

# A REFORMA DO ENSINO TÉCNICO FEDERAL NO BRASIL

RAMON DE OLIVEIRA



contexto  
educação

## RESUMO

*Neste texto o autor procura demonstrar o movimento de constituição e formalização da reforma do ensino técnico federal implementado pelo governo brasileiro na década de 90. Argumenta-se que a nova legislação educacional, foi estruturada desconsiderando os setores da sociedade civil que discutiam a educação profissional, particularmente os ligados à Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Ressalta-se a influência das agências internacionais de financiamento, particularmente o Banco Mundial, sobre o Estado brasileiro na definição do conteúdo desta reforma.*

**Palavras-chave:** *Reforma educacional; Ensino Técnico; Educação profissional; Ensino médio.*

## THE FEDERAL TECHNICAL EDUCATION REFORM IN BRAZIL

---

**Abstract:** *In this text, the author tries to demonstrate the movement towards the constitution and formalization of the federal technical education reform implemented by the Brazilian government in the 90s. It is argued that the new education legislation was structured without considering civil society sectors discussions about professional education, particularly the sectors connected to the Nacional Association for Post-graduate studies and Research (ANPED). The author highlights the influence of the international multilateral funding agencies, led by the World Bank, upon the Brazilian government state, in the definition of this reform content.*

**Keywords:** *Education reform; Technical Education; Professional education; Secondary School Education.*

Desde o início da década de 90 existia, por parte do MEC, a intenção de reestruturar o ensino ministrado nas instituições profissionalizantes sob sua responsabilidade. Tal reestruturação do ensino tecnológico, contudo, já existente a partir da criação da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete) (1990), não objetivava uma mudança radical na forma como estava estruturado o ensino técnico federal. Entre os objetivos postos naquele momento havia muito mais a preocupação de garantir que o sistema apresentasse certa eficiência – tanto a nível de qualidade quanto de produtividade. Desta forma, as modificações necessárias àqueles objetivos poderiam ser instituídas no âmbito do próprio modelo vigente, necessitando-se apenas desenvolver mecanismos capazes de efetivá-los.

Por exemplo, entre os objetivos instituídos pela Senete para o ano de 1992 (Brasil, MEC/Senete, 1992), constava a realização de atividades que levassem o sistema a melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas formadoras, bem como a preocupação de garantir a expansão na oferta de vagas. Neste sentido, a idéia de competitividade posta naquele momento e que fazia parte dos interesses do plano nacional de desenvolvimento em voga, não contrariava a estrutura educacional existente, como foi posteriormente entendido pelo governo Fernando Henrique Cardoso quando lançou o Projeto de Lei 1603/96.

O objetivo da Senete, naquele momento, era articular a estrutura educacional ao novo projeto em desenvolvimento. Para tanto seria necessário criar uma coordenação nacional que promovesse esta articulação.

Segundo o documento produzido por esta Secretaria, era necessário que as políticas educacionais se construíssem a partir de um novo referencial econômico e político, no qual o elemento determinante fosse a nova ordem econômica, sob a qual o governo brasileiro buscava criar ações concretas, capazes de elevar a economia nacional a um patamar de competitividade e de melhor participação no cenário mundial. Neste sentido, ao procurar ganhar em eficiência e produtividade, a “formulação e a implementação de políticas para a educação tecnológica colocam, de pronto, duas condições: identificar as reais funções que esta educação deve desempenhar para a sociedade, no sistema educacional, e superar as concepções e práticas com que ela foi conduzida no passado” (Brasil, MEC/Senete, 1992, p. 17).

A Senete defendeu a reestruturação curricular como condição indispensável para que o sujeito, formado no interior das escolas profissionalizantes, respondesse de imediato às necessidades do mercado de trabalho. Naquele momento ela dizia:

A Senete apontou, também, a reestruturação curricular como condição indispensável para que o sujeito, formado no interior das escolas profissionalizantes, respondesse de imediato às necessidades do mercado de trabalho. Naquele momento ela dizia:

A velocidade dos avanços tecnológicos e a extrema mobilidade das exigências do mercado de trabalho vêm gerando um descompasso entre o “produto final “das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET) e os reclamos do Setor Produtivo”, que traz “como decorrência, a necessidade de revisão dos currículos, tanto no sentido de imprimir-lhes a qualidade exigida pelas novas dimensões da tecnologia, quanto para atender às aspirações de modernidade do País” (Brasil, MEC/Senete, 1992, p. 119).

É importante salientar que a preocupação da Senete com a reestruturação curricular ocorre concomitantemente à necessidade, por ela apontada, do desenvolvimento de estratégias para melhor qualificar os docentes destas instituições, aumentar os investimentos em recursos instrumentais para o ensino e estabelecer mecanismos de supervisão e de avaliação do desempenho das instituições de ensino. Ou seja, naquele momento, tratava-se de garantir uma maior eficiência do sistema. Por conta disso, não se vislumbravam grandes reestruturações. Não havia nada de mais sério que o estabelecimento de um sistema de qualidade total nas escolas não pudesse resolver (Brasil, MEC, 1992).

A questão posta não era uma “mudança de fundo” no sistema de ensino, mas principalmente de forma. Lembrando Sacristán (1996), era uma reforma que não reformaria nada, pois não tocava nas questões fundamentais da estrutura do sistema de ensino tecnológico, principalmente se compararmos ao que foi edificado a partir de 1997.

Analisando o documento “Educação tecnológica no Brasil: um estudo referencial” (Brasil, MEC/Senete, 1991), podem ser detectados elementos contraditórios em relação aos passos que esta reforma, no futuro, iria tomar. A contradição evidencia-se por estarmos

lendo este movimento ao longo dos anos. Ao se instituir, em definitivo, as mudanças no interior das Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) com o Decreto 2.208/97, houve uma desarticulação na relação teoria e prática totalmente rejeitada pela Senete no ano de 1991, quando começava a implementação da reformulação do ensino técnico. Senão vejamos o que se afirmava neste documento:

(...) a formação de um profissional, em todos os níveis, do 1º grau à pós-graduação, e para todos os setores da economia, primário, secundário e terciário – *necessita assentar-se na relação teoria-prática, desenvolvendo um processo completo e dinâmico de geração, aplicação e transferência de conhecimento* (Brasil, MEC/Senete, 1991, p. 11 – grifo nosso).

Hoje, passados alguns anos da confecção deste documento, percebemos ter havido uma modificação substancial na forma como o governo brasileiro compreendeu a importância do ensino técnico.

Tentando captar o momento de inflexão na posição do MEC em relação à educação ministrada nas escolas técnicas federais, podemos dizer que este está diretamente ligado ao movimento de reestruturação da educação profissional implementado pelo Ministério do Trabalho (MTb) (hoje Ministério do Trabalho e Emprego – MTE).

O Projeto de Lei 1603/96, segundo Kuenzer (1997), gestou-se, inclusive, nas discussões travadas no interior do Ministério do Trabalho. Entretanto, segundo esta autora, a partir da análise do texto “Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado”, há uma contradição entre o encaminhado pelo MEC e o proposto nas discussões.

No âmbito do MTb buscava-se desenvolver mecanismos mais eficazes para o aumento da oferta de educação profissional, elegendo como público-alvo aqueles que não dispunham de condições materiais para permanecer muito tempo em sala de aula e necessitavam adquirir algum tipo de certificação. Nem por isso, entretanto, considerou-se a educação profissional como alternativa à educação básica.

É importante destacar que não só em documentos emitidos pelo MTb havia uma visão contrária à dualização entre o ensino profissionalizante e o ensino geral, como o próprio MEC assumiu

haver a necessidade de valorização do ensino geral para a qualificação dos trabalhadores. Ao assinarem, em conjunto, o documento de reforma do ensino técnico em 1996, estes dois ministérios defenderam uma concatenação maior entre uma formação geral e uma formação para o trabalho. Entre as novas necessidades e os novos padrões de qualificação exigidos no contexto atual, compreenderam que a “qualificação do trabalhador exige, hoje em dia, não apenas um treinamento específico para a realização de tarefas, mas uma base de conhecimentos, atitudes e habilidades que só podem ser obtidas através de uma sólida educação geral” (Brasil, MEC/Semtec, 1996, p. 4).

Neste mesmo documento repete-se a necessidade de a política de educação profissional levar em conta a realidade socioeconômica brasileira, tanto no que se refere à problemática do desemprego, como por considerar que uma parcela da juventude ingressa no mercado de trabalho pela primeira vez, apresenta um nível de escolarização baixo e tem uma formação precarizada decorrente da qualidade do ensino ministrada no interior da rede pública escolar. Neste sentido, na formulação de políticas, devem ser estabelecidas ações concretas visando não só qualificar, mas também requalificar os trabalhadores, condição fundamental para sanar a dívida social existente no Brasil (Brasil, MEC/Semtec, 1996).

Para atingir tal intento era necessário quebrar a rigidez apresentada tanto no sistema formal de ensino, como na educação profissional para, a partir de uma ação educativa mais flexível, atender às diversas necessidades e situações apresentadas no contexto atual de rápidas mudanças tecnológicas e forte competição no mercado internacional. Além de ressaltar a urgência de uma maior flexibilização no modelo de formação desenvolvido em sala de aula, destacou-se também a importância desta flexibilização traduzir-se num redirecionamento da clientela a ser atendida por estas instituições. Neste sentido, considerou fundamental uma política educacional que considerasse os recursos financeiros existentes e a necessidade de uma maior oferta de qualificação profissional, capazes de “otimizar a utilização da infra-estrutura existente para atender à diversidade das demandas de trabalhadores e empregados, através de processos e mecanismos menos elitizados e com maior cobertura em relação às clientelas efetivas e potenciais, especialmente às de baixa renda e escolarização” (Brasil, MEC/Semtec, 1996, p. 5).

Nessa perspectiva de otimização da rede de educação profissional, o convênio entre o MEC e o MTb tornou-se uma necessidade inadiável para alcançar o objetivo maior de criação de um sistema nacional de educação profissional. Este objetivo, para ser efetivamente alcançado, tinha como requisito básico uma reformulação do Ensino Médio. Para que tal fato acontecesse, propôs-se uma reforma nos seguintes termos:

- promover diversificação do Ensino Médio para atender os diversos tipos de clientela e introduzir, complementarmente, a modalidade pós-secundária<sup>1</sup>, essencialmente voltada para o mercado de trabalho;
- estabelecer modelo educacional flexível, com alternativas de formação que permitam a modulação da educação profissional e trânsito entre esta modalidade e o ensino regular;
- rever matrizes curriculares e estabelecer novas diretrizes curriculares nacionais que enfatizem conteúdos e habilidades básicas e estimulem o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional;
- articular o ensino técnico profissional com o setor produtivo;
- redefinir funções/responsabilidades da União, dos Estados e municípios em relação a esse nível de ensino, buscando a expansão do atendimento;
- ampliar o atendimento em nível nacional;
- otimizar a infra-estrutura e utilizar novas tecnologias educacionais. (Brasil, MEC/Semtec, 1996, p. 14).

Estes fatores marcaram substancialmente a reforma do Ensino Médio Profissionalizante desenvolvido nas escolas técnicas. Podemos acreditar que, a partir daí, foi definido, em essência, o teor da reforma posteriormente implementada. Tanto este fato é verdade que, na Exposição de Motivos 37/96 para a reforma da rede federal de ensino, são apontados, principalmente, os elementos presentes no documento elaborado pelo MTb e pelo MEC anteriormente citado. Como exemplo, traremos um trecho desta exposição, em que o ministro Paulo Renato Souza justifica que a reforma educacional, além de ter um caráter de flexibilidade e eficiência, é norteada pelo desejo de construção de competências, retomando a idéia sempre presente nos documentos do MTb.

No que se refere à escolarização formal, a educação profissional, no anteprojeto de Lei, atende às exigências do moderno mercado de trabalho que exige flexibilidade, qualidade e produtividade e que requerem, por seu turno, mais que conhecimento específico de procedimentos técnicos de um determinado posto de trabalho, mas competências e capacidades de aprendizagem que englobem ao “fazer” conhecimentos gerais e específicos e condições básicas para “saber aprender” (Exposição de Motivos 37/96. In: Brasil, MEC/Semtec, 1996, p. 17).

Para o ministro da Educação, a modularização do ensino profissional demarca um aspecto inovador, pois permite ao educando desenvolver sua trajetória de formação de acordo com o exigido no mercado de trabalho, além de não impedir o mesmo de obter uma certificação de habilitação plena de nível médio. Destaque-se ainda a articulação entre o espaço formal de educação profissional e as outras instâncias formativas ou de produção, permitindo aos que estão passando por este processo qualificatório aproveitarem conhecimentos adquiridos ao longo da vida e não restringindo a qualificação do trabalhador aos espaços formais de educação profissional.

Segundo a exposição de motivos para o PL 1603/96, a modularização permite construir, de forma progressiva, uma formação de competências cada vez mais articulada com o mercado de trabalho, possibilitando:

- um processo contínuo de qualificação, especialização e aperfeiçoamento profissional;
- atendimento às necessidades do mercado de trabalho, por meio de formação diversificada e continuada;
- desenvolvimento de uma formação permanente e flexível, capaz de oferecer diversas e reiteradas oportunidades de realização individual e coletiva (Exposição de motivos In Brasil, MEC/Semtec, 1996, p. 19).

Para Kuenzer (1997), se o PL 1603/96 tinha como uma de suas bases as discussões, decisões e regimentações instituídas no âmbito do MTb, por outro lado, ao ter sua expressão maior no Ministério da Educação, sofreu a influência dos interesses do Banco Mundial. Para ela, a avaliação de que o ensino técnico profissional de nível médio mostrava-se caro e ineficaz à formação terminal para o

mercado de trabalho – articulada com as imposições feitas por esta instituição para a reestruturação do gasto público –, fez com que houvesse, por parte do governo, uma definição de fazer o processo de qualificação profissional desenvolvido pelas Escolas Técnicas e Cefets assumir responsabilidades e compromissos que não competiam ao Ministério da Educação, mas ao Ministério do Trabalho.

Esta opção do Ministério da Educação decorreu, antes de tudo, do seu interesse em fazer com que estas instituições – a partir da diminuição dos gastos para sua manutenção – pudessem apresentar resultados de formação de competências, palavra-chave no governo Fernando Henrique Cardoso. Desta forma, atenderia aos interesses e às exigências desta instituição financeira e, por outro lado, levaria em consideração os pressupostos de formação de capital humano, tão em voga no Ministério da Educação.

Kuenzer ressalta que a proposta de reformulação desenvolvida pelo MEC não contou com a participação da sociedade civil – principalmente a comunidade acadêmica que tinha uma tradição, pela Anped, na pesquisa sobre as relações entre educação e trabalho –, em virtude da necessidade de satisfazer, no plano imediato, às exigências do Banco Mundial. Já os dirigentes educacionais dos Estados, por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), ao serem consultados, proclamaram seu apoio a este projeto em virtude de, a partir daí, poderem aproveitar melhor as relações a serem estabelecidas com instituições financeiras internacionais (Banco Mundial e Banco Interamericano). Ou seja, se havia por parte dos Estados uma considerável responsabilidade com a manutenção do ensino profissionalizante sem contar com apoio financeiro da União, abria-se a possibilidade de estes governos desfrutarem politicamente do novo quadro produzido por esta reforma, principalmente no que se refere ao recebimento de empréstimos diretos destas instituições financeiras (1997).

Embora as discussões sobre a reforma do ensino técnico tomem como referência o PL 1603/96, o mesmo não chegou a ser aprovado pelo Congresso Nacional, haja vista o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, entender que, em virtude da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no momento em que o PL 1603/96 tramitava no Congresso e por esta lei maior da educação abordar a educação profissional de forma semelhante ao Projeto de Lei anteriormente enviado, não havia motivos para continuar seu processo de tramitação.

Ainda segundo o ministro, em virtude de a LDB contemplar outras áreas da educação que mantêm interface com a educação profissional – tais como a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio –, tornou necessário que o PL 1603/96 fosse reformulado para se enquadrar na regulamentação existente na nova Lei de Diretrizes e Bases (Exposição de motivos 17/97).

A despeito de todo o conjunto de críticas realizadas ao conteúdo deste Projeto de Lei e que, provavelmente, devem ter contribuído para sua retirada, o seu texto, na íntegra, regulou a política educacional do ensino técnico em decretos presidenciais, portarias ministeriais e medidas provisórias, explicitando o caráter autoritário da reforma implementada.

Procurando estabelecer uma análise desta reforma progressivamente, ou seja, guiando-se pela seqüência temporal que a mesma foi tomando no âmbito legal, podemos dizer que, já no início do ano de 1997, com a edição da Medida Provisória 1549-28, o governo brasileiro, aos poucos, começou a tornar legal o conteúdo da reforma presente no PL 1603/96. A primeira medida neste sentido foi a restrição estabelecida pelo governo federal para ampliação da oferta de ensino técnico. O governo, por esta medida, implementou o mesmo conteúdo do art. 32 do PL 1603/96. Não se posicionou mais como principal responsável pela criação e aumento da oferta da educação profissional, deixando a cargo dos estados e municípios, setor produtivo e organizações não-governamentais a responsabilidade por tal ação. O MEC parecia estar se reorganizando estruturalmente tanto no sentido de diminuição dos seus gastos, em virtude do projeto de reestruturação do Estado implementado no governo Fernando Henrique, como, ao mesmo tempo, de adaptação ao Plano Nacional de Educação Profissional coordenado pelo MTb.

Analisando o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 que regulamentava o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei de nº 9.394 (LDB), constata-se que este, em sua plenitude, recompõe o conteúdo do PL 1603/96.

De acordo com este decreto, a educação profissional terá objetivos distintos de acordo com a clientela para a qual está direcionada. Se para os educandos que dispõem de escolaridade de nível médio ou superior vislumbra-se a perspectiva de formação para uma atividade específica, àqueles setores que apresentam qualquer

nível de escolaridade objetiva-se garantir uma qualificação ou uma reprofissionalização visando uma futura inserção e um melhor desempenho no mercado de trabalho (Decreto 2208/97, Art. 1º).

A mudança maior que este decreto traz para o cotidiano das Escolas Técnicas Federais, embora já estivesse presente no PL 1603/96, está contida no seu Art. 5º, onde fica definida a separação da educação profissional do Ensino Médio.

Art. 5º 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 (Decreto 2208/97).

No que se refere ao atendimento das demandas específicas do setor produtivo, define-se a obrigatoriedade de os currículos serem constituídos a partir de um levantamento das necessidades existentes no mercado.

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores (Decreto 2208/97).

É importante registrar que a aproximação entre as escolas da rede federal de ensino e o setor produtivo não só se materializou pela implementação de mecanismos que visavam adequar a formação ministrada nestas instituições aos interesses demandados pelo setor empresarial, mas também foi garantida pela participação de seus representantes no interior destas instituições. Em 1994 aprovou-se a Lei 8.948 determinando a participação de representantes das federações locais da indústria, comércio e agricultura no Conselho Diretor dos Cefets. Este Conselho teria um papel não só consultivo à Diretoria Geral, mas também teria poder de deliberação no interior destas instituições (Brasil, Presidência da República, 1994).

Uma outra modificação na estrutura das escolas técnicas que passou a ser implementada a partir deste decreto diz respeito ao fato de o ensino ser estruturado de forma modular, permitindo que os alunos obtenham a certificação de técnico de nível médio não só pela conclusão de todo um período formativo no seu interior, mas podendo fazer jus a esta certificação em virtude de terem adquirido

outros certificados de qualificação profissional, em outros estabelecimentos educacionais ou locais de trabalho. Esta modificação interfere diretamente na dinâmica interna de um curso profissionalizante, posto que as escolas técnicas sempre se caracterizaram por terem um currículo estruturado de forma seqüencial, objetivando criar uma articulação entre as disciplinas cursadas pelo aluno e sua formação específica. Com esta modularidade, as instituições federais deixam de ter o controle sobre a formação dos seus alunos.

Em processo de complementaridade à reforma iniciada com o Decreto 2.208/97, o ministro da Educação baixou a Portaria de nº 646, em 14 de maio de 1997, regulamentando a implantação dos artigos da LDB correspondentes à educação profissional, bem como o próprio Decreto anteriormente citado.

Neste Decreto destaca-se o seu artigo 3º, que trata diretamente dos cursos oferecidos no interior das ETFs, EAFs e Cefets. Como se pode observar pelo artigo exposto a seguir, estabelece-se, em definitivo, uma diminuição da oferta de Ensino Médio oferecida por estas instituições, ao vincular as matrículas futuras a, no máximo, 50% das existentes no ensino regular naquele momento.

Art. 3º As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter Ensino Médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997(...) (Portaria 646/97).

Fato importante é que a oferta de vagas no Ensino Médio não estava contemplada em qualquer artigo do decreto 2.208/97, mas fazia parte do PL 1603/96. Isso deixa transparecer mais uma vez que, aos poucos, o governo brasileiro foi estabelecendo, nos mesmos moldes desejados em 1996, a reforma educacional do ensino técnico profissional.

Posteriormente à Portaria 646/97, veio a público a Portaria 2.267/97 e o Decreto 2.406/97, que trataram ainda de regulamentar o Decreto 2.208/97. Contudo em nada acrescentaram substancialmente ao conteúdo da reforma. Estes dois últimos dispositivos apenas sistematizaram a forma de organização dos Cefets, posto que, para o MEC, já não estava mais presente a divisão entre Cefets e ETFs. Embora ainda se falasse de escolas agrotécnicas federais,

destacava-se a possibilidade de estas tornarem-se Centros Federais de Educação Tecnológica após passarem por avaliação de desempenho feita pela Semtec (Art. 9º Decreto 2406/97).

Após a regulamentação da reforma por meio de decretos e portarias, o que de fato temos de novo no ensino profissional seria a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), fruto de uma ação conjunta do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

## O SISTEMA FEDERAL DE ENSINO TECNOLÓGICO APÓS A REFORMA

Mapeando o sistema federal de ensino tecnológico atual<sup>2</sup>, acrescentamos a este trabalho dados a respeito das mudanças em transcurso no interior das instituições que o compõem.

Este mapeamento não pôde contemplar todas as instituições pela própria inexistência de dados específicos no Ministério da Educação, haja vista o censo da educação profissional (Inep, 2000) não detalhar as informações desta rede de ensino. Para superar esta lacuna procuramos colher as informações diretamente nas instituições em destaque. A realização deste levantamento efetivou-se de duas formas: pelo envio de um questionário, via e-mail, a todas instituições, e da consulta aos seus sites na Internet, nos quais conseguimos a quase totalidade das informações.

De acordo com os dados levantados, a rede federal de ensino tecnológico é composta por 47 Escolas Agrotécnicas<sup>3</sup>; 29 escolas vinculadas às universidades federais<sup>4</sup>; 22 Centros Federais de Educação Tecnológica<sup>5</sup>; três Escolas Técnicas<sup>6</sup> e 39 Unidades de Ensino Descentralizadas<sup>7</sup> ligadas às Escolas Técnicas e aos Cefets.

Conseguimos informações atualizadas de 22 Cefets, 25 Uneds, 13 EAFs e 9 escolas vinculadas. Por termos uma amostra mais representativa dos Cefets e Uneds, já que conseguimos obter informações de 73% deste conjunto, focalizamos nossas atenções em maior medida a este grupo de instituições; utilizaremos, no entanto, as informações das Eafs e escolas vinculadas para melhor visualização das mudanças que estão ocorrendo.

Consideramos que as mudanças ocorridas não se efetivaram apenas em virtude da nova legislação educacional. É fundamental levar-se em consideração que o governo federal condicionou a liberação de recursos do Proep em função do quanto as mesmas se adequaram aos padrões estabelecidos na legislação. Ou seja, adequar-se ao estabelecido na nova legislação pode não estar sendo apenas uma atitude de cumplicidade dos que fazem estas instituições, mas uma estratégia de garantia da sobrevivência material das mesmas.

Esta nossa afirmação decorre da consulta que fizemos ao documento produzido pelo MEC, em dezembro de 1999: “Acesso das instituições federais a recursos do Proep – ano 2000” (MEC; Semtec, 1999). Neste documento, que serviu como orientação básica ao envio de projetos à Gerência de Identificação e Seleção de Projetos das instituições federais, estabeleciam-se os critérios a serem levados em consideração pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica para a liberação de recursos do Proep. Considerando que estes recursos, ao serem liberados, objetivam assegurar “ações de reforma/ampliação, aquisição de equipamentos técnico-pedagógicos e de gestão, aquisição de materiais de ensino/aprendizagem, capacitação de docentes e pessoal técnico-administrativo e prestação de serviços e consultoria para a realização de estudos nas áreas técnico-pedagógicas e de gestão” (MEC; Semtec, 1999, p. 2), constatou-se que a recusa à implementação das mudanças preconizadas pelo MEC e instituídas no âmbito do legal trariam prejuízos materiais diretos a estas instituições<sup>8</sup>.

As instituições federais, em sintonia com este documento, deveriam apresentar à Semtec os seus Planos de Implantação da Reforma (PIR) em cuja avaliação considerariam a execução de algumas normas da legislação em vigor, dentre as quais destacamos: 1) Utilização de pesquisas de demanda do mercado de trabalho para oferecimento de cursos nos níveis básico, médio e tecnológico; 2) Diversificação da oferta de cursos nos níveis básico e técnico; 3) Atendimento da demanda para atualizar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores no nível básico; 4) Organização de cursos técnicos por área profissional, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais; 5) Oferecimento de cursos técnicos com organização modular; 6) Ampliação do número de vagas no três níveis da educação profissional; 7) Redução das matrículas no ensino médio; 8) Geração de receitas próprias a partir dos cursos e serviços oferecidos (MEC. Semtec, 1999).

Considerando a legislação em vigor e o condicionamento para liberação de recursos imposto pelo MEC, o que de fato mudou nas instituições federais de ensino tecnológico? Para responder a esta questão priorizaremos os Centros Federais de Educação Tecnológica e suas Unidades Descentralizadas.

Um primeiro ponto que merece ser destacado diz respeito à transformação das instituições componentes da Rede Federal de Ensino Tecnológico. De acordo com os dados disponíveis na RedeLET<sup>9</sup>, em 1997 existiam cinco Centros Federais de Educação Tecnológica e atualmente eles são 22. No ano de 1992 existiam quatro Cefets e até 1997 só houve a criação de mais um – apesar da Lei 8.984/94, em seu artigo 3º, já apontar para a transformação das ETFs em Cefets. Fica evidente que, nos dois anos posteriores à implementação da reforma, ocorreu o processo de *cefetização* das escolas técnicas federais. Este aceleração na criação de Cefets explicita o interesse do MEC em forjar outros espaços de formação de nível superior, materializado na nova legislação educacional (Decreto 2.406/97).

Um dos itens considerados no processo de avaliação dos projetos de reforma das instituições federais é a utilização de uma pesquisa de mercado para a promoção de cursos que apresentem demanda. Averiguamos, portanto, a oferta de cursos existentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica e comparamos as suas ofertas antes e depois da reforma.

De acordo com os dados existentes na RedeLET<sup>10</sup>, no período inicial da reforma, considerando todas as ETFs e Cefets<sup>11</sup>, eram oferecidos pelo menos 34 cursos técnicos distintos de nível médio. Os cursos que mais se destacavam em oferta estão registrados na tabela 1:

**TABELA 1**

**CURSOS TÉCNICOS MAIS OFERTADOS NA REDE FEDERAL NO INÍCIO DA REFORMA**

Edificações	35
Eletrotécnica	33
Mecânica	25
Eletrônica	23
Estradas	16

**Fonte:** RedeLET

Considerando as quarenta instituições nas quais temos condições de comparar a oferta anterior com a atual, a oferta era de 31 cursos, sendo os mais ofertados: Eletrotécnica, em 26 instituições; Edificações, em 25; Eletrônica, em 24; Mecânica, em 23 e Estradas, em 17.

Após a reforma detectamos a oferta de pelo menos 55 cursos técnicos distintos<sup>12</sup>, sendo os mais oferecidos: Eletrônica, em 23 instituições; Edificações e Eletrotécnica, em 20 cada; Mecânica e Informática, em 18 cada.

Considerando estas 40 instituições (Cefets e ETFs), constatamos que 21 aumentaram a oferta de cursos de nível técnico; onze diminuíram a oferta e oito mantiveram a mesma quantidade de cursos ofertados. Vale destacar que algumas instituições chegaram a, inclusive, não oferecer cursos de nível técnico, como é o caso do Cefet do Paraná, bem como das suas Uneds.

A tendência ao aumento quantitativo de cursos de nível técnico é algo majoritário nas instituições que ministram atividades de formação neste nível. Das treze escolas agrotécnicas cujos dados acessamos, nove delas aumentaram significativamente a oferta de formação profissional e quatro mantiveram-se inalteradas neste sentido.

No universo das instituições (Cefets e suas Uneds), quatro cursos deixaram de ser oferecidos e 34 foram criados.

Vale a pena destacar as instituições que, efetivamente, ofertam novos cursos. Esta informação é importante, pois alguns cursos passam a ser oferecidos em virtude da construção de Unidades de Ensino Descentralizadas, e não em função da instituição principal, CEFET ou ETF, ter passado a oferecer uma nova modalidade de formação profissional.

Constatamos que 31 instituições ofereceram algum curso novo em relação ao quadro apresentado em 1997.

Algumas instituições justificam terem modificado suas ofertas de forma a atenderem às demandas do mercado. No entanto, observando o novo quadro das formações oferecidas, percebemos não ter havido uma modificação significativa do perfil da oferta de cursos técnicos. Levando-se em consideração que 34 novos cursos

foram criados e que 31 instituições modificaram os perfis de sua oferta, temos a média diminuta de, aproximadamente, um curso novo por instituição.

Fundamentalmente, as instituições, ao invés de procurarem criar cursos novos em virtude da pesquisa de mercado, apressaram-se em atender à regulamentação legislativa e transformaram seus cursos anteriormente integrados ao Ensino Médio em cursos pós-médio ou em cursos concomitantes. Acreditamos que o tempo decorrido desde a entrada em vigor da nova legislação até o momento presente, foi muito pequeno e, portanto, insuficiente para uma reaparelhagem tanto de equipamentos como de profissionais especializados para ministrar novos cursos.

Há uma tendência por parte dos Cefets e suas Uneds a inserirem na sua oferta de cursos os de nível superior. Pelo menos 22 instituições ofertam cursos neste de nível ensino, predominando os para a formação de tecnólogos. De acordo com os dados que levantamos, são ofertados nos Cefets pelo menos 25 cursos distintos para formação de tecnólogos, tanto no setor de serviços como no industrial<sup>13</sup>. Já os 21 cursos com a estrutura semelhante aos das universidades e demais instituições de ensino superior aparecem em, pelo menos, oito locais diferentes.

A existência de 86<sup>14</sup> cursos superiores demonstra o interesse dos Cefets de se configurarem como instituições de ensino superior. Os dados comparativos em relação aos anos de 1996 e 1997 são expressivos, uma vez que, naquele período, registrava-se apenas a oferta de quinze cursos de nível superior.

A demonstração desta tendência também se expressa pela quantidade de instituições que ofertam estes cursos. Enquanto, em 1996/97, apenas cinco Cefets ou Uneds ofereciam cursos superiores, hoje este número chega a 22.

A existência de cursos de Pós-Graduação também é um fato notável na oferta destas instituições. Detectamos entre elas a oferta de quatro cursos de Especialização, cinco de Mestrado e um de Doutorado.

Quando nos referimos aos cursos oferecidos, cabe destacar como estas instituições estão tornando possível aos estudantes do Ensino Médio realizarem, em concomitância,<sup>15</sup> um curso profissionalizante.

De acordo com os dados levantados, não é possível apontar atualmente para um consenso quanto à melhor forma de encaminhar esta concomitância. Por outro lado, todas instituições asseguraram a manutenção da oferta do Ensino Médio.

Considerando as informações levantada para o grupo de Cefets, excluindo suas Uneds, chegamos aos seguintes dados (Tabela 2)<sup>16</sup>:

<b>TABELA 2</b>			
<b>NÚMERO DE CEFETs QUE PERMITEM A CONCOMITÂNCIA INTERNA OU EXTERNA POR SÉRIE DO ENSINO MÉDIO</b>			
Concomitância	Série		
	1ª série*	2ª série	3ª série
Interna	4	8	7
Externa	--	5	4

\* Para ser mais preciso na primeira série do ensino médio não funciona, de fato, a concomitância, mas sim a manutenção da vinculação do ensino médio com a formação profissionalizante.

Destas 22 instituições (Cefets), duas não possibilitam a concomitância interna: uma por não oferecer cursos técnicos e a outra, por ter optado não trabalhar esta possibilidade. Sobre uma instituição não conseguimos informações.

Se há variações nos Cefets quanto à possibilidade de concomitância, fato diferente ocorre nas EAFs e nas escolas vinculadas. Embora nossa amostra, em ambos os casos, seja bastante diminuta, verificamos que as treze EAFs, cujos dados obtivemos, oferecem a formação profissionalizante vinculada ao Ensino Médio. Ou seja, mantêm a forma integrada. Destas treze instituições, apenas sete ofereciam cursos pós-médio.

As nove escolas vinculadas ofertam a formação profissional para os egressos do nível médio e algumas ainda mantêm a vinculação entre o Ensino Médio e o profissional, como pode ser constatado na tabela 3:

<b>TABELA 3</b>	
<b>RESUMO DAS 9 ESCOLAS VINCULADAS</b>	
Oferta o ensino médio	8
Oferece formação técnica só no pós médio	3
Permite a concomitância na primeira ou segunda série do ensino médio	1
Também oferece a formação profissional vinculada ao ensino médio	5

Constatamos que duas escolas agrotécnicas e uma escola vinculada oferecem curso superior (tecnológico).

Retomando os Cefets, observamos que quanto aos cursos básicos de qualificação e requalificação profissional, pelo menos quinze instituições ofereciam cursos à comunidade. Destaque-se que estes cursos servem para captação de recursos, uma vez que predomina a cobrança de taxas aos matriculados.

Quanto as EAFs, somente em quatro consta a oferta de cursos básicos de qualificação e requalificação profissional. Quantidade semelhante ocorre nas escolas vinculadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A celebração do convênio entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação (Brasil, MTb/Sefor/MEC/Semtec, 1996) objetivando implementar um Plano Nacional de Educação Profissional pleiteava, como um dos pré-requisitos para a sua execução, uma modificação na estrutura dos cursos de nível médio ministrados nas Escolas Técnicas Federais. Esta modificação não só objetivava adequar os currículos escolares aos interesses do mercado, mas almejava criar uma nova regulamentação neste nível de ensino.

Esta reestruturação do Ensino Médio profissional efetivamente foi colocada em andamento com o envio ao Congresso Nacional do Projeto de Lei 1.603/96, que instituía a reforma na educação profissional. Contudo, em meio às críticas de vários setores da sociedade a tal projeto (Kuenzer, 1997) e por, simultaneamente à tramitação do mesmo, ter sido aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ministro da Educação resolveu retirá-lo para promover modificações no seu conteúdo (Exposição de motivos 17/97). Como procuramos demonstrar neste trabalho, esta ação representou apenas uma estratégia para assegurar a implementação da reforma por parte do governo, posto que, durante o ano de 1997, por meio de vários decretos e portarias ministeriais, todo o conteúdo presente no PL 1603/96 foi tornado legal.

A análise que desenvolveremos sobre o conteúdo desta reforma pressupõe que o governo brasileiro, ao implementar modificações na estrutura do Ensino Médio e da educação profissional obje-

tiva adequar-se ao padrão de desenvolvimento imposto pelas relações que o mesmo estabelece com as instituições financeiras internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional).

A reforma instaurada no interior das instituições federais de ensino tecnológico, além de ser gestada sem a participação dos seus profissionais, apresenta também um caráter autoritário, à medida que desconsidera toda uma construção estabelecida nestes anos pelos profissionais que discutem diretamente a relação entre trabalho e educação. Como demonstrou Kuenzer (1997), o MEC se interessou em compartilhar esta definição exclusivamente com segmentos da sociedade (Consed) que, por seus interesses também políticos e econômicos, poderiam mostrar-se solidários aos interesses governamentais.

No levantamento de informações atualizadas dos Cefets tornou-se evidente a opção destas instituições pela manutenção de matrículas no Ensino Médio. Se por um lado esta posição expressa um compromisso dos seus professores e funcionários com a garantia do ensino gratuito e de qualidade, por outro não podemos deixar de destacar nossa preocupação para o futuro reservado a estas instituições, principalmente no que se refere a sua manutenção enquanto instituições públicas de ensino.

Como foi possível constatar, cresce aceleradamente a oferta de cursos de nível superior nestas instituições. Conforme registramos, os Cefets têm como obrigação a captação de recursos, seja pela venda de cursos, seja por outras formas de prestação de serviços à comunidade. De acordo com as informações levantadas, ficou patente que estes estabelecimentos encontram exatamente na privatização do ensino, seja na formação profissional básica ou nos cursos de Pós-Graduação, a possibilidade de levantarem recursos para a sua autonomia financeira.

A rede de Cefets espalhada por todo o Brasil aos poucos está se configurando com um sistema paralelo de ensino superior. O preocupante é que a sociedade, ao não reconhecer estas instituições como um espaço público de ensino superior pode, de fato, por falta de vigilância, não se posicionar contrariamente ao asseveramento da privatização deste nível de ensino.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Deve ser registrado que no documento “Questões críticas da educação brasileira” (Brasil, MCT/PACTI e MICT/PBQP, 1995) já se recomendava que uma das modificações a serem desenvolvidas no Ensino Médio seria a desvinculação da educação geral da educação profissionalizante, remetendo a segunda para o nível pós-secundário. Segundo o documento, esta modificação tinha como objetivo não sacrificar os conteúdos gerais em detrimento de conteúdos específicos, voltados para a formação profissional. Contudo, vale a pena destacar o paradoxo deste documento: ao mesmo tempo que se faz esta recomendação, aponta-se como necessária uma maior aproximação entre as escolas de nível médio e o setor produtivo, como se aquelas ainda fossem ficar responsáveis pela formação profissional.
- <sup>2</sup> Os dados aqui apresentados expressam muito mais o impacto da reforma nos seus anos iniciais (entre 1997 e 2000). Considerando o intervalo de tempo entre a realização desta pesquisa e o momento de publicação deste artigo é de se esperar que tenha havido mudanças substanciais nestes dados.
- <sup>3</sup> As Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) estão localizadas em sua maioria na zona rural, predominando nas suas ofertas cursos na área de agropecuária.
- <sup>4</sup> As escolas vinculadas às universidades federais são subordinadas às reitorais destas universidades, atuam nas áreas de serviços, indústria e agrícola.
- <sup>5</sup> Os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) são instituições que oferecem cursos de nível técnico, tecnológico, superior e pós-graduação, predominando nas suas ofertas cursos nas áreas de serviços e indústria.
- <sup>6</sup> As Escolas Técnicas Federais, em processo de extinção, haja vista todas buscarem transformar-se em Cefets, localizam-se, predominantemente, nas capitais. Atendem, principalmente, às áreas de serviços e indústria.
- <sup>7</sup> As Unidades de Ensino Descentralizado (Uneds), localizadas nas cidades do interior, servem como alongamento das ETFs e dos Cefets, aos quais estão subordinadas. Sua oferta de cursos concentra-se na área de serviços e indústria.
- <sup>8</sup> Nas notícias divulgadas pelo MEC na sua página na Internet destacou-se que até o dia 29 de junho de 2000, 45 instituições federais já teriam firmado o convênio com o Proep ([www.mec.gov.br/noticias104](http://www.mec.gov.br/noticias104)).

- <sup>9</sup> A RedeLET apresentava informações das Instituições Federais de Ensino Tecnológico. Entretanto, em virtude destas informações não se manterem atualizadas, foi retirada de funcionamento. Este levantamento foi possível graças ao contato pessoal com um funcionário do Cefet-GO, que nos cedeu as informações que estavam ali expostas.
- <sup>10</sup> Em muitos casos foi possível conferir diretamente nos sites destas instituições as ofertas anteriores à reforma, o que permitiu ampliar as informações da RedeLET.
- <sup>11</sup> Sempre que fizermos referência aos Cefets e ETFs já estaremos incluindo suas Uneds.
- <sup>12</sup> De acordo com o censo da educação profissional (Inep, 2000) toda rede federal oferta 594 cursos de nível técnico. No censo são computadas as ofertas repetidas de cursos.
- <sup>13</sup> O censo da educação profissional aponta que 30 instituições federais ofertam cursos tecnológicos. Estas, em conjunto, ofertam 74 cursos (Inep, 2000).
- <sup>14</sup> Aqui estamos considerando a oferta que se repete em instituições diferentes
- <sup>15</sup> Destacamos a importância da concomitância pelo fato de a mesma ser uma possibilidade que a legislação abriu para que os alunos, ainda matriculados no Ensino Médio, cursassem a educação profissional de nível técnico, antes do término da educação básica.
- <sup>16</sup> Excluímos as Uneds por não termos informações mais precisas das mesmas no que se refere à existência da concomitância. No entanto, se considerarmos que elas seguem os mesmos critérios das instituições às quais estão vinculadas, cremos ganhar em precisão de informações. Para esta parte específica do trabalho também pudemos contar com informações contidas na ata da reunião do Fórum dos diretores de ensino dos Cefets, realizada em Brasília, nos dias 25 e 26/04/2000.

## REFERÊNCIAS

BRASIL; MCT/PACTI; MICT/PBQP. *Questões críticas da educação brasileira*. Brasília, 1995.

BRASIL; MEC. *A educação tecnológica no Brasil*; um estudo referencial. Projeto Multinacional de Educação para o Trabalho (PMET), Rio de Janeiro, 1991.

BRASIL, MEC. *Programação do MEC para 1992*. Brasília, 1992.

\_\_\_\_\_. *Portaria n. 2.267/97*, de 19 de dezembro de 1997. Estabelece diretrizes para a elaboração do projeto institucional de que trata o Art. 6º do Decreto no 2.406 de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei no 8.948, de 08 de dezembro de 1994.

\_\_\_\_\_. Exposição de motivos n. 37/96, de 4 de março de 1996, do Ministro de Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, sobre o Projeto de Lei n.1603/96 In.: BRASIL. MEC/SEMTEC. *Reforma do ensino técnico*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei n. 1603/96*, de 4 de março de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e dá outras providências, 1996.

\_\_\_\_\_. *Exposição de Motivos n. 17/97*, de 04 de fevereiro de 1997, do Ministro de Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza. Retira o Projeto de Lei n. 1603/96, 1997.

\_\_\_\_\_. *Portaria no 646/97*, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei no 9.394/96 e no Decreto n. 2.208/97 e dá outras providências, 1997.

\_\_\_\_\_. *Proposta de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional*. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. As novas diretrizes curriculares que mudam o ensino médio brasileiro. *Revista on Line do Ensino Médio* (<http://www.mec.gov.br>). Brasília, 1999.

BRASIL, MEC/ SEMTEC. *Reforma do ensino técnico*. Brasília: MEC/ MTb, 1996.

\_\_\_\_\_. Acesso das instituições federais a recursos do Proep – ano 2000. disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/PIR.shtm>, 1999.

BRASIL, MEC/SENETE. *Plano de ação*. Brasília: Senete, 1992.

BRASIL, MTb/SEFOR/MEC/Semtec. *Política para a educação profissional*: cooperação MEC/MTb (6ª versão preliminar, para discussão interna da reunião SPE e SEMTEC/MEC e SPES e SEFOR/MTb) Brasília, 15/12/96.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 8948, de 08 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação tecnológica e dá outras providências, 1994.

\_\_\_\_\_. *Medida provisória n. 1.549-28*, de 14 de março de 1997. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências, 1997.

BRASIL. *Decreto 2.208/97*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1997.

\_\_\_\_\_. *Decreto 2.406/97*, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei n. 8.948 de dezembro de 1994, e dá outras providências, 1997.

INEP. *Censo da educação profissional: resultados 99*. Brasília, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 50-74.