnico (GADOTTI, 2009).

O termo “qualidade social” tem sido utilizado com frequência, especialmente pelos movimentos sociais, revolucionários, do campo da esquerda brasileira. Entretanto, a temática não tem sido explicitada de forma sistemática em seu sentido teórico-prático (FRIGOTTO, 2008; CARREIRA; PINTO, 2007).

Bernard Charlot destaca que a qualidade social é uma noção “estranha”, e “tipicamente brasileira”, que apresenta a vantagem de explicitar a postura sociopolítica de quem a defende: “não fala da qualidade no sentido neoliberal do termo, e, sim, da qualidade *social* da escola *pública*. Ao usar essa expressão, quem fala diz, implicitamente, que está do lado do povo” (2005, p. 42, grifo do autor). A ambiguidade ideológica é descartada, mas o conteúdo da fala não fica claro.

O autor pontua que, além de não estar bem definida, a expressão esbarra numa dificuldade específica. “A sociologia evidenciou a relação entre as estruturas da sociedade e sua escola. Cada sociedade tem uma escola que, por definição, condiz com ela; portanto, tem uma escola que apresenta a qualidade social de que ela precisa” E conclui que na expressão “qualidade social” o termo “social” remete ao povo, à

exigência de bem formar os marginalizados, de providenciar-lhes oportunidade de ascensão social (p. 43).

Quanto à dificuldade específica da expressão apontada por Charlot, Frigotto (2008) compreende que a qualidade social refere-se a uma educação de qualidade para outras relações sociais, já que a educação de qualidade total se refere à qualidade social requerida para a reprodução das relações sociais capitalistas.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em abril de 2010, com a discussão central “Construindo o sistema nacional articulado: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação”, resultou da parceria entre os sistemas de ensino, o Congresso Nacional e a sociedade civil. Em seu documento final, a CONAE apresentou diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, destacando-se a perspectiva de qualidade social almejada para a educação brasileira.

De acordo com o documento final da CONAE, a educação com qualidade social implica a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas acompanhadas e avaliadas pela sociedade. Implica também processos de avaliação que assegurem ao educando “o desenvolvimento e apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana” (BRASIL, 2010, p. 41).

A qualidade social da educação é apontada como um fenômeno complexo e abrangente, de múltiplas dimensões, que não pode ser apreendido apenas pelo reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Para determinar a construção de princípios e bases para a efetivação de políticas públicas direcionadas à educação, o documento aponta que:

- a) As dimensões, intra e extraescolares, devem ser consideradas de maneira articulada, na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de educação básica e superior de qualidade para todos/as.
- b) A construção de uma educação de qualidade deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social [...], de heterogeneidade e pluralidade sociocultural [...].

- c) A criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social, capaz de envolver a discussão abrangente sobre o custo aluno/qualidade, deve desenvolver-se em sintonia com ações direcionadas à superação da desigualdade socioeconômica e cultural entre as regiões [...].
- d) O reconhecimento de que a qualidade da educação básica e superior para todos/as, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e a atualização histórico-cultural em termos de formação sólida, crítica, criativa, ética e solidária, em sintonia com as políticas públicas de inclusão, de resgate social e do mundo do trabalho [...].
- e) Os processos educativos e os resultados dos/das estudantes, para uma aprendizagem mais significativa, resultam de ações concretas, com o objetivo de democratizar os processos de organização e gestão [...].
- f) As relações entre número de estudantes por turma, estudantes por docente e estudantes por funcionário/a técnico/a-administrativo/a são aspectos importantes das condições da oferta de educação de qualidade [...].
- g) O financiamento público é fundamental para estabelecer condições objetivas de oferta de educação de qualidade e para implementar educação básica e superior pública de qualidade que respeite a diversidade [...].
- h) A estrutura e as características da instituição são aspectos que traduzem positiva ou negativamente a qualidade da aprendizagem [...].
- i) A livre organização sindical e estudantil deve ser garantida.
- j) As políticas devem estimular a motivação, a satisfação com o trabalho e a identificação dos/das professores/as com a instituição educativa (como local de trabalho), de modo associado à formação inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira compatíveis com os/as profissionais da educação.
- k) A satisfação e o engajamento ativo dos diferentes segmentos e, sobretudo, do/ da estudante e do/da professor/a, no processo político-pedagógico e, fundamentalmente, no processo ensino-aprendizagem é fator de fundamental importância para a melhoria do desempenho escolar e para o sucesso do estudante na escola (p. 47-49).

A qualidade social da educação não é, portanto, limitada a gráficos e fórmulas estatísticas que possam medir um resultado de processos tão subjetivos e complexos, como espera o setor produtivo ao defender a formação do trabalhador alienado e de consumidores para seus produtos e serviços. Uma educação de qualidade social se faz por meio de um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais, que enfatizam o bem-estar dos indivíduos, que buscam compreender as políticas sociais e ambientais do Estado, que lutam pelo financiamento adequado da educação, pela

valorização dos profissionais da educação, que transforma todos os espaços físicos em ambiente de aprendizagem significativa e vivência democrática.

No plano geral das ideias, a qualidade social envolve o combate à dualidade estrutural presente na realidade da educação brasileira. Um combate que está associado à luta por um novo projeto societário na busca pela superação do capitalismo.

No caminho da superação do capitalismo, a não separação entre qualidade e quantidade na educação ganha centralidade, tanto do ponto de vista do acesso universal à educação básica quanto à natureza das bases materiais possíveis de serem ofertadas pela sociedade no acesso ao patrimônio cultural, científico e tecnológico. “A quantidade é assim entendida, como elemento da qualidade e, esta, atributo daquela.” A separação conforme aponta Gramsci (1978), já citada anteriormente, significa a produção de processos educativos diferenciados, relacionados à manutenção da hegemonia capitalista, produtora das desigualdades sociais. Nesse contexto, o que os defensores da qualidade social colocam em pauta é o direito à universalidade, laicidade, gratuidade e o caráter público e unitário da educação (FRIGOTTO, 2008).

No que concerne à educação profissional técnica de nível médio de qualidade social, o foco centra-se na compreensão da educação tecnológica,²⁰ contra o projeto de um ensino técnico de nível médio específico de cunho unicamente profissionalizante e mesmo do ensino médio integrado expresso nas aspirações do mercado produtivo. Significa trabalhar as bases de domínio do conhecimento que permitem ler, analisar, interpretar, produzir e ter a compreensão de como funciona a natureza, a tecnologia e as relações sociais, políticas e culturais.

Em relação ao método, o confronto é entre a visão fragmentária da realidade que concebe a totalidade como os indivíduos são, das partes, e a concepção dialético-histórica ou materialista-histórica, que busca compreender quais são as determinações ou mediações que produzem determinada realidade humana, neste princípio a totalidade resulta da relação das partes.

²⁰ Neste trabalho utiliza-se o termo “educação tecnológica” no sentido de educação politécnica como o compreende Saviani (2007).

Numa discussão pedagógica, uma escola de qualidade social implica ter como foco central o aluno como sujeito concreto, e compreender as condições que o produzem.

Uma escola de *outra qualidade social* é a que permite, partindo de realidade adversa produzida socialmente em relação aos alunos filhos da classe trabalhadora, atingir o mais elevado grau intelectual e cultural historicamente produzido. Trata-se de transitar da particularidade e singularidade na apropriação das dimensões historicamente produzidas de universalidade em todas as esferas da vida (FRIGOTTO, 2008).

Partindo do exposto por Frigotto, compreende-se que os processos educativos, no conteúdo e no método, numa perspectiva contra-hegemônica às relações sociais dominantes excludentes, forma da qualidade social na medida em que auxiliam na superação da compreensão burguesa que naturaliza a concepção de homem capitalista como aquele que age pelo bem próprio; na superação da ciência/ideologia burguesa em todas as áreas do conhecimento; e na particularidade de como a classe burguesa tem produzido uma sociedade dependente, de desenvolvimento desigual.

Considerando a grande importância que a educação assume na modernidade, o debate sobre a qualidade da educação ganha extrema importância quando se reflete sobre as atuais demandas sociais impostas à educação pública. A discussão sobre tais demandas se faz necessária para o fomento de políticas públicas que visem à promoção da qualidade da educação necessária ao rompimento das barreiras sociais e culturais.

Ressalta-se que, ao longo da história, a educação se apresenta como um poderoso aparelho ideológico na construção de novos consensos sociais. Isso não significa que a qualidade da educação é expressão passiva da realidade social e de seu contexto histórico. Entende-se que, numa correlação de poderes, a educação tem condições de planejar mudanças e criar resistências no contexto de que faz parte. Afinal, voltando ao conceito de Demo (2007, p. 11), a qualidade aplica-se à ação humana, e é o homem, ser social e histórico, quem dá expressão ao termo.

CAPÍTULO 3

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

em busca dos indicadores de qualidade social para a educação profissional técnica de nível médio

3.1. Procedimentos metodológicos

A pesquisa em sua forma simples pode ser entendida como a busca de soluções para os problemas, preexistentes, ou até mesmo problemas que só existam nos questionamento interiores de um pesquisador.

Conforme aponta Minayo (2007), a pesquisa é a atividade básica da ciência em sua indagação e construção da realidade. Consiste numa prática reflexiva que imprime uma indagação e articula um conhecimento posto e um conhecimento a ser (re)construído.

Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais (p. 16).

Sob o aporte dessa teoria, compreende-se que a elaboração de uma pesquisa científica e acadêmica incide uma apropriação de métodos e técnicas para se chegar à mais apropriada identificação e solução dos problemas, de forma sistemática e racional.

Para se percorrer esse caminho ordenado e sistemático, é preciso seguir uma metodologia, evitando-se com isso chegar a conclusões emergentes do senso comum. Martins e Bicudo (2005, p. 65) afirmam que:

Toda pesquisa científica, pressupõe sempre uma posição, uma postura que torna possível investigar os fenômenos, a partir de uma certa perspectiva, na qual habilita o pesquisador a encontrar resposta para sua problemática.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento de processo investigativo²¹ estrutura-se pela abordagem qualitativa, uma vez que esse processo investigativo tem como pressuposto, conforme afirma Bogdan e Biklen (1994), o entendimento de que “o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49).

Essa escolha se fundamenta, também, nas características dos estudos qualitativos descritas por Minayo (2007, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Assim sendo, a busca por compreender a qualidade socialmente referenciada à educação profissional técnica pressupõe referenciar entendimentos a respeito das inter-relações entre o mundo do trabalho e o mundo social mais amplo. Ou mesmo considerar as inter-relações existentes entre o campo da educação profissional (EP) e os sujeitos que a constroem. Tais cuidados são (re)estruturados no vínculo entre o objeto de estudo em questão e os resultados apreendidos.

Os recursos metodológicos utilizados para a coleta de dados foram o questionário de profundidade²² e a pesquisa documental.

A opção pelo questionário deve-se ao fato de sua independência em sua aplicação, pois as informações podem ser preenchidas pelos informantes sem a presença do pesquisador. Triviños (1995, p. 138) concebe o questionário como uma das técnicas decisivas de apoio do pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico.

²¹ Esclarece-se que o termo “investigar” tem como efeito de sentido o ato de pesquisar.

²² O termo “questionário de profundidade” consiste em estabelecer a relação entre a trajetória de produção acadêmica dos pesquisadores participantes desse estudo e a estrutura de suas respostas quanto à proximidade com o objeto e objetivo da pesquisa.

O questionário foi estruturado por oito questões, elaboradas a partir dos objetivos específicos definidos para esta pesquisa. Optou-se por uma estrutura de questões abertas, que permitiram a cada participante se expressar com maior liberdade (GIL, 2008, p. 123). A perspectiva assumida é que as questões se constituem como partes que se integram, proporcionando uma visão próxima do todo da investigação, permitindo-se inferir núcleos comuns de sentidos presentes nas respostas dos pesquisadores escolhidos, a respeito dos indicadores de qualidade social para a educação profissional técnica de nível médio. Assim sendo, se projetam preceitos de alcance dos objetivos da pesquisa.

As perguntas foram elaboradas tendo por princípios pontos orientadores a respeito da qualidade requerida da educação técnica de nível médio, discriminados a seguir.

1. Concepção e inter-relação entre os conceitos: educação profissional, ensino técnico e educação tecnológica;
2. Indicadores para aferir a qualidade da educação profissional técnica de nível médio;
3. Relevância social da educação profissional técnica de nível médio;
4. Papel das políticas públicas, dos gestores e dos docentes na efetivação da qualidade social dessa educação;
5. Em nome de quem ou de que interesses se define o que seja uma educação profissional técnica de nível médio de qualidade para o momento brasileiro atual;
6. Procedimentos pedagógicos e metodológicos adequados na perspectiva de garantir a qualidade social da educação profissional técnica de nível médio;
7. Entraves e possibilidades atuais na construção de uma educação profissional técnica de nível médio com qualidade socialmente referenciada;
8. Avaliação da trajetória da educação profissional técnica de nível médio nos últimos 20 anos.

Quanto à escolha dos participantes, segue-se a perspectiva de Chizzotti (1995), que concebe os participantes de uma pesquisa como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se que esses participantes tenham um conhecimento prático, de

senso comum e representações elaboradas, que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais e coletivas.

Nessa perspectiva pontua-se que a escolha de pesquisadores participantes desta pesquisa, articulou-se ao princípio de considerar a produção significativa no campo acadêmico, grau de importância na atuação, interferência e influência nos processos críticos e reflexivos a respeito do movimento: reforma e contrarreforma da educação profissional técnica pós-LDB/96.

Foram selecionados em um primeiro momento dez pesquisadores participantes. Os questionários foram enviados por e-mail e correios em envelope lacrado, contendo o questionário impresso e um envelope selado endereçado à pesquisadora, a fim de facilitar seu reenvio. Foi solicitado um prazo de 60 dias para devolução do questionário preenchido. Após esse prazo, apenas um questionário foi devolvido. Considerando o tempo disponível dos pesquisadores, optou-se pela coleta dos questionários oralmente. Dos nove pesquisadores procurados, cinco agendaram um horário e responderam oralmente às questões colocadas; dois enviaram os questionários após o período de 60 dias, pois consideravam não haver horário em suas agendas para atender pessoalmente. Nesse período, com a percepção de que os demais pesquisadores não retornavam às várias tentativas de comunicação, optou-se por selecionar mais nove pesquisadores, na expectativa de que pelo menos metade destes respondessem ao questionário. A maior parte alegou falta de tempo para se dedicarem ao questionário; três pesquisadores devolveram os questionários no novo prazo solicitado. Por fim, dos 19 questionários enviados, 11 foram respondidos em um período de seis meses, constituindo, então, a população de estudo.

O quadro a seguir apresenta a relação de pesquisadores participantes²³:

²³ Reconhece-se a produção desses pesquisadores tomados no entendimento do objeto da pesquisa para considerá-los sujeitos da pesquisa. Considera-se a riqueza da interlocução estabelecida com as respostas desse grupo que (re)estrutura o entendimento e as percepções da pesquisadora com relação ao quadro textual que configura os relatos dessa pesquisa.

Pesquisador	Instituição em que atua	Formação acadêmica	Principais atividades
Celso João Ferretti	UNISO	Doutor e Mestre em Educação	Pesquisador pelo CNPq; Docente de curso de pós-graduação; Consultoria ao MEC.
Dante Henrique Moura	UFRN IFRN	Doutor e Mestre em Educação	Pesquisador pelo CNPq; Docente de curso de pós-graduação; Consultoria ao MEC.
Domingos Leite Lima Filho	UTFPR	Doutor em Educação	Pesquisador nível 2 pelo CNPq; Docente de curso de pós-graduação; Coordenador do curso de pós-graduação da UTFPR.
Gaudêncio Frigotto	UFF UERJ	Doutor em Educação; Mestre em Administração	Pesquisador A1 pelo CNPq; Docente de curso de pós-graduação; Consultoria ao MEC.
José dos Santos Rodrigues	UFF	Doutor e Mestre em Educação	Pesquisador nível 2 pelo CNPq; Docente de curso de pós-graduação.
Lucília Regina de Souza Machado	UNA	Doutora e Mestre em Educação	Pesquisadora nível 2 pelo CNPq; Docente de curso de pós-graduação; Coordenadora de Mestrado da UNA; Consultoria ao MEC.
Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco	UFF UERJ	Doutora e Mestre em Educação	Pesquisador A1 pelo CNPq; Docente de curso de pós-graduação; Consultoria ao MEC.
Maria Rita Neto Sales de Oliveira	CEFET MG	Doutora em Instructional Design; Mestre em Educação	Pesquisadora pelo CNPq; Docente de curso de pós-graduação; Consultora pedagógica da direção geral do CEFET MG.
Marise Nogueira Ramos	UERJ FIOCRUZ CEFETQ	Doutora e Mestre em Educação	Pesquisadora nível 2 pelo CNPq; Docente de cursos de nível médio, graduação e pós-graduação; Coordenadora do Programa de Pós-Graduação da EPSPJV – FIOCRUZ; Consultoria ao MEC.

Rosemary Dore Heijmans	UFMG	Doutora e Mestre em Educação	Pesquisadora nível 2 pelo CNPq; Docente de cursos de graduação e pós-graduação.
Sônia Maria Rummert	UFF	Doutora e Mestre em Educação	Pesquisadora nível 2 pelo CNPq; Docente de cursos de graduação e pós-graduação.

Quadro 1 – Relação de pesquisadores participantes

A interpretação das respostas dos pesquisadores participantes fez-se a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010, p. 40), que considera a ideia de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

No âmbito desse trabalho metodológico, indica-se que as respostas dos pesquisadores participantes são tomadas considerando o propósito de descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de textos que se apresentam nas informações e nos dados coletados. O processo de trabalho assenta-se, portanto, na (pro)posição de não transpor, simplesmente, posições ideológicas e/ou opiniões referentes à qualidade requerida da educação profissional técnica de nível médio. Busca-se, assim, considerar a dominância de um espaço imediato na construção das respostas desses pesquisadores a respeito do objeto em estudo. E nesse sentido tem-se a possibilidade de explorar traçados simultâneos e contrários manifestos em suas falas a respeito da qualidade social dessa educação.

De acordo com Bardin (2010), a seguinte sequência pode ser estabelecida para a análise de conteúdo:

a) pré-análise: como fase de organização, parte da escolha do material a ser submetido à análise, da formulação das hipóteses e dos objetivos e da elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (p. 121);

b) exploração do material: o material é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos;

c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: os resultados em bruto são tratados de forma que se tornem significativos e válidos (p. 127).

Das várias leituras, inicialmente flutuantes e que foram tornando-se consistentes na medida em que se tinham operações de codificar, a partir de dados e informações apurados nos questionários, estabeleceram-se inter-relações e indicadores de referências entre os pontos orientadores sobre a qualidade requerida da educação profissional técnica de nível médio e respostas/reflexões dos pesquisadores participantes.

Ressalta-se que a elaboração do contexto textual aqui apresentado não toma na íntegra os procedimentos do método da análise de conteúdo, em função de considerar a importância de se apreender a materialidade das inferências dos pesquisadores participantes que se faz nas especificidades de seus discursos referentes ao objeto em estudo.

A descrição e os exames das informações e dos dados apreendidos dos textos oficiais que estruturam este capítulo têm como aporte a pesquisa documental. Esclarece-se que essa pesquisa tomada no campo das Ciências Sociais e da História incide propósitos de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências, conforme pontua Carvalho (2000, p. 154). O interesse na compreensão desses textos oficiais é definido pela possibilidade de apurar perspectivas, princípios e normas legais que têm como princípio ideológico o controle do comportamento de um grupo, de relações estabelecidas entre diferentes subgrupos (CARVALHO, 2000; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Flick (2009), ao abordar a utilização de documentos como fonte de dados, ressalta que eles não se configuram como uma simples representação de fatos ou de uma dada realidade; são meios convencionalmente produzidos com propósitos específicos. Nesses documentos, os investigadores podem ter acesso à apropriação do discurso oficial a respeito do fato e/ou da realidade em questão.

Nesse sentido, ao se utilizar os documentos como fonte de pesquisa, deve-se indagar a respeito das condições de dominância de “quem” o elabora ou produz, bem como sua destinação. É preciso também identificar características gerais e específicas do processo de sua elaboração e o contexto social no qual está inserido e/ou faz inferência.

Reportando-se aos estudos de Prior (2003) a respeito da pesquisa documental, Flick (2009, p. 231) faz a seguinte advertência:

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisaremos afastar-nos de um conceito que os considere como artefatos estáveis, estáticos, e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o *status* das coisas enquanto documentos depende precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos, só podem ser definidos em relação a esses campos.

Por essas razões, as pesquisas documentais são consideradas importantes à medida que se incluem na categoria de dados e têm integração desses com os campos de ação que os definem.

O *corpus* da análise documental é constituído por duas fontes oficiais publicadas pelo Ministério da Educação que tratam das políticas de reforma e promoção da educação profissional, formuladas e implementadas pelos governos FHC e Lula.

O processo de seleção dessas fontes é tomado considerando o preceito investigativo/ideológico de implicar a tomada de consciência de que as informações e os dados se apuram na ação interpretativa desses documentos, percebidos como processo de produção situado em um espaço social e político.

Foram selecionados os seguintes documentos:

- “Políticas e resultados 1995-2002: a reforma da educação profissional” – documento publicado em 2002, pelo Ministério da Educação, ao final da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso.
- “Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica” – documento publicado pelo Ministério da Educação, em 2004, um ano após o início da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva.

A escolha pelos dois documentos descritos se fez pela percepção da discussão realizada por eles – situando, sobretudo, a reforma da educação profissional na década de 1990 – e também pela evidência de elementos nas respostas dos pesquisadores participantes que conduzem à retomada dessas duas publicações oficiais.

3.2. Análise da concepção, dos fundamentos e das propostas políticas do Estado para a promoção da qualidade social da educação profissional técnica de nível médio

A análise documental realizou-se com base nas considerações formuladas na Introdução e à luz da vasta bibliografia utilizada que aborda a questão da educação profissional técnica de nível médio e da qualidade social da educação. As questões trabalhadas nos documentos em apreço estruturam-se na identificação da concepção de educação profissional técnica de nível médio e na proposta para a promoção da qualidade desse ensino.

3.2.1. A proposta do Governo FHC

Em “Políticas e resultados 1995-2002: a reforma da educação profissional” (2002b) a concepção de educação profissional técnica de nível médio imprime o sentido de uma formação voltada estritamente para o mercado de trabalho, carente da “mão de obra” técnica.

No começo dos anos noventa, a estrutura do sistema de educação profissional do Brasil era, ainda, bastante precária e heterogênea. Possuíamos um segmento de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – e escolas técnicas federais de boa qualidade acadêmica, porém muito pequeno em relação às necessidades do país e bastante desvinculado das necessidades do mercado de trabalho das regiões onde as instituições estavam inseridas (p. 6).

Na justificativa para a reforma da educação profissional, o governo se utiliza do que foi apontado pelo Banco Mundial, no relatório sobre o ensino secundário em 1989. Para o governo, a formação profissional técnica ofertada pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional não atendia ao número de alunos das classes carentes que a procurava. Pela qualidade do ensino ofertado, tais instituições eram vistas pelas elites como “escolas atraentes como caminho privilegiado para o ensino superior” (BRASIL, 2002b, p. 7).

As escolas técnicas passaram a ter o mesmo papel que o Colégio Pedro II, os colégios militares e escolas de aplicação de universidades.

Eram as únicas alternativas públicas gratuitas oferecendo um ensino acadêmico de elevada qualidade. Portanto, eram escolas atraentes como caminho privilegiado para o ensino superior. Era uma disfunção criada a partir de objetivos nobres. Mas os resultados não o eram. As empresas não recebiam a mão-de-obra técnica que necessitavam, os alunos mais modestos não tinham chance de fazer os cursos que poderiam interessá-los. Pela sua clientela de classe alta, os cursos não eram usados com objetivo de dar uma profissão e constituíam-se em enormes subsídios para os ricos. Era uma equação que combinava, por décadas, uma solução com muita inequidade e muita ineficiência no uso dos recursos públicos (p. 7).

Sob os princípios da reestruturação capitalista, os setores produtivos passam a exigir um novo perfil de profissional para atender as exigências da nova revolução tecnológica instaurada. Para tanto o Governo Federal em atendimento ao novo paradigma construído na educação básica formulou propostas curriculares que defendiam a formação dos jovens pautada no desenvolvimento de habilidades e competências de aprender: “desenvolver o raciocínio, o pensamento crítico e contextualizar os conhecimentos adquiridos” (p. 9).

Em sintonia com as determinações do Banco Mundial para financiamento da educação brasileira, identifica-se a educação profissional como formação complementar à educação básica destinada às camadas carentes da população, que seriam imediatamente absorvidas pelo mercado de trabalho em constante desenvolvimento.

Nesta nova concepção, a formação profissional deve passar a ser complementar à educação básica e organizada de forma flexível, para permitir freqüentes retornos ao sistema por parte dos egressos, de forma a garantir sua permanente atualização à evolução técnica. A educação permanente que a nova sociedade requer, exige, portanto, que os sistemas educacionais viabilizem essas duas condições: universalização do ensino médio e a existência de um amplo e diversificado sistema de educação profissional pós-médio flexível e aberto a todos (p. 9).

A reforma da educação profissional contou com um importante dispositivo legal: o Decreto nº 2.208/97, que promoveu a separação formal entre o ensino médio e o ensino técnico, com o objetivo de flexibilizar “a estrutura curricular para permitir o retorno dos egressos ao sistema” (p. 11).

A concepção de educação profissional adotada pelo governo por meio do Decreto nº 2.208 traz presente o conceito de terminalidade, mesmo que de maneira

subjacente, tendo como intenção possibilitar àqueles que concluem um curso técnico o exercício imediato de uma atividade profissional.

A modularização dos cursos proporciona maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribui para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade. Cursos, programas e currículos são permanentemente estruturados, renovados e atualizados, segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho. Possibilitam o atendimento das necessidades dos trabalhadores na construção de seus itinerários individuais, que os conduzam a níveis mais elevados de competência para o trabalho (p. 11).

Considerando que questões de equidade estiveram presentes nas motivações para reformar o ensino técnico, essas devem estar presentes ao examinar os resultados. E, de fato, houve alguns maus exemplos dados por CEFETs de prestígio. Ao reformular o seu técnico, este foi guindado ao nível pós-secundário, o que é perfeitamente natural e em linha com que fizeram outras escolas técnicas de qualidade. Contudo, retirou-se do programa a sua terminalidade e o seu vínculo com o mercado de trabalho. Criou-se um novo profissional que não é técnico em coisa alguma. Portanto, não sai, ao cabo de dois anos, preparado para encontrar um emprego e ganhar a sua vida. Seu único e inevitável destino, portanto, é prosseguir sua carreira escolar [...] (p. 16).

Conforme o próprio documento aponta, para desenvolver a reforma da educação profissional, o Governo Federal foi buscar apoio financeiro e técnico no Banco Mundial, que aprovou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Para implementar tão importante reforma, o Ministério da Educação foi buscar apoio no Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que aprovou o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. O Programa destina-se à modernização e expansão do sistema, mediante o aporte de recursos para as escolas do segmento federal, para as dos segmentos estaduais e promoveu a criação de um novo segmento: o das escolas comunitárias.

Relembrando o estudo de Cunha (2000c, p. 246-247) quanto à reforma da educação profissional, o autor destaca o relatório do Banco Mundial que apresentava cinco recomendações ao governo na busca pela melhoria da equidade: rever os altos custos com que trabalhavam as escolas técnicas federais; iniciar a privatização do ensino ofertado pelas escolas técnicas; desenvolver políticas para atrair os estudantes de baixa renda; expandir o número de matrículas a curto prazo, sem contar com gastos para ampliação da Rede; e concentrar os currículos das escolas técnicas nas ciências básicas e na matemática. Das determinações do Banco Mundial e das características de um

governo de extrema direita, a partir de 1996 se delineia com mais clareza a reforma da educação profissional.

No documento analisado, são muitas as referências às recomendações da agência internacional com o fim de garantir a eficiência e equidade da educação profissional. Com a promulgação do Decreto nº 2.208/97, tem-se a oportunidade de concentrar os currículos nas disciplinas técnicas, a partir da separação com a educação geral.

A idéia da separação das dimensões profissionais do currículo acadêmico contidas nos cursos técnicos é justificável, seja por razões de equidade, seja por razões de eficiência.

A proposta de promoção da qualidade da educação profissional técnica está atrelada às exigências do novo modelo de desenvolvimento capitalista.

A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma Educação Básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito, em um mundo pautado pela competição, pela inovação tecnológica e pelas crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento (p. 10).

Para implementação do PROEP, o documento aponta que foi necessário descentralizar as decisões e dividir as responsabilidades, estabelecendo parcerias entre as diferentes esferas do governo e entidades da sociedade civil.

Com a justificativa dos altos custos que despediam um ensino técnico de qualidade ofertado pela Rede Federal, e que tornam inviável a ampliação da Rede capaz de atender ao número de indivíduos que buscam uma formação profissional, o governo destaca o papel das escolas comunitárias na expansão do número de matrículas na educação profissional brasileira. Elas garantiriam a eficiência da gestão, a participação da sociedade civil no financiamento e a vinculação com setor produtivo.

Nessa expansão, o segmento mais dinâmico vem sendo o das escolas comunitárias. Ficou claro desde o início do governo que não seria viável expandir a educação profissional dentro do modelo centralizado das escolas técnicas federais. Os problemas concentravam-se na dificuldade de gestão, na escassez de recursos para manter um sistema que tinha um elevado custo por aluno e na falta de articulação da educação profissional com o mercado de trabalho local. A equação que permitiu resolver as três questões simultaneamente foi a concepção e a implementação de um modelo inovador de descentralização de recursos públicos para investimentos por meio de entidades comunitárias sem fins lucrativos, que passam a ser proprietárias das novas escolas de educação profissional e integralmente responsáveis pela sua gestão. Garantiu-se, a uma só vez,

a eficiência de gestão, a participação comunitária no financiamento do setor e a vinculação com o mercado de trabalho local (p. 17).

Defende-se o desenvolvimento de ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com o objetivo de implantar um modelo de educação profissional que apresente uma diversificação da oferta de cursos atrelados à demanda do mercado de trabalho.

Verifica-se uma contradição quando o documento afirma que a reforma da educação profissional a partir da LDB/96 representava a superação dos enfoques assistencialistas e economicistas comuns às políticas de educação profissional.

Essa concepção representa, sem dúvida, a superação dos enfoques assistencialista e economicista da educação profissional, bem como do preconceito social que a desvalorizava. O direito à profissionalização, preconizado pela Constituição Federal, ganhou maior força no parágrafo único do artigo 39, desta Lei, que define: “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” (p. 10-11).

Identifica-se, na concepção de políticas públicas apresentadas no documento em apreço, a manutenção de seu caráter assistencialista e economicista, numa perspectiva de terminalidade dos estudos e de sua privatização, ao defender uma formação exclusivamente profissional para “uma população de origem mais modesta”, a partir da oferta de ensino pelas escolas comunitárias ou privadas.

O PROEP é um projeto que pode dar uma contribuição séria e eficaz à causa da equidade, por oferecer oportunidades de cursos curtos, preparando para o mercado de trabalho uma população de origem mais modesta. O programa acerta na eficiência e acerta também na equidade, o que deve ser uma das mais fortes preocupações no financiamento do ensino pós-médio (p. 20).

O que se observa é que a política de reforma da educação profissional na gestão de FHC priorizou ações técnicas na direção de induzir as instâncias estaduais, municipais e privadas a se responsabilizarem pela educação profissional, partindo do auxílio técnico de seus parceiros, destacando-se o BID, em especial na formação profissional acelerada voltada exclusivamente para suprir as necessidades do mercado de trabalho. A política desenvolvida na referida gestão ficou caracterizada como fragmentada, pautada nos princípios gerencialistas, nos quais os investimentos em educação eram vistos como gastos.

Fetichizando a qualidade a partir da eficiência, a educação profissional técnica assume a perspectiva de que seu grande problema é resultado dos altos custos, pois “o custo total da qualidade é o resultado da soma dos custos da eficiência e da ineficiência” (FLACH, 2005). Nesse contexto, a educação profissional técnica, por não ser eficiente, tem baixa qualidade, pois não atende aos objetivos de expansão do governo, apresentando-se como um problema gerencial.

3.2.2. A proposta do Governo Lula²⁴

Resultado dos debates entre Governo Lula, acadêmicos e sociedade civil, o documento “Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica”, publicado pelo Ministério da Educação, em 2004, com fins de estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.

Numa primeira leitura do texto, nota-se o cuidado em não vincular a educação profissional e tecnológica somente ao desenvolvimento econômico mas também ao desenvolvimento social.

Assim, a educação profissional e tecnológica tem de ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar e paraescolar a necessidades dos empregadores, das forças vivas, do mercado de trabalho, sempre imprecisamente esclarecidas, o que vem a ser, em regra, definido em função do estado conjuntural de diversas relações de força. Avanços substantivos poderão ser possíveis no esclarecimento da questão, levando-se em conta que o sistema educativo, não constituindo apenas um subproduto da estrutura social, antes um campo de forças nela atuante, deverá estar atento à organização social do trabalho, sob pena de os mesmos progressos educativos desencadearem efeitos sociais perversos (p. 5-6).

O aporte do documento é realizado sob o resgate do trabalho como princípio educativo. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica têm como

²⁴ Considerando-se essa discussão em processo atualmente, o documento em análise não se finaliza. Aponta-se uma forte tendência em considerar que as políticas públicas concebidas e implantadas durante o Governo Lula terão, na gestão da presidente Dilma Rousseff, sua continuidade. O que se apresenta neste tópico, na verdade, é um esboço de compreensão das políticas públicas voltadas para a educação profissional técnica de nível médio no Governo Lula, considerando que as publicações que se têm sobre esse governo evidenciam tais políticas, mas, entre outros fatores, pelo espaço de tempo, não há um repertório, uma análise concisa sobre essas políticas, de fato.

objetivo a formação do cidadão como ser político e produtivo. Nesse âmbito, a educação profissional e tecnológica é concebida como um processo de construção social

[...] que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sociohistóricas e culturais de poder. Assim, a educação desponta como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade, evitando o erro de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento (p. 7).

Reconhece-se a educação como face de um processo dialético que se estabelece entre socialização e individualização do sujeito, que objetiva a construção da autonomia, da postura crítica e criativa frente ao mundo.

O técnico é tomado como sujeito amplo, não se limita a um cumpridor de tarefas, é um ser reflexivo e crítico que possui funções intelectuais e instrumentais.

Impõe-se, portanto, um novo princípio educativo que busque progressivamente afastar-se da separação entre as funções intelectuais e as técnicas com vistas a estruturar uma formação que contemple ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais (p. 8).

O documento reconhece a importância da ligação entre a educação profissional e a educação básica, e, para tanto, defende a recuperação do papel fundamental do ensino médio: estabelecer a relação entre o conhecimento e a prática de trabalho.

O horizonte que deve nortear a organização da educação profissional e tecnológica, vinculada ao ensino médio, é propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos das técnicas diversificadas e utilizadas na produção, e não o simples adestramento em técnicas produtivas. Nessa perspectiva, não se poderá perder de vista que a educação profissional e tecnológica deverá se concentrar em modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas existentes de produção. Esta concepção é radicalmente diferente da que propõe uma educação profissional modular, dissociada da educação básica (p. 13).

Apontam-se os pressupostos que irão alicerçar a compreensão e as práticas da educação profissional de qualidade social:

1. Articulação da EP à educação básica condizente com os requisitos da formação humana integral. Propõe-se uma formação que contribua para a superação da dualidade estrutural.

2. Integração da EP ao mundo do trabalho, na perspectiva do trabalho como princípio educativo.

3. Promoção da interação da EP com outras políticas públicas, vinculando-se a um projeto social mais amplo.

4. Recuperação do poder normativo dos artigos 22, 35, 36 e 39 a 42 da LDB/96, a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/04.

5. Reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da EP, na perspectiva de reverter algumas das políticas autoritárias de governos anteriores e na construção de uma nova política educacional em diálogo com seus atores.

6. Formação e valorização dos profissionais da EP, mediante a formulação de uma política global de formação dos profissionais da educação que articule formação inicial e continuada, plano de carreira e salário condignos.

Considera-se que as propostas apresentadas no documento em apreço representam uma conquista para o campo educacional, e estão fundamentadas numa concepção de educação progressista, construída ao final dos anos 1990 pelos diversos movimentos sociais, em contraposição à concepção hegemônica existente.

3.3. Codificando e analisando os elementos emergentes dos conteúdos das respostas dos pesquisadores participantes

A partir das leituras interpretativas dos pontos orientadores das respostas dos pesquisadores sobre qualidade requerida da educação profissional técnica de nível médio, delineiam-se quatro categorias de todo material apreendido:

- Lógica relacional entre os conceitos de educação profissional, ensino técnico e educação tecnológica;
- Qualidade da educação profissional: relevância social e indicadores;
- Políticas públicas e delineamento da educação profissional técnica de nível médio;
- Trajetória da educação profissional: enquadramento entre modalidade, integração e complementaridade.

A seguir, tem-se o trabalho desenvolvido com base nessas categorias de análise.

3.3.1. Lógica relacional entre os conceitos de educação profissional, ensino técnico e educação tecnológica

Compreender a lógica relacional entre os conceitos de educação profissional, ensino técnico e educação tecnológica implica, inicialmente, a tomada das especificidades que cada um deles expressa em seu depoimento. Nesses termos, oportunizam-se espaços de interlocuções dos resultados das respostas, considerando importantes fatores que compõem limites e possibilidades.

Na resposta de um dos pesquisadores participantes, imprime-se a prerrogativa de ponderar efeito de sentido da educação profissional como indicativo de redução.

Educação profissional é uma terminologia que acabou se consagrando na atualidade, como resultado da redução de um processo educativo (Prof. Domingos Leite).

O discurso legal refere-se à educação profissional como processo de formação escolarizada do trabalho, de modo que o indivíduo possa produzir sua existência a partir do exercício de profissões técnicas tendo o suporte de conhecimentos especializados.

Para alguns dos pesquisadores participantes, a educação profissional tem as seguintes representações:

Ramo educacional voltado para a preparação – de caráter mais imediato – de camadas das classes trabalhadoras (Prof. José dos Santos).

Dirigida aos trabalhadores e, na sua formulação inicial de educação técnico-profissional, dirigida à formação do operário técnico-industrial (Prof. Domingos Leite).

Promoção da formação profissional que demanda o desempenho de uma atividade específica (Prof. Celso Ferretti).

Modalidade de educação que tem, como um de seus objetivos, o preparo para o exercício de funções técnicas (Profa. Maria Rita de Oliveira).

Referência original para um campo de atuação voltado para o mundo do trabalho, propriamente, é o mundo das profissões (Profa. Lucília Machado).

Processo de formação escolarizada do trabalhador, para que este possa produzir sua existência por meio de seu trabalho, exercendo atividades que requerem conhecimentos especializados (Profa. Marise Ramos).

“Educação profissional” substitui o termo “formação profissional” desde a LDB nº 9394/96 e tem a conotação de formação geral em um ofício ou profissional (Profa. Maria Ciavatta).

Indica-se, sob tais inferências, o vínculo trabalho-educação de modo a (re)tomar a discussão do trabalho como princípio educativo, desse modo cabe descortinar dispositivos que fortalecem e/ou fragilizam esse vínculo. O trabalho como princípio educativo é referenciado como temática entre os pesquisadores que têm suas produções inseridas no campo do conhecimento do trabalho e da educação que reportam ao referencial teórico-político marxista, com enfoque analítico em Gramsci.

A dimensão da formação do trabalhador incide na consideração de que o trabalho possui essências formativas/educativas inseparáveis da concepção de educação. Trabalhar tem efeito de sentido de ação sobre certa realidade, transformado-a em função dos objetivos e das necessidades humanas. Contudo essa concepção de trabalho é posta como propósito de torná-lo instrumento de necessidades determinadas pelo modo de produzir. Pontuam-se a transmissão e a aquisição de conhecimento especializado. Assim, cabe considerar uma lógica instrumental de formação de mão de obra especializada que tende a desenhar uma formação do trabalho sob as bases da divisão do trabalho mental e manual, com o propósito de garantir a especificidade de cada tarefa produtiva, a fragmentação do pensar/agir a partir da referência de “minirracionalidade” que se adequam às exigências de uma organização produtiva que requer um conhecimento cada vez mais fragmentado voltado para ações também fragmentadas.

A perspectiva de se atentar para a educação profissional como modalidade de educação formal é apontada pelas exigências de uma formação aprimorada por uma base formativa técnico-científica em que se articula o binômio teoria-prática; tem-se, a partir daí, a percepção a respeito da função e do processo social dessa educação. Nessa acepção, a educação profissional é condição básica e expressão essencial para se assegurar uma previa formação geral e básica do trabalhador.

Educação Profissional refere-se à modalidade de educação formal que tem por objetivo, que a justifica como tal, a promoção da formação profissional dos que a demandam, tendo em vista o desempenho de uma atividade específica. Nesse sentido a educação profissional não se reduz a atividades técnico-manuais, nem se restringe à formação no nível da educação básica (Prof. Celso Ferretti).

Entendo que a EP constitui uma parte da formação humana integral. Devemos pensá-la como um processo formativo amplo, que dá continuidade à Educação Básica compreendida em sua dimensão unitária, ainda não alcançada no Brasil, país marcado pelo viés de dependência no quadro hegemônico internacional. Nessa perspectiva, a EP não pode ser concebida como oferta de adestramento de caráter menos ou mais complexo, e subordinada às voláteis demandas de mercado que requerem as denominadas competências necessárias à nova base técnico-científica dos processos produtivos (Profa. Sônia Rummert).

Ensino técnico, como uma das nomenclaturas da educação profissional, contrasta com a conformidade do ensino fundamental e ensino médio. Na estruturação desse ensino, cabe considerar a técnica como componente da cultura técnica humana. A referência ensino técnico, por melhor que seja o processo educativo escolar voltado para profissionalização técnica do trabalhador, tem sua gênese moldada no desafio de que esse processo educativo manifeste uma preparação escolarizada profissionalizante prévia e suficiente que atenda à demanda das constantes mudanças de base técnica dos modos de produção (SILVA, 1969, p. 65).

O ensino técnico refere-se à dimensão da educação profissional que é desenvolvida, entre nós, no nível do ensino médio ou, em outros termos, correspondente às três últimas séries da educação básica. No Brasil foi desenvolvido, a partir das Leis Orgânicas de 1942, articulando formação geral e formação técnica, mas com foco na segunda. Após a reforma da década de 1990, por efeito do Decreto 2.208/97, passou a centrar-se exclusivamente na formação técnica, cabendo ao Ensino Médio, desenvolvido separadamente, incumbir-se da formação geral (Prof. Celso Ferretti).

O ensino técnico na verdade é, como do ponto de vista da educação profissional, você se apropriar de conhecimentos que a ciência produz para transformá-los em estratégias de produção, em técnicas de produção (Prof. Gaudêncio Frigotto).

O ensino técnico seria voltado para um tipo de educação profissional dentro de uma divisão técnica do trabalho, um profissional que exerce atividades intermediárias em termos de níveis de complexidade e de responsabilidade. Por isso, no conceito atual, a terminologia que o Conselho Nacional de Educação utiliza nos seus documentos, pareceres e resoluções, é o conceito de Educação Profissional Técnica de nível médio, ou seja, é uma educação profissional que tem a sua especificidade pelo fato de ser técnica, e tem a sua especificidade de nível médio (Profa. Lucília Machado).

O ensino técnico define-se como o ensino voltado para a formação de profissionais aptos a exercerem atividades técnicas (que não elidem o conhecimento teórico, mas que se baseiam nesse) em processos produtivos de bens e serviços, e que, considerando a divisão técnica do trabalho, tendem a ser de uma complexidade superior às atividades operativas, porém, de uma complexidade inferior àquelas de concepção, planejamento e direção. As mudanças técnico-organizacionais do trabalho colocam essa definição em questão; porém, parece-me ser ainda, razoável para se compreender a correspondência entre os níveis de formação e escolaridade, os

níveis de complexidade do trabalho e a hierarquia da classificação profissional (Profa. Marise Ramos).

Ensino técnico não pode constituir-se como um mero curso de formação de força de trabalho voltada para as necessidades empresariais. Ao desvincularmos o ET do caráter instrumental de que hoje se reveste, podemos conceber esse nível de formação a partir dos fundamentos da educação politécnica coadunada com os necessários objetivos de construção de uma sociedade de caráter igualitário (Profa. Sônia Rummert).

Educação Tecnológica relaciona-se à perspectiva de uma educação continuada voltada para (re)produção da componente tecnológico da cultura contemporânea. A ênfase sobre a identidade essencial dessa educação encontra-se no enfretamento da condição de formar indivíduos para o mundo do trabalho – forças produtivas –, sob aporte de uma razão instrumental, e de conceber que essa formação consiste em preparar para o mundo do ser: em que se projeta a *práxis* produtiva na tradução do seio contraditório da base material que emerge da estrutura da sociedade e do movimento histórico como possibilidades de superação das relações sociais que se inserem na base da alienação humana.

A concepção epistemológica de Educação Tecnológica, pelos pesquisadores participantes, consiste em considerar a politecnia como princípio geral de formação, síntese dialética entre formação geral, profissional e política, na promoção do desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos como atores sociais, capazes de compreender e questionar o mundo do trabalho e o mundo sociocultural em que estão inseridos.

Formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se com elementos que possibilitem uma atuação ética e competente, técnica e politicamente (Profa. Rosemary Dore).

Em Marx, a educação tecnológica também pode ser entendida como politecnia, não no sentido etimológico de muitas técnicas, mas no sentido de educação pelo trabalho com as práticas e seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, ou com as ciências que dão base à produção da vida e sua apropriação pela sociedade (Profa. Maria Ciavatta).

De outro lado, no Brasil, Paolo Nosella, faz alguns anos, recorrendo à perspectiva “filológica” do grande Mario Manacorda, defende a tese que educação tecnológica seria o nome dado por Marx à sua “proposta pedagógica”. Outros estudiosos, como o grande Saviani, embora marcando que a discussão não é em torno de significantes, defende a tese que a melhor tradução da concepção marxiana de educação seria politecnia ou educação politécnica. Ou seja, se concordarmos com Nosella, educação tecnológica seria, então, o nome da concepção marxista de educação. Contudo, no cenário brasileiro contemporâneo, sou obrigado a concordar com Saviani (Prof. José dos Santos).

A educação tecnológica no sentido marxista é, digamos, um desdobramento da própria idéia de educação politécnica (Prof. Gaudêncio Frigotto).

Na perspectiva de uma formação efetiva, sólida, de qualidade e que tenta superar a divisão do trabalho e do conhecimento, toda a educação deveria ser tecnológica. Nesse sentido, buscamos compreender a educação tecnológica como aquele que interessa à classe trabalhadora e, por isto, independentemente da polêmica filológica, tal como discute Saviani, seria sinônimo de uma educação na perspectiva politécnica (Profa. Marise Ramos).

Marx, talvez tenha sido, um dos primeiros a usar o termo educação tecnológica, e compreende a educação tecnológica não como a preparação para uma profissão específica, mas para algo mais amplo, que é esta capacidade que se tem de ler, ler para compreender o processo de produção técnica em determinada época histórica (Prof. Domingos Leite).

A lógica relacional entre os conceitos de educação profissional, de ensino técnico e de educação tecnológica traduz questões discursivas bastante tênues, portanto, faz-se necessário (re)tomar o fio do esboço analítico:

- Trabalho como princípio educativo considerando a dialética entre os modos de produção e os arranjos de formação do trabalho. Inclui-se o enfrentamento de estereótipos que impedem conceber espaço e tempo para formação profissional do trabalhador.

São conceitos que se referem a práticas teóricas, com alguns aspectos comuns porque (I) partem da arte de fazer algo; (II) que envolve a mente (inteligência, criatividade etc.) e o corpo (as mãos são o símbolo dessa corporeidade); (III) constitui-se como uma prática social, situa-se no tempo e no espaço, em determinados momentos da história e da cultura dos povos desde o início da humanidade. Seu denominador comum é a técnica ou as técnicas que foram sendo desenvolvidas para que o ser humano se apropriasse da natureza para gerar os meios de vida (comer, abrigar-se, produzir e reproduzir-se) (Profa. Maria Ciavatta).

- Ensino técnico como modalidade corresponde ao ensino médio, compreendendo um processo evolutivo que fomenta a base desse ensino, uma vez que se percebem continuamente necessidades e demandas de transmissão e aquisição estruturada do acervo da cultura técnica.

O termo ensino técnico ganhou força com a industrialização, com a criação da Rede de Escolas Técnicas e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Lei nº 4.072/42 (Profa. Maria Ciavatta).

No Brasil foi desenvolvido, a partir das Leis Orgânicas de 1942, articulando formação geral e formação técnica, mas com foco na segunda. Após a reforma da década de 1990, por efeito do Decreto 2208/97, passou a centrar-se exclusivamente na formação técnica, cabendo ao Ensino Médio, desenvolvido separadamente, incumbir-se da formação geral. Sob essa perspectiva a formação técnica tendeu a ver reforçada a dimensão do fazer (Prof. Celso Ferretti).

- Formação do trabalhador na esfera da relação trabalho-educação, tendo como referência crítica a qualificação do indivíduo na articulação teoria-prática: regaste do conceito de trabalho como possibilidade universal de riqueza e possibilidade humana universal (MANACORDA, 1996).

Deve-se considerar fundamental a luta pela oferta de possibilidades de formação humana que não neguem aos jovens e aos adultos o direito ao acesso integral ao conhecimento científico e tecnológico necessário ao domínio pleno dos requerimentos do mundo do trabalho; às condições de compreensão crítica da realidade política e econômica do país e à atuação autônoma (em oposição à heterônoma) e consciente na vida societária. Tais objetivos só podem ser efetivamente alcançados na formação integrada que requer a superação do pragmatismo redutor da educação à sua funcionalidade às demandas das forças dominantes (Profa. Sônia Rummert).

- Educação tecnológica pressupondo:
 - a) a importância e a possibilidade de exploração das capacidades cognitivas, motoras, sociais do sujeito trabalhador, dos produtos e processos tecnológicos para a ruptura das relações de exclusão societária, posto que se constituem no jogo de forças e interesses contraditórios dos diferentes sujeitos sociais;
 - b) importância de uma formação *para, com, e da* tecnologia, em benefício de um processo que lida com a tecnologia a serviço do ensino e o ensino sobre a tecnologia;
 - c) formação que alie cultura acadêmica, profissionalização, produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual; fundamentada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural aparece como propriedade fundamental.

Essa concepção de educação tecnológica integra a educação geral e a formação profissional em um projeto constituído de forma coletiva e democrática, que preserve a autonomia do campo da educação em suas relações com os avanços tecnológicos e com o setor produtivo.

Hoje se utiliza a expressão educação tecnológica fora deste contexto dos níveis educacionais para designar todo tipo de educação que envolve o fortalecimento da componente tecnológica, portanto, é possível empregar o termo educação tecnológica no campo da educação básica. Ou seja, toda a educação básica que tenha o fortalecimento dos componentes tecnológicos, que são os conhecimentos procedimentais, o uso das tecnologias de diferentes tipos: física, tecnologias organizacionais, tecnologia de gestão, enfim, todos os tipos de tecnologia que são reportados para formação o ser humano, também se chama educação tecnológica (Profa. Lucília Machado).

Sobre esses termos: ensino técnico, educação profissional e educação tecnológica, nós defendemos um conteúdo formativo que integre ciência, tecnologia, cultura, trabalho e sociedade (Profa. Maria Rita Oliveira).

A educação tecnológica é compreendida como um conceito mais amplo que a educação profissional, concebida como sinônimo de educação politécnica (Prof. Domingos Leite).

Esses conceitos se inter-relacionam, por se tratarem de processos de formação humana. Tal formação implica a noção de homem integral, omnilateral (Profa. Marise Ramos).

3.3.2. Políticas públicas e o delineamento da Educação Profissional Técnica de nível médio

Faz-se necessária uma discussão quanto ao papel das políticas públicas na efetivação da qualidade social da Educação Profissional Técnica de nível médio como tentativa de compreensão da atual situação desse processo formativo.

O direito à educação é assegurado a todos os indivíduos sem qualquer distinção, e se estabelece como garantia para o exercício dos demais direitos fundamentais. Porém, no que se refere à educação, essa consagração como um direito do homem só vem a ocorrer em 1948, com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem. A Constituição Federal de 1988 no artigo 205 reitera a educação como um direito de todos, sendo dever do Estado, da família promovê-la com a colaboração da sociedade “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A efetivação desse direito dependerá dos instrumentos que assegurem sua concretização. Nesse sentido, segundo um dos pesquisadores participantes, as políticas públicas representam a atuação do Estado na efetivação de um direito constitucional.

As políticas públicas têm um papel central, porque implicam em assegurar a educação, no caso, educação técnica, tecnológica e profissional como um direito. E o direito só se faz numa esfera pública, pois o mercado renuncia. Então, se é pública, se é política pública ela tem que trabalhar com a universalidade, não com a particularidade, ainda que dentro desta universalidade esta política possa ter especificações, possa ter modalidades com travessias, mas ela tem que partir do desigual para chegar a uma unidade mínima (Prof. Gaudêncio Frigotto).

As políticas públicas revelam, em seu processo de elaboração e implementação, formas de exercício do poder político na distribuição de poder e na repartição de custos e benefícios sociais. Compreendendo o poder como uma relação social composta por

diversos atores com projetos e interesses diferentes e até mesmo contraditórios, a elaboração de uma política pública para a educação profissional significa atentar para *quem decide, o que, quando e para quem*.

Não só a educação, a política pública é um campo de disputa. Quando vemos uma lei, feita em determinado período de governo, nós não podemos ter a ilusão de que aquela lei expressa apenas àquela posição hegemônica em determinado momento. As leis também se prestam às contradições dos sujeitos em determinado momento histórico. As políticas públicas, os programas e documentos também são assim (Prof. Domingos Leite).

Para alguns pesquisadores participantes, as políticas de promoção da qualidade da Educação Profissional Técnica de nível médio são condicionadas por fatores externos ao governo, e, entre os fatores, apontam-se as demandas concebidas no campo da economia e do mercado de trabalho.

Bem, na atual “qualidade”, isto é, aquela estabelecida pela hegemonia burguesa, o papel da “política pública” – leia-se do Estado burguês – é procurar se estabelecer como política “neutra”, isto é, supostamente acima dos antagonismos de classe e dos diferentes interesses das frações das classes sociais fundamentais. [...]. A política educacional, em particular a EPTNM de certa qualidade, é discursivamente, ideologicamente, definida em nome de “toda a sociedade brasileira”, e mais especificamente em nome do “povo”. Contudo, a resultante final do paralelogramo de forças em luta é amplamente favorável ao capital, que, aliás, para conseguir isso precisa – obviamente – falar em nome de todos (Prof. José dos Santos).

Na lógica centrada nos atuais paradigmas societários e produtivos, tanto as políticas públicas quanto aqueles que ela conferem materialidade, ou seja, os gestores e professores, guardadas as suas especificidades, concorrem para a consolidação do que denomino como “políticas de invisibilidade” que, com diferentes contornos, visam a assegurar as condições de controle social e manutenção da hegemonia necessários à manutenção da ordem centrada na dualidade estrutural (Profa. Sônia Rummert).

No meu entender, as gestões desenvolvidas com vistas à definição de políticas de educação profissional em geral e de nível técnico, em particular, têm contado muito pouco com a contribuição de educadores progressistas e muito mais com a dos educadores afinados com os interesses dos setores produtivos. Além disso, é muito forte a atuação de organismos da sociedade civil ligados a esses setores, tal como as federações das indústrias e de escolas de formação profissional a eles ligados (as do Sistema S, por exemplo). Por outro lado, o Conselho Nacional de Educação, no que respeita a essa modalidade de formação, atua predominantemente de acordo com esses interesses (Prof. Celso Ferretti).

Mas, obviamente, no momento atual, esse conjunto de interesses, ele não tem em seu interior o predomínio de interesses que explicam aquele simples fato que me referi de uma formação omnilateral desse sujeito, de sujeitos que sejam críticos no sentido de perceber os fatores determinantes dos rumos da nossa nação. O que tem é o interesse distante da pessoa que determina o nosso dia-a-dia. Então os interesses dominantes e predominantes, por certo não são os interesses da classe trabalhadora (Profa. Maria Rita de Oliveira).

Então, hegemonicamente a educação, é educação do capital, mas há a luta contra-hegemônica (Prof. Gaudêncio Frigotto).

Nessa perspectiva, a Educação Profissional Técnica de nível médio visa a contribuir com a composição da força de trabalho, com a formação de consumidores e com a preservação da ordem social. Compreende-se que sob a hegemonia capitalista a qualidade da Educação Profissional Técnica tende a ser associada a uma educação de resultados, de excelência, efetividade, regida pela lógica do gerencialismo.

No debate que se instala, surge outro enunciado no âmbito da qualidade da educação profissional sob o qual o conceito de “qualidade social” aparece associado aos interesses da classe trabalhadora.

Em nome dos interesses daqueles que trabalham, dos cidadãos, trabalhadores, mão-de-obra socialmente qualificada, em todos os seus níveis (Profa. Maria Ciavatta).

Embora a educação por si só, não promova as mudanças, a educação permite que os sujeitos sociais compreendam melhor a sociedade em que vivem, a forma como essa sociedade se organiza e, portanto, as possibilidades de atuar dentro desta sociedade para modificá-la. Por isso, que o projeto educacional e a política educacional é uma importante estratégia para os trabalhadores (Prof. Domingos Leite).

Entende-se educação de qualidade como formação humana integral na perspectiva da politecnicidade. Compreende-se também que tal formação contribui para que a classe trabalhadora possa ter domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e, dessa forma, melhorar suas condições na relação entre capital e trabalho. Assim sendo, esse tipo de formação está centrada nas necessidades humanas visando a transformação da sociedade em direção à igualdade plena de direitos para todos (Prof. Dante Moura).

Na perspectiva da efetivação da qualidade social, as políticas públicas para a educação profissional estão relacionadas a:

▪ Promoção da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio:

Na verdade, as políticas públicas devem dar conta, entre muitos outros aspectos, de uma adequada formação e condições de trabalho dos docentes e dos gestores escolares, a fim de que esses possam compreender plenamente o significado de integrar o ensino médio aos cursos técnicos, considerando ser essa a forma preferencial de oferta de cursos técnicos em relação às formas concomitante e subsequente. [...] Nesse sentido, uma solução transitória e viável é conceber o EM a partir de uma base unitária, fundamentada na integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura, denominando-se EM integrado, mas, em razão do quadro socioeconômico vigente, também integrá-lo a uma formação profissional específica, retomando um caminho que vinha sendo trilhado antes da interrupção imposta pelas políticas educacionais dos anos 1990 (Prof. Dante Moura).

▪ Valorização dos profissionais da educação:

Para a efetivação de uma política pública, é necessário conhecer as fragilidades e potencialidades dos sistemas educacionais, sejam eles federal, estaduais ou municipais, na busca da sua superação. [...] Esse panorama implica em pelo menos três necessidades urgentes no campo da formação de professores, visando materializar a política em discussão: promover processos de formação continuada dos docentes que estão em atividade; realizar uma ampla discussão sobre a concepção das licenciaturas no País; definir os *locus* mais adequados aos processos formativos (Prof. Dante Moura).

Não é possível alcançar resultados diferentes dos atuais sem que sejam mudadas as condições de trabalho dos profissionais. Nessa perspectiva, um aspecto central, dentre outros, é a organização dos tempos e espaços do trabalho docente, a qual necessita contemplar horários destinados ao planejamento conjunto das atividades, imprescindível à integração apontada; aos estudos acerca dos planos dos cursos; e ao acompanhamento e a avaliação dos mesmos. Tudo isso aponta para a necessidade de que os docentes envolvidos nessa função possam concentrar suas atividades em uma só unidade educacional ao invés de trabalhar em duas ou até três escolas públicas distintas. Para viabilizar o trabalho em uma só escola é forçoso discutir a questão salarial, pois a dupla ou tripla jornada dos professores está associada à busca da ampliação da renda familiar por meio de vários vínculos contratuais, situação que contribui para precarizar a qualidade do trabalho (Prof. Dante Moura).

Todavia, a mera formulação das políticas, por mais democrática que tenha sido e por melhor que seja sua qualidade não conduzirá à sua adoção e materialização se gestores e docentes não estiverem, em primeiro lugar, convencidos delas e, em segundo lugar, mas não menos importante, se não contarem com condições objetivas para colocá-las em prática, entre as quais se contam não apenas cursos para os profissionais (como tem ocorrido), mas remuneração digna, tamanho adequado das turmas, acomodações e equipamentos em condições satisfatórias, jornadas em uma única escola, etc. (Prof. Celso Ferretti).

▪ Elaboração de um projeto de educação profissional em dialogo com os diversos segmentos da sociedade:

As políticas públicas, eu acho que ela depende de como a sociedade encaminha essa discussão sobre a formação. Porque as políticas públicas são formuladas nessa correlação de forças entre os representantes de governo e a sociedade de civil, então depende também de projeto da sociedade civil que reforcem o problema da qualidade, que reforcem o problema da formação, e das associações da sociedade civil, associações de docentes, associações de pais, de mestres, todas as associações da sociedade civil que possam pensar e influenciar a formulação das políticas públicas. É um governo que faz políticas públicas sem a participação da sociedade civil (Prof. Rosemary Dore).

A qualidade da Educação Profissional Técnica de nível médio, nos moldes em que a defini, resulta necessariamente de políticas públicas que a estimulem e preservem. Essa é uma responsabilidade primeira dos governos dos diferentes entes federados, ouvida a sociedade civil organizada. A menção a políticas públicas e não apenas a políticas educacionais cumpre o papel de chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento de uma boa educação profissional de nível técnico implica ações conjugadas, articuladas e contínuas de diferentes ministérios como, por exemplo, o da Educação e do Trabalho (Prof. Celso Ferretti).

Então nós poderíamos dizer "embora uma determinada legislação tenha o poder jurídico, normativo de empurrar a educação para um lado, a escola para outro determinado cunho da política, ela não tem a capacidade de eliminar as resistências". E daí, então, o fortalecimento das condições participativas destes sujeitos professores, desses sujeitos alunos é muito importante. É estratégico que os movimentos sociais tentem romper os muros das escolas e das universidades de modo geral. [...] Ou seja, do ponto de vista dos interesses sempre haverá interesses contraditórios na política. E do ponto de vista daqueles que querem que a escola seja mais democrática, é preciso buscar essa permeabilidade com a sociedade. E parece que aí está um bom campo para o diálogo (Prof. Domingos Leite).

▪ Democratização do acesso e garantia da permanência dos estudantes à educação profissional:

Então é fundamental a questão do acesso, a expansão, e a garantia de ingresso, a garantia da permanência. Não basta garantir o acesso, se você não consegue garantir a permanência do aluno. [...] Tem que haver bolsas de estudos para os alunos custearem seu curso, e a Educação Profissional Técnica de nível médio não tem. Então, uma política direcionada aos estudantes, de incentivo ao estudante, como a bolsa de estudo, que valorize, portanto esse acesso (Profa. Lucília Machado).

O discurso da qualidade social da Educação Profissional Técnica de nível médio aponta para: uma distinção entre perspectiva de gestão considerando a organização escolar; perspectiva de gestão, tomando o conceito de sujeito político; perspectiva de gestão, considerando a inserção na sociedade; e perspectiva de gestão atrelada ao conceito de autonomia.

Na compreensão de que a qualidade social possa ser caracterizada como processo democrático, cabe considerar preceitos ideológicos e conceituais de gestão como efetivação de ação participativa, de coletividade, de forma, de conhecimento, de espaço e tempo pedagógico em contraposição à premissa de autoritarismo.

Dos gestores, o capital é muito sábio nisso, a reestruturação produtiva não é só técnica, ela é organizacional. Então o gestor tem um papel fundamental, em que gestão? A gestão coletiva, não autoritária. E dos professores como detentores de um conhecimento que tem que ser dialogado com o conhecimento dos alunos, como dizia Paulo Freire, não é uma colagem, e não só Paulo Freire. Temos também, a teoria do conhecimento, como se constrói o conhecimento, mas também o professor como um sujeito político (Prof. Gaudêncio Frigotto).

Gestores e docentes são, como profissionais e como sujeitos da sociedade, aqueles que buscam implementar e tornar real essas condições, por meio da análise, de reivindicações, de proposições e de ações para que isto ocorra (Profa. Marise Ramos).

Com relação aos gestores, o princípio é que, cada vez que a sociedade se organiza, o gestor passa, efetivamente, a ter uma gestão na qual a sua autonomia de gestor está mediada pelo fator dos sujeitos da escola: professores, alunos, a própria comunidade externa. E com relação ao professor nós temos que ter clareza que o papel da escola é trabalhar o conhecimento. [...] O papel da escola é o conhecimento. Então o professor tem que ter o domínio deste conhecimento e

o domínio das ferramentas que permitem, pedagogicamente, que esse conhecimento possa ser transmitido de modo crítico aos seus alunos (Prof. Domingos Leite).

3.3.3. Qualidade da educação profissional: relevância social e indicadores

Ao se discutir sobre a Educação Profissional Técnica de nível médio voltada para a qualidade social, faz-se necessário compreendê-la como “um conjunto de condições e ações que possibilitam sua concretização na prática da política educacional” (FLACH, 2005).

No entendimento de que os princípios orientadores da ação do sistema educacional, na construção de uma educação de qualidade social, devem ser elaborados a partir das demandas dos seus principais atores, busca-se, nas respostas dos pesquisadores participantes, evidenciar indicadores de qualidade social que possam pautar a elaboração de políticas públicas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, compreendendo aqueles que vivem do trabalho como seus principais beneficiários. Para tanto, torna-se fundamental a compreensão da relevância social da Educação Profissional Técnica de nível médio e assim apontar indicadores.

Para alguns dos pesquisadores participantes, têm-se os seguintes entendimentos:

A relevância de uma educação que tome o trabalho como princípio é a relevância de toda uma constituição de uma sociedade não tão soberana, e de um projeto social que valorize aqueles que produzem as condições materiais devidas. Por isso é uma resposta imediata à relevância social da educação que tem vínculo com o trabalho, a própria produção das condições reais de existência de uma sociedade soberana e autônoma (Prof. Domingos Leite).

A relevância social está relacionada a questão da força de trabalho, a valorização e uso desta força de trabalho, trocando energia físicas e mentais, tem deterioração, mas dentro de uma perspectiva de uma renovação das suas energias satisfatória, com um salário digno, em condições de trabalho dignas. Então a educação profissional do ponto de vista da relevância social do ponto de vista do trabalho, está relacionada a melhores salários, com melhores condições de trabalho, de melhor uso da força de trabalho, de venda da força de trabalho, de satisfação para o trabalhador, de realização de algo que tenha sentido pra ele, que tenha significado pra ele (Profa. Lucília Machado).

Se ela é uma educação de fato que tem qualidade social, histórica, ela permite de um lado que este cidadão se sinta sujeito de direitos e, portanto, que o trabalho dele qualificado tenha valor (Prof. Gaudêncio Frigotto).

Esta é um direito social e subjetivo visando à aquisição de condições – saberes especializados e reconhecimento social – para o exercício de atividades profissionais na sociedade e, assim, de condições subjetivas (porque as objetivas não são proporcionadas pela educação e, sim, pelas relações de produção) para que os sujeitos possam buscar produzir sua existência por meio de seu trabalho (Profa. Marise Ramos).

Ela corresponde a uma necessidade de muitos jovens que precisam trabalhar para contribuir no orçamento familiar e a outros que desejam autonomia financeira, social e familiar (Profa. Maria Ciavatta).

A relevância social dessa modalidade de educação depende de sua contribuição para o desenvolvimento econômico-social do país onde se realiza, observada a preservação ambiental. Por desenvolvimento econômico-social não entendo tão somente o crescimento da riqueza nacional, mas seu usufruto por parte de todos aqueles que a produzem ou que contribuem de alguma forma para sua produção. Uma Educação Profissional Técnica de nível médio que contribua apenas para o processo de acumulação do capital pode ser relevante para uma pequena parte da população (aquela que se beneficia diretamente dessa acumulação), mas não para o país. Portanto, sua relevância existe, mas, do ponto de vista social, é muito relativa (Prof. Celso Ferretti).

Eu acho que a educação técnica é muito relevante, porque ela permite, ou deveria permitir, ou deveria dar condições às pessoas de fazerem, de realizarem uma cidadania completa. O que eu entendo por uma cidadania completa, ou plena, ou integral? Eu entendo como a aquisição de um pensamento social, crítico, filosófico e reflexivo para poder se inserir na sociedade. [...] Então é necessária também a formação profissional para o capitalismo mesmo, pois você não tem nenhuma outra sociedade que não seja capitalista, para você ter uma utilidade produtiva, se não você não tem uma cidadania plena, você fica um cidadão capenga, você só tem a parte da formação geral e não tem a formação, a aquisição de habilidades, domínio de técnica que possibilite se inserir na atividade produtiva (Profa. Rosemary Dore).

Para a classe trabalhadora o papel da Educação Profissional Técnica de nível médio se enquadra na discussão mais ampla do papel da educação numa sociedade de classes (Prof. José dos Santos).

Qualidade social numa sociedade capitalista remete em questionar a estrutura da sociedade, para ter uma qualidade social, e, portanto envolve os direitos sociais, ao exercício das necessidades sociais, das demandas sociais, e isso implica a dimensão da estrutura da sociedade. [...]. Então a qualidade social implica, nós estamos falando de trabalhadores, nas necessidades dos trabalhadores, ao vender sua força de trabalho tenha o maior valor possível, porque a única propriedade que o trabalhador tem no regime capitalista é a sua força de trabalho, então a valorização da força de trabalho, a defesa da força de trabalho, é uma tarefa crucial da Educação Profissional Técnica de nível médio. [...]. Então a qualidade social do ponto de vista dos trabalhadores, é uma educação profissional comprometida com a valorização da força de trabalho, para que ele possa usá-la da melhor forma possível, tendo o maior retorno, inclusive financeiro, com melhor salário, com melhor desenvolvimento como ser humano, numa perspectiva integral, e não colocá-lo como uma simples mercadoria (Profa. Lucília Machado).

Aponta-se, sob tais inferências, a educação como direito de cidadania, pois é através dela que os indivíduos se constituem como atores de sua própria história e da história social. Na qualidade de instrumento de efetivação do direito de cidadania, de valorização do trabalhador, a educação deve pautar-se numa perspectiva de emancipação humana e social, permitindo que os alunos tornem-se sujeitos de sua própria história.

Ao tomar a educação como direito de cidadania, faz-se necessário considerá-la um princípio da justiça social, da igualdade e da democracia. Por isso a educação torna-se fundamental para transformação da sociedade existente.

Nas respostas dos pesquisadores participantes, identificam-se os seguintes indicadores:

1. Democratização da gestão

A prática da cidadania implica a participação através do efetivo exercício da democracia.

Alguns princípios teórico-metodológicos que devem orientar a organização, sempre coletiva, do Projeto Político-Pedagógico, cuja finalidade precípua consiste em, como afirma Pistrak, “possibilitar que os alunos se apropriem solidamente dos conhecimentos científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida” (Profa. Sônia Rummert).

Envolvimento das famílias no projeto político pedagógico da escola (Profa. Maria Ciavatta).

Pensar num sistema educacional voltado para a formação do trabalhador. Comparando essa qualidade, seria permitir que o sistema fosse permeável ao controle social sobre a sua execução e objetivos (Prof. Domingos Leite).

É onde primeiro existe um corpo docente, existe uma organização, que de fato construa um projeto pedagógico daquela escola. Não copia, leia, discuta, mas por que, porque ela tem que levar em conta as condições objetivas da instituição, quem são os professores, quem são os alunos e o que ela faz (Prof. Gaudêncio Frigotto).

2. Políticas públicas de bem-estar social

A qualidade social da educação refere-se a um conjunto de determinantes internos e externos ao sistema escolar. Entre os determinantes externos, apontam-se fatores socioeconômicos como as condições de sobrevivência, situações de trabalho ou de desemprego. Cabe ao Estado assumir seu efetivo papel na garantia das condições de bem-estar social:

Crítérios efetivamente relevantes de avaliação que abrigam desde a capacidade do Estado assumir seu efetivo papel referente às suas responsabilidades sociais relativas ao emprego até assegurar as necessárias condições de permanência profícua em determinado nível de formação, garantindo as necessárias possibilidades de formação integral, não apenas para o trabalhador individual, mas para o trabalhador coletivo (Profa. Sônia Rummert).

Qualidade social tem a ver com a educabilidade para a classe trabalhadora. Mas você tem que ter clareza de que os indicadores para aferir qualidade social do processo educativo envolvem a discussão da relação do processo educativo com outros processos societários, e no limite implica em você discutir os rumos do projeto de nação brasileira. Então, que projeto de nação está, quais os rumos em que a condição social brasileira dominante, predominantemente capitalista está tomando e quais as contradições no interior dessa formação social e qual é a contribuição, qual vem sendo a contribuição de nossos egressos para a mudança disso, na direção de um projeto de formação que seja inclusivo, que tenha as características já citadas (Profa. Maria Rita de Oliveira).

3. Valorização dos profissionais da educação

Os profissionais da educação na perspectiva da qualidade social são entendidos como sujeitos reais, inseridos na dinâmica social, e precisam ser valorizados, pois são sujeitos atuantes do processo educacional como um todo. A valorização implica garantir condições dignas de trabalho, remuneração e carreira.

Atualização dos professores (Profa. Maria Ciavatta).

Primeiro vamos começar com o tempo do professor, nós estamos disputando isso na CONAE, e estamos disputando isso no Congresso. [...] Segundo, é a carreira dele (Prof. Gaudêncio Frigotto).

Existência de quadro docente fixo, preferencialmente com dedicação exclusiva à instituição e com boa formação, em nível de graduação e pós-graduação, detentor de plano de carreira. Existência de política de formação continuada dos professores e demais profissionais da educação. Existência de política de incentivo à produção intelectual docente (inclusive do próprio material didático) e discente (Profa. Marise Ramos).

4. Recursos materiais e de infraestrutura adequados

Para a implementação de uma política educacional voltada para a qualidade da educação, faz-se necessária a utilização de recursos materiais, financeiros e humanos adequados.

Esse projeto social envolve a transformação da sociedade na perspectiva dessa qualidade social que a gente quer. Então ela é dada, fundamentalmente, primeiro, por uma qualidade das suas condições materiais, você não faz nada numa perspectiva dessa qualidade social, nessa perspectiva do interesse do trabalhador, se não tiver uma qualidade da infra-estrutura, dos recursos (Profa. Lucília Machado).

Condições materiais, técnicas e pedagógicas adequadas (Profa. Maria Ciavatta).

Tem que ser escola, isto aqui é uma escola, tem espaço, tem lugar para brincar, tem auditório para teatro, para o jovem não se sentir numa gaiola, laboratório, biblioteca. Laboratório que possa repor materiais, etc (Prof. Gaudêncio Frigotto).

Existência de instalações físicas, de natureza científico-tecnológica, cultural, dentre outras, disponíveis para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, incluindo laboratórios científicos, de informática, de artes, etc, além de biblioteca com acervo diversificado e atualizado. Existência de material didático de qualidade (Profa. Marise Ramos).

5. Formação integral e ampla do indivíduo

Trata-se de considerar a formação integral do sujeito, visando à recuperação da totalidade do conhecimento, dos saberes, da cultura e da história.

Esse processo educativo deve orientar-se pelo objetivo de propiciar aos estudantes as oportunidades de passar, mediante a análise, do empírico/concreto, em sua representação

imediate, ao concreto pensado, esse sempre síntese de múltiplas mediações e determinações. Como afirma Saviani, “para o aluno concreto – enquanto síntese de relações sociais – é da maior importância passar da visão de senso comum para uma visão articulada, uma visão científica, ter acesso a conteúdos elaborados” (Profa. Sônia Rummert).

Então os procedimentos pedagógicos e metodológicos tem que ser comprometidos com essa liberdade do sujeito, com a autonomia do sujeito, com a visão crítica desse sujeito, com a possibilidade desse sujeito modificar a realidade em que ele vive, dele atuar de forma transformadora. Então todos os instrumentos pedagógicos que permitam valorizar a intervenção desses sujeitos na história. Então um técnico de nível médio, estará trabalhando para transformar aquela realidade, aquele mundo do trabalho, e se transformar como um sujeito que está naquele espaço fazendo o melhor para si próprio e para uma sociedade melhor, transformada. [...]. Mas o compromisso fundamental é essa ideia da autonomia do sujeito, a capacidade do sujeito transformar, de ser alguém que use o conhecimento numa perspectiva transformadora, e que possibilite desenvolver a sua capacidade de refletir, de pensar e de interferir (Profa. Lucília Machado).

Aquela escola que na seleção do conteúdo, no método de trabalhar a relação do conhecimento já produzido com o conhecimento do aluno, o bom senso é aquele que ajuda a cientificizar isso, historicizar e não só memorizar, mas implica muito uma concepção, organização, vontade política e trabalho coletivo (Prof. Gaudêncio Frigotto).

Ensinar a pensar pra mim é um elemento fundamental dos métodos para desenvolver o ensino em geral, não só o ensino profissional, penso que é fundamental ensinar a pensar (Profa. Rosemary Dore).

Um docente deve dar espaço e tempo para a discussão, espaço e tempo para o questionamento da construção da ciência moderna, ter uma postura frente ao saber. De que o saber não é verdadeiro, ele é relativo no tempo e no espaço, senão não existiria ciência (Profa. Maria Rita de Oliveira).

A centralidade da história, como processo e como método – e não como um conteúdo a ser acrescido –, constitui elemento constitutivo do currículo. Trata-se de tomar, como eixo estruturante, o resgate da historicidade dos conhecimentos, bem como das formas como são apropriados no espaço-tempo escolar, explicitando seu caráter de expressão do trabalho humano. Na perspectiva aqui apresentada evidencia-se que a base de toda a proposta pedagógica está assentada no trabalho como princípio educativo (Profa. Sônia Rummert).

A constituição da formação humana, na formação profissional, deveria ser pensada antes de tudo, a formação educacional como parte do processo de formação humana, e daí, voltamos a velha questão do trabalho [...] resgate desse valor ontológico do trabalho (Prof. Domingos Leite).

E a qualidade do ponto de vista do meu projeto utópico, é aquele ensino técnico, ou educação do trabalhador, que permita a ele uma educação integral. E que, portanto, ele não só queira reformar o capitalismo, mas queira superá-lo, isso do ponto de vista de concepção, e daí a ideia de educação politécnica, etc. Mas isto não se faz sem base, e base a qualidade tem materialidade (Prof. Gaudêncio Frigotto).

6. Perspectiva de formação integrada

Nós não podemos fazer uma formação fragmentada, esperando que estes fragmentos se reúnam na cabeça do aluno. O próprio pensamento educacional, metodologicamente falando, pedagogicamente falando, é de tratar ao mesmo tempo separados conhecimentos para metodologicamente operacionalizar o processo de ensino-aprendizagem, mas ao mesmo tempo reintegrá-los nesse mesmo processo para que eles se tornem como dizia Paulo Freire, conhecimentos com significado (Prof. Domingos Leite).

Formação integrada entre o ensino médio (formação geral em Física, Química etc.) e a educação profissional (formação específica em uma qualificação profissional); conhecimento da economia e da história do trabalho e dos direitos do trabalho (Profa. Maria Ciavatta).

Compreendo que o principal sentido da Educação Profissional Técnica de nível médio é sua integração com o ensino médio na perspectiva da formação humana integral, omnilateral (Prof. Dante Moura).

Outro aspecto a considerar refere-se ao fato de que tanto os processos de ensino-aprendizagem quanto os de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e da articulação entre o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento de aprendizagens ocorridas fora do espaço-tempo escolar (Profa. Sônia Rummert).

Assim, do ponto de vista dessa acepção mais ampla, com a qual me identifico, a qualidade da educação profissional de nível técnico será tanto maior quanto mais promover a integração significativa entre esses diferentes conhecimentos. [...]Do ponto de vista pedagógico considero que uma primeira medida é a oferta integrada de disciplinas de formação geral e específica. Por integrada não entendo a estrutura curricular das escolas técnicas que prevaleceu durante a vigência da Lei 5692/71 e que é foi e é valorizada por muitos dos professores das escolas técnicas e sim a que está subentendida na *formulação original* do Decreto 5154/04, não na regulamentação distorcida dele produzida pelo parecer do CNE. A integração pretendida pelos propositores da *formulação original* era aquela que se afina com as concepções de educação tecnológica em Marx e da escola unitária em Gramsci (Prof. Celso Ferretti).

3.3.4. Trajetória da educação profissional: enquadramento entre modalidade, integração e complementaridade

O período compreendido entre a promulgação da LDB/96 e do Decreto nº 5.154/04 caracteriza-se como um dos mais debatidos na história da educação profissional brasileira quanto aos rumos impostos ao campo da educação e trabalho.

Discutir a trajetória da Educação Profissional Técnica de nível médio nesse espaço de tempo traz como elemento emergente a identidade desse processo formativo, que se traduz numa relação contraposta entre modalidade, complementaridade e integração.

Nas respostas dos pesquisadores participantes, identifica-se a referida relação de contraposição nos instrumentos que expressam avanços e recuos das políticas públicas no âmbito da profissionalização.

- A LDB de 1996 e a perda do caráter de modalidade da educação

É expressa, nas respostas dos pesquisadores participantes, a condição antagônica da LDB promulgada, com a proposta de LDB construída no seio dos debates entre os diversos atores sociais na perspectiva da educação politécnica.

Nós tivemos o período do Fernando Henrique Cardoso, em que a questão da regulamentação da educação profissional sofreu o impacto, logo após a LDB de 96. Vieram alguns instrumentos de regulamentação dos dispositivos da LDB que definiam um pouco, e que foram interpretados de uma maneira muito empobrecida, de uma maneira bastante questionável, de uma visão bastante estreita (Profa. Lucília Machado).

LDB 9394/96 – confere caráter ambíguo ao Ensino Médio, referindo tanto à articulação com a Educação Profissional, quanto à oferta completamente desarticulada entre ambos (Profa. Sônia Rummert).

▪ A separação entre o ensino técnico e a formação geral no Decreto nº 2.208/97 e o caráter de complementaridade da EPTNM

O Decreto nº 2.208/97 assume grande destaque, no contexto da reforma da educação profissional, ao desvincular a formação técnica da formação geral, e implica o caráter de terminalidade e de complementaridade da educação profissional à educação básica, e em seu caráter de terminalidade. Nas respostas dos pesquisadores, é possível compreender a lógica de retrocesso das políticas públicas destinadas à formação profissional no campo educacional.

O decreto 2.208 implicou numa separação entre educação básica e educação profissional, uma intervenção na Rede Federal, do ponto de vista de boicotar, de impedir, projetos mais audaciosos, do ponto de vista de uma formulação politécnica, da perspectiva de escola unitária. Então houve esse aspecto de uma intervenção conservadora, que implicou no desgaste muito grande dos cursos técnicos. Então nós tivemos um período de retrocesso, em relação a um movimento que vinha se constituindo em favor de uma Educação Profissional Técnica de nível médio mais abrangente, mais compreensiva, numa perspectiva mais integral (Profa. Lucília Machado).

Mas em nosso país o decreto 2.208 de 1997 é, talvez, um instrumento de política pública tão regressivo que retorna à época de 1940, do ensino técnico separado, como foi em parte o decreto 2.208, o reducionismo, a fragmentação. É verdade que isso não se deu sem resistência, mas o prejuízo foi muito grande. De modo que a mudança de uma orientação da direita foi uma política regressiva (Prof. Domingos Leite).

Decreto 2208/1997 – firma a cisão entre o Ensino Médio e a Educação Profissional destinada, em sentido estrito, a voltar-se para as funções produtivas. Mais uma vez, ciência e técnica, cultura geral e formação profissional são dissociadas. (um exemplo do aprofundamento dessa cisão pode ser encontrado no Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP) (Profa. Sônia Rummert).

Creio, portanto, que tais reformas destruíram o ensino técnico de qualidade, apesar de elitista, que vigorou dos anos 1970 até o início delas. O governo Fernando Henrique, apesar do discurso de valorização do ensino técnico que subsidiou as reformas, pouco fez em seu favor, como é voz corrente entre os professores dessa modalidade (Prof. Celso Ferretti).

Na década de 1990, nós tivemos o famoso decreto 2.208, é um personagem sempre presente nas nossas discussões, que implicou no desmonte da educação profissional, implicou um desmonte dos processos formativos que aconteciam, pelo menos, nas instituições, por exemplo, da Rede Federal de Educação Profissional, pelo menos em algumas instituições. Ele implicou no desmonte, pois atacou três variáveis-chave: tempo, espaço e regras de avaliação. Toda vez que pretende realizar uma reforma educacional de peso na história do país, você vai verificar isso, mexendo com essas três variáveis você desmonta com menor ou maior grau de desmonte, você desmonta um determinado espaço. Então, o decreto 2.208 ele desmantelou o espaço, quando o aluno deixou de ser aluno de uma escola, ele passou a ser aluno de um sistema em que ele tinha oportunidade, por exemplo, de fazer cada módulo numa instituição. [...] Mexeu com o tempo, porque o aluno passou a ter, não uma formação definida num determinado momento histórico, mas você passou a ter uma formação em que hoje tem o módulo, [...] O que eu estou querendo dizer é que isso foi usado como mecanismo pra também desagregar, quer dizer, se eu desagrego meu tempo do seu, eu deixo de ter possibilidade até de movimentação, de construção e luta por um projeto comum, o meu tempo passa a ser diferente do seu. Passa o tempo, as regras, a avaliação por competência, então eu acho que houve um problema, houve um retrocesso, mas ao lado disso houve uma luta, também, contrária a esse movimento (Profa. Maria Rita de Oliveira).

▪ O movimento contra-hegemônico

Por outro lado, avançou, isso é dialético, fez com que houvesse um debate no país, uma mobilização política interessante, importante (Profa. Lucília Machado).

O grande avanço é a disputa que foi maior, mas pelo retomável, exatamente a disputa do direito de educação básica, fundamental e média, a disputa por um piso nacional do professor, a disputa para que o professor trabalhe só em uma escola e no máximo 50% do tempo seja destinado ao planejamento, à pesquisa, a disputa por financiamento público constitucionalmente vinculado, a disputa de concepção. Estes são os grandes avanços que eu vejo. E muita gente jovem que está se formando em nichos que não venderam a alma (Prof. Gaudêncio Frigotto).

▪ O Decreto nº 5.154/04 e a perspectiva de integração entre ensino técnico e ensino médio

Com a publicação do Decreto nº 5.154/04, revoga-se o anterior. Apesar de apresentar alterações pontuais, o decreto não modifica substantivamente a estrutura operacional da educação profissional impressos pelo último decreto, embora conceba a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, denominado de “ensino médio integrado”.

Aponta-se como desafio para o Governo Lula e sua sucessora a reversão das políticas de privatização da educação e a construção de uma nova política educacional que integre a formação profissional à educação básica, no campo de um sistema educacional público, universalizado e democratizado. A fala dos pesquisadores aponta para um período de avanços tímidos no Governo Lula. Considera-se a perspectiva de uma educação de qualidade amparada por uma gestão democrática e autônoma, por uma

formação integral do indivíduo e pela superação da educação reduzida às necessidades do mercado.

Com a entrada do Lula, com a mudança de governo em 2003, houve uma intenção de ter uma nova regulamentação, pelo Decreto 5154. De discussão, de abrir as possibilidades de ensino técnico. E de lá pra cá veio uma série de medidas que eu acho que representam um grande avanço, eu acho, particularmente, a partir segundo Governo Lula cresceu muito a área da educação profissional e tecnológica. O reordenamento da rede, e a criação dos 38 IFETs. [...] Há avanços muito grandes nas propostas de ensino médio integrado, a maior parte das vagas da rede federal tem sido voltada para o ensino técnico preferencialmente na modalidade integrada, então isso representa uma possibilidade de experimentações, inovações muito ricas, surgimento do PROEJA é também uma realidade muito importante, não só o Proeja para o ensino fundamental, mas para o ensino técnico (Profa. Lucília Machado).

Eu vejo que o último período, é um período de políticas públicas que no geral tem uma linha correta, que é o caminho da reintegração da educação profissional com a educação básica, mas é também um período de luzes e sombras, à medida que essa política, embora tenha uma diretriz acertada, não conta com aporte de recursos materiais, que deem prioridade pra que ela seja levada as últimas consequências. Por que é que depois de sete anos do Decreto 5.154 que permite a reintegração, nós temos tão pouca educação profissional integrada ao ensino médio? Porque de fato faltam as condições materiais e a decisão política radical pra levar isso adiante. Então nós vivemos, resumidamente, 20 anos de desmonte (1980 e 1990) e estamos agora num período de resistência e reconstrução, mas ainda bastante dúbio (Prof. Domingos Leite).

Na última década, abre-se a alternativa do ensino médio técnico integrado (Decreto nº 5-154/04, incorporado à LDB pela Lei nº 11;741/08) que ainda é um processo histórico lento e de difícil implementação. Primeiro, pela divisão social do trabalho no capitalismo; segundo, pela tradição escravista da divisão de classes a partir do trabalho manual/trabalho intelectual; terceiro, pela permanência dessa ideologia reforçada pela redução da educação às necessidades do mercado; quarto, porque a transformação na direção da formação integrada exige um trabalho cultural e pedagógico na sociedade e no interior da escola (Profa. Maria Ciavatta).

Decreto 5154/2004 – mantém a oferta de cursos técnicos concomitantes ou subsequentes, mas possibilita a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico, permitindo a implementação, em maior escala, do Ensino Médio Integrado, proposta cara aos educadores de formação crítica fundamentada nos princípios teórico-metodológicos do pensamento de Marx e de sua tese de escola politécnica, bem como da proposta de Gramsci, de escola unitária (Profa. Sônia Rummert).

O Decreto 5.154 foi o avanço possível, a resolução 01 e o parecer 39 de 2005 foi um reforço ao retrocesso. Depois nos tivemos, por exemplo, na Rede, no mesmo mês em que saiu o Decreto 5.154, a Secretaria de Educação ligada ao ensino médio nas instâncias superiores, ela é dividida em Secretaria de Educação Tecnológica de um lado, e Secretaria de Ensino Médio de outro [...]. No caso da Rede, nós tivemos, também, processos de avanços e retrocessos em relação à autonomia das instituições da Rede, o que traz implicações, obviamente, à cultura organizacional e aos processos de trabalho nas instituições, eles trazem implicações para os processos pedagógicos que acontecem. [...] Mais recentemente, com a lei dos IFETs, a formação de professores, para citar um exemplo, ela passa a se ampliar, então quer dizer que a oferta das IFETs na área da licenciatura se amplia para a educação básica, e não apenas à Educação Profissional Técnica de nível médio. Enfim, de um lado isso, e do outro lado, a restrição de que essas instituições devem destinar x por cento do seu orçamento, x por cento das verbas vinculados a licenciatura, e não podendo com isso ter autonomia para definir o número de vagas (Profa. Maria Rita de Oliveira).

- Trajetória marcada pela lógica do capital

Toma-se a educação profissional, nessa trajetória, como expressão das demandas e das concepções do setor produtivo, dos anseios do capitalismo.

Em que pese os movimentos “bem intencionados”, rigorosamente, a educação, em particular, o chamado ramo profissional, continua hegemonizado pelas concepções e principalmente pela prática pedagógica burguesa. A educação continua servindo à lógica do capital, embora muitos não acreditem nisso e se julguem a última linha de defesa no campo do Estado contra a supremacia burguesa (Prof. José dos Santos).

De um ponto de vista macro é regressiva. Especialmente a década de 1990 foi brutal. Porque o pensamento mais tacanho dos organismos internacionais foi assumido por gente muito competente e que conhece inclusive a história de luta dos movimentos sociais, dos sindicatos, das instituições científicas (Prof. Gaudêncio Frigotto).

Na atual conjuntura política e social do país, destacam-se como limites e possibilidades a serem enfrentados pelo Estado e sociedade na efetivação da qualidade social da Educação Profissional Técnica de nível médio:

- A lógica do sistema capitalista

Mas eu acho que o sistema capitalista, como um todo, ele é o maior entrave, embora ele tenha, por contradição, dentro dele, os gérmenes das mudanças, da transformação. E nós temos que lutar por isso (Profa. Maria Rita de Oliveira).

Os maiores entraves são a capacidade organizativa da burguesia para dar direção à política de educação profissional adequada ao mercado (Profa. Marise Ramos).

Eu só quero colocar que esses entraves, eles são obstáculos, que se apresentam como obstáculos estruturais, que estão dentro da própria lógica de organização da sociedade hegemonizada pelo capital. São obstáculos que em grande medida serão, superados na medida em que esse modelo de organização social for superado (Prof. Domingos Leite).

- A ausência de discussões entre todos os segmentos da sociedade interessados na elaboração e na implementação de políticas públicas voltadas para a garantia da qualidade social

Eu acho importante discutir com a sociedade civil, mas ao mesmo tempo apresentar as diretrizes, não é discutir espontaneamente não, eu acho que tem que apresentar orientações, mas essas orientações para o que deve ser uma educação profissional de qualidade, com todos os setores: trabalhadores, indústrias, sindicatos, professores, gestores, os pais (Profa. Rosemary Dore).

A organização da sociedade civil em torno desse tema é algo, porém, que ainda precisa ser ampliada (Profa. Marise Ramos).

Então a primeira coisa que eu acho fundamental, até para evitar essa visão paternalista do Estado fazer as coisas, fazer as políticas, evitar doar as políticas para os trabalhadores, é importante que os próprios trabalhadores entendam que a educação profissional hoje, e sempre, e durante toda a

sua vida, não só na formação inicial, mas a formação ao longo da vida é algo que é direito dele, e que ele precisa usufruir ao máximo. Então essa é a primeira condição. Eu acho que o nível de consciência do trabalhador sobre isso é muito pequeno, isso não é uma ação do Estado, o Estado faz a parte dele, o trabalhador tem que cobrar, exigir, reclamar e ter consciência dessa qualidade social que ele quer para sua educação profissional é isso que está faltando (Profa. Lucília Machado).

▪ A atuação dos órgãos consultivos do MEC na manutenção do pensamento mercadológico pautado na formação por competências

Um dos maiores entraves é, hoje, no meu entender, a atuação da Câmara do Ensino Básico do CNE que reiterou, recentemente, a formação por competência, segundo as recomendações do Decreto 2208/97 e continuará a bater nessa tecla enquanto expressar, no âmbito dessa entidade, o pensamento dos setores produtivos a respeito da educação profissional. Tal atuação constitui-se em entrave na medida em que pretende pautar a organização curricular da educação básica brasileira em geral e do ensino técnico em particular, influenciando posturas pedagógicas de gestores e professores (Prof. Celso Ferretti).

▪ A abordagem insuficiente no que tange à concepção de formação profissional com enfoque político-filosófico na formação dos docentes

Um entrave reside no fato de que a concepção de ensino técnico com qualidade social que defendi nas respostas anteriores se assenta sobre um enfoque político-filosófico (a educação tecnológica e omnilateral, segundo Marx, ou a escola unitária, segundo Gramsci), ainda não suficientemente aprofundado no plano pedagógico. Isso representa uma dificuldade séria para os professores que eventualmente se disponham a trabalhar nessa perspectiva, na medida em que não dispõem de referências pedagógicas e metodológicas mais detalhadas ou de materiais didáticos para fazê-lo (Prof. Celso Ferretti).

▪ Expectativas sociais construídas historicamente sobre a concepção de ensino técnico

Este entrave é representado pela cultura de ensino técnico produzida historicamente entre nós que valoriza o saber e o fazer estritamente técnico. Tal cultura é tributária não apenas dos interesses dos setores produtivos que orientam a oferta do ensino técnico mas, também, do fato de que os docentes responsáveis pelas disciplinas técnicas são oriundos desses mesmos setores, tendendo a reproduzir os saberes e valores ali cultivados (Prof. Celso Ferretti).

Uma dificuldade é que nós, professores, tivemos uma educação tremendamente ferramentaria, positivista, tecnicista às vezes, e isso é um entrave (Prof. Gaudêncio Frigotto).

▪ A desvalorização do trabalho docente

Os outros entraves são as condições do trabalho docente, docentes que trabalham em quatro, cinco escolas, é um entrave brutal. A carreira docente, o próprio tempo, como nós discutimos

para ele poder planejar, se atualizar, pesquisar. Então, são entraves de ordem macro, de uma sociedade também absurdamente desigual (Prof. Gaudêncio Frigotto).

A falta de condições de trabalho para os docentes com planos de carreira e dedicação exclusiva bem como a ausência de iniciativas de formação inicial e continuada para esse do ensino (Profa. Sônia Rummert).

- A ausência de infraestrutura adequada, de recursos materiais e humanos

Instalações, serviços, recursos materiais e humanos insuficientes em muitas escolas públicas que oferecem educação profissional nos seus vários níveis e modalidades (Profa. Maria Ciavatta).

- Políticas voltadas à manutenção da dualidade estrutural brasileira

A dualidade estrutural característica de nosso sistema socioeconômico, da qual o quadro educacional constitui clara expressão. Disso derivam: a ausência de uma política efetiva e urgente de universalização do Ensino Médio com tudo o que ela requer; a falta de vontade política para a implementação do Ensino Médio Integrado (Profa. Sônia Rummert).

- O acúmulo histórico proporcionado por estudos e debates sobre o tema

As maiores possibilidades são o acúmulo histórico proporcionados pelos estudos e pelos debates sobre o tema que proporcionaram a elaboração de concepções educacionais consistentes e coerentes com as necessidades da classe trabalhadora. A disputa pela direção do projeto de sociedade nesse sentido também são conquistas importantes que geram boas oportunidades políticas (Profa. Marise Ramos).

- Universalização da educação básica

Então, acho que o desafio maior, é a conquista de uma educação imediata para a nação brasileira, a universalização da educação básica. Sem a educação básica, na entendida base não como uma falsa, mas a base que realmente é capaz de dar os conhecimentos para os jovens, para os trabalhadores, de compreender a sociedade completamente (Prof. Domingos Leite).

O caminho percorrido até o momento apontou para algumas inquietações, desafios, dificuldades, problemas e propostas alternativas ao ensino profissional técnico de nível médio em vigência. Sob o aporte das análises realizadas e das novas exigências do mundo do trabalho e da sociedade, verifica-se, no que é dito pelos pesquisadores participantes, a necessidade de uma revisão crítica dos indicadores que são definidos para uma Educação Profissional Técnica de qualidade.

A complexidade desse processo e a dimensão social da Educação Profissional Técnica na atualidade, subjacentes a muitas das reflexões ora apresentadas, chamam a atenção para a necessidade de se buscar uma reflexão quanto ao desafio da formação e profissionalização do trabalhador, abrangendo dimensões de teoria e prática, políticas, socioculturais e econômicas. O momento de expansão e de mudanças nas definições político-pedagógicas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica incitam a (re)formulação de um conjunto de indicadores que podem contribuir para a efetivação da qualidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho percorrido na produção deste processo investigativo foi estabelecido com a finalidade de descrever e analisar indicadores e parâmetros de qualidade social requerida à Educação Profissional Técnica de nível médio que são expressos e/ou ocultados nos textos teóricos críticos, oficiais e legais ante as (re)estruturação político-pedagógicas dessa educação nos últimos 20 anos, e nos depoimentos crítico-reflexivos dos pesquisadores participantes de um questionário de profundidade, que tomam essa temática considerando a (res)significação das questões escolarização, o preparo profissional técnico de nível médio, a destinação, a (des)valorização dos processos de profissionalização, a continuidade e a terminalidade da trajetória escolar.

A apreensão da trajetória da educação profissional no Brasil e a identificação de um movimento em busca da qualidade da educação nas políticas públicas voltadas à formação para o trabalho tornaram-se objeto de análise para se apontar referências que contribuem para a problematização desse ensino.

Logo na Introdução, foram apresentadas considerações sobre a complexidade da discussão no campo da educação e trabalho. As alterações no setor produtivo, as mudanças socioeconômicas apontam para a necessidade de uma reestruturação do sistema educativo. A educação profissional caracterizada pelo dualismo estrutural tem a oportunidade de realizar mudanças, de vencer (pré)conceitos quanto a sua destinação. Nesse contexto, a educação profissional ganha destaque no processo produtivo, e passa-se a exigir dela o atendimento às novas demandas sociais. Com a chegada de um governo de centro-esquerda ao poder, vê-se a educação profissional em profunda expansão e uma valorização do ensino ofertado pela Rede Federal de Educação Tecnológica. Justificou-se o objeto de estudo da pesquisa, problematizando-o e discutindo sua relevância, com destaque para a necessidade de examinar as questões que se apresentam nas (re)formulações político-pedagógicas da Educação Profissional Técnica de nível médio a fim de identificar evidências e/ou negações da (res)significação do binômio escolarização e preparo profissional técnico para o trabalho.

No primeiro capítulo, procurou-se evidenciar os parâmetros de qualidade utilizados no decorrer da história da educação profissional. Analisaram-se a gênese do ensino profissional no Brasil, sua destinação e a relação que estabeleceu com o setor produtivo, destacando elementos significativos.

No capítulo seguinte, desenvolveu-se uma discussão sobre a construção da noção de qualidade da educação no país. Ao buscar um conceito da expressão qualidade da educação, evidencia-se que, por se tratar de um termo multidimensional, apresentam-se variadas concepções, de acordo com os diversos grupos que possam elaborar e discutir. Aponta-se que as políticas públicas em seus contextos de influência tornam-se um campo de confronto entre desejos e concepções dos grupos sociais, nas propostas sobre qualidade da educação.

No capítulo de análise dos dados, no primeiro momento procurou-se detalhar a metodologia de pesquisa utilizada e os instrumentos de coleta de dados. Em seguida, apresentaram-se a análise dos documentos oficiais e a codificação e análise dos elementos emergentes dos conteúdos das respostas aos questionários de profundidade pelos pesquisadores participantes.

No âmbito das análises dos documentos teóricos críticos, oficiais e legais, apuram-se indicadores e relevância social da educação profissional, considerando o preceito de modalidade, integração e complementaridade no norteamento político, pedagógico da profissionalização técnica de nível médio.

A tomada da qualidade social requerida a essa educação nas falas dos pesquisadores participantes põe a nu a destinação formativa do sujeito, considerando: o trabalho como princípio educativo; e o efeito de sentido dado ao trabalhador.

O valor social desse ensino e o fato de este ser estruturado sobre conhecimentos especializados permitem que a sociedade legitime que seu exercício se faça por alguém preparado para tal, gerando uma exigência e um reconhecimento. A exigência refere-se à formalização desse preparo, objetivada por meio de um certificado. E o reconhecimento se faz pelo pagamento do trabalho, considerado necessário e justo.

Sob o predicativo racional do modo capitalista de produção, a qualidade da Educação Profissional Técnica de nível médio é sempre avaliada de acordo com o modelo de desenvolvimento socioeconômico e com a cultura-ideológica nele

dominante. Assim, numa sociedade de caráter mercadológico como a que prevalece na atualidade, a qualidade é medida pelo grau de eficiência e de eficácia de um curso e daquilo que ele é capaz de promover para cada trabalhador individual e para o sistema produtivo, visando, supostamente, a facilitar o acesso dos egressos ao mercado de trabalho e atender às demandas por formação profissional.

Considerar a profissionalização técnica de nível médio traz embutido (des)valor agregado ao tempo-espço referenciados à formação e escolarização do sujeito trabalhador. Cabe, portanto, indagar crítica e socialmente a respeito dos pares: terminalidade e continuidade da trajetória escolar desse sujeito; articulação entre educação, profissionalização, campo da produção. Indica-se a emergência de lógicas diferentes e durações estruturais específicas apontadas a essa formação e escolarização nos moldes da educação básica e nos moldes da educação superior, descortinando, assim, conceitos de conhecimento técnico, conhecimento científico, conhecimento tecnológico.

Tomar a qualidade social requerida à Educação Profissional Técnica de nível médio é uma questão de confronto de divisões, de percepções de mundo, de trabalho, de sujeito, de campo da educação, de vínculo entre formação profissional e demanda do processo de produção; é considerar as ambiguidades, os antagonismos de uma estrutura de sociedade capitalista.

Expressa-se, nos limites desta pesquisa sobre a qualidade requerida da Educação Profissional Técnica de nível médio, uma discussão tênue que presume uma continuidade na reflexão sobretudo na referência entre educação profissional, educação tecnológica, escolarização do trabalhador, vínculo entre trabalho e educação, caminhos e descaminhos dos modos racionais capitalista de produção.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2.ed. São Paulo: Thomson, 1998.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho*. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Controle da qualidade total e a intensificação do trabalho alienado. In: FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. S. (Org.). *Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: MCM/SINPRO, p. 103-115, 1996

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 2, p. 335-344, mai./ago. 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRAZA, Carlos Velasco. *Educación técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC / UNESCO, 2007.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2006.

BIAGINI, Jussara. *Reforma do ensino técnico: a lei de diretrizes e bases da educação nacional e a reestruturação curricular do CEFET de Minas Gerais*. 2005. Tese (Doutorado em Educação: história, política e sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, São Paulo, SENAC, v.25, n. 3, set./dez., 1999.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 23 set. 1909.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos

regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 11 abr. 1931a.

BRASIL. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 30 abr. 1931b.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 18 abr. 1931c.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 31 jan. 1942.

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 01 abr. 1950.

BRASIL. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 13 mar. 1953.

BRASIL. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 17 fev. 1959.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 04 jul. 1978.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 out. 1982.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 mai. 1997b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho de Educação Básica. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999a.

BRASIL. Resolução nº 4, de 8 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 dez. 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 77, de 16 de agosto de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 ago. 2002a.

BRASIL. MEC. *Política e resultados 1995-2002: a reforma da educação profissional*. Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 abr. 2004a.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho de Educação Básica. Parecer nº 39, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004c.

BRASIL. MEC. *Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, 2004d.

BRASIL. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 set. 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC/CJSIFEP, 2005b.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 dez. 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base do Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Educação Profissional Técnica de nível médio/ensino médio: documento base. Brasília: SETEC, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: fase II*. Brasília: MEC/SETEC, 2007d.

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 jun. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. *PROEP 2008: sumário executivo*. Brasília: SETEC, 2008d.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*. Brasília: SAE, 2008e.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 mai. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: SETEC, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: jun. 2011.

BRASIL. Educação profissional é estratégica para o desenvolvimento país. Blog do Planalto, 23. nov. 2009c. Disponível em: < <http://blog.planalto.gov.br/educacao-profissional-e-estrategica-para-o-desenvolvimento-do-pais/>>. Acesso em: jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação profissional e tecnológica: projetos e ações 2010*. Brasília: SETEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jun. 2011.

CAMINI, Lúcia (Coord.). *Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação em debate. *Cadernos do Observatório: a educação brasileira na década de 90*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, p. 47-70, out. 2000.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global, 2007.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (Org.). *Construindo o saber – Metodologia científica: fundamentos e técnicas*. 17.ed. Campinas: Papirus, 2000.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre*. Brasília: Plano Editora, 2003.

CARVALHO, Rosângela Tenório. Educação republicana e qualidade social da educação. In: 33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu. *Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Caxambu: ANPEd, 2010.

CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Líber Livro, UNESCO, 2002.

CASASSUS, Juan. El precio de la evaluación estandarizada: la perdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 71-79, 2007.

CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1980.

CHARLOT, Bernard. Qualidade social da escola pública e formação dos docentes. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, J. e cols. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, P. 159-174.

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: PEPGE, PUC/SP (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas: Autores Associados, p. 43-110, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, 2000b.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, 2000c.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, mai/ago, 2000d, p. 89-107.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. (Org.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002. P. 15-32.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. 11.ed. São Paulo: Papyrus, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes (Coord.). *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, p. 93-110, 2007.

FLACH, Simone de Fátima. Qualidade Social da Educação: uma concepção na perspectiva democrática. In: VI Jornada do HISTEDBR, 2005, Ponta Grossa. *Anais...* Campinas: HISTEDBR, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Qualidade de ensino: critérios e avaliação de seus indicadores. *Idéias*, São Paulo, n. 22, p. 81-87, 1994.

FRANZOI, Naira. L.; *et. al.* Tensões e possibilidades: o que há de atual nas políticas de educação profissional? In: FRANZOI, Naira. L.; *et. al.* (orgs). *Trabalho, trabalhadores e educação: conjunturas e reflexões*. Porto Alegre: Evangraf, 2010. P. 144-157.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico e controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005a.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, P. 21-56, 2005b.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, p. 53-70, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação Tecnológica e o Ensino Médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ/CNPq, FAPERJ, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan. /abr. 2009a

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. *Sísifo: Revista de ciências da educação*, Lisboa, n. 9, p. 129-136, mai./ago. 2009b.

FRIGOTTO, Gaudêncio A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, p. 25-41, 2010.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Fórum Estadual Extraordinário da UNDIME – SP, 2009, São Paulo. *Fórum Estadual Extraordinário da UNDIME*. São Paulo: UNDIME, 2009.

GENTILLI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, p. 111-178, 2007.

GIL. Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOUAISS, Antonio, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de segundo grau: o trabalho como princípio educativo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul./dez. 2002.

MANACORDA Mario A. *História da Educação: da antigüidade aos nossos dias*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Joel. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 4.ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Instrução popular e ensino profissional: uma perspectiva histórica, In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). *Brasil 500 anos. Tópicos em história da educação*. São Paulo: EDUSP, 2001.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs*. Campinas: Papirus, 2003a.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2003b.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-22, jan. /abr. 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre. DIAS, Carlos. As leis de bases e sistemas educativo e a consolidação do ensino técnico e profissional. In: PEPGE, PUC/SP (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas: Autores Associados, p. 311-364, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 421-422, set. 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, p. 106-127, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, p. 42-57, 2010a.

RAMOS, Marise Nogueira. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010b.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L.M. de; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, p. 152-165, jan. /abr. 2007.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SILVA, Maria Abadia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno Cedes*, Campinas, v.29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009.

SILVA, Vandré Gomes da. *Por um sentido público da qualidade na educação*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

TUPPY, Maria Isabel Nogueira. *A educação em confronto com a qualidade*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

UNESCO. *Educação Para Todos: o imperativo da qualidade*. São Paulo: UNESCO, Moderna, 2005.

UNESCO. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

WARDE, Mirian Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

APÊNDICE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Belo Horizonte, junho de 2010.

Prezado(a) Professor(a)

Estamos realizando a pesquisa de mestrado em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada “A Qualidade Requerida da Educação Profissional Técnica de nível médio”.

Esta pesquisa traz as marcas da(s) redefinição(ões) de políticas públicas para a Educação Profissional Técnica a partir dos anos 90 do século XX até às redefinições marcadas pelo atual Governo Lula. Pretende-se a partir dos estudos dessas marcas identificar preceitos de qualidade socialmente requerida para essa educação.

O objetivo é descrever e analisar indicadores e parâmetros de qualidade requerida à Educação Profissional Técnica de nível médio que são expressos e/ou ocultados nos textos teóricos críticos, oficiais e legais ante as (re)formulações político-pedagógicas dessa educação a fim de identificar evidências e/ou negações da (re)significação do binômio escolarização e preparo profissional técnico para o trabalho.

Considera-se que a investigação pretendida poderá oferecer elementos que ajudem a identificar e compreender os parâmetros das políticas da educação profissional nos últimos 20 anos e os indicadores tomados na referência da qualidade requerida da Educação Profissional Técnica.

A metodologia a ser utilizada estrutura-se pela pesquisa qualitativa. A coleta de dados far-se-á por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental, questionários, e entrevistas semiestruturadas face a natureza do objetivo deste estudo.

Para a coleta de dados, optou-se, primeiramente, pela aplicação de um questionário aberto, que permitirá saber um pouco mais sobre sua concepção de Educação Profissional Técnica e qualidade socialmente referenciada a esse ensino.

Com base nas respostas dos questionários, aprofundaremos a discussão convidando-a para participar da entrevista semiestruturada, segunda parte da pesquisa, que possibilitará construir as categorias de análise.

Por meio dos resultados obtidos acredita-se ser possível refletir em maior profundidade sobre parâmetros e indicadores de políticas da Educação Profissional Técnica na expressão da qualidade social (res)significada para essa educação.

A escolha por realizar a pesquisa com a prezada professora se faz por sua experiência acumulada no campo de pesquisa de Trabalho e Educação e de sua atuação concreta em Educação Profissional, sensíveis ao debate sobre os critérios de qualidade social.

Sua contribuição é de suma importância, principalmente, por aceitar emprestar parte de seu tempo para esta pesquisa. Por favor responda as questões a seguir e nos dê retorno o mais breve possível. Caso não haja disponibilidade para responder o Questionário, pedimos a gentileza de nos informar.

Muito obrigada por sua colaboração.

Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha
Professora Associada da FaE-UFMG – Orientadora

Fabiana Sabará Dias
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE – UFMG

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

QUESTIONÁRIO DE PROFUNDIDADE

1. Qual sua concepção sobre os conceitos: educação profissional, ensino técnico e educação tecnológica? Como eles se inter-relacionam?
2. Que indicadores você apontaria para aferir a qualidade da Educação Profissional Técnica de nível médio?
3. Em seu entendimento, qual a relevância social da Educação Profissional Técnica de nível médio?
4. Qual é o papel das políticas públicas, dos gestores e dos docentes na efetivação dessa qualidade?
5. Em nome de quem ou de que interesses se define o que seja uma Educação Profissional Técnica de nível médio de qualidade para o momento brasileiro atual?
6. Quais os procedimentos pedagógicos e metodológicos mais adequados para garantir a qualidade social da Educação Profissional Técnica de nível médio?
7. Quais são os maiores entraves e as maiores possibilidades atuais, para a construção de uma Educação Profissional Técnica de nível médio com qualidade socialmente referenciada?

8. Qual sua avaliação, de forma sintética, da trajetória da Educação Profissional Técnica de nível médio nos últimos 20 anos?