

Como educar profissionalmente sem educar para a vida

Jorge Renato Alves Campos

Wlander Belem Martins

Tereza Fachada Levy Cardoso

Resumo:

O capitalismo necessita, nos tempos atuais, formar mão-de-obra em condições de atender às demandas tecnológicas, cujas competências e habilidades a serem “produzidas” trazem “efeitos colaterais indesejáveis” para o sistema econômico existente, uma vez que levam o trabalhador a uma autonomia e postura crítica, necessárias para enfrentar os obstáculos e problemas da profissão, mas que não estão restritos a este campo de atuação. Fica, assim, a cargo dos sistemas regulares de ensino, apresentar alternativas pedagógicas que atendam às expectativas quanto à geração de mão-de-obra qualificada, sem provocar transtornos “à ordem e ao bem-estar” da sociedade. No Brasil, a LDB 9394/96 redefiniu os objetivos da educação profissional, tendo em vista as novas exigências do sistema produtivo.

Palavras-chave: educação tecnológica, perfis profissionais, educação e trabalho.

Abstract:

How can we educate professionally without educating for life?

The capitalism needs nowadays to form workforce in order to meet the technological demands whose competences and abilities to be "produced" bring "undesirable side effects" for the existent economical system, once they take the worker to an autonomy and to a critical attitude that are necessary to face the obstacles and problems of the profession, but that are not restricted to this field of performance. It's up to the regular teaching systems to present pedagogic alternatives that meet the expectations towards the generation of qualified workforce without disturbing society's order and welfare. In Brazil, the law LDB9394/96 defined the objectives of the professional education again, concerning the new demands of the productive system.

Key-words: technological education; professional profiles; education and work.

Educação profissional e contexto educativo

Os encaminhamentos que vêm sendo dados pelas políticas públicas à educação profissional de nível técnico nos remetem ao debate a respeito da possível ação transformadora da escola versus ação reprodutora do sistema político e da ideologia da classe dominante. Seus vínculos com o ensino médio vêm definidos, no âmbito formal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96 -, no decreto que trata da educação profissional - Decreto 2.208/97 - e também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico - Parecer 16/99.

Partindo da premissa de que a escola e as suas práticas educativas não são neutras, mas vinculadas às suas relações de produção e ao seu sistema político, observamos, no contexto histórico brasileiro, a ação de uma pedagogia reprodutora. As contradições presentes na política educacional de nosso país refletem a tentativa de dissimular as diferenças existentes entre as classes sociais, além de encontrarem-se afinadas com a manutenção das situações social, política e econômica vigentes.

O contexto educacional brasileiro vem-nos mostrando algumas questões básicas a serem resolvidas, que passam pela autonomia e pela democratização do ensino. Analisar a idéia da unificação escolar a partir do seu significado e do contexto histórico em que surge, já sugere um estudo mais profundo e indispensável. *“Se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes”* (Gadotti, in FREIRE, 1979:14).

Conforme salientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CEB-15/98 – o tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo, estimulando a participação, incentivando o posicionamento crítico, questionando o conhecimento apresentado, para que se possa “internalizar e compreender” os fundamentos envolvidos no conteúdo apresentado. A simples apresentação do conteúdo programático com alguma discussão promove não apenas uma transmissão de informações sem significado, mas a construção mental que levou, no passado, ao desenvolvimento daquele conhecimento.

Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões

presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB 9.394/96 são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a relação entre a teoria e a prática (Parecer CEB-15/98, 1998:41).

Todavia, estas competências não podem ser reduzidas a uma relação de saberes, aptidões e habilidades adaptáveis à demanda do capital. Observamos, no Parecer CEB-15/98, o papel da aprendizagem na atividade prática aliada à teoria; e, com Piaget, traz a importância das experiências físicas e as transmissões sociais e culturais, quando explica que: *“compreender é inventar ou reconstruir, através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir”* (ibidem, p.41).

Preconizam, assim, os preceitos da citada LDB que uma escola contextualizada haveria de considerar a realidade da sociedade brasileira, com uma população inserida em um sistema econômico capitalista, que traz uma composição cultural bastante heterogênea. Mas, no cerne da discussão proposta, o assunto se abre em muitos desdobramentos. A apresentação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para Educação Profissional traz novos estudos que devem promover e aprofundar parâmetros históricos, críticos, interdisciplinares e multidisciplinares, buscando desenvolver novas estratégias metodológicas para investigar e promover as competências e saberes dos trabalhadores. *“O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade”* (FREIRE, 1979:31).

Com a globalização e as transformações dos meios de produção, o sistema econômico capitalista passa a defender uma educação formal mais elevada, somada às habilidades cognitivas e comportamentais, que não se desenvolvem somente com a valorização do ensino formal apresentado pela escola. Quando falamos das inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais introduzidas no processo produtivo, podemos perceber como foram significativas as mudanças sofridas no “mercado de trabalho”.

O trabalho linear, segmentado, padronizado e repetitivo, característico do padrão tecnológico taylorista e fordista, tem sido substituído pelo surgimento de novas tendências como a flexibilidade e a integração de atividades afins, que se encontravam dispersas desde a divisão técnica do trabalho (“taylorismo”). As tarefas tornaram-se mais abstratas e complexas, como nos sistemas automatizados, demandando mais autonomia e valorizando o trabalho em equipe.

Cada vez mais, as funções e atividades rotineiras estão sendo incorporadas pelos sistemas técnicos de certificação, representados por procedimentos, normas e padrões estabelecidos para a execução de tarefas repetitivas, conforme orientados por organismos nacionais e internacionais. O simbólico se interpõe entre o objeto e o trabalhador, que nem sempre cumpre seu papel de sujeito-agente. O objeto do trabalho torna-se imaterial, virtual. A informatização e a automação vêm, cada vez mais, carregadas de signos e linguagens simbólicas, distantes da compreensão dos “menos preparados”.

Entretanto, embora neste cenário o trabalho e a cidadania devessem nortear uma educação contextualizada, o artigo 5º do Decreto 2.208/97 mostra que: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Neste caso, onde se desenvolvem as competências evocadas pelo mundo do trabalho, se a educação profissional - já compartimentalizada - se promove independente dos fundamentos técnico-científicos supostamente contemplados na “*formação geral*” desenvolvida pelo ensino médio? Não teríamos que conciliar as questões espaciotemporais, vinculando estes saberes e “*capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas?*” (DELUIZ, 1998:3).

Desse modo, as contradições existentes no processo educacional brasileiro fazem transparecer o ensino dual. De um lado, uma formação propedêutica objetivando o ensino superior, destinado às camadas privilegiadas da população. De outro, o ensino de cunho profissionalizante, necessário para um bom desempenho da camada popular dentro da cadeia produtiva, em atividades repetitivas, pouco criativas.

Nestes termos, a formação preconizada na LDB-9.394/96 não se configura na prática. A educação profissional sinaliza uma tendência a treinamento, onde a qualificação do trabalhador crítico e reflexivo para atender às demandas do mercado competitivo e globalizado se fará apenas no campo virtual. Assim,

... se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no seu ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência (FREIRE, 1979:16).

E a formação do profissional proativo, flexível, polivalente imposta pelo sistema produtivo, em condições de acompanhar as mudanças tecnológicas da cadeia produtiva, continuará como projetos de interesses não condizentes com a proposta de reforma da educação que atenda ainda às necessidades do trabalhador como conhecedor de sua realidade e a forma em que se insere na sociedade.

Desenvolvimento do processo

É oportuno buscar, na história da educação brasileira, subsídios que nos auxiliem na tarefa de compreender melhor o modelo de educação profissional que encontramos no presente. Assim, o período colonial brasileiro já começou com a transferência da cultura européia para o Brasil, viabilizada pela hegemonia dos jesuítas na área educacional durante os primeiros séculos de nossa história.

No colonialismo, iniciado na Idade Moderna, as trocas culturais se fizeram das mais diversas formas. No que toca o Novo Mundo, elas foram aniquiladoras das culturas indígenas. Em casos como esses, recusamos a chamar de troca o contato que foi feito. O que em verdade ocorreu foi uma transferência pura e simples dos padrões culturais europeus para as terras das Américas (ROMANELLI, 1978:21).

Na segunda metade do século XVII, o ensino público como dever do Estado substituiu a escola dos jesuítas no reino luso e suas colônias. As características que marcaram a trajetória desse sistema de ensino foram, principalmente, o seu modelo centralizador, a falta de autonomia pedagógica e o acesso à educação restrito a uma parcela da população, assim evidenciando o seu caráter excludente. Tal fato representou, mais uma vez, a imposição de um projeto que fazia parte do sistema de dominação do reino português. Entretanto, a permanência praticamente inalterada desse sistema de ensino no Brasil, que observamos da virada do século XVIII para o seguinte, estendendo-se ainda até 1834, ou seja, durante todo o primeiro reinado, deveu-se:

à continuidade dos modelos de pensamento de nossa elite cultural, que não desejava alterar as formas tradicionais de dominação e exploração, próprias da sociedade brasileira daquela época, escravista e agrária. O setor mais conservador da política brasileira, após 1822, soube travar as propostas liberais que avançavam na questão das conquistas sociais e da cidadania, onde a educação escolar para todos teria um papel fundamental a

desempenhar na construção da sociedade. (CARDOSO, 1999:130)

É oportuno assinalar que a concepção do ensino de ofícios como solução para a manutenção da ordem já existia desde o século XIX. O surto de urbanização, a discussão sobre o voto do alfabetizado e o problema dos africanos livres e dos “ingênuos”, eram questões que repercutiam na sociedade brasileira desde a década de 70 do século XIX, e que contribuíram para “*a ampliação da rede de escolas elementares, profissionalizantes e noturnas, fossem elas subvencionadas pelo poder público, pela iniciativa particular ou promovidas por entidades filantrópicas e religiosas*”. (VILELA, 2000:106). O caráter assistencialista era uma característica marcante de tais iniciativas.

No Brasil, políticas públicas favoráveis ao ensino técnico-profissional surgiram no início do século XX, nos primeiros anos da República Velha, quando a política econômica brasileira, apesar de privilegiar a agricultura, reconheceu a necessidade de diversificar as atividades econômicas e incrementar, mesmo timidamente, o nosso desenvolvimento industrial.

Assim, a implantação de escolas federais de formação profissional justificava-se pela necessidade de formação de uma mão-de-obra com certa qualificação. Entretanto, a qualificação que se pensava no Brasil do início do século XX, era aquela voltada para o trabalho manual. “Formar para o trabalho” significava o mesmo que “adestrar, treinar para técnicas manuais” ou, quando muito, “mecânicas”. A necessidade de uma base teórico-científica era dispensada na formação da mão-de-obra profissional, de nível primário e vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Desse modo:

...podemos perceber nas idéias que vigoravam uma desvinculação entre formação profissional e educação, entre trabalho e educação; separação reforçada na relação que estes assuntos tinham com a máquina burocrática do governo federal – assuntos distintos, ministérios diferentes. Educação era aquela base teórica,...voltada para a formação das classes dirigentes, daqueles que iriam ocupar os cargos de comando, ou burocráticos, na sociedade; formação profissional era aquela base prática, voltada para as classes populares, que iriam ocupar os postos de trabalho produtivos na sociedade ou, nas palavras da época, era aquela voltada para os “desfavorecidos da fortuna. (BRANDÃO, 1999)

Portanto, existia muito mais a preocupação em proteger a sociedade contra a desordem, ocupando e “civilizando” os desocupados e ociosos, do que a preocupação em qualificar uma mão-de-obra necessária para atividades industriais. A profissionalização que se buscava até fins da década de 20, baseava-se “num conhecimento que se adquiria de forma empírica, em que instrumento de trabalho era basicamente manual”, ou seja, buscava-se desenvolver, “ainda o artesanato, a manufatura, a arte do ofício”. (BRANDÃO, 1999)

A conjuntura histórica era de expansão do sistema de educação profissional. O presidente da república, Nilo Peçanha, havia baixado o decreto 7.566, de 23/9/1909, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, as quais foram inauguradas durante o ano de 1910, formando as redes de Escolas de Aprendizes e Artífices.

É oportuno lembrar, que, na primeira década do século XX, proliferavam manufaturas caseiras, ao mesmo tempo em que se formavam grandes impérios industriais. Os operários, aos poucos, iam substituindo o trabalho dos artesãos, assim como a mecanização industrial também o faria. Os operários, cujas condições de vida e trabalho eram miseráveis, com longas jornadas de trabalho e salários muito baixos, procuravam organizar-se. As greves eram frequentes, incomodando os grupos políticos no poder.

Nessa conjuntura, o ensino profissional poderia atender às aspirações de duas correntes distintas, como assinalou Luiz Antonio Cunha: para a ideologia conservadora, seria “*um antídoto*” contra a disseminação de “*idéias exóticas*” entre o operariado brasileiro, ou seja, seria um instrumento de controle social. Para a ideologia progressista industrialista, propiciaria o “*desenvolvimento de forças produtivas*”, além de propagar os valores atribuídos à indústria tais como “*progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização*”. (CUNHA, 2000: 90).

A partir da Revolução de 1930, o ensino profissional técnico passou a ocupar um novo espaço. Intensificava-se o processo de expansão industrial no Brasil, com o rompimento do modelo agrário-exportador, entrelaçado também pela mudança do perfil da sociedade brasileira, cuja população foi gradativamente tornando-se urbana. E nesse sentido são orientadas políticas no campo da educação, com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana.

Reorganiza-se administrativamente o Estado Brasileiro. A reestruturação no sistema educacional levou à criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública em 1930, ao qual a educação profissional passou a ser vinculada. Além disso, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil, o que significou também um

novo espaço político-social, agora ao lado da educação, embora no interior da estrutura do novo Ministério persistisse a separação entre “ensino técnico profissional” e “ensino” em geral.

A industrialização brasileira, deslançada durante a Era Vargas, inseria-se num modelo econômico capitalista de forte apelo nacionalista, interessado em incorporar setores populares, de maneira controlada, para ampliar o seu mercado de consumo e que exigia trabalhadores à altura do desafio de transformar o Brasil num país moderno. A educação profissional passava, desse modo, a ser necessária para o projeto traçado pelo capital industrial. Para atender tais objetivos é que, mais uma vez, a formação e a qualificação da mão-de-obra brasileira, especialmente aquela ligada às atividades industriais, precisava ser reavaliada.

A resistência oferecida, por parte de educadores conservadores, contra a chamada “instrução de oficina”, ou seja, as escolas que promoviam uma educação profissional, demonstra de forma clara a persistência de modelos de pensamento anteriores à industrialização, onde o saber e o fazer estavam dissociados, e que perduraram na sociedade brasileira até depois da Segunda Guerra Mundial.

Assim como anteriormente ocorreria, as propostas de reformas na educação que se sucederam foram sendo sempre implantadas, com as adaptações necessárias ao desenvolvimento do modo de produção, não representando avanços que traduzissem, de alguma forma, a construção de uma sociedade voltada para o bem comum, para um desenvolvimento mais equilibrado e melhor distribuído.

Quantitativamente falando, a expansão existiu, mas foi contida pela inelasticidade da oferta, pelo baixo rendimento do sistema escolar e por seu acentuado aspecto de discriminação social. Qualitativamente, essa expansão sofreu deficiências de caráter estrutural, porque tanto em relação à demanda quanto em relação à oferta ela se processou em direção oposta àquela exigida pelo desenvolvimento brasileiro (ROMANELLI, 1978:127).

Portanto, a falta de vagas, desde então, constituiu-se em questão de políticas públicas que transpunham os muros da escola. Pelo Decreto-Lei 4073/42, foi criada a lei orgânica que deslocou todo o ensino profissional para o grau médio, com a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos portadores de “ethos” pedagógico mais compatível com o prosseguimento dos estudos. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter implicitamente necessário. A aptidão para o ofício,

incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fato prioritário na admissão.

Quanto à equivalência dos estudos acadêmicos e profissionalizantes, apenas a partir dos anos 50, através da Lei Federal 1.076/50, verificamos a permissão formal para que os egressos do ensino profissionalizante pudessem prosseguir os estudos acadêmicos no nível superior, desde que aprovados em exame que comprovasse o nível de conhecimento necessário. Todavia, somente com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal 4.024/61 – a plena equivalência foi implantada, sem a obrigatoriedade de exames e provas de conhecimentos, diferenciando os cursos de mesmo nível.

A Lei Federal 5.692/71, que substituiu e reformulou a LDB 4.024/61, generalizou a educação profissional a todo ensino médio, naquela época chamado de “segundo grau”. Atendendo às imposições de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a título de acompanhar a política de desenvolvimento que vinha sendo implementada, a educação brasileira sofreu efeitos decorrentes da implantação desmantelada da formação profissional sem os recursos necessários, inadequação da carga horária destinada à formação geral, e que levaram à descaracterização das redes de ensino secundário e normal.

Em relação às mudanças que Luís Antônio Cunha atribuiu a uma administração ziguezague, três razões prevaleceram para a sua implementação: o eleitorismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico. O autor explica que *“a busca de políticas educacionais que provoquem impactos capazes de trazer resultados nas urnas”, “o entusiasmo com propostas elaboradas sem bases científicas”, e a “atitude generosa de querer acabar com todos os males da educação escolar e até da sociedade como um todo, no curto espaço de uma administração”,* justificariam assim as *“transformações sofridas pelo 2º ciclo do ensino médio (segundo as Leis Orgânicas do Estado Novo e a LDB-61), que resultaram no ensino de 2º grau (segundo a lei 5.692/71) e, agora, anunciam o ensino médio (segundo a LDB-96 e o decreto 2.208/97) e revelam que esse segmento escolar padeceu desse zig-zag”* (CUNHA,1998).

Formação profissional

Seguindo com a análise dos novos direcionamentos das políticas públicas, observamos na LDB 9.394/96 e em seus desdobramentos, uma continuidade nas práticas pedagógicas reprodutivistas, porque entendemos que elas mantêm o aluno como objeto, quando este deveria ser sujeito de sua aprendizagem.

Em termos subjetivos, caberia uma séria crítica a esse processo, por não desenvolver a reflexão, como seria uma proposta ampla de educação. Todavia, observamos a utilização contraditória do termo “educação profissional”, visto que os desdobramentos, a operacionalização desse modelo e a objetividade compulsória propostos nas Diretrizes Curriculares e Referenciais está mais centrada no “objeto da educação”, na técnica e nos métodos pedagógicos deixando o elemento principal, o “sujeito aprendiz”, à margem da discussão. Enquanto descreve a LDB-9.394/96 em seu art. 1º: *“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”*.

Destoando dessa premissa, o Decreto 2.208/97, que trata da educação profissional, assinala em seu art.9º:

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo Único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Ou seja, nesta proposta de “reforma da educação”, cabe aos docentes e àqueles que os “formam”, iniciar um trabalho de estímulo ao questionamento, à reflexão, à autonomia, capazes de mudar, criar, a postura revolucionária que irá verdadeiramente reformar a educação nos padrões estabelecidos no primeiro artigo da LDB. Teremos, assim, não só profissionais para atender a este novo mercado dinâmico, mas, também, o sujeito capaz de traçar suas próprias diretrizes.

A partir da introdução de programas especiais de formação pedagógica, preparando para o magistério os docentes que cuidarão da educação profissional, questionamos a qualidade da formação a ser promovida entre esses educadores, se eles próprios receberam uma educação fragmentada e direcionada para ocupar o seu posto de trabalho, com práticas muitas vezes utilizadas a partir da repetição das tarefas e não pelo domínio dos fundamentos científicos aplicados no trabalho.

A LDB 9.394/96 redefiniu os objetivos da educação profissional, tendo em vista as novas exigências do sistema produtivo. A educação

profissional deixou de ser apenas um curso, para converter-se em processo de educação permanente e continuada, pois, como diz o seu texto, deve conduzir “ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. O ensino profissionalizante passa a ter uma interface de pós-secundário, o que vem a corresponder às exigências atuais da economia, segundo as quais:

... o trabalhador deve, não apenas saber fazer, mas também e, principalmente, compreender com clareza o significado dos princípios científicos e tecnológicos, que estão na base de cada fase do processo de produção. Para que isso se efetive, é preciso que se traga como pré-requisito, uma cultura geral básica, humanística e científica, bem desenvolvida. (SOUZA, 1998:22).

Dessa forma, especialmente nas duas últimas décadas, as políticas públicas de educação têm contemplado uma inserção crescente da ciência e da tecnologia, uma vez que:

instalou-se um consenso em torno da idéia de que uma mudança efetiva nos padrões tecno-científicos exige um re-exame das políticas educacionais vigentes, já que a educação passou a ser considerada um mecanismo mediador de implementação ativa estratégia (mais abrangente) de difusão tecnológica. Por essa via, tornou-se um lugar comum a compreensão de que novos programas de capacitação técnico-científica e a introdução de novas tecnologias de ensino são uma condição sine qua non para aumentar a eficiência, a eficácia e a qualidade do ensino escolar e dos programas de qualificação profissional, em particular. (FREITAS, 1999)

Ou seja, a partir da segunda metade do século XX, o rápido desenvolvimento da ciência, bem como da tecnologia, provocaram inúmeras conseqüências e impactos sociais complexos, assumindo entre os mais otimistas uma importância até então inédita no desenvolvimento econômico produtivo e político-cultural da sociedade como um todo.

Criou-se um novo vínculo entre as transformações científicas e tecnológicas, a educação e o fortalecimento da democracia; assumindo, por conseqüência, a idéia de que as novas tecnologias provocam, inevitavelmente, uma transformação revolucionária e paradigmática nos processos de ensino-aprendizagem, exigindo, então, uma nova configuração dos sistemas de formação (FREITAS, 1999).

Nesse contexto, a LDB 9.394/96 e, principalmente o Decreto 2.208/97, regulamentaram o ensino técnico no país, que ficou assim definido:

- I- básico, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independente de escolaridade prévia;
- II- técnico: destinado a proporcionar a habilitação profissional ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III- tecnólogo, corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico.

É oportuno observarmos, acerca dos três níveis acima descritos, que o nível básico já não se encontra mais no âmbito do Ministério da Educação, mas passou para a competência do Ministério do Trabalho, o que deixa claro a dualidade do ensino a que já nos referimos.

Quanto ao nível técnico, passou por uma reformulação que flexibilizou os currículos, adaptando-os às competências exigidas pelo mercado de trabalho, deixando em segundo plano a formação integral do aluno em questão.

O tecnólogo, por sua vez, objetiva atender rapidamente às necessidades imediatas do mercado de trabalho, cada vez mais dinâmico, sem considerar o profissional em seu contexto mais amplo, ou seja, a longo prazo não possibilita uma capacitação compatível com a dinâmica da sociedade tecnológica.

Considerações finais

Construir, destruir e reconstruir. Fazer, errar e acertar. Participar, criticar e decidir. Todas essas atividades devem estar presentes no processo de aprendizagem. Repetir mecanicamente os conhecimentos, sem que haja pesquisa, questionamento ou reconstrução do processo é tecnicismo, e deve ser reavaliado nas práticas pedagógicas. Entrar em sala passivamente, fazer anotações e provas, apenas para atender às formalidades escolares, não garantem a aprendizagem que leve à autonomia e à flexibilidade do trabalhador, seja nas atividades laboriosas, seja na sua participação na sociedade, inserido como sujeito político da história e agente de mudanças.

As práticas pedagógicas observadas nas escolas já não atendem à educação como um processo de desenvolvimento em seu sentido mais amplo; e já demonstram ineficiência como ensino, treinamento e adaptação, em virtude das freqüentes transformações observadas no ambiente

profissional. Para que haja continuidade, atualização e flexibilidade, ensinar não basta. É preciso educar. Assim, as políticas públicas que vêm sendo preparadas, poderiam reconsiderar o papel atribuído aos educadores, e resgatar a sua condição de profissional crítico e reflexivo, para que possa incorporar estas práticas na sua relação com os educandos.

A grande dificuldade, e que exige alto grau de responsabilidade, passa pela mudança dos próprios educadores. Não porque a aplicação de técnicas e procedimentos voltados à aprendizagem seja problemática e de difícil compreensão. Mas urge uma mudança nas atitudes, muito conservadoras e culturalmente enraizadas, que impedem o diálogo como relação entre sujeitos. Não podemos reduzir o processo de educação a uma simples domesticação. Ou corremos o risco de nos posicionarmos à margem de uma sociedade mais avançada, em todos os aspectos.

Referências

- BRANDÃO, Marisa. Da Arte do Ofício à Ciência da Indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da Educação Profissional. In: *Boletim Técnico do SENAC*, RJ, v.25, n.3, set/dez., 1999. Disponível: <http://www.senac.br/informativo/BTS/253/boltec253b.htm>
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases* 9.304/96, 1996.
- BRASIL. *Decreto Lei* 2.208/97, 1997.
- CAMPOS, Jorge Renato A. *A Formação do Técnico na Área Profissional de Indústria: uma análise crítica das diretrizes e referenciais curriculares*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: CEFET-RJ, 2001.
- CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática. 1759-1834. In: *História da Educação*. Pelotas, no.6, out.1999, p.105 a 130.
- CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Médio e Ensino Profissional: Da fusão à exclusão. In: *Revista Tecnologia e cultura*, no.02, jul/dez 1998.
- _____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, no.14, mai/ago 2000.
- DELUIZ, Neise. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. *Revista Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, 1998
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1999.
- FREITAS, Alexandre Simão. O redimensionamento da ciência e da tecnologia e os impactos nas políticas de educação profissional. In: *Revista Boletim Técnico do SENAC*, RJ, 1999.
- Disponível: <http://www.senac.br/informativo/BTS/253/boltec253a.htm>

- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Educação e Formas Técnico-Profissional frente à globalização excludente e desemprego estrutural. In: SILVA, Heron (org). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis, Vozes, 2000, p.218 a 238
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978
- SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: *500 anos de Educação no Brasil*. BH: Autêntica, 2000
- SOUZA, Paulo Natanael P. de. *Como atender e aplicar a nova LDB*. SP: Pioneira, 1998
- VILLELA, Heloísa. O Mestre-Escola e a Professora. In: *500 anos de Educação no Brasil*. BH: Autêntica, 2000

Jorge Renato Alves Campos é Graduado em Engenharia Mecânica pelo CEFET-RJ e Mestre em Tecnologia pelo CEFET-RJ. É funcionário da REDUC/PETROBRÁS e professor de desenho técnico e projeto da Fundação de Apoio às Escolas Técnicas - FAETEC, do Rio de Janeiro.

E-mail: kiko01@uol.com.br

Wlander Belem Martins é Graduado em Engenharia Mecânica pela Universidade Santa Úrsula, com pós-graduação em segurança do trabalho pelo CEFET-RJ e Mestre em Tecnologia pelo CEFET-RJ. É professor de segurança do trabalho da Fundação de Apoio às Escolas Técnicas – FAETEC, no Rio de Janeiro e também da rede particular de ensino.

E-mail: wlanderbelem@aol.com

Tereza Maria Fachada Levy Cardoso é Doutora em História Social pela UFRI, professora do Mestrado em Tecnologia do CEFET-RJ, na área de Gestão em Engenharia, co-autora do livro “Educação Tecnológica: desafios e perspectivas”, da Editora Cortez, além de outras publicações na área de História, Educação, História da Educação e Tecnologia.

E-mail: tereza@levycardoso.com.br

Artigo recebido em outubro/2002