

# ENSINO MÉDIO E ENSINO TÉCNICO NA AMÉRICA LATINA: BRASIL, ARGENTINA E CHILE

LUIZ ANTÔNIO CUNHA

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

## RESUMO

*O artigo analisa políticas educacionais em três países latino-americanos (Brasil, Argentina e Chile), nos anos 80 e 90, comparando-as, em cada país, com as das décadas anteriores, assim como entre uns e outros. Como foco de análise, o autor tomou a educação intermediária, definida como a posicionada entre a educação obrigatória e a educação superior. As políticas para esse segmento, em cada país, foram examinadas com referência à persistência e/ou à mudança da dualidade estrutural. A conclusão do autor é a de que Brasil e Argentina elaboraram e implementam políticas tendentes ao reforço da dualidade, ao passo que o Chile anuncia políticas de sua atenuação.*

POLÍTICAS EDUCACIONAIS – ENSINO MÉDIO – ENSINO TÉCNICO – AMÉRICA LATINA

## ABSTRACT

*MID LEVEL SCHOOLING AND VOCATIONAL TRAINING IN LATIN AMERICA: BRAZIL, ARGENTINA AND CHILE. This article analyzes educational policy in three Latin American countries (Brazil, Argentina and Chile) during the 80s and 90s, making comparisons within each country in relation to earlier decades, as well as among the countries. With an analytical focus the author takes mid level schooling defined as that which occurs between obligatory schooling and higher education. The policies for this segment in each country, were examined with reference to the persistence and/or change of the structural duality. The author's conclusion is that Brazil and Argentina have developed and implemented policies tending to reinforce this duality, and that Chile has articulated policies to attenuate it.*

---

Texto apresentado no Seminário Nacional sobre Educação Profissional, promovido pela Flacso, sede Brasil, em Brasília, de 24 a 26 de julho de 2000.

As décadas de 80 e 90 foram férteis em reformas educacionais na América Latina. Essas reformas, que abrangem o conjunto dos sistemas educacionais ou parte deles, incluem, freqüentemente, transformações na educação técnico-profissional, desde a aprendizagem de ofícios manuais até a formação de quadros superiores. Tais transformações têm determinantes extrínsecos aos sistemas educacionais e são de caráter político, social e econômico, que se combinam de diversas maneiras e em graus diversos.

São determinantes políticos a orientação e as mudanças educacionais no sentido de ampliar a cobertura educativa, que consiste em estender as possibilidades de escolarização para além do período obrigatório, assim como de facilitar as transferências dos alunos entre diferentes tipos de cursos, tudo isso como condição da democratização do campo educacional.

Constituem determinantes sociais a pressão das camadas sociais de mais baixa renda e/ou menor vivência da cultura erudita para o ingresso no ensino médio, assim como a ampliação da escolarização das mulheres em todos os níveis e modalidades.

Os determinantes econômicos resultam da incorporação de novas tecnologias, que mudam muito rapidamente, na produção de bens e serviços, bem como nas organizações públicas e privadas, das quais a informática é a mais generalizada. Isso não quer dizer que o desenvolvimento tecnológico seja autônomo. Ao contrário, a incorporação de novas tecnologias à produção depende de iniciativas políticas em matéria econômica, tomadas tanto pelo poder público quanto pelas empresas (notadamente as multinacionais), iniciativas essas que, por sua vez, induzem o desenvolvimento tecnológico.

Vamos nos deter um pouco mais nos determinantes econômicos das transformações dos sistemas educacionais.

A abertura dos mercados e o fim das políticas nacionais protecionistas têm levado muitos países latino-americanos a reformarem suas políticas educacionais com vistas a aumentar a produtividade dos trabalhadores a fim de enfrentar a competição internacional em condições menos desvantajosas – quiçá mais vantajosas. Mas os modos de enfrentamento dessa nova situação não têm sido tão diversos quanto seria de se esperar da multiplicidade de situações sociais, políticas e econômicas dos países da região.

A propósito, ao analisar as encruzilhadas da reforma educacional na Venezuela nos anos 90, Ramón Casanova (1998) projetou para toda a América Latina a tendência, por ele identificada, de homogeneização das referências intelectuais e técnicas trazidas pela difusão dos modelos dos organismos internacionais. Tal ho-

mogeneização teria produzido resultados análogos nos diferentes países da América Latina, a despeito das peculiaridades nacionais.

Essa homogeneização das referências intelectuais e técnicas teria sido produzida pelo forte protagonismo de agências financeiras internacionais no campo educacional, em especial o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, ou Banco Mundial – Bird – e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

Com efeito, desde o início da década, o Banco Mundial tem feito recomendações explícitas a respeito da educação técnico-profissional, entendida como um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional. Neste sentido, seu documento de política sobre Educação Técnica e Formação Profissional (Bird, 1992) contém um item destinado à “separação da educação e da capacitação”, no qual utiliza um tom direto, raramente empregado pelos formuladores das reformas educacionais em cada país, ainda que busquem o mesmo objetivo.

Para o Bird, a educação e a capacitação demandariam coisas diferentes dos sistemas, das instituições, dos instrutores e dos administradores. Embora essenciais para a produtividade, elas seriam difíceis de se administrar eficazmente dentro dos mesmos formatos institucionais. A clara separação entre a educação e a capacitação traria vantagens para ambas, já que permitiria aos educadores e aos instrutores concentrarem-se em suas missões próprias. No caso destes últimos, eles poderiam desenvolver as qualificações técnico-administrativa e técnica especializada necessárias para vincular a capacitação mais estreitamente à economia.

Além dessa orientação geral, o Bird faz recomendações específicas a respeito da organização de cada sistema educacional, como a de se concentrar a formação profissional de modo intensivo ao fim da educação secundária. Isso permitiria aos estudantes escolherem entre as diversas ocupações pouco tempo antes da procura de emprego, com maior maturidade e maior conhecimento do mercado de trabalho, o que poderia melhorar a equidade educacional, a motivação discente e a flexibilidade dos trabalhadores.

No que concerne ao formato institucional, o Banco Mundial chega a recomendar a retirada das escolas técnico-profissionais do âmbito do Ministério da Educação de cada país. Caso a manutenção de sua vinculação ministerial seja indispensável, elas deveriam ser beneficiadas pela flexibilização dos programas e dos procedimentos burocráticos.

Ademais, os relatórios do Bird sobre cada país, assim como seus documentos gerais sobre política educacional, não enfatizam a educação técnico-profissional, manifestando uma atitude negativista diante da instituição escolar, julgada pela

instituição como inadequada para a qualificação da força de trabalho, além de mostrar uma preocupação para com a possibilidade de se gerar insatisfação social devido à existência de desempregados com certificados e diplomas.

Daí a preferência pelo que essa própria agência financeira internacional chama de "modelo latino-americano de formação profissional". Com destaque na configuração, o documento citado faz a elegia do modelo que, originário do Brasil nos anos 40, foi incorporado por outros países da região, com diversas adaptações:

Em 1987, os institutos de formação profissional – IFP – de 12 países latino-americanos matricularam mais de três milhões de pessoas, cifra que equivale a 37% da matrícula total na educação secundária nesses mesmos países. Os IFP se destacam por suas relações dinâmicas com os empregadores, uma formação de alta qualidade e boa capacidade de reação a situações econômicas competitivas e que mudam com rapidez. Os IFP são independentes dos sistemas de educação formal; são financiados mediante impostos<sup>1</sup> sobre as folhas de pagamento das empresas; são dirigidos pelos representantes dos trabalhadores, dos empregadores e do Estado. A autonomia facilitou a flexibilidade para atender às necessidades dos empregadores; a estabilidade do financiamento por meio de impostos sobre as folhas de pagamento fomentou a autonomia e a qualidade da capacitação; e a direção tripartite fortaleceu a responsabilidade. Os IFP se especializam em atender às necessidades de subsectores e indústrias específicas, tais como têxteis e produtos petroquímicos, freqüentemente com assistência financeira das associações industriais. Os IFP diversificaram seus serviços para satisfazer às necessidades em mudança. O aperfeiçoamento de trabalhadores em serviço representa agora dois terços da matrícula. O adestramento é ministrado nos locais de trabalho, e é oferecida assistência para desenvolver a capacidade de adestramento por empregadores grandes e pequenos. Mediante contrato são oferecidos serviços de consultoria em administração e assistência para a introdução e adaptação de novas tecnologias. O plano de financiamento mediante impostos sobre a folha de pagamento está mudando. No Brasil, os empregadores podem reter uma parte dos impostos para usar na contratação direta de serviços, aumentando assim sua responsabilidade. No Chile, o subsídio dos IFP, baseado em sobretaxas, foi substituído por um sistema de contratação competitiva dos serviços nos setores público e privado. Na Colômbia, os responsáveis por essas políticas estão considerando a possibilidade de eliminar o imposto sobre a folha de pagamento e obrigar os IFP a competirem pela obtenção de recursos públicos, depois de 20 anos de desenvolvimento institucional satisfatório. (Bird, 1992, p. 52)

---

1. No Brasil, em vez de impostos, o financiamento dessas instituições se dá mediante *contribuições*, de natureza fiscal distinta.

Ademais, a estratégia do Banco Mundial para a educação privilegia o setor privado como protagonista na educação técnico-profissional em todo o mundo. É o que expressa o trecho seguinte, extraído de um contexto fortemente prescritivo:

Individualmente ou em grupo, os empregadores oferecem treinamento em serviço para seus trabalhadores, ou, então, contratam esse treinamento com firmas especializadas. Grupos de empregadores e associações profissionais estão envolvidos no estabelecimento de padrões de contribuição financeira para a qualificação profissional, assim como no estabelecimento dos resultados desejáveis de aprendizagem no setor educacional em geral. (Bird, 1999, p. 21)

Em seu artigo sobre o estado da arte da reforma da educação técnico-profissional na América Latina, David Wilson (s.d.) assinala aquela orientação do Bird como fazendo parte de uma concepção “econocêntrica” das agências financeiras internacionais, muito difundida na região. Na década de 90, essa concepção se expressou por três vetores nas mudanças observadas da educação técnico-profissional na América Latina: descentralização, setorização e privatização.

A descentralização consiste em diminuir a atuação das instâncias superiores do poder público na gestão dos sistemas nacionais de educação técnico-profissional em favor de entidades de caráter regional ou local, não estatais, preferencialmente. A setorização consiste na fragmentação das iniciativas de educação técnico-profissional conforme cada setor da economia, determinada pelas frações do mercado de trabalho, abandonando-se as políticas gerais de formação. A privatização consiste na transferência da administração das instituições públicas de educação técnico-profissional para empresários, com a participação ou não de trabalhadores e do Estado, além do que aquelas agências denominam de “diversificação das fontes de financiamento”. Esta é entendida como a substituição do financiamento público pelo privado, seja mediante a venda de produtos e serviços aos empresários, seja mediante o pagamento do aprendizado pelos próprios alunos, diretamente ou via financiamento.

Em adição a essas tendências, Wilson assinala a de “diferenciação para cima” da educação técnico-profissional na América Latina, desde o nível secundário até o pós-secundário para técnicos e tecnólogos. Ele aponta, ainda, que essas mudanças todas teriam sido determinadas pela globalização da economia, com o conseqüente abandono das políticas protecionistas e a abertura dos mercados nacionais a uma competição internacional cada vez mais acirrada. Para enfrentar a competição num mercado progressivamente mais globalizado, os governos dos países latino-americanos decidiram, entre outras providências, modificar os modos como qualificam sua força de trabalho, em especial para a indústria e os serviços, que, por

sua vez, passam a utilizar tecnologias mais sofisticadas, exigentes de trabalhadores dotados de diferentes qualificações e/ou competências.

Pois bem, a descentralização, a setorização e a privatização da educação técnico-profissional, processos de que o Chile teria sido o laboratório latino-americano, encontraram respaldo, senão incentivo, nas recomendações e nos financiamentos das agências financeiras internacionais. A “diferenciação para cima”, por sua vez, teria sido resultado da própria lógica de aumento da qualificação da força de trabalho. Para ilustrá-la, Wilson menciona os cursos pós-secundários desenvolvidos no Brasil. O Senai teria sido a instituição pioneira na oferta desse tipo de curso, e estaria, uma vez mais, apontando o caminho a ser seguido por suas congêneres da região.

Wilson assinala, também, a existência de uma tendência de mudança de orientação da educação técnico-profissional latino-americana, no sentido de substituição da formação monovalente pela polivalente. Para isso, a experiência japonesa tem sido incorporada por alguns países, de modo a privilegiar a capacitação feita nas próprias empresas, e de acordo com um sistema de “rotação do trabalho”. Mesmo quando as instituições de educação técnico-profissional mantêm sua forma escolarizada, a inserção prévia na produção tem sido enfatizada mediante a implantação de instalações piloto que servem, também, a outros propósitos, como, por exemplo, a pesquisa tecnológica.

No meu entender, no que se refere à estrutura educacional dos países latino-americanos, o protagonismo do Bird e do BID tem produzido resultados indiretos e diretos. Os projetos de financiamento à educação apresentados a essas agências financeiras abrem caminho para que suas recomendações sejam diretamente incorporadas às políticas educacionais nacionais. Isso se dá de dois modos: mediante a atuação direta e presencial de assessores desses bancos ou mediante a atuação de especialistas nacionais formados segundo as orientações assumidas pelas instituições financeiras – um caso peculiar de afinidades eletivas.

De um modo ou de outro, a orientação do Bird e do BID tem funcionado como um reforço ou como um incentivo de mudança, no sentido da segmentação. Ela é um reforço no caso em que a segmentação torna-se a tônica do sistema educacional, com escolas secundárias (propedêuticas ao ensino superior) nitidamente apartadas das escolas profissionais (voltadas à formação de trabalhadores diretamente ligados à produção). Por outro lado, a orientação dessas agências é um incentivo à mudança naqueles países que, por distintas razões, elaboraram e implementaram políticas de unificação da educação secundária com a educação técnico-profissional e, agora, revertem esse processo.

Para captar o elemento mais dinâmico dessas transformações, numa perspectiva comparada, este texto focaliza a educação técnico-profissional no âmbito da *educação intermediária* em três países latino-americanos, nos quais as reformas educacionais nos anos de 80 e 90 foram especialmente marcantes: Brasil, Argentina e Chile. A *educação intermediária* é aqui definida como compreendendo os processos e as instituições educacionais situados entre a educação obrigatória e a educação superior, universitária ou não. É justamente na *educação intermediária* que se encontra, atualmente, a mais intensa segmentação dos sistemas educacionais, o que, no passado, prevalecia também no âmbito do ensino primário.

## BRASIL

Na segunda metade da década de 90 foi realizada no Brasil uma reforma educacional sem precedentes, que ainda está em processo. Com efeito, do ensino fundamental ao superior uma plethora de leis e decretos, promulgados desde 1995, acionou mudanças em aspectos tão variados quanto financiamento, gestão, acesso, avaliação, currículo e carreira docente. Dentre todas, a distinção compulsória entre o ensino médio e o ensino técnico é uma das mais polêmicas na estrutura da educação brasileira.

Nos anos de 40, uma estrutura educacional dualista, fortemente influenciada pelas reformas educacionais do fascismo italiano, foi estabelecida pelas "leis orgânicas" baixadas pela ditadura varguista. Depois da reconstitucionalização do país em 1946, essa dualidade foi sendo quebrada pelas "leis de equivalência" (n. 1.076/50 e 1.821/53) e, finalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Primeiramente, a limitação de candidatura dos concluintes de cursos técnicos aos cursos superiores foi suprimida, desde que eles fossem aprovados em exames de complementação das disciplinas não cursadas no 2º ciclo do secundário. Depois, aos egressos do 1º ciclo dos ramos profissionais do ensino médio (pós-primário) foi permitido o ingresso no 2º ciclo do ramo secundário, o único que propiciava a candidatura irrestrita ao ensino superior<sup>2</sup>. No entanto, existia a exigência de exames de complementação das disciplinas não cursadas no 1º ciclo do secundário. Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 estabeleceu a equivalência geral entre todos os ciclos e ramos do ensino médio, para efeito propedêutico.

---

2. A Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) determinava que a candidatura dos concluintes dos cursos técnicos industriais, agrícolas e comerciais, assim como dos cursos normais, ficava restrita às carreiras diretamente relacionadas com aqueles.

Esse processo de progressiva equivalência dos dois ciclos do ensino médio foi correlativo à *secundarização* dos ramos profissionais no 1º ciclo, de modo que, ao início da década de 60, havia sido formada uma concepção, bastante generalizada no país, de que os quatro anos que se seguiam à escola primária deveriam constituir uma educação geral para todos<sup>3</sup>. Imediatamente antes do golpe militar de 1964, convênios entre o Ministério da Educação e a Usaid constituíram equipes de planejamento de instalação de centenas de ginásios orientados para o trabalho (também denominados polivalentes), uma versão brasileira da *comprehensive high-school* norte-americana.

Em 1971, foi promulgada a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (n. 5.692), que fundiu o ensino primário ao 1º ciclo do ensino médio, instituindo um novo ensino de 1º grau, obrigatório para todos, com oito anos de duração. As quatro últimas séries seriam profissionalizantes, no sentido de que seu currículo teria como finalidade a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. Enquanto isso, a aprendizagem profissional, industrial e comercial, mantinha-se como anteriormente, sob controle patronal, para os alunos que concluíssem o 1º grau e, também, para os que o abandonassem precocemente (terminalidade real).

Além dessa unificação parcial do ensino pós-primário, a mesma lei procedeu à fusão dos ramos profissionais do 2º ciclo do ensino médio com o ramo secundário, constituindo um novo ensino de 2º grau, universal e compulsoriamente profissional. A idéia era a de que todos os alunos obtivessem no 2º grau uma habilitação como técnico ou auxiliar técnico.

Se a profissionalização no novo ensino de 1º grau correspondeu a uma concepção pedagógica calcada num modelo em vigor num país – os EUA –, no 2º grau a razão da unificação entre o ramo secundário e os ramos profissionais deveu-se a uma conjuntura situada fora desse grau de ensino, para o que se procedeu à elaboração de justificativas *ad hoc*. Com efeito, foi atribuída à profissionalização universal e compulsória no 2º grau a função de conter a demanda de candidatos para o ensino superior, de modo a encaminhá-los para um mercado de trabalho supostamente carente de profissionais habilitados, mercado esse que se supunha capaz de absorver esse contingente adicional de técnicos e auxiliares técnicos (Cunha, 1973).

Assim, se de um lado foi dada continuidade à política de extensão da escolaridade obrigatória, foi completamente revertida a política de facilitação do acesso

---

3. Todavia, mantinha-se a aprendizagem industrial e comercial, associando escola e trabalho, com exigência de escolaridade prévia em nível primário, completa ou não.

ao ensino superior expressa nas “leis de equivalência” e na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De todo modo, ainda que sustentada por razões discriminatórias, a aplicação da lei 5.692/71, no que dizia respeito ao ensino de 2º grau, implicava a eliminação da dualidade entre o ensino geral-propedêutico, e o ensino técnico-profissional.

Todavia, a política de profissionalização não teve sucesso. No ensino de 1º grau, a falta de recursos financeiros e a carência de pessoal qualificado determinaram o progressivo abandono da iniciação para o trabalho e da sondagem vocacional nos currículos das redes escolares estaduais e municipais. As escolas privadas jamais incorporaram essas determinações curriculares, já que a função propedêutica era sua principal razão de ser. No ensino de 2º grau, a resistência dos proprietários das escolas privadas se juntou à dos estudantes e das próprias empresas (que não abriram suficientes oportunidades de estágio) e à falta de recursos nas redes públicas de ensino, de modo que, em 1982, a lei 7.044 produziu uma total reorientação da reforma de 11 anos antes. No entanto, ao invés de revogar todo o aparato curricular da profissionalização universal e compulsória, ele permaneceu como uma das possibilidades, ao lado de um currículo exclusivamente propedêutico. Desde então, a função propedêutica do ensino de 2º grau foi restabelecida, no contexto do enfraquecimento da ditadura militar.

A política educacional implementada a partir de 1995 reservou um lugar especial ao ensino técnico. Se, de um lado, ela partiu do pressuposto da necessidade econômica da formação de profissionais de nível médio, como exigência do desenvolvimento tecnológico em todos os setores, de outro, ela continha um diagnóstico bastante severo a respeito das duas dúzias de escolas técnicas industriais da rede federal. Essas escolas teriam-se transformado em alternativa de ensino médio gratuito e de boa qualidade para jovens de classe média, que não estariam interessados em trabalhar como técnicos, mas, sim, na realização de cursos superiores, em especialidades que freqüentemente nada tinham a ver com o curso realizado anteriormente. Em nome, portanto, da otimização econômica dos recursos financeiros públicos, os cursos técnicos deveriam ser oferecidos apenas aos estudantes efetivamente interessados em trabalhar na sua especialidade.

Nesse sentido, o decreto n. 2.208/97 instituiu todo um sistema de ensino profissional, com três níveis: o básico (abrangendo a aprendizagem e os cursos rápidos para adultos), o técnico e o tecnológico, este já em nível superior<sup>4</sup>.

---

4. Os três níveis da educação profissional não constituem progressão obrigatória, pois o acesso a qualquer um deles independe da realização do antecedente.

O ensino técnico foi definido como sendo *independente* do ensino médio. Isso significava que um aluno poderia cursar o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursava o ensino médio, depois deste e até mesmo isoladamente. Os cursos chamados integrados, que ofereciam num mesmo currículo a educação geral de nível médio e a educação técnico-profissional, foram literalmente proibidos. Tolerados apenas no caso das escolas agrotécnicas.

A independência, também chamada de desvinculação, entre o ensino médio e o ensino técnico permitiria resolver aquela distorção, pois este último somente seria procurado pelos jovens que tivessem efetivo interesse na profissionalização, para emprego imediato.

Neste sentido, os cursos técnicos deverão ser organizados em módulos, cada um deles dando direito a um certificado de qualificação profissional, na suposição de que a organização modular corresponda às profissões efetivamente existentes no mercado de trabalho.

Depois do decreto 2.208/97 e contrariamente à sua concepção original, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu (parecer 17/97) que o certificado de técnico somente será outorgado aos egressos dos cursos técnicos que também tiverem concluído o ensino médio, anteriormente ou simultaneamente a este<sup>5</sup>. Ficou excluída, portanto, a possibilidade de que esse certificado fosse concedido a quem somente acumulasse os módulos correspondentes a uma especialidade técnica.

Do lado da educação geral-propedêutica, outras mudanças ocorreram. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trouxe uma concepção marcadamente profissionalizante do ensino médio, cujas finalidades incluem a preparação para o trabalho de cada aluno, para que ele seja “capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. O ensino médio é apresentado na lei, também, como tendo a finalidade de propiciar “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos”. No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 determina que os conteúdos e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”.

Na perspectiva de articulação entre o ensino médio (com a duração mínima de três anos) e o ensino técnico (com duração indeterminada), a resolução do Conselho Nacional de Educação que estabeleceu as diretrizes curriculares para o

---

5 . Em razão das exigências de conhecimentos prévios, determinados cursos técnicos poderão estabelecer o ensino médio concluído como requisito de ingresso de seus alunos.

primeiro abriu a possibilidade de que as escolas *avancem* a preparação básica de seus alunos para certos cursos técnicos, propiciando a aquisição de competências básicas, sem que, todavia, introduzam disciplinas propriamente profissionais<sup>6</sup>. Neste sentido, a Tecnologia está presente nas três áreas em que foi dividido o conhecimento escolar da parte comum do ensino médio, a saber:

Linguagem, Códigos e suas Tecnologias  
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias  
Ciências Humanas e suas Tecnologias

Logo após as diretrizes curriculares para o ensino médio, as da educação profissional de nível técnico foram instituídas pela resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação – CEB/CNE 4/99 –, que determinou que ele seja organizado por áreas profissionais, cada uma delas com suas caracterizações gerais e carga horária mínima para cada habilitação delas resultante. As primeiras 20 áreas profissionais listadas foram as seguintes:

Agropecuária  
Artes  
Comércio  
Comunicação  
Construção Civil  
*Design*  
Geomática  
Gestão  
Imagem Pessoal  
Indústria  
Informática  
Lazer e Desenvolvimento Social  
Meio Ambiente  
Mineração  
Química

---

6. O decreto 2.208/97 prevê que 25% das disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas no ensino médio, podem ser aproveitadas no currículo individual de um aluno do ensino técnico, independentemente de exames, a juízo da instituição que oferece o curso técnico.

Recursos Pesqueiros  
Saúde  
Telecomunicações  
Transporte  
Turismo e Hospitalidade

Após essa primeira lista de áreas, outras poderão ser instituídas, em processo permanente, no qual o conselho aprovaria propostas do ministério, processo esse que deveria contar com participação de educadores, empregadores e trabalhadores.

As habilitações correspondentes a cada área deverão ser especificadas no currículo de cada escola e até mesmo ao nível de cada sistema de ensino. Os planos de curso de cada escola deverão ser aprovados pelos respectivos sistemas de ensino estaduais, mas o Ministério da Educação e do Desporto – MEC – estabelecerá um cadastro nacional de cursos, para efeito de registro e divulgação em âmbito nacional. Quando um curso técnico oferecido por uma escola estiver inscrito no cadastro nacional, é a própria escola que terá a responsabilidade de expedir e registrar o certificado conferido a cada aluno.

O MEC, em colaboração com os sistemas de ensino, terá o encargo de avaliar o ensino técnico, garantindo a divulgação dos resultados. O MEC organizará, também, um sistema nacional de certificação profissional baseado em competências, do qual participarão representantes dos trabalhadores, dos empregadores e da comunidade educacional. O CNE fixará as normas para o credenciamento das instituições credenciadoras, por proposta do MEC.

Dentre as mudanças ocorridas na educação brasileira nos anos 90, verificamos que a inflexão da tendência que se definia desde os anos 40 – a progressiva fusão entre a educação geral-propedêutica e a educação técnico-profissional – cedeu lugar a uma tentativa de cisão entre elas. Numa situação conflitiva, tal tentativa foi atenuada pela exigência de que o curso técnico somente poderá outorgar certificados para os alunos que tenham também concluído o ensino médio, ainda que os módulos dos cursos técnicos possam ser freqüentados separadamente. Embora os técnicos possam candidatar-se a qualquer curso de nível superior, a ênfase ministerial no oferecimento de cursos seqüenciais permite prever que eles serão freqüentados, majoritariamente, pelos estudantes que não conseguirem acesso aos cursos superiores.

## ARGENTINA

Na constituição e no desenvolvimento dos sistemas educacionais latino-americanos, a Argentina apresenta um caso conspícuo: a criação de uma instituição de ensino técnico e superior, destinada exclusivamente aos jovens trabalhadores.

A Universidad Obrera Nacional – UON – foi criada em 1948, vindo a constituir um segmento paralelo ao ensino secundário e superior “tradicionais”<sup>7</sup>. Os alunos dessa instituição deveriam ser egressos das escolas da Comissão Nacional de Aprendizagem e Orientação Profissional ou das escolas industriais públicas, todos portadores de certificado de que haviam ingressado no mercado de trabalho.

A interpretação mais difundida é a de que a UON foi um produto típico do populismo peronista. Incapaz de alterar a situação do ensino secundário e universitário, controlado pelas elites tradicionais, esse sistema paralelo teria sido criado com o propósito de formar técnicos e engenheiros industriais, para fazer frente às necessidades de formação da força de trabalho para o projeto de desenvolvimento econômico, assim como atender à demanda dos trabalhadores de acesso aos cursos profissionais de nível médio e superior (Mollis, 1991).

Nos anos 80, a formação de técnicos na Argentina compreendia dois ciclos após a escola primária, com três anos de duração cada um. O ciclo básico, comum a todas as especialidades, oferecia, além das matérias de formação geral, contatos diretos com as diferentes atividades práticas. O ciclo superior oferecia, além da complementação teórica e científica, o desenvolvimento de uma especialidade profissional que habilitava o egresso a atuar como técnico<sup>8</sup>. Os concluintes dos dois ciclos da educação técnico-profissional poderiam prosseguir seus estudos em grau superior, em cursos relacionados com a especialidade correspondente.

O ciclo superior de formação de técnicos compreendia as seguintes especialidades: Administração de Empresas; Artesanato Aplicado; Veículos Automotores; Aerofotogrametria; Artes Gráficas; Construções; Computação; Construções Navais; Desenho de Interiores; Desenho e Promoção Publicitária; Instrumentista no Controle de Processos Industriais; Joalheria; Mecânica; Mecânica Orientada para Máquinas Agrícolas; Eletricidade; Eletromecânica; Eletrotécnica; Geografia; Mate-

7. A UON foi posta em funcionamento em 1952. Quatro anos depois, com a queda de Perón, a instituição foi renomeada Universidad Tecnológica Nacional.

8. Os egressos do ciclo superior recebiam o título de técnico na especialidade cursada. Os das especialidades Construções e Eletricidade recebiam o título de “maestro mayor de obra” e de “eletromecânico”, respectivamente.

mática; Hidráulica; Indústrias de Alimentação; Indústrias de Alimentação Pesqueira; Metalurgia; Mineração; Ótica; Prótese; Petróleo; Publicidade; Química; Refrigeração e Ar-Condicionado; Relojoaria; Telecomunicações.

Em 1980 começou a funcionar um sistema de articulação entre as escolas técnicas e as empresas para a formação de auxiliares técnicos, que evocava a prática alemã do sistema dual. Os alunos que tivessem concluído o ciclo básico da educação técnico-profissional podiam optar por esse sistema, com dois anos de duração, que consistia em dois dias de frequência à escola e três dias nas instalações de empresas especialmente selecionadas, para as atividades práticas formativas.

Os concluintes desse sistema dual recebiam o certificado de auxiliar técnico na especialidade cursada. Se quisessem, poderiam prosseguir os estudos no ciclo superior<sup>9</sup>, para alcançar o título de técnico, sendo que, para eles, a duração desse ciclo seria abreviada para dois anos.

A reforma da educação secundária, determinada pela Lei Federal de Educação n. 24.195, de 1992, apresenta a estrutura do sistema educacional formada por cinco níveis progressivos, a saber: educação inicial, educação geral básica, educação polimodal, educação superior e educação quaternária. Não há menção direta na lei ao ensino profissional, a não ser no nível superior. A educação técnico-profissional está compreendida num dos *regimes especiais*, admitidos pela lei, que têm a finalidade de “atender às necessidades que não possam ser satisfeitas pela estrutura básica e que exijam outras ofertas específicas diferenciadas em função das particularidades ou necessidades do educando ou do meio”.

As mudanças determinadas pela Lei Federal de Educação estão baseadas no julgamento de que na sociedade contemporânea não há limites precisos entre as funções que, até então, eram desempenhadas por diferentes tipos de escola. Impõe-se a implantação de um mesmo núcleo de competências fundamentais para todos os alunos, expresso em parâmetros curriculares básicos. Daí a concepção do nível polimodal, com um enfoque que pretende integrar, em uma mesma oferta educacional, uma preparação equilibrada, com valor formativo e social equivalente, para todos os estudantes, abrangendo as seguintes funções: função ética e de cidadania; função propedêutica; e função de preparação para a vida produtiva. Essas funções, por sua vez, serão desenvolvidas mediante dois tipos de formação: a formação geral de base e a formação orientada, que desenvolverá, contextualizará e especificará os conteúdos da primeira, atendendo aos diferentes campos do

---

9. O ingresso não era automático, pois os estudantes deveriam demonstrar estar em condições acadêmicas de promoção ao ciclo superior.

conhecimento e da ocupação social e produtiva. Para tanto, cinco modalidades foram elencadas:

Modalidade Ciências Naturais, Saúde e Meio Ambiente

Modalidade Economia e Gestão das Organizações

Modalidade Humanidades e Ciências Sociais

Modalidade Produção de Bens e Serviços

Modalidade Artes, *Design* e Comunicação

Essas modalidades de educação polimodal não correspondem, necessariamente, a especializações dos estabelecimentos escolares, já que uma mesma instituição pode oferecer uma modalidade ou mais aos seus alunos.

A educação polimodal tem seu contraponto nos trajetos técnico-profissionais – TTPs –, que oferecem uma formação especializada em uma ocupação social e produtiva. Esses trajetos poderão ser desenvolvidos nas mesmas escolas que oferecem a educação polimodal, mas em turnos diferentes; em instituições especializadas para atender os alunos de vários estabelecimentos de uma mesma área geográfica; ou, ainda, em instituições estreitamente vinculadas às distintas atividades profissionais.

Como primeiro passo para a implantação dos TTPs, o Instituto Nacional de Educação Tecnológica – Inet – definiu os perfis profissionais dos técnicos, de acordo com as novas demandas e as necessidades da produção. Para isso, realizou consultas a empresários, sindicatos, profissionais e especialistas. O objetivo foi o de que cada trajeto conduza ao domínio de competências que propiciem ao técnico o exercício de sua profissão em situações concretas de trabalho, de modo a poderem responder às novas demandas e mudanças constantes que ocorrem nas áreas ocupacionais mais significativas.

Cada TTP compreende um conjunto de módulos, cuja aquisição propiciará ao aluno a obtenção do certificado de técnico no trajeto correspondente. Os alunos poderão cursar os módulos de um trajeto técnico-profissional durante a educação polimodal ou depois desta. Quando tiver concluído a educação polimodal e todos os módulos de um trajeto técnico-profissional, o aluno terá direito ao diploma de técnico. A idéia subjacente é a de que a formação técnica integral pretendida somente será alcançada pela articulação de ambos os níveis educacionais. Como os técnicos devem ter concluído o nível polimodal, antes ou durante os TTPs, todos eles se encontrarão em condições de postular o ingresso em cursos de nível

superior, universitários ou não. No caso em que apenas parte dos módulos for concluída, será fornecido o certificado correspondente.

Os TTPs pretendem, então, ser uma oferta opcional complementar à educação polimodal, destinada a substituir a educação técnico-profissional que se fazia. O Inet projetou, até o momento, 12 trajetos. São eles:

Produção Agropecuária  
 Gestão Organizacional  
 Equipamentos e Instalação Eletromecânica  
 Indústrias de Processos  
 Eletrônica  
 Construções (*Mestre Mayor de Obras*)  
 Construções (Técnico em Construções)  
 Tempo Livre, Recreação e Turismo  
 Informática  
 Saúde e Ambiente  
 Comunicação em Multimídia  
 Aeronáutica

Alguns desses trajetos coincidem com as especialidades oferecidas pelas antigas escolas técnicas, como Produção Agropecuária ou Eletrônica. Outros, entretanto, são inovações no quadro da educação técnico-profissional argentina, como Gestão Organizacional ou Tempo Livre, Recreação e Turismo.

Existe uma certa correspondência entre as modalidades da educação polimodal e os TTPs, como o quadro abaixo permite perceber:

POLIMODAL (modalidades)	TTP
Ciências Naturais, Saúde e Meio Ambiente	Saúde e Meio Ambiente
Economia e Gestão das Organizações	Gestão Organizacional
Humanidades e Ciências Sociais	-
Produção de Bens e Serviços	Equipamentos e Instalação Eletromecânica Indústrias de Processos Eletrônica Construções Produção Agropecuária Aeronáutica
Artes, <i>Design</i> e Comunicação	Comunicação em Multimídia

Três TTPs não encontram correspondência direta nas modalidades da educação polimodal. O TTP Tempo Livre, Recreação e Turismo, assim como o de Informática, não têm correspondência alguma; e Comunicação em Multimídia tem correspondência apenas parcial em Artes, *Design* e Comunicação.

No que diz respeito ao foco deste texto, a reforma argentina pode ser resumida em quatro pontos: a inclusão de elementos profissionalizantes no ensino secundário (nível polimodal), de modo bastante especificado; dissociação entre o nível polimodal e os TTP, que constituem cursos distintos; exigência da conclusão de todo o nível polimodal para a outorga do certificado de técnico; possibilidade de candidatura irrestrita dos técnicos aos cursos de nível superior. Apesar, portanto, da dissociação entre o ensino secundário e o ensino técnico-profissional, a segmentação poderá ser menor do que a prevalecente antes da reforma que se encontra em processo de implantação, ao menos no que concerne à dimensão institucional da questão.

## CHILE

Ao início do conturbado governo da Unidade Popular (1970/73) não se empreendeu no Chile uma reforma educacional que alterasse a estrutura então existente. Os esforços do governo concentraram-se na ampliação da oferta educacional e na democratização da gestão do sistema. Foi mantida a estrutura do decreto n. 27.952, de dezembro de 1965, que fixava em quatro anos a duração da educação média, com duas modalidades: a humanístico-científica e a técnico-profissional.

Ao início de 1973, alguns meses antes do golpe militar, o presidente Allende pôs em discussão uma reforma profunda na estrutura educacional, motivada por duas ordens de fatores. Em primeiro lugar, a convicção dos dirigentes do sistema educacional de que não seria possível sustentar a expansão do acesso se mantida a estrutura existente, especialmente a dualidade do nível médio: de um lado, as escolas gerais-propedêuticas, de outro, os liceus técnico-profissionais. Em segundo lugar, a disposição dos partidos de sustentação do governo, situados à esquerda no espectro político, desejosos de anteciparem a construção do socialismo no campo da educação.

Nasceu, então, a proposta da Escola Nacional Unificada, que, no nível médio, pretendia superar a antiga dicotomia entre educação geral e educação profissional, mediante as concepções marxiana de politécnica e gramsciana de escola unitária, que realizaria a síntese da teoria com a prática, contribuindo para a superação da divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Mas essa proposta sofreu uma forte crítica por parte da oposição política e ideológica ao governo da Unidade Popular, razão pela qual seu projeto foi posto de lado.

O governo instituído pelo golpe militar de 1973 não empreendeu mudanças estruturais no campo educacional, concentrando-se na interdição de práticas, de materiais e de pessoas considerados ameaçadores à nova ordem política.

A década de 1980 começou, para o Chile, com profundas reformas educacionais, que fizeram do país o laboratório internacional de reforma do campo educacional nos termos da ideologia neoliberal. Mas, em 1981, independentemente desse quadro, foi tentado o estabelecimento de uma ponte entre a educação geral e a técnico-profissional no nível médio: depois de dois anos de curso comum, haveria dois anos de cursos diversificados, nos quais a modalidade geral e propedêutica separar-se-ia das modalidades técnico-profissionais. Essa tentativa foi abandonada seis anos depois, retornando-se à separação anteriormente existente, não só de cursos como, também, de escolas propedêuticas e técnico-profissionais no nível médio.

A orientação privatista e descentralizadora do governo militar, no sentido de transferir ao setor privado e às municipalidades as escolas até então geridas e financiadas pelo governo nacional, atingiu também as instituições de educação técnico-profissional<sup>10</sup>. Aos empresários que se dispusessem a investir no ensino técnico-profissional foram conferidas as mesmas facilidades para a criação de escolas de educação básica e média, de caráter geral.

Pela Lei Orgânica Constitucional de Ensino, n. 18.962, de março de 1990 (promulgada ao fim do governo Pinochet), a educação média manteve a antiga divisão em duas modalidades, ambas ministradas em instituições denominadas liceus: a educação média humanístico-científica, com quatro anos de duração, em dois ciclos, e a educação técnico-profissional. Esta compreende cinco ramos: comercial, industrial, técnico<sup>11</sup>, agrícola e marítima. A duração da educação média técnico-profissional é de três ou quatro anos, mas existe um ciclo terminal de dois anos para adultos. O curso completo propicia ao aluno o título de técnico de nível médio na especialidade seguida.

A plataforma do governo civil iniciado no Chile em março de 1990, pondo em marcha um processo de transição para a democracia, não se propôs a alterar a arquitetura educacional montada pelos governos militares na década anterior. Mas, recusando-se a aprofundar a política privatista e descentralizadora dos militares, o governo da *concertación* preferiu intervir sobre processos que ocorriam no

---

10. Em 1980, todos os 75 liceus técnico-profissionais públicos foram transferidos à administração de corporações formadas por empresários privados especialmente para esse fim. Esses liceus receberam recursos públicos mediante convênio, como dotações globais por estabelecimento, fixadas anualmente, e não mediante número de alunos, como as demais escolas.

11. Abrange as seguintes especialidades: Alimentação, Atenção à criança pequena, Assistência Social, Cabeleireiro, Vestuário.

interior da estrutura educacional, a saber: a qualidade da educação e a equidade na distribuição social dos seus resultados.

O segundo governo civil (1994/2000) que se seguiu à ditadura militar elevou a educação a prioridade número um, e empreendeu, entre outras providências, a constituição de um Comitê Técnico sobre a Modernização da Educação. O relatório desse comitê e da Comissão Nacional para a Modernização da Educação, que lhe deu prosseguimento, ficou conhecido como Relatório Brunner, nome do ministro da educação, seu integrante.

Dentre as recomendações apresentadas está a da reforma da educação média como “uma tarefa impostergável”. Ela consistiria na retomada das linhas gerais do intento de reforma de 1981/87, mas de um modo aprofundado. Em linhas gerais, o Relatório Brunner recomenda terminar com o dualismo entre o ensino “acadêmico” e o ensino técnico, o fim da idéia de uma educação profissional que se pretenda terminal e a conseqüente implantação de uma estrutura educacional na qual a diversidade não seja sinônimo de segmentação. Como resultado, os liceus técnico-profissionais deixariam de existir, de modo que os cursos que ministram essa modalidade passassem a constituir opções para os alunos, ao lado do ensino “acadêmico”, mantendo-se abertas as possibilidades de mudança entre elas.

No entanto, o Relatório admite que os liceus tenham orientação predominante para um ou outro lado, sem exclusividade. Para os cursos “acadêmicos”, o novo currículo deveria procurar estender a todos a educação para o trabalho. Como exemplo, é mencionada a possibilidade de oferecimento de cursos ou seminários de iniciação à atividade empresarial e de familiarização com as operações comerciais básicas. Para os cursos técnico-profissionais, as alternativas deveriam ser mais amplas do que o desenvolvimento de habilidades específicas, que logo poderiam tornar-se obsoletas, deixando-se que maior especialização seja obtida no âmbito das próprias empresas. O intento de se acabar com a idéia de “educação terminal” levaria a que os currículos buscassem pôr os alunos em condições de seguir aprendendo ao longo de sua vida, assim como de seguir estudos superiores.

A reforma curricular da educação média que se empreendeu, imediatamente após a divulgação do Relatório Brunner, estabeleceu que ela deveria abranger dois anos iniciais com o objetivo de desenvolver a formação geral, comum a todos os alunos, e dois anos seguintes, com o objetivo de ministrar uma formação diferenciada. A formação geral deveria superar o dualismo acadêmico/profissional, de modo a articular uma preparação orientada tanto para o trabalho quanto para o estudo. Com relação à antiga concepção científico-humanista, a formação geral seria distinta, na medida em que buscaria orientar-se para a vida prática. Com

relação à antiga concepção técnico-profissional, ela seria diferente no que concerne a sua preocupação em desenvolver capacidades gerais e transferíveis, aplicáveis a domínios e desempenhos práticos, mas que possibilitassem um aprendizado em nível superior. Em consequência, o leque de dispersão das opções técnico-profissionais passou de 400 especialidades para 44.

Assim, o campo educacional chileno passou por três momentos em que foram feitas tentativas de eliminação ou atenuação da tradicional separação entre a educação geral-propedêutica e a educação técnico-profissional. No governo Allende pretendeu-se a concepção da escola unificada; no governo Pinochet, a diferenciação de cursos, após um tronco comum. Ambas as tentativas foram abandonadas, mas a segunda foi retomada, ao fim dos anos 90, com uma modificação relevante, qual seja, a da introdução de conteúdos profissionalizantes nas alternativas gerais-propedêuticas da educação média. Como resultado das alterações que se desenvolvem, os concluintes da educação média não encontrarão restrições legais ao prosseguimento dos estudos em nível superior.

## CONCLUSÃO

A tendência observada nos três países latino-americanos focalizados neste texto foi de profundas mudanças na *educação intermediária*.

Projetos de eliminação da segmentação desse nível do sistema educacional, por distintas motivações, já se haviam manifestado na década de 70 em alguns países, mediante medidas radicais. No Brasil, em 1971, a contenção da demanda de ensino superior levou à profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. No Chile, em 1973, a concepção da educação politécnica foi evocada em apoio à Escola Nacional Unificada. Ambos os projetos fracassaram.

No Brasil, a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau sucumbiu diante da carência de recursos materiais e humanos, assim como diante da resistência dos estudantes, dos empresários e dos administradores das instituições educacionais. No Chile, a oposição político-ideológica ao governo da Unidade Popular rejeitou a proposta da escola única, que teve de ser abandonada, em meio à crise que culminou no golpe militar.

Nesses dois países, retornou-se, de algum modo, à dualidade entre a educação geral-propedêutica e a educação técnico-profissional.

Nos anos 90, as reformas na *educação intermediária* manifestaram-se em três tipos de medidas, observadas nos três países focalizados: no adiamento do momento em que os alunos optam entre cursos de caráter geral-propedêutico e

cursos de natureza técnico-profissional; na inclusão de conteúdos de caráter profissionalizante no currículo do ensino geral-propedêutico; e na outorga de certificados aos técnicos que possibilitem o prosseguimento dos estudos em nível superior.

A inclusão de elementos profissionalizantes no currículo do ensino secundário, mesmo nos cursos de caráter nitidamente geral-propedêutico, tem sido justificada pela necessidade de que a preparação dos jovens para o prosseguimento dos estudos em nível superior não deve estar separada de uma preparação tecnológica básica, que esteja voltada para sua inserção no mundo do trabalho.

Em certos países, esse caráter profissionalizante na educação geral-propedêutica está mais especificado do que em outros. Na Argentina, caso de maior especificação, o nível polimodal inclui modalidades em grande parte já sintonizadas com as especialidades dos trajetos técnico-profissionais.

No que diz respeito às relações entre os cursos gerais-propedêuticos e os cursos técnico-profissionais, dois tipos de soluções têm sido encontradas.

No Chile, procurou-se a diferenciação de cursos após um tronco comum, mantendo-se um currículo integrado, isto é, a formação do técnico se faz em cursos que abrangem a educação geral. Na Argentina e no Brasil, as reformas recentes determinaram a dissociação entre os cursos polimodal (no primeiro país) ou médio (no segundo) e os trajetos (ou cursos) técnico-profissionais. Nesses países, os currículos dos cursos técnico-profissionais estão completamente separados dos cursos de caráter geral-propedêutico, de modo que aqueles podem ser feitos ao mesmo tempo ou depois destes, mas sempre como cursos distintos. Essa dissociação, inicialmente prevista no Brasil como possível exclusividade do curso técnico, foi corrigida posteriormente à determinação de todo um sistema paralelo de ensino profissional. De todo modo, na Argentina e no Brasil, a legislação determina, na feição atual, que o certificado de técnico somente seja outorgado aos egressos dos cursos técnico-profissionais que tenham também concluído o ensino de caráter geral-propedêutico (polimodal ou médio, respectivamente).

Uma tendência geral observada nos países focalizados é no sentido da modularização dos cursos técnico-profissionais, apresentada, de um modo geral, como um imperativo da flexibilização, entendida como solução para a articulação dos currículos com o mundo do trabalho e a adaptação do currículo às características individuais dos alunos.

Essas medidas correspondem, de um modo geral, à orientação das agências financeiras internacionais mencionadas ao início deste artigo: o Bird e o BID. Mas, no Brasil, essa orientação tem-se revelado mais marcante, ao menos em dois

aspectos. A retirada da educação técnico-profissional do âmbito da administração do sistema educacional não ocorre no nível federal, mas tem sido realizada no âmbito estadual. É o que se dá com a transferência das redes de escolas técnico-profissionais das secretarias da educação para as de ciência e tecnologia, como acontece em São Paulo e no Rio de Janeiro. A transferência das escolas públicas para o setor privado não tem sido objeto de medidas concretas, mas as da rede pública têm sido instadas a incluir empresários nos seus conselhos, além do que o Plano de Expansão do Ensino Profissional prevê expansão da rede escolar apenas no “segmento comunitário”, entendido como privado ou resultante da parceria entre o setor público e entidades privadas.

Comparando-se, ainda, a política voltada para a educação técnico-profissional nos três países, o Brasil é o que revela o mais forte impulso de “diferenciação para cima” (na expressão de Wilson, s.d.). Mesmo que a origem de tal impulso tenha sido identificada no Serviço Nacional da Indústria – Senai<sup>12</sup> –, ele é mais importante no âmbito da rede federal, em que as escolas técnicas industriais foram todas transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – Cefets –, cuja característica distintiva é a de oferecerem cursos para a formação de tecnólogos, já em nível superior, cursos esses que constituem prioridade do Ministério da Educação no que concerne à destinação de recursos para expansão.

O Chile, que foi o laboratório das políticas educacionais orientadas pelo neoliberalismo, tornou-se, nos anos 90, nos governos da *concertación*, um exemplo de tentativa no sentido da retomada de antigas aspirações liberais e socialistas, isto é, de concepções de escolas que juntem ou até mesmo integrem os estudos acadêmicos e profissionais<sup>13</sup>. Enquanto isso, o Brasil e a Argentina assumiram o lugar do Chile como laboratórios daquelas medidas, pela ênfase na apartação entre o ensino médio/polimodal e o ensino técnico-profissional.

Por fim, cabe acrescentar que, a despeito da semelhança de vários elementos nas reformas educacionais do Brasil, da Argentina e do Chile, não se deve esquecer a força das especificidades nacionais na determinação de sua implantação. Por isso, o grau de sucesso das medidas tomadas poderá não ser o mesmo, o que propiciará situações nas quais os formatos da *educação intermediária*, efeti-

---

12. No meu entender essa identificação foi equivocada, pois os cursos de curta duração tiveram início na Escola Técnica Federal “Celso Suckow da Fonseca”, hoje Cefet-RJ, antes que o Senai viesse a oferecer seus equivalentes no setor têxtil.

13. Essa reorientação lembra as escolas profissionais secundárias instituídas por Anísio Teixeira no Distrito Federal (Rio de Janeiro), em 1932, experiência que foi suprimida pelo Estado Novo e sua política educacional de inspiração fascista (cf. Teixeira, 1997).

vamente realizados nesses países, venham a ser bastante distintos das imagens projetadas, nos anos 90, pelos formuladores das respectivas reformas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOMENY, H.M.B. (ed.). *Ensino básico na América Latina: experiências, reformas, caminhos*. Rio de Janeiro: EDUERJ/Preal, 1998.
- BIRD. *Educación técnica y formación profesional: documento de política*. Washington, DC, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Educational sector strategy*. Washington, DC, 1999.
- CARNOY, M. A Transformação do papel da educação secundária em países altamente desenvolvidos e na América Latina: da elite à massa para a escolarização universal. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO, *Anais*. São Paulo: Consed, 1998.
- CASANOVA, R. As Encruzilhadas da reforma educativa dos anos 90: uma revisão dos problemas da mudança institucional. In: BOMENY, H.M.B. (ed.) *Ensino básico na América Latina: experiências, reformas, caminhos*. Rio de Janeiro: EDUERJ/Preal, 1998.
- COMITÉ TÉCNICO ASESOR DEL DIÁLOGO NACIONAL SOBRE LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN CHILENA. Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. *Los Desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago de Chile: Edit. Universitaria, 1995.
- COX, C. *A Reforma da educação chilena*. Rio de Janeiro: Preal/FGV, 1997.
- \_\_\_\_\_. *La reforma del curriculum*. Chile: Ministerio de la Educación.
- CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. *Tecnologia & Cultura*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, jul./dez. 1988.
- \_\_\_\_\_. Ensino secundário e ensino profissional: análise da influência recíproca. *Síntese*. Rio de Janeiro, n. 18, jan./abr., 1980.
- \_\_\_\_\_. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- CURY, C.R.J. O Ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO. *Anais*. São Paulo: Consed, 1998.
- LLOMOVATE, S. La Reforma educativa en Argentina: el vínculo educación-trabajo. 1998, mimeo. [Comunicação apresentada no *Seminário Trabalho, Formação e Currículo*, São Paulo, PUC/SP, 24 e 25/8/98.]
- MOLLIS, M. La Historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad para hombres y mujeres que trabajan. *Educación e Sociedade*, n. 39, ago. 1991.

RAMA, G. A Reforma educativa do ensino médio no Uruguai. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO. *Anais*. São Paulo: CONSED, 1998, p. 111-30.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: Edit. da UFRJ, 1997. [1ª edição de 1935]

WILSON, D. N. *Reforma de la educación vocacional y técnica en América Latina*. Santiago de Chile: Preal, s.d.