

Donaldo Bello de Souza

Reforma do ensino técnico-profissional no Brasil: o aprofundamento da dicotomia entre educação geral e formação profissional

O novo ensino técnico-profissional

Os últimos anos se sucederam até que se sancionasse uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB 9.394), aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, e promulgada no dia 23 daquele mesmo mês. No tocante ao Ensino Técnico-Profissional, sucederam-se à nova LDB o Projeto de Lei 1.603/96 e o Decreto Lei 2.208/97.

Apesar de o Projeto de Lei 1.603/96 exprimir dissonância em relação aos interesses da so-

cidade brasileira em seu conjunto, sua tramitação na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados chegou a espelhar o exercício da democracia, mesmo que circunstancialmente, na medida em que suscitou inúmeras críticas e, do ponto de vista formal, mais de 300 emendas¹. Entre elas, encontrou eco a proposta de ensino técnico-profissional nos moldes da *politécnica*², pelo menos até que o governo encerrasse a discussão das emendas retirando o referido Projeto de Lei e transformando-o no Decreto Lei 2.208/97,

Graduado em Educação pela PUC-RJ, Bacharel e Licenciado em Filosofia pela PUC-RJ, Mestre em Educação pela PUC-RJ, Doutorando em Educação na UFRJ. Atualmente, na Faculdade de Educação da UERJ, é professor da área de Economia da Educação (Educação e Trabalho) e do curso de Pós-graduação em Planejamento e Administração da Educação, além de coordenar o Núcleo de Projetos Especiais daquela faculdade.

decreto este que acentua justamente os aspectos mais criticáveis do PL 1.603/96³.

Nitidamente influenciado pelas diretrizes do Banco Mundial⁴ e assegurado pelo financiamento conjunto MEC/MTb/BID, o Decreto Lei 2.208/97 reestrutura o ensino técnico em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico⁵.

Assim, as Escolas Técnicas e CEFET's⁶ passarão a oferecer os conteúdos profissionais relativos ao ensino técnico pela via do Sistema Modular, de modo desvinculado dos conteúdos gerais, configurando o que Cunha⁷ de-

¹FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho-educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*, 1997, (mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997.

²Ao frustrar a discussão em torno do PL 1.603/96, abandonaram-se os princípios que estavam na pauta de negociações com setores da sociedade civil em torno da defesa de uma escola pública, gratuita, laica, universal, unitária e politécnica. Esses princípios demarcavam, entre outros aspectos, a busca pela superação da dualidade do ensino médio, a quebra de privilégios do Sistema "S" no controle financeiro e na gestão da formação técnico-profissional, a criação de Centros Públicos de Formação Profissional e a redução da jornada de trabalho - sem redução salarial - de jovens e adultos em processo de Formação Profissional (Frigotto, op. cit.).

³MORAES, Carmem Sylvia V. A reforma do ensino médio e a educação profissional. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, MG, n. 3, p. 107-117, jan./jul. 1998.

nominou “senaização” daquelas escolas. Para Frigotto⁸, tal situação significa:

“(...) a pressão e a direção para onde quer se encurralar o Sistema de Escolas Técnicas federais. Trata-se de ‘flexibilizar seus currículos’ adaptando-os às ‘competências’ demandadas pelo mercado, trata-se de um currículo modular, fundado na perspectiva das habilidades básicas e específicas de conhecimentos, atitudes e de gestão da qualidade, construtoras de competências polivalentes e, supostamente, geradoras da empregabilidade e seguindo as especificidade[s] locais e regionais dos níveis primário, secundário ou terciário da economia. Módulos que podem ser compostos em diferentes institui-

“...o processo em curso representa um retrocesso sobre os esforços históricos há muito depreendidos em torno da unificação da estrutura educacional, expressando, por um lado, o reforço da dualidade escolar e, por outro, a cimentação das diferenças de classes no país.”

ções públicas ou privadas. Subjacente, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, é transformar esse tipo de ensino num serviço a ser vendido ao mundo empresarial. Vale dizer, um mecanismo de privatização.”

Evidenciando a desarticulação do ensino técnico, ou seja, a radicalização da separação entre o ensino médio e o ensino profissional, esse último denominado na nova LDB por Educação Profissional, Cunha⁹ afirma que o

processo em curso representa um retrocesso sobre os esforços históricos há muito depreendidos em torno da unificação da estrutura educacional, expressando, por um lado, o reforço da dualidade escolar e, por outro, a cimentação das diferenças de classes no país.

De acordo com o parecer da ANPEd¹⁰, o Decreto Lei 2.208/97 minimiza “o fato de que um currículo integrado, composto organizadamente de conteúdos gerais e técnicos seria mais ade-

⁴Veja-se, por exemplo, MORAES (op. cit.); FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho-educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. 1997, (mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997; MILTÃO, Maria Nadir de Sales do Amaral. *A reforma do ensino técnico. Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, MG, n. 0, p. 119-130, jul./dez. 1996; KUENZER, Acácia Zeneida. *O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, SP, n. 4, p. 77-95, jan./abr. 1997; CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. 1997 (mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997 e FERRETTI, Celso João. *Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XVIII, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

⁵O Nível Básico destina-se à qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens e adultos, independentemente de escolarização prévia adquirida. O Nível Técnico dirige-se aos alunos matriculados ou egressos do ensino médio, objetivando proporcionar habilitação profissional concomitante ou sequencial ao ensino médio, possuindo, ainda, organização curricular específica e independente daquele ensino. Por fim, o Nível Tecnológico corresponde à clientela egressa do ensino médio e técnico visando a formação de tecnólogos em cursos superiores da área tecnológica, segundo diferentes especialidades. No que tange ao Ensino Básico, apesar dos cursos que o irão compor não estarem sujeitos à regulamentação curricular, institucionaliza-se o treinamento profissional enquanto alternativa para a massa de trabalhadores de baixo patamar de escolaridade. No caso específico do Ensino Técnico, nível correspondente à Educação Profissional técnica, os cursos serão ministrados em instituições públicas ou privadas, sendo o currículo estruturado com base em áreas e setores da economia e, ainda, de acordo com os princípios da modularização. Caberá ao MEC estabelecer os parâmetros curriculares nacionais (conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas) e os sistemas de ensino estabelecerão os currículos básicos, reservando um percentual mínimo de 30% para que os estabelecimentos de ensino definam seus conteúdos (habilidades e competências específicas), especialmente a partir de demandas do setor produtivo.

⁶Centros Federais de Educação Tecnológica.

⁷CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. 1997 (mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997, p. 24.

⁸FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho-educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. 1997 (mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997, p. 8.

⁹CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. 1997 (mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997.

¹⁰Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

DEZ/99

60

quado à formação de um trabalhador com a flexibilidade necessária para o enfrentamento do novo mundo produtivo.”¹¹ Retrocede historicamente em relação à Lei nº 4.024/61, na medida em que nega a equivalência entre ramos de ensino, presentes em um mesmo nível escolar, consagrando “uma desigualdade que compromete a democratização do acesso à educação.”¹²

Assim, compreender as novas orientações impostas ao ensino técnico-profissionalizante implica não apenas depreender seus aspectos técnicos e normativos mas, sobretudo, desvelar, criticamente, as bases em que se encontra fundado e, a um só tempo, suas implicações para a formação profissional em nosso país. Sob esse enfoque, o presente artigo pretende estabelecer algumas considerações sobre a *modularização curricular* e a *educação à distância*, dimensões da reforma em curso que merecem atenção especial por parte de todos aqueles envolvidos na árdua tarefa de superar as distorções impostas ao ensino técnico-profissionalizante pelas novas determinações legais.

A modularização curricular

É possível afirmar que o recen-

“Segundo o SENAI: ‘O sistema modular é construído baseado no princípio da empregabilidade, ou seja, os módulos devem aumentar a capacidade e as competências do trabalhador para torná-lo apto a manter-se no emprego ou encontrar um novo trabalho remunerado’.”

te prestígio atribuído ao Sistema Modular no Brasil se encontra marcado pela influência das reformas educacionais imprimidas na Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte¹³. Essas reformas, implementadas a partir de 1986, entre outros aspectos, se pautam na premissa de que a *flexibilização* do sistema de qualificação profissional, no sentido de sua modularização e avaliação de Competências progressivas adquiridas pelo sujeito, viria estimular a educação permanente do trabalhador e melhorar a qualidade de sua formação para o trabalho¹⁴.

De antemão, é importante igualmente observar que o debate sobre o Sistema Modular vem,

com frequência, acompanhado de sua articulação com a noção de *empregabilidade*¹⁵, uma vez que um determinado conjunto de módulos objetiva oferecer ao aluno uma *competência* específica em um dado campo profissional (*mini-qualificações*), de modo que permita o atendimento das diversas atividades econômicas existentes. Segundo o SENAI: “O sistema modular é construído baseado no princípio da empregabilidade, ou seja, os módulos devem aumentar a capacidade e as competências do trabalhador para torná-lo apto a manter-se no emprego ou encontrar um novo trabalho remunerado.”¹⁶

Em termos genéricos, cada módulo do Sistema representa

¹¹ ANPEd. *Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo, dez. 1997, p. 24.

¹² ANPEd, op. cit., p. 25.

¹³ Veja-se, por exemplo, SENAI.DN. *Reconversão profissional*: termo de referência. Rio de Janeiro, RJ, 1995; SENAI.DN.DET. *Desenvolvimento de metodologias e reconversão profissional para desempregados*: termo de referência. Versão preliminar. Rio de Janeiro, RJ, dez. 1994 e SENAI.SP *Revisão das categorias ocupacionais*. Versão completa - Documento de trabalho. São Paulo, SP, 1996; documentos estes que, ao refletirem sobre a questão dos novos modelos de Formação, Reconversão e Certificação Profissional a serem desenvolvidos no SENAI, assumem a modularização curricular do sistema inglês de Qualificações Profissionais Nacionais (NVQs) como referência básica.

¹⁴ SOUZA, Donaldo Bello de. *Aspectos gerais do sistema inglês de qualificações profissionais nacionais*. Rio de Janeiro, RJ: SENAI.DN.DET, 1996.

uma *unidade autônoma* e, ao mesmo tempo, pertencente a um conjunto mais amplo de uma determinada qualificação profissional. Os módulos são ainda qualificados como constitutivos das principais subdivisões de uma qualificação profissional, consistindo em um grupo de *elementos de competência* que têm significado, valor, reconhecimento e credenciamento independentes. Por sua vez, os elementos de competência definem as subdivisões dos módulos, refletindo determinadas condições práticas de trabalho¹⁷.

A atribuição de flexibilidade ao Sistema Modular deriva do fato de que o aluno dispõe de múltiplas *entradas e saídas* do sistema, podendo interromper ou retomar seu itinerário formativo quantas vezes lhe seja possível e, ainda, aproveitar suas experiências pgressas na forma de crédito — tanto as experiências obtidas nos sistemas formais de ensino, quanto aquelas derivadas da própria vivência prática no mundo do trabalho.

São apontados ainda como

“São apontados ainda como potencialidades que tornam o Sistema Modular um modelo mais aberto em relação aos demais: a valorização da diferenciação pessoal; o respeito aos ritmos de aprendizagem do aluno; a emergência do aluno enquanto gestor de seu próprio percurso de formação sistemática; a facilidade na progressão do aluno; a criação de condições favoráveis a uma educação voltada para a autonomia, para a capacidade de iniciativa e de auto-avaliação, para a responsabilidade, para a capacidade de trabalho, de concepção e realização de tarefas e projetos.”

potencialidades que tornam o Sistema Modular um *modelo mais aberto* em relação aos demais: a valorização da diferenciação pessoal; o respeito aos ritmos de aprendizagem do aluno; a emergência do aluno enquanto gestor de seu próprio percurso de formação sistemática; a facilidade na progressão do aluno; a criação de condições favoráveis a uma educação voltada para a autonomia, para a capacidade de iniciativa e de auto-avaliação, para a responsabilidade, para a capacidade de trabalho, de concepção e realização de tarefas e projetos¹⁸.

Conforme destacado anteriormente, no plano das propostas governamentais dirigidas à reforma do ensino técnico, a adoção do Sistema Modular vem servin-

do à desarticulação entre o ensino geral e específico, onde os conteúdos relativos a uma determinada habilitação deverão ser cursados em diferentes momentos e em instituições diversas.

Segundo Militão¹⁹, as propostas de modularização em vigência refletem uma visão estreita sobre a educação, na medida em que segmenta o sistema educacional, orientando-o pragmaticamente para o treinamento profissional. Nesta mesma vertente, Ferreti²⁰ sublinha que a estrutura modular reduz a “habilitação técnica a um somatório de qualificações específicas”, distancian-do-o, quer de uma verdadeira integração entre Educação Geral e Profissional, quer das próprias demandas imediatas do setor pro-

¹⁷Originado do termo francês “employabilité”, a *Empregabilidade* vem sendo referida pelos órgãos privados e governamentais de Formação Profissional a um determinado conjunto de capacidades e Competências que tornam o trabalhador apto a tornar-se “empregável” (SENAI.SP *Revisão das categorias ocupacionais*. Versão completa - Documento de trabalho. São Paulo, SP, 1996, p. 37), isto é, a manter um emprego ou a encontrar um novo trabalho remunerado ou, em síntese, a ter capacidade de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação. Neste sentido, é defendido que o termo *Empregabilidade* apresentaria uma força semântica superior às expressões “vínculo empregatício” ou “contratação” (SENAI.DN. *Reconversão profissional*: termo de referência. Rio de Janeiro, RJ, 1995, p. 4). Contrapõe-se a esse tipo de concepção, a crítica de que, face à crise estrutural do capitalismo, onde vem ocorrendo a “(...) destruição das bases materiais da vida e a produção do desemprego estrutural em massa.” (FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho-educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*, 1997, mimeo). Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997, p. 24) a idéia de educação e formação para a *Empregabilidade*, *requalificação* e *Reconversão Profissional* traduz-se na “produção de cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos participativos, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo (...)” (ibidem). A articulação da *Empregabilidade* à educação implica, portanto, em políticas educacionais orientadas: “para garantir a transmissão diferenciada de Competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. (...)” (GENTILI, Pablo. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*, 1997 (mimeo). Trabalho apresentado no GT de Trabalho-Educação na 20ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 1997, p. 16).

¹⁸SENAI.DN. *Reconversão profissional*: termo de referência, Rio de Janeiro, RJ, 1995, p. 14.

¹⁹SOUZA, Donald Bello de. *Aspectos gerais do sistema inglês de qualificações profissionais nacionais*. Rio de Janeiro, RJ: SENAI.DN.DET, 1996.

²⁰SENAI.DN. *Projeto Formação e Aperfeiçoamento de Formadores*. Versão preliminar. Rio de Janeiro, RJ, 1997 (mimeo).

“De acordo com o manifesto da ANPEd sobre o PNE: ‘Esperar que, através de conteúdos dispersos, ministrados em diferentes estabelecimentos, o aluno, individualmente, efetue a desejada integração [entre conteúdos gerais e específicos], é confiar uma tarefa de alta complexidade pedagógica apenas a uma dinâmica espontânea e altamente imprevisível do aprendiz’.”

ditivo, parecendo “consultar menos o intuito de prover os trabalhadores de uma sólida formação e mais o interesse em flexibilizar as escolas da rede técnica de ensino para oferta ampla de formação mais ligeira (...)”²¹

De acordo com o manifesto da ANPEd²² sobre o PNE²³: “Esperar que, através de conteúdos dispersos, ministrados em diferentes estabelecimentos, o aluno, individualmente, efetue a desejada integração [entre conteúdos gerais e específicos], é confiar uma tarefa de alta complexidade pedagógica apenas a uma dinâmica espontânea e altamente imprevisível do aprendiz²⁴”.

Não objetivando julgar o Sistema Modular em si mesmo, é importante observar que, em re-

lação ao modo com que se vêm propondo sua inserção e implantação no ensino técnico-profissional, são inúmeros os riscos de se aprofundar e introduzir novas segmentações espúrias às reais demandas da sociedade brasileira e, em particular, à formação do trabalhador.

A educação à distância

No cenário atual da reforma do ensino técnico-profissionalizante no Brasil, a Educação à Distância (EAD) vem encontrando o mesmo espaço de importância reservado ao Sistema Modular, principalmente se levado em consideração o fato de que sua integração à modularização curricular é vista como um meio

capaz de tornar ainda mais flexível o processo formativo do trabalhador.

De início, a questão da EAD remete às décadas de 60 e 70 no Brasil, momento em que se buscou estruturar os processos educativos segundo os mesmos parâmetros que serviam ao ideário de desenvolvimento industrial da nação — racionalidade, eficiência e produtividade, fase que Saviani²⁵ caracterizou como constitutiva da *pedagogia tecnicista*.

No caso particular da EAD, tratava-se de adotar esquemas e mecanismos massivos de organização e controle que viessem dotar o processo educativo de *objetividade*, mais *produtivo* em termos de seus resultados e *econômico* no sentido da inversão de recursos. Com isto, a EAD passou a representar uma forma ideológica e operacional de controle da educação e, sobretudo, de *objetivação* do trabalho docente, seguindo as mesmas tendências da pedagogia fabril.²⁶

¹⁹A autora desenvolve seu estudo com base no Projeto de Lei nº 1603/96 (MILITÃO, Maria Nadir de Sales do Amaral. A reforma do ensino técnico. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, MG, n. 0, p. 119-130, jul./dez. 1996).

²⁰O autor (FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XVIII, n. 59, p. 225-269, ago. 1997, p. 255) toma por base de análise, documentos do MTb.SEFOR (BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília, DF, 1995 e do MEC/MTb (BRASIL, Ministério da Educação. BRASIL. Ministério do Trabalho. *Reforma do ensino técnico*. Brasília, DF, 1996).

²¹Ibidem

²²ANPEd. *Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo, dez. 1997.

²³Plano Nacional de Educação. Veja-se BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Subsídios para a elaboração do Plano Nacional de Educação: roteiro e metas para o debate*. Brasília, 1997.

²⁴ANPEd. *Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação*. São Paulo, dez. 1997, p. 24.

O questionamento acerca da centralidade dada aos meios educacionais no Brasil levou, paulatinamente, à elaboração de perspectivas de recusa radical à tecnologia educacional, particularmente no que toca à EAD. É somente a partir dos anos 80 que tem início a recuperação da importância da tecnologia educacional nos processos formativos diversos, agora sob um enfoque crítico.

Em seu conjunto, os diversos estudos que surgem a partir da década de 80 se esforçam por *desmistificar* os aspectos técnicos e tecnológicos do interior das ações educacionais, enfatizando que sua negatividade não reside de modo intrínseco aos meios e técnicas educacionais, se situando, portanto, no plano das concepções e práticas pedagógicas que orientam a utilização desses meios²⁷. Junto com esse enfoque crítico, surgem diversas definições para o que possa ser a EAD, assim como em relação às possibilidades de seu uso²⁸.

Apesar dos últimos anos terem

exprimido avanços acerca da compreensão do papel da EAD nos processos educativos, principalmente em termos de suas limitações e dimensões ideológicas, é possível identificar-se no panorama atual da reestruturação do ensino técnico-profissionalizante, fortes indícios de um novo *tecnicismo* educacional.

A adoção da EAD em projetos de Formação Profissional que

Em termos da educação regular, também vem sendo dada importância central aos meios educacionais pautados em novas tecnologias de comunicação e informação, particularmente EAD. Tanto na nova LDB (9.394/96), quanto no PNE, verifica-se “um excessivo empenho em informatizar as escolas brasileiras (...)” ANPEd, 1997, p. 33) e em promover a EAD, inclusive em

“...é possível identificar-se no panorama atual da reestruturação do ensino técnico-profissionalizante, fortes indícios de um novo tecnicismo educacional.”

atendam às novas demandas do mundo da produção vem sendo defendida, em termos gerais, pelo fato de proporcionar: a democratização do acesso ao sistema de Formação; a igualdade de oportunidades; o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e ligada à experiência; o diagnóstico, a análise e a mensuração do alcance dos objetivos da instituição e dos cursos ministrados; o incentivo à educação permanente e à reciclagem profissional, etc²⁹.

termos da Formação de Professores. Além disso, não se verifica nas propostas governamentais a consideração da figura do *professor tutor e/ou orientador*, o que torna ainda mais evidente o neotecnicismo presente nas concepções correntes da EAD.

Na área de Formação de Formadores, as instituições privadas de Formação Profissional vêm desenvolvendo programas de EAD, especialmente com base em aspectos econômicos, justificados

²⁵SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Cortez/Autores Associados, 1983.

²⁶Hawkins esclarece que, nos anos 70, considerava-se a tecnologia educacional como algo independente das questões relacionadas à educação propriamente dita, capaz de por si mesma acarretar resultados superiores àqueles produzidos pelo sistema presencial. Era esperado, portanto, que determinados programas educacionais atingissem rapidamente milhares de pessoas, garantindo, ainda, homogeneidade no processo de ensino-aprendizagem (HAWKINS, J. O uso de novas tecnologias em educação. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, RJ, n. 120, p. 57-69, 1995).

²⁷CANDELA, José Mas. Questionando os audiovisuais. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, RJ, n. 40, p. 26-30, maio/jun. 1981; ROCCO, Maria Thereza Fraga. Nem apocalípticos, nem integrados. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, SP, ano 9, n. 1/2, p. 45-53, 1983 e LIBÁNEO, José Carlos. Saber, saber ler, saber fazer: o conteúdo do fazer pedagógico. *Ande*, São Paulo, SP, n. 4, p. 40-44, 1983.

²⁸Veja-se, por exemplo, ARETIO, Lorenzo Garcia. Para uma definição de educação à distância. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 78/79, p. 56-61, set./dez. 1987.

²⁹SENAI/DN. *Educação à distância: algumas considerações*. Versão preliminar. Rio de Janeiro, RJ, 1997.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

DEZ/99

64

pela amplitude da população alvo que os programas visam atingir. Nestes casos, os cursos presenciais são substituídos por cursos à distância, caracterizados pela integração de meios tecnológicos (CD-ROM, telefone, fax e Internet) à figura do *tutor* e/ou do *professor orientador*³⁰.

Em contrapartida, o debate na área de Formação de Professores vem tratando a EAD não como uma modalidade de educação que visa substituir os cursos regulares de formação para o magistério, menos ainda as atribuições docentes, e sim como uma modalidade de educação dirigida à reciclagem de professores em serviço, visando a formação continuada³¹.

Do conjunto de questões acima levantadas, é importante preliminarmente ressaltar o fato de que, a exemplo da era *desenvolvimentista* dos anos 60 e 70, o panorama contemporâneo da reestruturação do ensino técnico-profissionalizante, aliado ao processo de modernização produtiva, tende a colocar a EAD no centro das soluções pedagógicas modernas, afirmando sua eficiência e produtividade face às novas demandas da economia por Educação Geral e Profissional, o que pode desencadear ações que,

conforme anteriormente sublinhado, reeditem o *tecnicismo* educacional do passado.

Considerações finais

É possível inferir que o encaminhamento que vem sendo dado à reforma do ensino técnico-profissionalizante no Brasil se encontra delineado por um paradoxo posto nos seguintes ter-

“Ao invés da flexibilização, estaria em curso um novo processo de engessamento do sistema de ensino técnico-profissionalizante brasileiro onde, rompendo com a tradição, embora questionável, de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, estaria, agora, articulado à formação de mão-de-obra precarizada para o mercado do não-trabalho, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais no Brasil.”

mos: de um lado, verifica-se o reclamo do empresariado por trabalhadores que possuam uma visão globalizante dos processos tecnológicos, possível de ser conquistada pela via da capacitação de cunho integral e, de outro lado, os organismos governamentais respondem a essas demandas com propostas que visam a oferta de capacitações parciais exíguas, de alto teor terminalista e, inclusive, de absorção duvidosa pelo próprio mercado de trabalho.

O modo pelo qual se vêem propondo a modularização e a EAD estaria contribuindo, sobremaneira, para o aprofundamento da dicotomia estrutural do ensino de 2º grau — atualmente denominado *ensino fundamental* — e, em concomitância, impondo uma fragmentação ainda maior do processo formativo do trabalhador, uma vez que implica numa

drástica separação entre Educação Geral e Formação Profissional.

Ao invés da *flexibilização*, estaria em curso um novo processo de *engessamento* do sistema de ensino técnico-profissionalizante brasileiro onde, rompendo com a tradição, embora questionável, de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, estaria, agora, articulado à formação de mão-de-obra precarizada para o mercado do *não-trabalho*, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais no Brasil.

³⁰SENAI.DNProjeto Formação e Aperfeiçoamento de Formadores. Versão preliminar. Rio de Janeiro, RJ, 1997 (mimeo).

³¹BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XVIII, n. 59, p. 308-329, ago. 1997.