

---

# Políticas públicas da educação profissional e tecnológica no Brasil: discutindo a institucionalidade do ensino técnico

---

**Marta Leandro da Silva**

Doutoranda pela UFSCAR e Professora da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia/MG.;  
Orientador: Marques, Waldemar. Programa de Pós Graduação do PPGE UFSCAR  
marleandro@netsite.com.br

**Waldemar Marques**

Professor Adjunto da Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos

Nesse artigo, apresentam-se os resultados da pesquisa de mestrado realizada de 1999 a 2001, cujo objetivo era pontuar os impactos e impasses da reforma da legislação federal da educação profissional, sob a ótica dos educadores de uma Escola Técnica Pública do Estado de São Paulo. Foram reveladas as contradições e ingerências da reforma indicando a necessidade de reformulação dessa política educacional caracterizada, principalmente, pelo Decreto Federal 2.208/97 que determinou a dissociação do ensino técnico do médio, retomando a histórica dicotomia educação profissional versus educação geral. Visando corrigir as distorções e ingerências mais severas da reforma, publica-se o Decreto Federal 5.154/04, revogando o anterior. Vivenciamos, hoje, a reforma da reforma em busca da construção de um corpo legislativo sólido, coerente e capaz de contemplar a complexa especificidade da educação profissional e tecnológica.

**Palavras-chave:** Educação profissional. Ensino técnico. Políticas públicas. Reforma.

# 1 Introdução e Procedimentos Metodológicos

Este artigo é versão adaptada da pesquisa de mestrado realizada entre 1999 a 2001, que teve o objetivo de pontuar os impactos e impasses da reforma da educação profissional de nível técnico sobre a estrutura e funcionamento das Escolas Técnicas Estaduais, para a área de agropecuária no Estado de São Paulo.

Nessa referida pesquisa analisou-se a legislação federal da educação profissional de nível técnico, tendo como categorias de análise os princípios/fins, autonomia escolar e organização curricular da educação profissional de nível técnico. Sob a ótica dos sujeitos sociais que atuam na escola, foram identificados os aspectos que indicaram os impactos e impasses da reforma da educação profissional de nível técnico no *locus* da operacionalização das políticas educacionais, ou seja, os seus desdobramentos e tessituras no interior da escola. A visão dos sujeitos sociais sobre a reforma do ensino técnico sinalizou posições que se identificam com a de autores críticos da reforma, principalmente no que diz respeito à ruptura do princípio de equivalência entre ensino médio e o técnico.

No Brasil, a reforma da educação profissional desenvolveu-se sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, seguida de legislação complementar: Decreto Federal 2.208/97 (que regulamentou o Parágrafo 2º do Art. 36, e 39 a 42 da LDB), Parecer nº 16/99 e a Resolução nº 4/99 que define as Diretrizes Gerais da Educação Profissional de Nível Técnico, ambos do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, porém essa legislação permaneceu nos termos originais por apenas sete anos (até 2004).

Atualmente vivenciamos um período de transição caracterizado pelo debate sobre as atuais políticas da educação profissional e tecnológica que põe em pauta o reexame e reformulação da legislação federal de educação profissional e tecnológica que com a publicação do Decreto Federal 5.154, de 23 de julho de 2004, objetiva corrigir as distorções presentes na legislação complementar. Concomitantemente inicia-se a discussão da Proposta do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica, em busca da construção de um corpo legislativo sólido e capaz de contemplar a complexa especificidade da educação profissional e tecnológica.

## 2 Os princípios/fins e a organização curricular do ensino técnico sob a égide o Decreto Federal nº 2208/97 e da Resolução CNE/CEB nº 4/99

Os princípios específicos da educação profissional de nível técnico são os fundamentos norteadores que devem balizar as escolas técnicas e demais instituições escolares responsáveis pelo oferecimento da educação profissional no processo de organização curricular, na prática pedagógica e na gestão.

Esses princípios são explicitados pela Resolução CNE/CEB nº 4/99 que especifica em seu Art. 1º, parágrafo único: “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL. 1999a). O Artigo 3º define os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico: “I - independência

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

O princípio da articulação do ensino técnico e médio, tal como determinava o Decreto Federal 2208/97, é um dos aspectos mais questionados na reforma. Conforme explicita o Parecer CNE/CEB nº 16/99, o termo articulação, utilizado no Art. 40 da LDB “[...]implica intercomplementaridade, mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre ensino médio e o ensino técnico” (BRASIL.1999b, p.23). A articulação entre educação básica e técnica “[...]deve sinalizar às escolas médias quais as competências gerais que as escolas técnicas esperam que os alunos levem do ensino médio[...]”(BRASIL.1999b,p.22). Desta forma, a iniciativa da articulação é responsabilidade das próprias escolas, que por sua vez, devem contemplá-la em seu projeto pedagógico objetivando “[...]uma passagem fluente e ajustada da educação básica para a educação profissional. Nas redes públicas cabe aos seus gestores estimular e criar condições para que a articulação curricular se efetive entre as escolas”(BRASIL.1999b,p. 22).

A flexibilidade foi outro princípio alvo de críticas. De acordo como Parecer CNE/CEB 16/99, trata-se do princípio estruturante do ensino técnico que se “[...]reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, ativida-

des nucleadoras, projetos, metodologias e gestão dos currículos.” (BRASIL. 1999b, p. 34). Todavia, no âmbito da escola, o que se verificou foi, paradoxalmente, efeitos de inflexibilização e desordem estrutural.

A reforma pauta-se pelo emergente paradigma da competência, no entanto considera-se polêmico o princípio da competência para a laborabilidade. Entende-se por competência, tal como explicita o Parecer CNE/CEB 16/99, a capacidade de “[...]articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”(BRASIL. 1999b,p.33). Sendo “[...] a vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laborabilidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência”. O desenvolvimento das competências, nesses termos, visa propiciar “[...] condições de empregabilidade/laborabilidade de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis.” (BRASIL.1999b, p.33). Nesse sentido, o conceito de competência integra, os saberes em tríplice dimensão: o saber, propriamente dito, enquanto conhecimentos e informações articuladas operatoricamente; o saber fazer, que se traduz nas habilidades psicomotoras elaboradas cognitivamente e socioafetivamente; o saber ser, que se constitui nas atitudes, os valores, isto é, as predisposições para decisões e ações fundamentadas nos referenciais estéticos, políticos e éticos. A Resolução CNE/CEB 4/99 classifica as competências em três categorias: básicas, gerais e específicas, de acordo com a natureza do trabalho e atendendo à especificidade de cada nível e modalidade de educação pretendida. Deve-se ter assegurado no ensino fundamental

e médio o desenvolvimento de competências básicas, enquanto as competências específicas devem ser desenvolvidas na educação profissional. O desenvolvimento de competências pressupõe “[...]nessa perspectiva a necessidade de disponibilidade de ambientes e recursos adequados e atualizados para o desenvolvimento de projetos típicos da área profissional alvo do programa de formação” (REFERENCIAIS CURRICULARES, 2000. p33).

A atualização permanente dos cursos e currículos é o princípio que mantém interface com diferentes demandas: aluno/cidadão, mercado de trabalho, tecnologia/ciência, sociedade e, com as da própria unidade escolar e a sua vocação institucional. Conforme o Parecer CNE/CEB 4/99 “[...] é fundamental desconsiderar os modismos ou denominações de cursos com finalidades exclusivamente mercadológicas. [...]A escola deve permanecer atenta às novas demandas e situações, dando a elas respostas adequadas, evitando-se concessões a apelos circunstâncias e imediatistas. (BRASIL.1999b, p.37-38).

Destaca-se por fim o princípio da autonomia escolar. A LDB no artigo 15º da atual LDB determina que: “[...]os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público.”(BRASIL.1996). O Parecer CNE/CEB nº 16/99 explicita que “[...]o exercício da autonomia escolar inclui obrigatoriamente mecanismos e instâncias de prestação de contas dos resultados [...] a criação de sistemas de avaliação que permitam a coleta, comparação e difusão dos resultados em âmbito nacional.”(BRASIL.1999b,p.40). Por sua vez, a Resolução CNE/CEN nº4/99 explicita os limites do princípio da autonomia escolar,

no Parágrafo 3º de seu Artigo 8º: “[...]as escolas formularão, participativamente, nos termos dos Artigos 12 e 13 da LDB, seus projetos pedagógicos e planos de curso, de acordo com estas diretrizes” (BRASIL. 1999a). A autonomia escolar constitui o princípio fundamental no planejamento educacional e nas práticas cotidianas. Isto confirma sua centralidade no cerne de projeto pedagógico escolar, enquanto concepção e prática pedagógico-organizacional da escola. Aos princípios e fins da educação profissional segue-se a organização curricular que os operacionaliza.

O Decreto Federal nº 2.208/97 foi o instrumento que mais marcou a reforma da educação profissional, ao regulamentar o Parágrafo 2º, do artigo 36 da LDB e os artigos 39 a 42.

Faz-se pertinente descrever a estrutura curricular do ensino médio, identificando seus elos de conexão e clarificando a interface entre o ensino médio e técnico, ou seja, a sua articulação ou complementariedade.

O ensino médio, nos termos do Artigo 36 da LDB, tem caráter formativo e destaca a “[...] educação tecnológica básica, a compreensão dos significados da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.” Neste contexto deve oferecer o alicerce para um posterior aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento humano, além de garantir a formação geral e preparação básica para o trabalho, para isso pode, facultativamente, preparar para o exercício de profissões técnicas, desde que esteja assegurado o seu caráter de formação de cultura geral, conforme especificam os parágrafos 2º e 4º do Art. 36 da LDB: “[...]§2º- O ensino médio, atendida a formação geral do educando,

poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas;§4º-A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.”

É importante destacar que embora a LDB abra a possibilidade de manutenção de cursos de habilitação profissional que integram educação geral e formação profissional, o Decreto Federal nº 2208/97 impede ao determinar matrículas distintas, como pode ser observado no seu Artigo 5º: “[...]a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.” A separação da organização curricular do ensino médio e do técnico, tal como normatizada por esse Decreto, evidencia a quebra do princípio de equivalência, consubstanciado na LDB nº 4024/61, repondo, segundo os críticos, a histórica dualidade estrutural: educação geral versus profissional, reavivando o espírito da Reforma Capanema, que admitia a continuidade de estudos apenas para a modalidade secundária ou mediante exames de admissão.

No dizer de Kuenzer (1999, p. 103) “[...] essa concepção nega avanços ocorridos nas legislações de 1961 e 1971, que reconheciam o saber sobre o trabalho como socialmente válido, buscando a construção de modelos pedagógicos que superassem a antinomia entre tecnologia e humanidades.” Efetivamente o decreto determinou uma relação de dependência, de articulação e complementaridade, do ensino técnico ao médio, uma vez que o ensino técnico poderia ser oferecido sob duas formas: em regime de concomitância, ou em seqüência para os concluintes do ensino médio, não permitindo o

prosseguimento dos estudos no curso superior, sendo ainda, a expedição do diploma de técnico vinculada a comprovação de conclusão do ensino médio, além das exigências específicas do curso técnico. Para Lima Filho (1999, p. 128) “[...] a separação formal das duas redes educativas, empreendida pela reforma em curso, também pode ser entendida, nos marcos da modernização conservadora, como um retrocesso na história educacional do país”.

Nesse sentido, pode-se dizer que a disjunção do ensino médio e técnico, preconizada pelo Decreto 2.208/97 e a articulação entre ambos, tal como explicitada pelo Parecer CNE/CEB 16/99, revelou uma “[...] perspectiva potencialmente redutora do nível técnico. Redutora, porque sua articulação com o ensino médio depende de um voluntarismo pedagógico questionável” (BUENO, 2000, p. 161).

Quanto à forma de organização dos currículos plenos do ensino técnico, o Art. 8º do Decreto 2.208/97 dizia que seriam estruturados em disciplinas, que poderiam ser agrupados sob a forma de módulos. Quando organizados em módulos poderiam ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional (BRASIL, 1997a). O Decreto não expressava a proibição do agrupamento das disciplinas sob a forma seriada, mas sugere preferencialmente a modularização curricular.

Assim o conjunto dos certificados de competência/qualificação profissional referentes aos módulos cursados constitui uma habilitação profissional que confere direito ao diploma de técnico de nível médio, desde que o egresso comprove a conclusão do ensino médio (e o estágio supervisionado para os cursos que o exigirem).

O Parecer CNE/CEB 16/99 destaca ainda que a “[...] modularização dos cursos deverá

proporcionar maior flexibilidade às instituições de educação profissional e contribuir para a ampliação e agilização do atendimento das necessidades dos trabalhadores, das empresas e as da sociedade”. (BRASIL, 1999b, p. 18). O objetivo da modularização, no espírito do Parecer, era oferecer mais flexibilidade às instituições, no entanto esse aspecto tornou-se objeto de crítica tanto dos pesquisadores quanto dos sujeitos sociais da escola.

### 3 A reforma da educação profissional segundo seus críticos e protagonistas

#### (Resultados)

Evidentemente que no espaço desse artigo, pouco se pode dizer de um assunto tão complexo. De qualquer forma, torna-se necessário trazer alguns destaques de intelectuais e daqueles que atuam no *locus* essencial de implementação da reforma, ou seja, na escola.

A crítica da reforma da educação profissional (de 1996 a 2003) foi realizada com veemência por muitos pesquisadores, sob dois aspectos interligados: quanto à forma pela qual se deu sua definição e ao seu conteúdo. (MORAES, 1999)

Cunha, citado por Moraes, reporta-se particularmente à forma autoritária pela qual implementou-se a reforma da educação profissional atropelando o processo democrático: o ensino técnico foi objeto do prejudicial “[...]movimento do tipo zig-zag representando uma volta atrás no processo de unificação da estrutura educacional que, anunciado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, vinha se desenvolvendo desde a promulgação das ‘leis de equivalência’ dos anos 50. (CUNHA, 1977, apud MORAES, 1999, p. 61). Ao invés da ar-

ticulação entre educação e democracia, promover o reforço da dualidade escolar, contribuiu para a estamentização das situações de classe (CUNHA,1977).

Moraes fixa sua crítica ao conteúdo da reforma sinalizando as contradições entre os objetivos proclamados pela lei e os efetivos impactos estruturais que a legislação acarretou à educação profissional. Entre esses impactos têm-se a antinomia entre formação geral e técnica, obstaculizando o oferecimento de formação politécnica. Assim, segundo a autora, têm-se não apenas

[...]a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa renda escolaridade e inserção social desfavorável, e a termos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas que levam o MEC a pautar a educação pelo “modelo de competência”. (MORAES, p. 16-17, 1999).

No que se refere à educação profissional no Estado de São Paulo pode-se dizer que a reforma da legislação federal no nível técnico revelou-se um processo multifacetado e politicamente complexo, com profundas alterações na estrutura e no funcionamento do ensino técnico, em especial para as Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” do Estado de São Paulo, mais nitidamente na agropecuária.

A pesquisa de campo realizada numa escola técnica de agropecuária constatou, na percepção dos entrevistados, efeitos contraditórios e graves impasses na organização cur-

ricular e práticas da educação profissional de nível técnico.

Constataram-se impasses na efetivação do princípio da autonomia e na participação dos sujeitos sociais no processo de elaboração e implementação da política educacional. A autonomia associa-se à identidade, pois a identidade só se constrói por meio do exercício da autonomia. Neste sentido, a construção da identidade pressupõe o exercício da autonomia escolar/institucional, sem a qual não se consolida uma *identidade legítima*. Segundo os educadores entrevistados e corroborando críticas dos estudiosos, a forma verticalizada de implementação da política bloqueou a possibilidade, de fato, dessa autonomia.

Quanto ao princípio de articulação entre ensino médio e técnico constatou-se um efeito contraditório, pois a articulação entre ambos não ocorre de maneira espontânea ou imediata, não havendo trânsito livre nem para as escolas e tampouco para os alunos. Segundo Bueno (2000, p.161), a articulação encontra-se a mercê de um “[...] voluntarismo pedagógico questionável”. Há ainda obstáculos em relação ao desenvolvimento da inter e transdisciplinaridade no âmbito do processo de ensino- aprendizagem e do projeto pedagógico da escola. No que se refere à pretendida independência, constata-se efetivamente a dependência do ensino técnico ao ensino médio, uma vez que a diplomação do técnico vincula-se à comprovação de conclusão do ensino médio.

Quanto aos princípios da flexibilização e da atualização permanente de cursos e currículos, os resultados indicaram uma situação paradoxal, pois a mudança constante e a descontinuidade no oferecimento de cursos em áreas já definidas, trazem à tona novamente a questão da identidade da escola, ou seja, da definição clara quanto à

sua vocação institucional (área profissional que irá atuar). Essa indefinição quanto à identidade – ou vocação institucional, na percepção de seus sujeitos sociais – traz implicações para o desenvolvimento efetivo do projeto pedagógico a ser desenvolvida pela instituição escolar ao longo da sua evolução histórica.

O princípio da articulação conjugado ao de flexibilidade, tal como preconizados pela legislação, remete contraditoriamente para a inflexibilização, desarticulação e fragmentação do currículo. Para Kuenzer (1997b, p.85) “[...]é incrível como, em busca de flexibilidade, obtém-se exatamente o oposto quando a tendência dos países que avançam na educação dos trabalhadores têm caminhado no sentido de facilitar a articulação dos diferentes ramos e modalidades”.

A análise das entrevistas realizadas com educadores sugeriu ainda que, pelas implicações da reforma, tal como preconizou o Decreto Federal 2208/97, estamos muito mais próximos de ofertar uma formação tecnicista distante da educação tecnológica.

No espírito da legislação federal, a reforma pauta-se especialmente pelo paradigma de competência do qual deriva o princípio de competência considerado polêmico: a laborabilidade/empregabilidade. Mesquita (2001, p. 5) lembra que a empregabilidade, conceito muito presente nos documentos elaborados pelos gestores do ensino público, pode ser entendido como “[...]a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho”. Já Moraes (1999) considera que a noção de empregabilidade está associada a uma política de recursos humanos empresarial, que induz a transferência para o trabalhador da responsabilidade pela sua não-contratação, demissão e desemprego. Por sua vez, Hirata apud Moraes (1999, p. 13), salienta que o conceito de empre-

gabilidade acabou tornando natural “[...]a associação entre posse de uma ocupação e dispositivos de formação. Em sentido inverso, a noção de ‘inempregabilidade’ terminou por transferir a responsabilidade da situação de desemprego ao trabalhador, como não preparado para assegurar a si próprio um emprego”.

Destaca-se que o paradigma competência requer o uso de uma metodologia diferenciada no processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, assim como pressupõe a existência de ambientes didático-pedagógicos adequados para este fim, frágeis ainda, para a maioria das escolas.

Pela análise da legislação pode-se dizer que há uma mistura conceitual que mescla polivalência e o paradigma da competência. A reforma pauta-se no emergente paradigma da competência, mas, ao mesmo tempo, retoma e reitera o caráter polivalente da educação profissional de nível técnico, conferindo-lhe uma nova roupagem.

Na percepção dos entrevistados (sujeitos sociais da escola) e dos críticos, o cenário do ensino técnico, tal como delineado pela reforma, identifica-se, paradoxalmente, ao modelo taylorista, pois retoma não apenas a concepção de polivalência, mas retrocede ainda mais reportando-se diretamente às concepções de formação profissional instrumentalistas, pragmatistas e reducionistas. Cabe ressaltar que, segundo Machado (1992), a formação polivalente, que ainda representa um avanço relativo às formas tayloristas e fordistas, apresenta-se como o novo.

Na visão de Kuenzer a reforma “[...]é tão anacrônica e confusa, que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza [...] sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo”. (1997b, p. 91). Nesses termos, verifica-se que a reforma tornou-se efi-

caz, em especial, no âmbito da racionalidade financeira quanto à redução do custo/aluno.

A nova organização curricular do ensino técnico, tal como preconizada pelo Decreto nº 2.208/97, remete à tendência de disciplinaridade, isto é, à fragmentação, departamentalização do conhecimento, em contraposição à integração, à formação holística.

Ressalta-se ainda, sob a ótica dos profissionais da escola, o caráter elitista e excludente da reforma, ao quebrar o princípio de equivalência não permitindo aos concluintes do ensino técnico o prosseguimento de estudos em nível superior, uma vez que o percentual de concluintes do ensino fundamental é destacadamente mais elevado do que do ensino médio.

Outro aspecto abordado quanto aos impactos e impasses da reforma sobre a área de agropecuária refere-se à crise de identidade vocacional, ou vocação institucional. Cabe ressaltar que a construção da identidade institucional escolar faz-se, ao longo do processo histórico, pela ação e interação de múltiplos fatores intervenientes. No torvelinho das diretrizes, criou-se uma premissa de mudanças, sem rumos claramente definidos, como no ensino agrícola, que revelaram impasses na definição da vocação institucional (haja vista a ampliação do campo de atuação das escolas, em diferentes áreas profissionais).

#### **4 A nova institucionalidade do Ensino Técnico em debate: as reformulações do Decreto Federal nº 5.154/04 e da Resolução CNE/CEB nº 01/2005**

A publicação de novo Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (que ora regulamenta o Parágrafo 2º do Artigo 36 e os

Artigos 39 a 41 da LDB 9394/96) seguida de nova Resolução do CNE/CEB ( nº 1, de 3 de fevereiro de 2005), configuram uma nova institucionalidade para o Ensino Técnico reformulando a então recente organização curricular do ensino técnico.

De acordo com o atual Decreto, o ensino técnico passa a denominar educação profissional técnica de nível médio, em substituição a expressão educação profissional de nível técnico, anteriormente utilizada. O Artigo 2º do Decreto define que a educação profissional tem como premissa a organização por áreas profissionais, em decorrência da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e da articulação de esforços conjugando as áreas de educação, trabalho e emprego e ciência e tecnologia.

O Decreto 5.154/04 redefine substancialmente as disposições anteriores ao especificar no Parágrafo 1º do seu Artigo 4º que a articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de três formas: integrada, concomitante ou subsequente. Amplia-se neste caso o leque de possibilidades de articulação entre ambas as modalidades de ensino, conferindo também maior flexibilidade para o ensino técnico, e intervindo na ruptura do princípio de equivalência entre educação geral e profissional.

Neste contexto, a articulação de forma integrada será oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado para conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. Para tanto deve ampliar a carga horário total do curso, objetivando assegurar simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e de preparação para o exercício de profissões técnicas. Objetiva-se, portanto, resgatar novamente

o direito ao prosseguimento de estudos em nível superior para os concluintes do ensino técnico e permitir o oferecimento do currículo integrado com matrícula única, revogando o impositivo de dissociação entre ensino técnico e médio.

A articulação em regime de concomitância oferecida aos concluintes do ensino fundamental ou aos alunos matriculados no ensino médio pode ocorrer das seguintes formas: na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis ou ainda, em instituições diversas mediante convênios de intercomplementaridade que tenham como finalidade o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados. A articulação poderá ocorrer ainda, de forma subsequente, oferecida, neste caso, somente aos concluintes do ensino médio.

Conforme Artigo 6º “[...]Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento”. Por terminalidade considera-se a conclusão intermediária dos referidos cursos que caracterize uma qualificação para o trabalho, com clareza definida e identidade própria. Contudo, segundo o Parágrafo 2º, as etapas com caráter de terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB nº 01/05 atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio e promove alterações na Resolução nº 3/98 (que define as diretrizes curriculares do ensino médio) e na Resolução

nº 4/99 (que define as diretrizes curriculares da educação profissional de nível técnico), especificando, de forma mais detalhada, a articulação entre o Ensino Técnico e Médio em observância às disposições do Decreto Federal nº 5.154/05. Determina, nos termos do Artigo 5º, a ampliação das cargas horárias totais, para os cursos técnicos oferecidos de forma integrada para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que ora exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem 1.000 horas; e de 3.200 horas para aquelas que exigem 1.200 horas. Os cursos técnicos realizados nas formas concomitante ou subsequente ao Ensino Médio devem considerar a carga horária total do Ensino Médio, nas modalidades regular ou educação de Jovens e Adultos e praticar a carga horária mínima exigida pela respectiva habilitação profissional, da ordem de 800, 1.000 ou 1.200 horas, segundo a correspondente área profissional. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio (cursos técnicos) a serem oferecidos de forma integrada na mesma instituição de ensino ou na forma concomitante com o Ensino Médio, em instituições distintas, mas com projetos pedagógicos unificados, mediante convênio de intercomplementaridade, devem submeter seus planos de curso e projetos pedagógicos à devida aprovação dos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino. Conforme dispõe artigo 7º, a conclusão dos cursos de educação profissional técnica de nível médio realizada de forma integrada terá validade para fins tanto de habilitação profissional, quanto de certificação do Ensino Médio para a continuidade de estudos na educação superior.

Neste contexto a publicação do Decreto Federal 5.154/04 configura-se numa medida de transição, visto que instaura concomitan-

temente o processo de discussão da proposta do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica que objetiva não apenas interpretar a LDB, mas sistematizar as diferentes redes de educação profissional/tecnológica mediante a organização de um Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica que concebe a educação profissional como política pública. Tal Proposta estrutura-se mediante as seguintes categorias: 1º) conceitualização da Educação Profissional e Tecnológica; 2º) definição de seus princípios e objetivos, 3º) características da educação profissional e tecnológica, 4º) políticas públicas, 5º) articulação com esferas governamentais, 6º) educação de jovens e adultos, 7º) organização estrutural da educação profissional e tecnológica (mediante a organização do Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica composto pelas redes federal, estadual, municipal, privada de educação profissional, pelo Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica); 8º) organização curricular composta pelas modalidades da educação profissional e tecnológica e currículos dos respectivos cursos e programas. 9º) certificação profissional; 10º) formação e capacitação de gestores e técnicos administrativos, 11º) avaliação, 12º) gestão, 13º) financiamento, 14º) expansão, 15º) disposições transitórias. O intuito é a construção de corpo legislativo sólido e coerente que atenda a especificidade da educação profissional/tecnológica e que permita formular e implementar políticas com mais clareza.

## 5 Considerações finais

Em suma, ao buscarmos uma característica fundamental das políticas educacionais direcionadas à educação profissional e tecnológica,

pode-se afirmar que a descontinuidade é a característica principal. A educação profissional é marcada por bruscas rupturas e transições na sua sistemática de funcionamento, e nas formas de gestão e organização escolar. Essa descontinuidade provoca uma insegurança geral; demanda contínua reformulações de projetos político-pedagógicos e institucionais em curso, além de comprometer, no caso do ensino técnico da área de agropecuária, identidades já conquistadas.

A frágil articulação e o debate aberto com as instituições escolares e o auscultar o que pensa a comunidade acadêmica ajudam a compreender porque num breve espaço de tempo, decretos e resoluções são publicados e revogados. Verifica-se que tais decretos e resoluções são implementados mais pela coloração dos partidos políticos no poder, do que pelo espírito de políticas públicas no âmbito do Estado, uma vez que o processo de reforma de tais políticas carece de tempo para amadurecimento, acompanhamento dos processos avaliativos. Neste sentido, pode-se configurar a existência de situações paradoxais em que a implementação de uma política educacional contradiz a própria LDB, que enfatiza a gestão democrática. Observa-se ainda uma politização excessiva no sentido partidário/ideológico e o enfraquecimento do Estado, enquanto instituição social. Assim tem-se um Estado fraco, e 'partidos políticos fortes' que implementam políticas governamentais partidárias.

Conceber a educação profissional e tecnológica na perspectiva de política pública significa reconhecê-la como um direito subjetivo de todo e qualquer cidadão. Entretanto, ir além implica no reconhecimento do sentido de transcendência da educação profissional, situando-a acima dos interesses políticos partidários, e concebê-la como política pública permanente

mediante a construção do sólido corpo legislativo que lhe configure organicidade, sistematização e valorize as peculiaridades dessa modalidade da educação, segundo a concepção do Estado Democrático de Direito e da sociedade do conhecimento/da informação.

Na perspectiva de concebê-la como política pública capaz de viabilizar maiores possibilidades de inserção no mundo do trabalho e como instrumento de inclusão social e cidadania ativa, ante ao desemprego estrutural num cenário produtivo marcadamente tecnológico e mutável há de se considerar prioritariamente a relevância da educação profissional e das instituições que a oferecem no contexto do desenvolvimento sócio-político, econômico-produtivo e técnico-científico. Não é pertinente desenvolver a educação profissional e tecnológica de forma isolada do sistema nacional de educação, e demais categorias trabalho/emprego, ciência/tecnologia, pois ela se encontra na confluência de áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento sustentável e inclusivo que buscar conjugar, na medida do possível, o desenvolvimento econômico com o campo social reduzindo o descompasso entre ambos e a exclusão social tão visíveis nos países periféricos com o Brasil.

### **Public policies of professional and technological education in Brazil: discussing the institutional aspects of technical education**

In this article, we present the results of the research of post graduation achieved from 1999 to 2001, which objective was to analyze the impacts and difficulties of reform of federal legislation of the professional education, in accordance with the Public Technical School of the State of São Paulo

(Brazil). Contradictions and interventions of the reform were exposed, indicating the need of redeveloping this educational policy mainly characterized by the Federal Decree 2.208/97, which determined the division of the technical education, analyzing the historic dichotomy of professional education versus general education. To correct the most serious contradictions and interventions, it is published the Federal Decree 5.154/04, annulling the anterior decree. Nowadays we experience the reform in order to construct a solid legislative body that could be coherent and able to analyze the complexity of professional and technological education.

**Key words:** Professional education. Public policies. Reform. Technical education.

## Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04/99. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 22 dez. 1999a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislatecnico.shtm>. Acesso em: 05/06/01.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 16/99, aprovado em 5 de outubro de 1999b. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislatecnico.shtm>. Acesso em: 05/06/01.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 39/04, aprovado em 8 de dezembro de 2004. Assunto: Aplicação do Decreto Federal nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Legislatecnico.shtm>. Acesso em: 15/04/2005
- 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 República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 18 abr. 1997a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/LegislaComum.shtm>. Acesso em: 05/06/01.
- BRASIL. Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004. 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 República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, abr. 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/LegislaComum.shtm>. Acesso em: 15/04/05.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/LegislaComum.shtm>. Acesso em: 05/06/01.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Referenciais Curriculares Nacionais: educação profissional de nível técnico: agropecuária*. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Referenciais%20Curriculares.shtm>. Acesso em: 05/06/01.
- BUENO, M. S. S. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2000.
- CUNHA, L.A.C.R. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.
- KUENZER, A Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997b. (Questões da nossa época, v.63).
- \_\_\_\_\_. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). *Educação profissional: tendências e desafios*. Curitiba: SINDOCEFET, 1999. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. Parte 3, p. 87-107.
- LIMA FILHO, D. L. (Org.). *Educação profissional: tendências e desafios*. Curitiba: SINDOCEFET, 1999a. Documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, [27 e 28 de novembro de 1998, Curitiba]. p. 7-10.

MACHADO, L. R. de S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: — et al. *Trabalho e educação*. Campinas: Papyrus, 1992. (Coletânea CBE). cap. 1, p. 9-24.

MESQUITA, M. A. N. de. *O ensino médio na interface com o trabalho: contradições da atual política educacional brasileira*. Texto apresentado no Seminário Nacional Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

MORAES, C. S. V. (Coord.). *Diagnóstico da formação profissional: ramo metalúrgico*. São Paulo. Artchip, 1999.

