

O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil

Acacia Zeneida Kuenzer

Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná

Uma versão deste texto foi publicada no Caderno Andes, nº 2, 1996.

Introdução

O ensino médio no Brasil tem se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Como resultado, continua sem identidade, sequer física, uma vez que tem crescido nos “espaços ociosos” das escolas de 1º grau, o que se agrava com o descaso do Estado, em todos os níveis, com um financiamento que atende precariamente uma demanda (16% dos alunos entre 15 e 19 anos) que cresce significativamente, com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória para atender suas finalidades: o apro-

fundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania através da construção da autonomia intelectual e moral.

É esta dupla função — preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho — que lhe confere ambigüidade, uma vez que essa não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.

Como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas mesmas classes criam para si uma camada de intelectuais que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência

e função, nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, com base nas demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe apenas ao campo produtivo em si, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, o que exige, portanto, da escola em todos os níveis a elaboração de suas propostas segundo essas exigências.

Não é diferente com o ensino médio; apenas, nesse nível, por seu caráter intermediário, a elaboração da proposta pedagógica para cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas exige o enfrentamento adequado da tensão entre educação geral e educação específica, em busca da síntese historicamente possível de múltiplas determinações infra-estruturais e políticas que caracterizam cada momento.

A história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento dessa tensão, que tem levado, antes do que à síntese, à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40.

Após o fracasso do modelo estabelecido em 1971, com a lei nº 5692, e com a acomodação do “caos” pela lei 7044/82 através de uma saída conservadora e nociva à classe trabalhadora, a quem não interessa um “propedêutico” equivocadamente apresentado como “geral”, mas sem ser básico, voltado exclusivamente para a preparação do ingresso dos mais “competentes” na universidade, a discussão do ensino médio, que vinha sendo desenvolvida lenta mas seriamente no período de discussão nacional da LDB, vai ser atropelada pela elaboração da proposta de substitutivo dirigida pelo senador Darcy Ribeiro e pela apresentação do PL 1603/96 pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC/SEMTEC.

Esses dois documentos, apesar de tomarem como fundamento o mesmo discurso das demandas de educação para o trabalho em tempos de globalização da economia e mudanças tecnológicas e pre-

tenderem expressar a posição de um mesmo governo, apresentam propostas, mais do que diferentes, irreconciliáveis.

Analisar essas propostas à luz das determinações da conjuntura econômica e política, buscando compreender a partir das contradições a sua lógica, é o objetivo deste trabalho, uma vez que sobre os períodos anteriores já há trabalhos disponíveis. Para fazê-lo, tomaremos como referência a gestação e concretização da proposta de ensino profissional através do PL 1603/96.

Resgatando as origens e os rumos da discussão: o *imbroglio* de competências

A leitura de vários documentos a que tivemos acesso, através de diferentes formas, permite entender que o projeto de lei 1603/96, que dispõe sobre a educação profissional, criando um sistema em separado com distintos níveis de atendimento, é uma tentativa de síntese de concepções que têm origem em dois espaços diferentes. Essa síntese, do nosso ponto de vista, é desastrosa porque tenta acomodar diferentes concepções de grupos que pertencem ao mesmo governo, mas que procuram manter sua hegemonia através de um pretendido “esforço integrado” que articule o poder de controlar e a capacidade de financiar.

Senão, vejamos. A proposta de criação do que vamos chamar de Sistema Nacional de Educação Profissional (SNEP) nasce de discussões do MEC, na SEMTEC, e do MTB, na Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), nos últimos dois anos, porém mais intensamente em 1995.

Tomando por base a mesma preocupação, a integração da economia brasileira à globalização e às decorrentes demandas de formação de um trabalhador de novo tipo (discussão que vem sendo feita rigorosamente a partir de estudos e pesquisas feitos pelo GT Trabalho e Educação da ANPed), os documentos da SEFOR e da SEMTEC expressam distintas concepções.

No âmbito do MTB, a SEFOR, secretariada por Nassim G. Mehedeff e Elenice M. Leite, ambos

com tradição de direção e pesquisa sobre trabalho e qualificação do trabalhador, deflagram um processo de discussão rigorosa, com representantes do governo, da academia, dos empregadores e dos trabalhadores, que geram vários documentos que vão orientar o estabelecimento de políticas pela SEFOR. As discussões abrangem a educação brasileira como um todo, identificando seus pontos críticos com relação à educação do trabalhador, tendo em vista a elevação da competitividade internacional do Brasil e, desta forma, a melhoria da qualidade de vida do povo brasileiro, para depois definir as políticas de educação profissional. Esse processo de discussão está consolidado em um documento chamado *Questões críticas da educação brasileira*, produzido pelo MICT/MEC/MCT/MTB em 1995, sob a supervisão de Nassim Mehedeff.

Nesse documento, logo na apresentação, ficam claros os pressupostos da análise, que rejeita as interpretações equivocadas e até radicais da teoria do capital humano, que levaram à profissionalização do 2º grau em 1971, e reintroduz a discussão sobre o falso entendimento que sempre se teve sobre objetivos e prioridades da formação profissional da educação técnica, voltados a uma “certa parte da população pobre, desprovida da sorte, e direcionados à formação de trabalhadores para o desempenho de tarefas específicas em postos de trabalho para um setor produtivo organizado e baseado no modelo fordista de produção”.

O texto coloca a necessidade de se refletir sobre questões e exigências que a nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas provoca, buscando-se alternativas que alcancem “a relação harmoniosa dos resultados da ação educativa”, como um todo, “com as atuais necessidades da realidade brasileira”, voltadas não só para as demandas do mercado internacional e interno, mas, “em especial, para a consolidação do processo democrático no que concerne à formação do cidadão produtivo”.

A partir desse entendimento, e com base nas discussões, a SEFOR elaborou o seu projeto para a educação profissional, tendo em vista o “desenvolvimento sustentado” (MTB/SEFOR, 1995). Nes-

se documento, estabelece-se a relação do projeto com as prioridades do governo neoliberal, resumidas em dois pontos: a consolidação da estabilidade econômica do país e a construção do desenvolvimento sustentado, tendo por base a equidade social. A SEFOR chama a si a tarefa de consolidar uma política pública de trabalho e de educação profissional, o que exige a modernização das relações trabalhistas e a reestruturação do sistema de seguro-desemprego, para que haja integração das três funções do MTB: intermediação, pagamento de benefícios e qualificação/requalificação profissional.

Diante dessas políticas e prioridades, a SEFOR define os desafios e estratégias a desenvolver, tendo em vista redefinir o próprio conceito de trabalho e qualificação.

Com relação aos desafios, resume-os em dois pontos, levando em conta que o processo de reestruturação produtiva redefine os conceitos de trabalho e qualificação:

- > integrar a política de educação profissional à política pública de emprego, trabalho e renda, voltadas para o desenvolvimento sustentável;

- > definir com precisão o foco da educação profissional, de modo a caracterizar-se como atividade com início, meio e fim, sobre a premissa da “empregabilidade” entendida, não como simples capacidade de obter emprego, mas de manter-se em um mercado de trabalho em constante mutação.

Como estratégias, propõe atuação descentralizada em três linhas:

- > avanço conceitual, buscando construir um corpo de conhecimentos científicos e metodológicos sobre a concepção de trabalho e qualificação;

- > articulação entre as instituições públicas e privadas que ministram educação profissional e que tenham desenvolvido competência metodológica e infra-estrutura de instala-

ções, equipamentos e recursos humanos, bem como experiência de atuação junto a populações excluídas das agências tradicionais;

> apoio à sociedade civil a partir da base conceitual e da articulação institucional, através do “fomento de ações de qualificação e requalificação profissional, privilegiando desempregados e populações excluídas, especialmente grupos críticos de jovens e mulheres, usualmente também marginalizados do sistema de educação e formação profissional no país” (p. 18).

Para essa clientela, propõe-se três linhas de cursos em grande escala:

> *habilidades básicas*, entendidas como o domínio funcional da leitura e cálculo, no contexto cotidiano pessoal e profissional, além de outros aspectos cognitivos e relacionais: como o raciocínio, capacidade de abstração, necessários tanto para trabalhar, como viver na sociedade moderna;

> *habilidades específicas*, definidas como atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações do mercado de trabalho, especialmente tendo em vista os processos de reestruturação produtiva que atingem tanto empresas de ponto como as de pequeno porte e mesmo o mercado informal;

> *habilidades de gestão*, compreendidas como competências de auto-gestão, associativas e de empreendimento, fundamentais para a geração de trabalho e renda (SEFOR, 1995, p. 18).

Fica claro no documento que o MTB é responsável pela articulação da política de emprego, trabalho e de educação profissional no país, a ser expressa em um programa integrado de qualificação e requalificação, com objetivos bem definidos, tendo como clientela privilegiada os desempregados e os excluídos.

Essa proposta define claramente a competência do MTB através da SEFOR, as fontes de fi-

nanciamento, principalmente o FAT, e estabelece parceiros, incluindo aí o MEC como o responsável pelo Sistema Nacional de Educação, sendo a SEMTEC uma instância de articulação, mas não a única, uma vez que a educação profissional não se restringe ao nível médio, mas articula-se com todos os níveis, da educação fundamental à pós-graduação, perpassadas por estratégias contínuas de educação permanente. Principalmente, a proposta da SEFOR aponta e respeita suas especificidades, articulando-a, mas não a confundindo, com a proposta de educação nacional.

Como o próprio texto diz, a educação profissional exige “foco no mercado” e não se confunde com a educação básica, que inclui o ensino médio, cujo foco são os direitos universais do cidadão. A educação profissional, portanto, não a substitui.

Por ter foco no mercado, a educação profissional, embora priorize os desempregados e excluídos, não terá sentido nem eficácia como estratégia contencionista ou assistencialista, voltada para reter o acesso ao 3º grau ou a “ajudar os pobres ou retirar os menores da rua”.

A priorização, portanto, trata de abrir alternativas a quase dois terços da força de trabalho, a maioria na plenitude da vida ativa, que não possui mais de quatro anos de escolaridade e não voltará à escola. Para esses, é preciso construir alternativas que permitam a articulação entre o saber desenvolvido na prática do trabalho e o conhecimento científico cada vez mais exigido pelo trabalho. Essas estratégias exigem a criação de metodologias e formas de organização que considerem as características do trabalhador adulto.

Para desenvolver este projeto, o MTB não precisa de nova legislação; ele pode acontecer imediatamente, pois a sua concepção é abrigada, quer pela antiga, quer pela nova LDB, ainda em tramitação.

Portanto, o PL 1603/96 tem aí uma de suas origens, que só posteriormente incorpora, e não adequadamente. A outra origem é o MEC, que vem desenvolvendo na SEMTEC uma discussão sobre a função que as escolas técnicas e agrotécnicas vêm desempenhando na educação de jovens, no âmbi-

to da discussão sobre o significado do *ensino médio*. É, portanto, uma discussão de outra natureza, que se inicia a partir de avaliações feitas por consultores do Banco Mundial e de instituições públicas nacionais, preocupados com a crescente demanda por recursos financeiros, resultante das pressões sociais pela democratização do acesso, a partir da redução dos fundos públicos nacionais e internacionais, o que passa a exigir maior racionalidade e melhoria da relação custo-benefício.

Com relação ao *ensino médio*, as avaliações destacam o aumento significativo da demanda, também resultante da melhoria dos índices de ingresso e permanência no 1º grau, e o alto custo das escolas técnicas e agrotécnicas em função de seus resultados concretos: constituir-se em uma oferta seletiva com finalidades propedêuticas. Sobre essa constatação, em parte correta e em parte folclórica, manifesta-se Cláudio de Moura Castro, consultor do Banco Mundial:

O problema número um destas escolas é a clássica identificação dos perfis dos alunos. Como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e status, acabaram como excelentes escolas, inclusive na área acadêmica. Em alguns estados menos industrializados, passaram mesmo a ser escolas cooptadas pelas elites locais. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular... Ora, faz pouco sentido ensinar Máquinas e Motores a custos elevadíssimos a quem nada mais quer do que passar no vestibular de Direito. Mesmo para os que vão para Engenharia, não parece ser um bom uso dos dinheiros públicos, que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica (Castro, 1995, p. 8).

Em outro documento oriundo das discussões da SEMTEC, da autoria de Ruy Berger Filho, destacam-se, na mesma linha, os pontos críticos do *ensino médio*:

> a sua falta de identidade, com implicações sobre a perda de qualidade, em função de

seu caráter indefinido com relação à tensão universidade/terminalidade;

> a falta de recursos financeiros para manutenção e investimentos, com profundos impactos sobre a expansão do atendimento e sobre a qualidade.

Como consequência, propõe-se o MEC, através da SEMTEC, a dirigir o processo de redefinição do *ensino médio*, buscando definir as modalidades de educação acadêmica e profissional, através de um modelo flexível, rever os currículos, as articulações com o MTB e com o setor produtivo, redefinindo as funções da União, dos estados, dos municípios e do setor produtivo, e assim por diante. E tudo “com muita calma”, no dizer de Moura Castro.

Nesse início da discussão, Berger apontava duas direções, sempre com base na preocupação em ampliar a oferta e reduzir os custos, tomando como problema a ser resolvido o projeto-político pedagógico das escolas técnicas e centros federais de educação tecnológica:

> a retirada da formação acadêmica da educação tecnológica, criando duas redes no âmbito do ensino médio; uma de educação acadêmica e outra de escolas e instituições voltadas para a educação tecnológica em caráter complementar, privilegiando a criação de centros de educação profissional para cursos concomitantes ou posteriores, criando-se os pós-secundários;

> a superação da distinção entre educação geral e especial, através de uma base comum nacional modulada, porém dirigida a áreas de conhecimento (ciências exatas, tecnológicas, biológicas, humanas e sociais), complementada por educação técnica estruturada ou modular; a estruturada obedece seriação, de modo a assegurar as bases científicas, instrumentais e tecnológicas; a modular, constituída por uma oferta de módulos (conjunto de disciplinas) que dariam formação profissional em partes orgânicas que, no conjunto, formariam o técnico.

Esta segunda é a proposta preferida por Berger, uma vez que a primeira, na sua visão, “desarticulária muito o processo educacional”. Na verdade, o que prevaleceu foi uma confusa síntese de ambas.

De todo modo, discutia-se uma proposta para o ensino médio *que separa* formação acadêmica de formação profissional do ponto de vista conceitual e operacional e que “conferiria” maior flexibilidade aos currículos, facilitando sua adaptação ao mercado de trabalho e, naturalmente, baixando os custos, racionalizando o uso dos recursos conforme a opção do aluno fosse o mercado ou a universidade.

A partir desse debate, o MEC, no *Planejamento político-estratégico para 1995/1998* relativo ao ensino médio, define como missão a preparação das bases para a expansão do atendimento à demanda e à melhoria da qualidade de ensino, através do enfrentamento dos seguintes problemas:

- > a estrutura do ensino médio (reforma curricular);
- > a expansão do atendimento;
- > a consolidação e descentralização da rede de Escolas Técnicas e CEFETs;
- > a avaliação;
- > o ensino à distância.

Nesse documento já está explicitada, com relação à estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica, a decisão de separação, do ponto de vista conceitual e operacional, entre a parte profissional e a parte acadêmica.

O ensino médio regular e à distância, nas vertentes acadêmica e profissionalizante, que é político-estratégico, de competência do MEC. No item 4 do *Planejamento*, no entanto, o MEC chama a si a tarefa de criar mecanismos para expansão do atendimento à demanda por cursos de *qualificação* profissional para a população adulta escolarizada e subescolarizada, com base em novas fontes de financiamento e formas de gestão, o que historica-

mente tem sido a função das empresas e do SENAI, SENAC e SENAR desde 1942, quando se cria uma rede voltada para o ensino profissional *stricto sensu*, para trabalhadores atuantes ou potenciais, independente e sem articulação com o Sistema de Educação, com suas formas próprias de financiamento e gestão pelo setor privado.

Nesse momento, o MEC chama a si, através da SEMTEC, a responsabilidade da formulação da política de educação profissional e não apenas tecnológica e de articulação com os setores responsáveis pelas áreas de trabalho, indústria e comércio, com as agências formadoras, com a representação dos empresários e dos trabalhadores, como “princípio basal da formulação política e de gestão do Sistema”. Extrapola, portanto, a sua competência, batendo de frente com a competência do MTB e do setor produtivo.

É interessante observar que o MEC/SEMTEC conversa nessa etapa com o MTB e participa de reuniões, porém contrariamente ao que ocorre no MTB, onde a SEFOR busca interlocutores entre os que acumulam conhecimento teórico/prático sobre a relação trabalho/educação em tempos de reestruturação produtiva, demonstrando nos seus documentos conhecimento da literatura e da prática, o mesmo não se dá com o MEC/SEMTEC, que mantém a discussão interna a seus técnicos, abrindo-a para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e para a rede de escolas técnicas federais e CEFETs, que participam de algumas reuniões que não tiveram caráter deliberativo, mas apenas consultivo. A formatação da proposta final é feita pela SEMTEC, “ouvidos” interlocutores especialmente selecionados.

Sua rede de acadêmicos, consultores e pesquisadores privilegiados, que são os docentes das universidades públicas, qualificadas pelo próprio MEC através da CAPES com recursos públicos, não foram sequer contatados, recebendo, com surpresa, e por acidente, a primeira versão do PL. O GT da ANPED, composto por pesquisadores nacionalmente reconhecidos na área de trabalho e educação, em

sua maioria professores das IFES e, portanto, servidores públicos lotados em instituições vinculadas ao MEC, também não foi consultado.

Certamente, isso se explica, como diz Moura Castro (1995, p. 2), por sua caracterização como representantes das “ideologias igualitárias” que resistem a qualquer solução “que ofereça programas mais aguados para certos grupos” ou que não tenham equivalência ao secundário e, portanto, não assegurem o direito à continuidade de estudos no 3º grau, e que se negam a aceitar a existência de alunos que “nascem” por efeito de alguma determinação exclusivamente biológica, porém jamais social, “academicamente menos dotados”, e que caminhariam mais cedo para a preparação ocupacional através de currículos “mais aplicados”, mais práticos e, portanto, não acadêmicos e terminais.

Desta rápida análise, uma constatação emerge: a “calma” que pautava a discussão na SEMTEC passa a ser substituída por um ímpeto furioso de regulamentação do ensino profissional para além de sua competência e tramitação e do que dispõe a LDB em tramitação, sem poder esperar pela sua promulgação; tanto que, já em março de 1996, sem nenhuma discussão sequer com os mais diretamente atingidos — as ETFs e CEFETs —, como atestam em seus documentos e discursos, o ministro Paulo Renato encaminha ao Congresso o anteprojeto de lei que recebe o nº 1603/96. Além dos interessados, esse projeto atropela também a discussão e o projeto específico que já existia no MTB em 1995, estabelecendo-se um verdadeiro “samba do crioulo doido” em termos de estratégias e competências, o que discutiremos mais adiante.

Qual teria sido a razão desse atropelo, se o próprio MTB já tinha recursos do FAT e um plano bem traçado, que não dependia de nova legislação, e que já começava a ser implementado, particularmente através de parcerias com as secretarias de Estado e agências formadoras, com a participação dos representantes dos trabalhadores e empresários nas discussões técnicas e políticas?

Com certeza, uma das razões terá sido o acor-

do do MEC com o Banco Mundial, veiculado na imprensa pelo próprio ministro Paulo Renato em 4 de março, por ocasião do lançamento do Programa de Educação Profissional em Belo Horizonte, pelo presidente da República.

Como o Banco Mundial não financia projetos a não ser a partir de certas condições, que já vinham sendo negociadas pelos seus consultores, resolvidos os termos e os montantes do acordo, necessário se fazia o cumprimento das condições pelo MEC/SEMTEC, passando pelo ajuste normativo. Assim é que, ao mesmo tempo que se anuncia o Programa, encaminha-se ao Congresso o PL, elaborado às pressas por uma equipe interna isolada, sem fundamentação teórica e clareza conceitual, cujo texto é frágil, confuso e anacrônico.

Outra razão articulada à primeira, porquanto derivada das políticas do Banco Mundial como estratégia para enfrentar a relação entre o aumento da demanda por recursos e a diminuição dos fundos públicos, é a redução do custeio do ensino médio pela União, repassando-o para os estados, municípios, setor produtivo e organizações não-governamentais, que passarão a manter e gerir os estabelecimentos que venham a ser criados, com o apoio do governo federal apenas para investimentos em obras e equipamentos. Para os secretários estaduais, essa parceria com apoio na lei é interessante, uma vez que lhes permite realizar acordos internacionais com o BIRD ou com o Banco Mundial para financiar uma linha de ensino médio e tecnológico (separados), já que atende às concepções de políticas educacionais daquelas instituições. Já historicamente responsáveis pela maior fatia da oferta e da manutenção do ensino médio, sem fonte específica de financiamento, as secretarias estaduais podem resolver dois problemas de uma vez: ampliar a oferta atendendo às pressões políticas e obter financiamento específico com prazo de carência superior à duração das gestões, cumprindo parte de seus compromissos de campanha expressos nos planos estaduais sem ter de pagar a conta, que fica para o próximo governo.

Entende-se assim o apoio dado pelo CONSED

ao PL 1603/96, voz dissonante do conjunto, a qual conseguiu uma quase unanimidade nacional em sua rejeição, como o seminário realizado pela Comissão de Educação no Congresso Nacional e as audiências públicas promovidas pelo deputado relator Severiano Alves evidenciaram. Não é sem razão, portanto, a estratégia governista de retirar o projeto da Comissão de Educação e encaminhá-lo para a Comissão do Trabalho.

A concepção de educação profissional no conjunto das políticas públicas

Embora síntese precária de duas concepções diferentes, entre as quais a do MTB é mais avançada com relação a esta etapa que o capitalismo atravessa, o PL 1603/96 reflete, sem sombra de dúvida, a política neoliberal que caracteriza o Estado brasileiro neste momento histórico, e que é a expressão superestrutural da reorganização produtiva, através da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, que exige racionalização do uso dos recursos finitos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo.

Assim é que a nova proposta de educação profissional se articula às novas políticas nacionais neoliberais orquestradas pelo Banco Mundial através do exercício de sua grande “missão”: reduzir a pobreza de forma sustentada nos países em desenvolvimento, o que vale dizer, proteger o mundo, para os ricos, da destruição que fazem os pobres.

Todas as propostas de reforma do Estado —

- > da previdência;
- > da administração;
- > da saúde;
- > da educação, destacando-se:

> a PEC 30 (antes 233), a ser aprovada em regime de urgência, e que desresponsabiliza a União com o financiamento do

ensino fundamental, que passa a ser responsabilidade dos estados e municípios através de um fundo;

> o substitutivo ao projeto da LDB, apresentado pelo senador Darcy Ribeiro;

> o PL 1603/96, que normatiza a educação profissional;

> o projeto de autonomia para as universidades públicas, elaborada pelo MEC

— fundaram-se no mesmo conjunto de pressupostos, explicitados a seguir, os quais são determinados pelo Banco Mundial e condicionam os financiamentos para o “desenvolvimento sustentado com equidade social” para os países em crise (pobres).

De modo resumido, apresentaremos a seguir esses pressupostos, para que se possa vislumbrar com clareza por que se afirmou ser o PL 1603/96 parte de um sólido e articulado conjunto de políticas públicas que caracterizam a face neoliberal do Estado brasileiro nesta etapa de desenvolvimento.

Partindo do princípio de que não há recursos para todos, o desenvolvimento sustentado fundamenta-se na idéia da equidade, que substitui a concepção de igualdade presente na Constituição de 1988, após muitos esforços dos setores mais progressistas, que defenderam o direito universal de acesso à escola pública em todos os graus e níveis, nos estabelecimentos oficiais (art. 206). O art. 205 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, definindo assim o papel deste como relação do financiamento, e a igualdade como princípio.

Já a idéia de equidade, como demanda de *justiça social com eficiência econômica*, reduz o papel do Estado a assegurar condições, através de financiamento, apenas para os setores geralmente excluídos, como as minorias étnicas, pobres e mulheres, com efeito corretivo para tornar pobres e ricos igualmente competitivos, desde que *assegurada a sua competência*, uma vez que o tratamento universal significa desperdício de recursos, pois nem todos têm a

competência acadêmica necessária para continuidade nos estudos. Ademais, segundo o documento do Banco Mundial de 1995, o aumento rápido de matrículas *contribui para a deterioração da qualidade*.

O raciocínio é simples: ensino superior não é para todos, mas sim para dirigentes e técnicos de alto nível, para o que se exigem estudantes bem preparados pela educação primária e secundária, cujos egressos devem ser *rigorosamente selecionados*, premiando os que sejam realmente competentes.

Para o Banco Mundial, e para boa parte dos políticos, dirigentes e mesmo muitos intelectuais brasileiros, a “competência” é um atributo biológico ou até mesmo divino, que não tem nada a ver com as condições econômicas, sociais, culturais na determinação das formas de produção, sistematização e divulgação do conhecimento.

Tanto é que o documento do Banco Mundial assim expressa esta concepção:

As políticas preferenciais de admissão para aumentar a proporção da minoria étnica pobre e das mulheres não afetarão adversamente a qualidade da educação pós-secundária se a seletividade for elevada, dispuser de assistência para ensino corretivo e se realizarem esforços concomitantes para elevar a qualidade média do nível secundário. Em resumo, se pobres, mulheres e etnias tiveram acesso à educação pública em todos os níveis anteriores ao superior, de boa qualidade.

Uma vez que a competência para o ensino superior não é atributo universal, deve o governo redefinir sua função com relação ao financiamento da educação pública, nos seguintes termos:

1. Investir prioritariamente no ensino fundamental, cuja taxa de rentabilidade dos investimentos com relação à redução da pobreza é mais alta; em seguida investir no ensino médio e continuar investindo apenas o necessário no ensino superior, orientando-se para que o financiamento seja mais equitativo e eficaz em função dos custos, de modo que os níveis primário e secundário possam merecer mais atenção, como resultado da progressiva privatização do 3º grau.

2. Fomentar maior diferenciação das instituições, uma vez que programas de um só nível são muito custosos; para tanto deve-se estimular o desenvolvimento de instituições não universitárias públicas e privadas que ofereçam *cursos pós-médios* para atender à demanda e às necessidades dinâmicas do mercado de trabalho, com maior flexibilidade, ampliação da oferta e diminuição dos custos; provavelmente nesta idéia insere-se a criação de institutos de ensino, desvinculados da pesquisa e da extensão, como “colegiões” de custo mais baixo voltados para atender grandes demandas; inserem-se aqui também as propostas de institutos politécnicos, institutos profissionais que ofereçam cursos curtos e baratos, programas de ensino à distância; e os pós-médios, que podem ser tanto acadêmicos como profissionais, com dois anos de duração. Como se vê, deriva-se dessa concepção boa parte da proposta de educação profissional nos termos de atendimento da SEMTEC/MEC: separada da formação acadêmica posto que nem todos são competentes para estudar, devendo inserir-se mais cedo no mercado de trabalho após aprender uma ocupação — “mais barata, mais flexível e adaptável a um mercado cambiante”. Esta proposta é contendorosa dos anseios de acesso ao 3º grau, que não é para todos, compensatória e assistencialista. Lembre-se que não é esta a concepção inicial do MTB, que critica e rejeita a dimensão de contenção, de compensação e de assistencialismo, embora concorde com a necessidade de se ter um modelo flexível e articulado às demandas do processo produtivo. De qualquer forma, resguardadas as diferenças, as semelhanças decorrentes da feição neoliberal permitiram a acomodação de tudo, inclusive das diferenças, em uma única proposta, a ser conjuntamente desenvolvida, compromisso selado através do “Protocolo da Educação Profissional” entre o MEC e o MTB para formular políticas e implantar programas que operacionalizem a política pública de educação profissional. Ressalta ainda o Banco Mundial, nesse aspecto de fomento à diversificação, que o *custo mais baixo* das estratégias propostas que separam o acadêmico do profissional é *atrativo para o setor privado* , permitindo maior flexibilidade no

atendimento à demanda do mercado e a manutenção das formas de articulação com o 3º grau através do aproveitamento de créditos e equivalência. Em resumo, permite reduzir os investimentos do Estado com os níveis superior e médio.

3. Diversificar o financiamento das instituições estatais e adotar incentivos para o seu desempenho através de:

3.1. participação dos estudantes no custeio do ensino, pois grande número deles vêm de famílias com recursos suficientes para contribuir com os custos da educação, pois terão “rendimentos consideravelmente maiores no curso de suas vidas como resultado de haver recebido ensino superior”;

3.2. financiamento por ex-alunos;

3.3. ajuda externa e financiamentos para iniciar fundos;

3.4. *desenvolvimento de atividades que gerem lucros*, no ensino superior, no pós-secundário, no ensino tecnológico, através da prestação de serviços contratados pelas indústrias e da oferta de cursos pagos;

3.5. estímulo às instituições que captam recursos, com maior aporte de recursos públicos, obedecendo à lógica da mercadoria, que dá mais a quem mais produz;

3.6. estímulo à participação dos empresários na gestão da escola como forma de “adequar” os currículos.

De modo geral, o Banco Mundial considera boa a *meta de 30% de arrecadação de outros recursos*, partindo do pressuposto não só da redução de custos mas de uma “pretendida eficácia” obtida por maior sensibilidade das instituições às demandas do mercado através da redução dos fundos públicos e pela maior racionalidade dos alunos que, ao pagar, escolhem melhor seu programa de estudos e concluem o curso mais rapidamente. Só chama a atenção para um necessário “cuidado”: não centralizar os recursos captados, pois isto desincentiva a captação. Em resumo, conferir autonomia

para a captação e utilização dos recursos! Triste preço!

4. Fomento da oferta privada, para complementar a ação do Estado e como meio de controlar os custos do aumento das matrículas nos estabelecimentos públicos,

4.1. evitando os “desincentivos”, como o controle de preços, que deverão ser substituídos por mecanismos de credenciamento, fiscalização e avaliação;

4.2. estabelecendo incentivos financeiros para o setor privado, como meio de ampliar as matrículas a custo mais baixo, com base na qualidade; com estratégia, consegue-se a longo prazo “igual padrão de qualidade entre o público e o privado, como acontece no Chile”.

5. Melhoria da equidade mediante subsídios diretos a estudantes carentes através de programas de “trabalho e estudo”, pois o investimento direto “permite que os pobres tenham as mesmas opções que os ricos” e as escolas “invistam em áreas que o mercado necessita, melhorando assim sua qualidade e eficiência”.

6. Vinculação de cessão de recursos a critérios de desempenho, através de matrizes de rateio para distribuição de recursos financeiros e vagas, mais recursos para as instituições públicas e privadas que demonstrem excelência e avaliação externa.

Finalmente, o Banco Mundial condiciona a concessão de apoio ao desenvolvimento institucional à elaboração de políticas governamentais e execução de reformas.

Os princípios do Banco Mundial explicitados, cuja adoção é condição para financiamentos, falam por si sós, tornando clara a articulação das políticas públicas brasileiras nesta etapa de desenvolvimento às políticas elaboradas para os países pobres, principalmente às dos EUA, que detêm a hegemonia no âmbito do Banco Mundial. Define-se assim a forma de participação do Brasil no processo de glo-

balização: como sócio dependente, heterônimo e consumidor, sem condições de negociar sua inserção e construir sua soberania, de modo a relacionar-se com os demais países como parceiro livre e autônomo.

A adoção dos pressupostos do Banco Mundial pelas políticas de educação brasileira são bastante claras, sendo desnecessários maiores comentários. Destaca-se, contudo, como recurso de reforço, a redução do papel do Estado no financiamento, a busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento através das várias facetas da privatização, a redução dos direitos como expressão da busca de equidade, a utilização do conceito burguês de competência para justificar pela natureza a seletividade e a contenção do acesso, o atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégias regadas com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital.

A análise da lógica que perpassa e articula todas as políticas públicas — do Estado mínimo — permite retomar o que se chamou de “*imbroglio* de competências” no item anterior.

A estratégia acima referida, de diversificação de fontes de financiamento e fomento à iniciativa privada, para reduzir os custos, acabou criando uma situação paradoxal: o MEC, responsável pela educação em todos os níveis na perspectiva do direito de cidadania, tem repassado a responsabilidade do ensino básico de jovens e adultos trabalhadores para o sistema produtivo; cada vez mais as empresas oferecem ensino supletivo de 1º e 2º graus como condição necessária para uma formação profissional sólida e competente. A formação profissional *stricto sensu* dos trabalhadores, que sempre foi estratégica para as empresas que nunca dependeram do poder público para fazê-la (senão teriam certamente falido), é chamada a si pelo MEC, através da educação profissional estruturada ou modular, nas escolas técnicas, CEFETs e centros de formação pro-

fissional; em resumo, propõe-se o MEC a financiar com recursos públicos os custos dos treinamentos feitos pelas empresas e pelo SENAI e SENAC, inclusive controlando suas ações!

Assume o MEC, também, a educação dos desempregados e demais excluídos do mercado de trabalho, tarefa específica do MTB. Este, por sua vez, embora tenha definido sua tarefa com clareza, ainda que no âmbito da proposta neoliberal de Estado, reflete de forma mais adequada que o MEC/SEMTEC a relação entre trabalho e educação, defendendo a sua articulação e diferenciando, mas não substituindo, a educação profissional regida pela lógica do mercado, da educação em geral, regida pela lógica do direito universal.

O MEC/SEMTEC, por sua vez, adota uma postura de contenção da demanda com relação à continuidade dos estudos a partir de um conceito fascista de competência, propondo a educação profissional como forma de assistencialismo e compensação para os pobres e desvalidos da sorte, que, incapazes de estudar, têm de aprender a trabalhar, tal como se concebia em 1909 a proposta das escolas de artes e ofícios!

Ainda mais, a SEMTEC legisla sobre educação profissional de jovens e adultos e trabalhadores, chamando a si a responsabilidade que é de outras secretarias do MEC.

Sobre o que é sua função, ou seja, a educação média com direito universal e voltada para a formação do cidadão trabalhador, integrando educação geral e formação voltada para o mundo do trabalho, não se manifesta... Provavelmente, porque não é mais sua missão, repassada aos estados, municípios, sistema produtivo, instituições não-governamentais e outras instituições privadas. Fica o MEC com prioridade ao ensino fundamental, reduzindo o quanto mais possa o financiamento do ensino superior, como manda a cartilha do Banco Mundial.

De fato, parece ser um samba do crioulo doído... mas que tem lógica, lá isso tem! Como, de resto, as demais propostas de reforma do Estado, facetas diferentes do mesmo projeto, determinado

externamente ao país, pelas grandes economias, sob a hegemonia dos EUA. Que sabor de velho discurso!

**A concepção de ensino profissional
traz à cena a velha dualidade —
anacrônica, mas de roupa nova**

Como já se discutiu no início do texto, a proposta de educação profissional que perpassa o texto do PL 1603/96 procura sintetizar, de forma que chamamos desastrosa, duas concepções distintas. Na discussão que vem do MTB, o ensino profissional tem natureza estrita e bem definida, prescindindo de qualquer legislação adicional para acontecer. Parte do perfil do novo trabalhador exigido pela reestruturação produtiva para recusar uma visão dicotômica entre educação geral e formação profissional, porém define a especificidade da educação básica, entendida como escolaridade básica de 1º e 2º graus, como direito universal, e a especificidade da educação profissional como integrada e complementar àquela, enquanto processo definido com começo, meio e fim, com foco no mercado, objetivando a empregabilidade. Essa concepção reflete uma concepção mais moderna de mercado, rejeitando os termos da teoria do capital humano e as concepções contencionistas ou assistencialistas, voltando-se prioritariamente para os trabalhadores adultos desescolarizados, desempregados ou excluídos no mercado de trabalho.

Dessa perspectiva, e ao articular-se a uma política de trabalho e renda, a educação profissional passa a ser elemento essencial para o próprio resgate da cidadania no processo de democratização da sociedade.

Embora sendo uma concepção ainda limitada pelos contornos do neoliberalismo, de cujo programa faz parte, é uma perspectiva, sem dúvida, inteligente e mais adequada a esta etapa de desenvolvimento capitalista, constituindo-se em avanço. Essa dimensão contraditória pode ser compreendida não só pela formação dos atores que dirigiam o processo, mas também pela presença dos trabalhadores através de uma estratégia de gestão tripartite e paritária.

Ao analisar essa concepção, já destacamos que ela reconhece a universalidade do direito de educação básica e a necessidade da ampliação de sua oferta, determinada pelas novas demandas de educação do trabalhador, que exige não só o domínio da dimensão tecnológica, mas também científica e comportamental, capacitando-o para fazer, refletir, educar-se permanentemente e comportar-se crítica e criativamente (embora dentro de limites bem estreitos e demarcados pelo processo produtivo, em face da crescente padronização das tarefas).

Merece destaque, também, o fato de entender a SEFOR que, embora haja um espaço permanente de educação profissional, que historicamente tem sido resolvido e assumido pelo setor produtivo com suas agências formadoras, há uma parcela muito grande de trabalhadores, quase dois terços da força de trabalho do país entre 25 e 40 anos de idade, que não possui escolaridade e que precisa de alternativas de qualificação. Ao mesmo tempo, é grande o número de desempregados, dos que nunca tiveram emprego e dos deslocados por efeito de mudanças tecnológicas, para as quais a qualificação ou a regularização têm urgência, *desde que* articuladas a políticas de trabalho e renda.

Considera, ainda, a SEFOR que a base para a educação profissional é a experiência prática, a partir da qual deverá desenvolver-se o aprendizado de conteúdos de formação adequados à formação de docentes, para o que será necessário o aprofundamento conceitual sobre a relação entre trabalho e educação nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

Enfim, o MTB/SEFOR faz um recorte, define suas prioridades e suas formas de ação, busca parcerias, define os recursos e assume o papel de articulador, respeitando as instituições e os processos que já vêm se desenvolvendo e fomentando ações que se façam necessárias.

Essa concepção não é compatível com a do MEC/SEMTEC, o que acaba fazendo do PL 1603/96 um texto confuso, conceitualmente equivocado, anacrônico e politicamente incorreto.

Senão, vejamos. Em primeiro lugar, a concep-

ção da SEMTEC, inicialmente voltada para o enfrentamento das questões do ensino médio, passa a abranger todos os níveis e formas de educação profissional, tratando-as todas como se fossem iguais: treinamento profissional independente de escolaridade, voltado para o exercício de ocupações requeridas pelo mercado de trabalho, que pode ser ministrada no “ambiente de trabalho”. Essa modalidade independe do nível de escolaridade e apresenta-se como um substitutivo ao ensino básico. É importante destacar a consonância dessa proposta com a expressa em uma das versões preliminares do substitutivo Darcy Ribeiro para a LDB, que, ao dividir o fundamental em dois ciclos, recomendava a certificação por volta de cinco anos de estudo, provavelmente para os que, por capricho da mãe natureza, nasceram “incompetentes”. Essa proposta, por pressões da comunidade acadêmica e sindical, ficou atenuada, mas não desapareceu completamente. Ou seja, a LDB Darcy Ribeiro, que espelha a concepção política do MEC, já embute no texto da lei a possibilidade do não cumprimento do fundamental por toda população e o normatiza através do ensino profissional, definindo já o caminho para os “incompetentes”: coisa que nem a lei 5692/71, filha do autoritarismo, fazia, uma vez que tinha no horizonte, como meta, a universalização do ensino fundamental de oito anos.

Tão grave como essa redução do direito é chamar ao MEC, para financiamento com recursos públicos, o treinamento profissional voltado para ocupações definidas do mercado de trabalho, através de cursos modulares que dão direito a um “certificado de qualificação profissional”. Com certeza, esta não é a função do MEC; historicamente, o setor produtivo nunca dependeu do Estado para a qualificação de seus trabalhadores em face da especificidade dos processos produtivos, do segredo industrial, da competitividade, da rapidez, da dinamicidade do mercado. Para isso, fez sua própria rede e a financia através de contribuição própria, que entra nos cofres públicos e depois é repassada para as agências formadoras; tem também seu próprio sistema de treinamento, para atender as deman-

das de qualificação *just in time*. Tanto é que os próprios empresários, ao participarem das discussões do PL 1603/96, têm dito ao MEC que cuide da educação básica, ampliando sua oferta e melhorando a qualidade, pois esta sim é estratégica para a educação profissional em tempos de mudanças tecnológicas e economia globalizada e, por isso mesmo, requisito mínimo de ingresso no emprego no mercado formal.

O que é preciso que a sociedade tenha claro, e portanto pressione o MEC, é que, se por um lado o setor produtivo exige a ampliação da educação básica, o que é positivo, há um lado perverso nessa questão, em face dos altos índices de não conclusão do ensino fundamental e médio: aumenta cada vez mais a exclusão. Nesse sentido, o setor produtivo continua usando a escola como agência de pré-seleção, pretensamente de “competências” mas, na realidade, *de classe*, uma vez que os que têm sucesso na escola, não por coincidência, são os que melhor se ajustam ao padrão desejado pelo setor produtivo: boa educação, boa aparência, bom trato com as pessoas, responsabilidade, base de conhecimentos, capacidade de abstração, sobre o que far-se-á a sua qualificação e adaptação ao emprego mais facilmente.

A crença no poder da “educabilidade” da escola é tanta que as empresas estão cada vez mais assumindo o papel que é do MEC, oferecendo supletivos de 1º e 2º graus. O que não aparece é que essa “educabilidade” é determinada mais fortemente pelas dimensões pedagógicas das relações sociais do que propriamente pela escola, em cuja pedagogia são certamente os menos pobres que têm mais oportunidades, e portanto são “mais educáveis” e “mais empregáveis”.

Com relação, ainda, à proposta de “educação profissional de nível básico”, há que salientar sua vinculação à já superada teoria do capital humano, que concebe a educação como determinada pelo mercado; os textos do MEC estão eivados de afirmações que reforçam essa constatação: cursos rápidos, adequados a demandas de qualificação específica e baratos, que trazem retorno individual e

social. Portanto, nada melhor que usar a estrutura já existente dos CEFETs e ETFs e outras instituições públicas para oferecer esta modalidade de educação do trabalhador, barata, aligeirada e ineficaz, uma vez que a própria reestruturação produtiva já tem claro que sem uma boa formação básica não se faz educação profissional.

Anacrônica, portanto, a proposta, que é adequada apenas para o taylorismo dos anos 50 e até já superada pelo SENAI e pelo SENAC, em busca de novas alternativas.

Esse anacronismo se expressa em toda a proposta do PL 1603/96, como ver-se-á no transcurso da análise; porém, ele é mais perverso neste nível: quando se apresenta como uma alternativa de baixo custo para os que não terminaram ou que terminam apenas o fundamental.

Note-se que nessa modalidade de educação profissional os princípios da SEFOR já desapareceram, subsumidos por uma outra concepção, compensatória, assistencialista (para os pobres e excluídos, que por coincidência nascem burros, e portanto é desperdício de recursos públicos gastar para que continuem estudando).

É sempre bom lembrar um texto do professor Paul Singer, publicado recentemente na *Folha de São Paulo*: tratar desigualmente, no sentido positivo, os pobres, não é privilégio, mas forma de reduzir o “desprivilégio”; tratá-los igualmente como os ricos, aí sim é aumentar a diferença.

Obviamente esta é a política do Banco Mundial para os países pobres e, portanto, está presente nos projetos de reforma do governo não por acaso, mas como forma de ceder a pressões por financiamento; o compromisso é reduzir os custos, e portanto continuar como consumidor de produtos, de ciência e de tecnologia, enquanto produz insumos e oferece boas condições para a exploração do homem e da natureza pelos países desenvolvidos, ficando sempre mais pobre e dependente. Não se trata, aqui, de defender uma postura anacrônica de nacionalismo, ou de não reconhecer o poder do fenômeno globalização, mas de constatar que o país não tem um plano nacional com políticas sociais e

produtivas, que defina como e sob que condições participa desta etapa de desenvolvimento das forças produtivas que, como as anteriores, não é necessariamente irreversível. Concordar com isso é negar a possibilidade de transformação que caracteriza a história.

Em segundo lugar, a SEMTEC retoma o que é uma das suas competências: a educação profissional de nível técnico, que é tratada no art. 8 como ensino técnico, organizado independentemente do ensino médio, oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este, ministrado por instituições públicas federais, estaduais, municipais ou privadas, no âmbito dos *sistemas federal e estaduais* de educação, estruturada por áreas e setores da economia. Esta modalidade, sempre separada do ensino médio, poderá ter duas formas de organização: estruturada e modulada, segundo parâmetros curriculares nacionais, complementados pelos sistemas de ensino, que estabelecerão currículos básicos por habilitação profissional.

Na organização modulada, o estudante poderá ir completando o currículo pleno até habilitar-se como técnico em uma área profissional, em estabelecimentos diferentes, credenciados, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último não exceda cinco anos. Neste tempo, a cada módulo cumprido, o aluno terá um certificado de qualificação, com terminalidade. O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado expedirá o diploma de técnico de nível médio.

Há várias questões a discutir sobre essa proposta, e sobre a concepção que ela encerra. Inicialmente, a separação das vertentes técnica e acadêmica repõe, definitivamente, a dualidade estrutural, criando inclusive duas redes, reguladas por duas legislações equivalentes — a LDB e a da educação profissional, sobre duas proposições:

> a de que nem todos têm competência acadêmica;

> a de que existem dois tipos diferentes, e portanto, separados, de conhecimento: os acadêmicos, voltados para a apropriação da

teoria, e considerados ultrapassados e inúteis, e os tecnológicos, modernos e úteis, porque diretamente relacionados ao trabalho.

Tanto assim é que a vertente educação profissional se restringe apenas aos atuais cursos profissionalizantes das ETFs e CEFETs, a possíveis cursos pós-médios e aos cursos universitários da área tecnológica (hoje também ministrados pelos CEFETs e supostamente mais adequados às novas demandas do processo produtivo).

Uma explicação para essa concepção está na meta da SEMTEC/MEC de reduzir os custos das ETFs e CEFETs, conforme já foi citado anteriormente, exemplificando-se com uma afirmação de Moura Castro acerca da “irracionalidade” desse investimento, que, do ponto de vista da equidade e das “competências”, como quer o Banco Mundial, deveria beneficiar exclusivamente os que vão para o mercado de trabalho, sem ingressar na universidade. Tanto é que o PL 1603/96 propõe o desmonte dessas escolas, que deverão abranger parcela maior de trabalhadores, independentemente da escolaridade, com cursos profissionais básicos de curta duração ou de módulos independentes que poderão ou não levar à conclusão do curso técnico de nível médio; estes cursos devem ser oferecidos obedecendo a lógica do mercado (e da mercadoria, porque devem reverter em recursos captados junto ao setor privado) através da identificação de perfis, estudos de demanda e acompanhamento de egressos, bem ao gosto da velha teoria do capital humano.

Ao regulamentar a Rede Federal de Educação Tecnológica, o projeto propõe a extinção dos CEFETs e a sua recriação sobre novas bases, que não se sabe quais são, mas não mais como escolas pertencentes à rede do ensino médio. Já as ETFs terão finalmente seu pedido atendido, qual seja o de serem transformadas em CEFETs após avaliação de desempenho, só que agora já não se sabe o que isso significa.

Para essas escolas e centros existentes até a data da publicação da lei, faz-se a concessão de permitir-lhes continuar oferecendo, caso queiram, en-

sino médio acadêmico, de caráter exclusivamente não profissionalizante, desde que as vagas não ultrapassem 50% do total. As escolas criadas daqui para a frente oferecerão apenas ensino profissional.

É interessante considerar o caráter autofágico da própria SEMTEC, que afirma ser a rede federal de ensino técnico o que de melhor se tem nessa área no Brasil. Mesmo a esquerda reconhece sua qualidade e seus serviços na formação de técnicos e na oferta de cursos de reciclagem, atualização, retomando o próprio Marx quando afirma que as escolas que unificam trabalho e educação, embora sob a lógica capitalista, são as que mais se aproximam do que seria a escola politécnica. Essa qualidade é compreensível, pois muitas delas (não todas) como também o SENAI e o SENAC, por estarem próximas do processo produtivo, foram construindo alternativas históricas mais adequadas ao desenvolvimento das bases materiais de produção capitalista, para atender as demandas das novas tecnologias, substituindo aos poucos as velhas propostas tayloristas.

Já o que se pretendia com a proposta de LDB na versão Hage era que, assim como as escolas acadêmicas devessem rever seus currículos para abranger conteúdos científico-tecnológicos e sócio-históricos, as escolas e centros de educação tecnológica passassem a incorporar mais conteúdos científicos, não só os instrumentais, mas também os sócio-históricos. Tanto é que essas instituições, como também o SENAI e o SENAC, atendendo a várias pressões do processo democrático com suas novas exigências de participação, do processo produtivo e de sua nova concepção de qualificação dos trabalhadores e dos alunos passaram a incorporar conteúdos nessa linha e a incluir no seu discurso a preocupação, não só com o trabalhador, mas com o cidadão.

Esse movimento é literalmente atropelado pelo PL 1603/96, e o prêmio que receberam os CEFETs e ETFs foi a extinção dos cursos que integram a educação geral e formação especial, para pôr no seu lugar uma versão de ensino profissional limitada, estreita, fragmentada, própria dos anos 50, quando dominavam as formas tayloristas de organização.

O resultado concreto disso tudo será a separa-

ção definitiva do “ensino tecnológico” das demais áreas do conhecimento, ditas “acadêmicas” e inúteis, desvalorizando e isolando o trabalho das universidades; dessa perspectiva, as áreas de ciências biológicas, humanas e sociais estariam fora da educação tecnológica. E exatamente ao tempo em que o avanço científico e tecnológico mais insistentemente tem cobrado a transdisciplinariedade das áreas do conhecimento, a necessidade permanente de uma educação mais ampliada que, extrapolando os limites da tecnologia, inclua as dimensões sociológicas, políticas, antropológicas, psicológicas, biológicas, gerenciais, além de outras que estão presentes nas novas formas de produção, organização e gestão do trabalho.

Essa perspectiva nega o valor e a importância da educação básica, dispensando requisitos de escolaridade. Diga-se de passagem que o texto do PL, ao separar as vertentes do ensino médio, não fala uma palavra sobre equivalência; nem se sabe se o ensino técnico de nível médio corresponde ao ensino médio, acadêmico, pois que, “organizado independentemente”, será oferecido de forma concomitante ou sequencial a este! (art. 8). Não se define exatamente o que é pré-requisito para este nível, pois ao destinar-se a alunos matriculados ou egressos no nível médio (art. 4), tudo é permitido. Se o ensino técnico é independente e oferecido concomitantemente ao ensino médio, presume-se que não haja equivalência, devendo o aluno cursar os dois; e no caso de não fazê-lo e terminar o curso técnico, isto significa que ele não poderá candidatar-se ao ensino superior? E poderá candidatar-se ao pós-médio? É incrível como, em busca da 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, reconhecendo que a escola não é o único espaço de aprendizagem! Inclusive a proposta da LDB, do próprio Darcy Ribeiro, reconhece o saber que se obtém através do trabalho e que, sendo avaliado (nem especifica a forma de avaliação para conferir maior flexibilidade), poderá ser reconhecido e certificado para prosseguimento ou conclusão de estudos!

Poder-se-ia supor que o PL 1603/96 tomasse como parâmetro a LDB nessa questão, mas isso seria meramente especular, pois nada se fala no texto a esse respeito.

Da mesma forma, o disposto no artigo 34, parágrafo 1º, do projeto de LDB Darcy Ribeiro, sobre a equivalência legal e habilitação ao prosseguimento de estudos não serve ao novo “ensino técnico”, uma vez que o PL o propõe como vertente separada do ensino médio, devendo reger-se não mais pela LDB, que tem como objeto o ensino médio integrado ao ensino profissional de nível técnico! É outra concepção! Em resumo, a questão da equivalência permanece, e, se não elucidada, a proposta do PL será um grande retrocesso!

Em outros documentos do MEC/SEMTEC, sobre ensino médio e ensino tecnológico, explicita-se com clareza “a desvinculação do ensino acadêmico do técnico-profissionalizante”; os desenhos que são feitos para mostrar a estrutura também não são suficientemente claros para permitir a compreensão das formas de articulação das duas vertentes. O artigo 3 do PL 1603/96 refere-se à “articulação” com o ensino regular ou educação continuada; mas articulação não significa equivalência.

Em terceiro lugar, temos a concepção de educação profissional de nível tecnológico, que compreende os cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos de cursos médio e técnico. Embora clara a sua clientela, esta modalidade, tal como está formulada, não esclarece as indagações anteriores sobre equivalência. Estarão aptos a uma vaga no ensino superior os egressos dos cursos técnicos, ou a eles se reserva apenas o pós-secundário ou o pós-técnico? Essas duas modalidades são a mesma coisa que o curso de tecnólogo, de nível superior, ou são outras modalidades? Pós-secundário, pelos textos, parecer ser mais acadêmico, e pós-técnico, mais profissionalizante. Será isso mesmo? O PL 1603/96 não se refere a essas modalidades, mas apenas ao curso de tecnólogo.

No documento “Centros de educação profissional”, constante do texto *Reforma do ensino técnico*, recém-publicado (MEC/SEMTEC, 1996), apa-

rece como projeto a criação de Centros Interescolares de Educação Tecnológica de Jovens e Adultos, em parceria com as secretarias de Educação e outras agências de educação profissional, para ampliar o atendimento de formação profissional em nível médio e pós-médio e de curta duração.

Como os cursos de formação de tecnólogo de nível superior aparecem no PL 1603/96 como competência dos CEFETs junto à oferta de outros cursos superiores em engenharia industrial ou seus correspondentes nos outros setores da economia (art. 24), somos levados a crer que os pós-secundários e pós-técnicos sejam versões mais aligeiradas, com o objetivo de baratear o custo e reprimir a demanda ao ensino superior.

É bom lembrar, ainda, que os módulos do ensino técnico podem tanto ser cursados independentemente por egressos do fundamental que aspiram apenas uma certificação de qualificação específica, como por egressos do nível médio ou técnico. Esses módulos poderão ser considerados pós-médios ou pós-técnicos?

Fica evidente, pelas análises já feitas, que o modelo do PL 1603/96 para a educação profissional toma como referência o setor secundário, na perspectiva da “educação tecnológica” separada de fundamentos científicos básicos; tanto que as universidades nem são aventadas no texto como possíveis espaços para a formação de tecnólogos.

A formação de docentes para o ensino profissional é outro problema; atribuição dos CEFETs para disciplinas especializadas do ensino técnico e tecnológico, que podem ser ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados em função de sua experiência profissional, preparados através de cursos regulares de licenciatura ou de “*programas especiais de habilitação*”.

Em resumo, a concepção da educação profissional do PL 1603/96 seria a seguinte:

> trata ao mesmo tempo de todas as modalidades em todos os níveis, como se não existissem especificidades e competências estabelecidas;

> confunde competências, chamando ao MEC/SEMTEC atribuições que não são suas, descomprometendo-se com o que é seu objetivo e sua obrigação: a educação básica de nível médio; envolve-se com o fundamental e com o supletivo, com o treinamento de senso estrito, como se não houvesse espaços e atores específicos para cada situação;

> repõe a dualidade estrutural, desvalorizando a educação básica, não a reconhecendo como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida do trabalhador demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governos;

> supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizando-o por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a idéia de duas redes, para “acadêmicos” e para “trabalhadores”, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção hoje totalmente superada até pelo capitalismo;

> coloca a educação profissional como alternativa à educação básica, como forma de não enfrentamento do fracasso escolar decorrente da baixa qualidade de ensino, das precárias condições de trabalho e de formação do professor, em função do crescente descompromisso do Estado com o seu financiamento; aliás, a PEC 30 (233) é um bom exemplo do falacioso discurso sobre a ampliação do investimento no ensino básico.

E a relação com a LDB, como fica?

Se, no nível das diretrizes políticas globais, como já se analisou e exemplificou anteriormente, tais como a redução do investimento, a diversificação de fontes de financiamento admitindo a privatização e

a venda de serviços explicitamente, a adoção do conceito de equidade em substituição ao de igualdade, a concepção de competência etc., há identidade entre o projeto de LDB Darcy Ribeiro e o PL 1603/96, na concepção específica do ensino médio há total impossibilidade de conciliação.

Inicialmente, porque a LDB tem todo o capítulo dedicado ao ensino médio, e os artigos 21 a 24, formulados sobre a concepção de *integração* entre ensino geral e formação profissional, o que é exatamente o oposto do PL 1603/96, que estabelece uma lei própria para o ensino profissional, que extrapola o nível médio para abranger todos os níveis e modalidades, mas que, na vertente técnica, o separa definitivamente da vertente regular, sem sequer esclarecer se há equivalência ou não.

É certo que, nos documentos consultados, aparece a idéia de se estabelecer um modelo de formação que permita o trânsito entre a educação profissional e o ensino regular; como isto se fará, permanece um mistério. A LDB Darcy Ribeiro não resolve essa questão, posto que tem outra concepção. O PL 1603/96 não faz menção a estas formas de trânsito; será que teremos outra lei, específica para o ensino médio, para dar conta da discussão que vem sendo desenvolvida na SEMTEC sobre a vertente média regular, da qual pouco se conhece, por falta de acesso?

Nos capítulos e artigos citados da LDB Darcy Ribeiro, o ensino médio é concebido como etapa final da educação básica, devendo os níveis fundamental e médio reger-se por regras comuns; seu objetivo é a formação básica científico-tecnológica, de modo a promover tanto a continuidade nos estudos como o ingresso no mundo do trabalho, na perspectiva da formação do cidadão-trabalhador; seu currículo contemplará os conteúdos definidos por esta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, ministrada por adequada metodologia que estimule a iniciativa e a reflexão; permite a formação para o exercício profissional, *atendida* a formação geral do educando, sobre o pressuposto de que a educação profissional hoje só se faz com qualidade sobre uma sólida base de educação geral, pro-

cesso que não se completa na escola, mas no processo produtivo e através da educação continuada que inclui o retorno à escola e às agências de formação profissional para reciclagem e/ou aprofundamento.

O outro ponto a observar é que o capítulo da LDB Darcy Ribeiro referente à educação profissional a concebe não como regular, mas integrada às diferentes formas de educação regular, sem substituí-las, destinada a egressos ou matriculados em qualquer nível, podendo se dar através de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, não prevendo a constituição de um sistema superado, alternativo ao ensino básico.

O tratamento que o PL 1603/96 dá às várias modalidades, que incorporam partes do Sistema Nacional de Educação em um sistema próprio, como faz com as ETFs e CEFETs, realmente cria uma nova situação, bastante confusa, que não tem abrigo no capítulo da LDB Darcy Ribeiro.

Como se pode observar, o PL 1603/96 propõe outra coisa, a concepção de ensino profissional que adota não é compatível com as concepções de ensino básico e profissional da LDB, mesmo na versão Darcy Ribeiro, como a análise que vem sendo feita já apontou.

Para concluir

A idéia de organizar um Sistema de Educação Profissional independente do Sistema Educacional não é nova, e tem a mesma origem: a hoje SEMTEC, antes SENETE, em 1991. Essa tentativa, que fracassou, é muito semelhante à atual, e foi objeto de análise na CBE e consta da *Coletânea CBE* (Kuenzer, 1994).

Já naquela ocasião concluí o artigo dizendo que, em vez de canalizar os investimentos para a universalização da educação básica e para a expansão e melhoria da qualidade dos níveis médio e superior, esses programas de financiamento usam o discurso da democratização da cultura, da ciência e da tecnologia para acobertar o atendimento aos interesses do capital.

Embora ainda se possa manter a primeira parte daquela conclusão, somos levados hoje a concluir de outra forma: a atual proposta de ensino profissional é tão anacrônica e confusa que não serve sequer ao capital, que tem mais clareza do que o próprio MEC sobre as demandas de formação de um trabalhador de novo tipo, numa perspectiva menos retrógrada de superação do taylorismo.

Então, qual a lógica escondida sob esta aparente incompetência? A da mera redução de custos através de uma pretendida aproximação do mercado que “demandaria” cursos curtos, do descompromisso crescente do Estado com o financiamento da educação pública para além do fundamental, da racionalização do uso dos recursos existentes nos CEFETs e ETFs, escolas muito caras para preparar para o ensino superior, do repasse de recursos públicos para as empresas privadas como estímulo para que assumam as funções do Estado relativas à educação dos trabalhadores, inclusive a básica (o que certamente é mais barato), e do fomento à privatização propriamente dita.

Como se vê, é a mesma lógica do projeto neoliberal que vem sendo desenvolvido neste governo, para o Brasil, sob a “iluminação” do Banco Mundial, cujo presidente, como afirma Betinho na *Folha de São Paulo*, é o nosso verdadeiro presidente, e cujo objetivo é definir políticas a serem assumidas pelos países pobres em troca de financiamentos cujos benefícios são discutíveis, para que mantenham sua pobreza dentro de níveis desejáveis, de modo a permitir a sua integração ao movimento de globalização da *economia sem perturbar a ordem, continuando a ser explorados sem causar transtorno!*

ACACIA ZENEIDA KUENZER é Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Entre suas obras, pode-se citar: *A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*, São Paulo, Cortez, 1985; *Ensino de segundo grau: o trabalho como princípio educativo*, São Paulo, Cortez, 1988.

Referências bibliográficas

- BANCO MUNDIAL, (1995). *La enseñanza superior — las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington.
- BERGER FILHO, Ruy, (1995). *Política para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC. Mimeo.
- _____, (1995). *Política para a educação tecnológica*. Brasília: MEC/SEMTEC. Mimeo.
- KUENZER, Acacia Z., (1996). *As novas bases materiais de produção e a educação dos trabalhadores*. Conferência proferida no CONED, Belo Horizonte, jul./ago. Mimeo.
- _____, (1994). A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. *Coletânea CBE — Trabalho e Educação*. Campinas: Papirus.
- KUENZER, Acacia Z., GONÇALVES, Maria Dativa. Por que não queremos uma LDB na contramão da história. *Educar em Revista*, nº 11. Curitiba: Editora da UFPR.
- MEC, (1995). *Planejamento político-estratégico, 1995-1998*. Brasília: MEC.
- MEC/MTB, (1995). *Política para a educação profissional*. 6ª versão preliminar. Mimeo.
- MEC/SEMTEC, (1996). *Reforma do ensino técnico*. Brasília: MEC/MTB.
- MEHEDEFF, Nassim G., (s/d). *O exército de Brancaleone na guerra da competitividade e qualidade versus escolaridade e qualificação da população economicamente ativa no Brasil*. Mimeo.
- MICT/MEC/MCT/MTB, (1995). *Questões críticas da educação brasileira*. Brasília.
- MTB/SEFOR, (1995). *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: SEFOR.

