

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: CURSOS TÉCNICOS OU PROFISSIONALIZANTES?

David José de Andrade Silva¹

Resumo: A Educação Profissional e Tecnológica é, desde os anos de 1931, principalmente reconhecida em virtude de seus cursos técnicos de nível médio. Contudo, seria o nome técnico o mais adequado para descrevê-lo? O presente trabalho tem por objetivo contribuir para esse debate e argumentar pela mudança da nomenclatura. Para tal, serão abordados, em primeiro lugar, a etimologia da palavra “técnica”, desde a Grécia Antiga até a atualidade. Em seguida, será apresentada a trajetória da EPT e todos os elementos que contribuíram para a construção de preconceitos em relação à formação técnica de nível médio, bem como algumas pesquisas definem o que significa ser um técnico. Por fim, serão colocadas as razões para alteração do nome para cursos profissionalizantes.

Palavras-chave: curso técnico. educação profissional. mudança.

SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN BRAZIL: TECHNICAL OR PROFESSIONAL COURSES?

Abstract: Since 1931, Professional and Technological Education has been mainly recognized due to its secondary technical courses. However, would the technical name be the most appropriate to describe it? This paper aims to contribute to this debate and to argue for the change in nomenclature. To this end, the etymology of the word “technique” will be addressed, from Ancient Greece to the present. Then, the trajectory of EPT and all the elements that contributed to the construction of prejudices in relation to technical training at secondary level will be presented, as well as how some research define what it means to be a technician. Finally, the reasons for changing the name for professional courses

Keywords: technical course. vocational education. change.

¹ Mestre e Doutor em Letras (UFPR). Docente do IFPR Campus Jacarezinho.
david.silva@ifpr.edu.br

Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional e um campo de pesquisa consolidado no Brasil e em muitas partes do mundo. A produção científica voltada para compreender, propor e intervir nas questões relacionadas à relação entre educação e trabalho é profícua e, por isso, agrega diversos pontos de vista sobre os caminhos possíveis de serem trilhados. Contudo, algumas questões permanecem carentes de um debate mais aprofundado, como a nomenclatura dos cursos, mais precisamente o uso da palavra “técnico” para se referir à formação de nível médio.

No Brasil, a palavra “técnico” assume uma variedade de sentidos. No âmbito esportivo, é o(a) profissional responsável pelo treinamento físico e tático de um grupo de atletas, geralmente ligado(a) à Educação Física. Por sua vez, atribui-se a um(a) técnico(a) a qualidade de ser um(a) especialista em uma determinada área que tem competência para assumir cargos de alto escalão por ter embasamento teórico e experiência. Assim, quando se diz que um ministério será ocupado por uma pessoa técnica, lança-se a expectativa de que o conhecimento científico daquela especialidade predominará sobre quaisquer outros vieses. Na esfera escolar, é denominado técnico(a) alguém que trabalha nos processos administrativos e burocráticos, ou seja, não atua no magistério. Por fim, também é chamado de técnico(a) um(a) trabalhador(a) que possui conhecimento teórico e/ou prático para executar serviços ou gerar produtos ligados ou não a uma cadeia produtiva. Logo, embora a palavra “técnico” assuma variadas facetas em nossa sociedade, o sentido principal é atrelado a um saber. Contudo, o sentido desse mesmo saber, retornando para a discussão na EPT, acaba sendo restrito aos elementos diretamente relacionados ao fazer da profissão, tornando-se um pressuposto problemático.

Ao ser aceita a ideia de que um técnico constrói sua formação somente a partir do conhecimento específico de uma profissão, cria-se a falsa impressão de que todos os outros saberes que compõem o currículo de um curso não contribuem para a construção do profissional. Assim, se um indivíduo matricula-se em um curso Técnico em Contabilidade, enxergará apenas as disciplinas voltadas à parte contábil como sendo técnicas porque, afinal, são elas que fundamentariam sua prática. Logo, Língua Portuguesa e Sociologia, por exemplo, teriam menor relevância para a formação porque não abordariam as questões de tributação e legislação comercial.

Essa visão equivocada produz outro fenômeno, que é a dificuldade de perceber que cada disciplina é detentora de suas próprias técnicas, as quais impactarão de forma mais ou menos direta para o curso. Dessa forma, embora um curso técnico seja composto por várias concepções teóricas, abordagens e metodologias voltadas para a formação em uma profissão, esse reconhecimento é limitado porque as únicas técnicas evidentes são aquelas que façam alusão à atribuição profissional almejada. Em decorrência disso, é corriqueiro estudantes se referirem às disciplinas profissionalizantes como sendo disciplinas técnicas, mesmo que estas tenham se fundamentado historicamente em saberes não reconhecidos como técnicos pelo mesmo público. O que seria das Engenharias sem a Física e a Química? O que seria das Ciências da Computação sem a Linguística e a Matemática? Talvez essas conexões fossem mais claras repensando a nomenclatura dos cursos.

O presente texto tem o objetivo de colocar em pauta a questão do uso da palavra “técnico” para intitular cursos de EPT de nível médio, no sentido de demonstrar que não é uma questão meramente lexical, mas essencialmente semântica, ideológica e conceitual. A partir da análise histórica, etimológica e social, buscar-se-á demonstrar que a melhor descrição desses cursos seria o uso do termo profissionalizante, haja vista que esse é o centro dessa modalidade formativa. Advoga-se que essa diferenciação contribuirá para

delimitar o espaço das diversas possibilidades e vertentes educacionais presentes na EPT e revalorizará os vários saberes necessários para o percurso formativo de uma profissão.

Os sentidos do verbete “técnico”

A polissemia, notável habilidade humana de conferir às palavras vários significados, é elemento amplamente explorado e promotor de debate no ambiente acadêmico. Discussões ideológicas são fomentadas pela pluralidade e contradições de termos e conceitos, conforme as filiações teórico-metodológicas de cada pesquisador(a). Esse movimento confirma que, mesmo nas reuniões de cunho administrativo, a preocupação do coletivo em escolher uma terminologia para registrar o resultado de uma tomada de decisão é uma questão estratégica e necessita de ampla participação e compreensão das razões que legitimaram a palavra “x” em detrimento da palavra “y”. Conforme analisa Ciavatta (2016, p.38):

Os nomes dados aos objetos não são denominações aleatórias, são, antes, expressões de realidades emergentes na sociedade que instauram novos modos de ser e de pensar. A realidade social e econômica não muda apenas porque lhe dão outro nome, mas outras denominações atuam no plano ideológico de elaboração de justificativas para a defesa de interesses de grupos e classes sociais. As palavras concorrem para a organização do pensamento e instauram práticas concernentes a seus conteúdos reais ou desejáveis por aqueles que têm o poder da palavra, hoje, em níveis incomensuráveis de disseminação, com os recursos midiáticos das redes sociais. (CIAVATTA, 2016, p.38)

Em espaços pedagógicos democráticos, esse é um processo necessário e relevante para discussão, por exemplo, do currículo de cursos, pois, no mínimo, demonstra a responsabilidade dos debatedores em chegar a alguns consensos em termos de intencionalidades do projeto em construção. Para este artigo, selecionamos o verbete “técnico” para explorar seus significados e

demonstrar que sua substituição pelo termo “profissionalizante” para referir-se a cursos de nível médio no âmbito da EPT seria mais adequada. Vejamos.

Quando verificamos o verbete “técnico” em um dicionário (TÉCNICO..., 2020), a fonte remete à etimologia grega da palavra, *tekhnikós*, descrevendo-a como o adjetivo que qualifica algo: 1) “que pertence ou é relativo exclusivamente a uma arte, a uma ciência, a uma profissão”; 2) “relativo à técnica”; e 3) “relativo a ensino prático, profissional ou tecnológico”. Em adendo, quando verificamos os significados do substantivo, encontramos: 1) “pessoa que conhece a fundo uma arte, uma ciência, uma profissão”; 2) “profissional especializado”; e “profissional que orienta e treina uma equipe esportiva”. Torna-se perceptível, então, que a acepção de algo técnico está relacionada a um saber e um fazer.

Para Abbagnano (2007, p.939), técnica compreenderia “qualquer conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer”, o que não a diferiria de arte nem de ciência, pois “seu campo estende-se tanto quanto o de todas as atividades humanas” (ABBAGNO, 2007, p. 939). Logo, depreende-se que a técnica subjaz todo e qualquer conhecimento organizado historicamente pela sociedade. Destarte, a EPT se apropria desse cabedal de saberes para construir percursos formativos conforme a progressiva constituição das profissões. Entretanto, nem sempre o termo técnica era utilizado para descrever esse conceito.

Abbagnano e Visalberghi (1992, p. 04-05) argumentam que, na antiguidade clássica, a capacidade humana de transformar o ambiente era denominada “arte”, sendo, progressivamente, adjetivada conforme sua função social, como “arte mecânica”, “arte da convivência”, etc., as quais deveriam ser aprendidas pelas gerações futuras para a manutenção e progressão da comunidade. Cunha (2000, p.28), destaca que, no período colonial brasileiro, embora os trabalhos de alguns artistas (como arquitetos e escultores) fossem tecnicamente semelhantes ao dos oficiais mecânicos (pedreiros, carpinteiros,

entre outros), eram considerados diferenciados por serem dotados de alto valor simbólico. Se não houvesse ocorrido mudanças de significado, poderíamos ter hoje cursos de nível médio denominados de “Arte da Informática”, “Arte de Alimentos” ou “Arte da Eletromecânica”.

Chauí (2000, p.48-49), ao discorrer sobre a organização do conhecimento no período aristotélico, apresenta dois conceitos sobre a técnica que caminham próximos e complementam ao de Abbagnano e Visalbergui (1992). O primeiro é das Ciências Produtivas, na qual a técnica consiste nas “ações humanas cuja finalidade está para além da própria ação, pois a finalidade é a produção de um objeto, de uma obra” (CHAUÍ, 2000, p.48). O segundo é das Ciências Teoréticas, Contemplativas ou Teóricas, as quais reafirmam que a técnica é a “ação fabricadora” (CHAUÍ, 2000, p.49) originada nos seres humanos.

Oliveira (2008), por sua vez, em seu artigo que busca elucidar a diferença conceitual entre técnica, techné e tecnologia, distingue-as propondo que são estágios do desenvolvimento da técnica, sendo esta a mais primitiva. A autora coloca que a técnica seria, então, “um saber fazer que caracteriza a presença de uma cultura humana” (OLIVEIRA, 2008, p.03), e, em seus primórdios, abrangeria tanto as artes mágicas e religiosas quanto as artes racionais.

A techné seria, então, “uma atividade interessada na solução de problemas práticos, em servir de guia para os homens na sua luta para melhorar e aperfeiçoar a sobrevivência, na cura de doenças, na construção de instrumentos e edifícios outros” (OLIVEIRA, 2008, p.04). Nessa definição, a techné está muito próxima da ciência, acompanhando o raciocínio de Abbagnano (2007, p.941), quando afirma que a diferença entre técnica e ciência “parece diminuir ou atenuar-se quando se considera as tarefas hoje atribuídas à *ciência*” (grifo do autor).

Por sua vez, a tecnologia estaria diretamente conectada à ascensão do capitalismo e, segundo Oliveira (2008, p.06) “tem como principal característica o fato de ser um tipo específico de conhecimento com propriedades que torna apto a, uma vez aplicado o capital, imprimir determinado ritmo à sua valorização.” Para a autora, a partir da Idade Moderna, momento que a técnica se desprende do misticismo e da religiosidade e se estrutura somente pela racionalidade, assume uma nova posição, sendo desenvolvida principalmente pela ciência, pois “a interação do racional com o empírico criou uma nova perspectiva sobre o quanto os homens entenderiam a natureza e o quanto seriam capazes de transformá-la, além de utilizar suas forças” (OLIVEIRA, 2008, p.07).

Independentemente do conceito, é fato que a técnica é compreendida como conjunto de saberes e práticas voltadas para a modificação da natureza à medida que a humanidade descobre e explora os limites e possibilidades de sua capacidade de transformação do seu entorno. Por isso, Abbagnano (2007, p. 941) coloca que ela é “um instrumento indispensável para a sobrevivência do homem”. Em contrapartida, Morin (2014, p.163), alerta que a técnica também “é um processo de manipulação generalizada, para agir não só sobre a natureza, mas também sobre a sociedade” por que se constitui em “saída da experimentação e da aplicação científicas”. Na ótica de Ramos (2014, p.89), “A partir do nascimento da ciência moderna, podemos definir a técnica e a tecnologia, então, como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)”. Por isso, ciência e técnica possuem uma relação intrínseca entre si, na qual uma contribui para o avanço da outra à medida que se desenvolvem.

Chauí (2000, p.64), quando narra o processo de fragmentação da Filosofia, outrora tida por Aristóteles como “a totalidade dos conhecimentos teóricos e práticos da humanidade”, analisa que o fortalecimento das especificidades de cada campo do saber construiu suas pautas e objetos de

estudos próprios. Segundo a autora, “Cada ciência, ao se desligar, levou consigo os conhecimentos práticos ou aplicados de seu campo de investigação, isto é, as artes e as técnicas a ele ligadas” (CHAUÍ, 2000, p.64).

Logo, o aperfeiçoamento progressivo em uma ciência ou uma disciplina levaria, teoricamente, ao aprofundamento técnico, o que, nos tempos de hoje, é possível ter acesso, por exemplo, a partir da educação formal. Um estudante que tem aulas de Geografia desde o ensino fundamental até o doutorado, certamente terá melhores condições de se pronunciar sobre esse campo se for comparado a outro indivíduo que só estudou até o Ensino Médio. É claro que essa condição poderia ser relativizada em virtude dos trabalhos produzidos na pós-graduação *stricto sensu* seguirem uma lógica de especialização, ou seja, um(a) doutor(a) em Geografia especializou-se em um dos vários campos possíveis abrangidos pela disciplina, estando vinculado a um grupo de pesquisa, de uma linha de pesquisa, em uma área de concentração.

Portanto, à medida que um sujeito se aprofunda para se tornar um(a) especialista, também renuncia à visão do todo. Ser um(a) técnico, então, não somente significa ter um conhecimento acima da média sobre uma especificidade, mas também ser ignorante em várias outras questões graças à “parcelização e disciplinarização do saber científico” (SANTOS, 2010, p.74). Isso posto, nos remete novamente ao problema em foco.

A carga semântica da palavra “técnico” norteou e ainda norteia o processo de planejamento pedagógico e a construção dos cursos. Por isso, é necessário conhecer, mesmo que sucintamente, a genealogia da formação em EPT desenvolvida no Brasil para compreender os significados que foram atribuídos e as razões de estar como está na atualidade. Destarte, espera-se problematizar por que o especialista de nível médio é considerado hierarquicamente menos prestigiado que o especialista de nível superior. Se o custo da especialização maior é abdicar de tudo aquilo que está fora do objeto

de pesquisa, por que o técnico de nível médio carregaria a marca da inferioridade?

Na próxima seção, abordaremos os valores atribuídos ao profissional intitulado como técnico de nível médio, a partir da história da formalização dessa modalidade no Brasil. Serão apresentados argumentos para demonstrar que a construção da imagem social dessa formação está arraigada de preconceitos, os quais alimentam o imaginário popular e mantém uma visão limitada sobre essa modalidade educacional até o presente momento.

A herança cultural

A origem das profissões remonta à época do império romano, quando eram chamadas de ofícios (CUNHA, 2000, p.10). Logo, para compreender todo o arcabouço relacionado ao exercício e formação profissional no contexto brasileiro, não basta resgatar somente o que foi concebido e trazido pela metrópole portuguesa, mas também de toda trajetória dessas atividades laborais no continente europeu.

Os ofícios e suas formas de organização, como as irmandades e as corporações, tiveram grande relevância na sociedade medieval. Conforme destaca Cunha (2000, p.11), “(...) os que exerciam o mesmo ofício organizavam-se juridicamente, elaborando estatutos, com base nos antigos costumes (...)”. Esse procedimento visava estabelecer rígido controle sobre as atividades daqueles que pertencessem ao grupo. Nesse sentido, Cunha (2000, p.11) revela que:

Esses estatutos continham normas detalhadas que regulavam as relações da corporação com o poder público e com o mercado (aquisição de matérias-primas e venda dos produtos), Regulavam, também, as relações entre os próprios trabalhadores (mestres, aprendizes ou assalariados). Tratava-se, particularmente, do número e da idade dos aprendizes, da duração da aprendizagem, do pagamento pelo aprendiz, e da "obra prima", urna espécie de prova final prática, pela qual o aprendiz era recebido entre os mestres e podia exercer seu ofício autonomamente. (CUNHA, 2000, p.11)

Isso denota que esse grupo social resguardava suas tradições e possuía poder e capacidade de articulação para fazer seu status social perdurar. Entretanto, com o Renascimento, houve uma separação e hierarquização entre os profissionais que pensavam (artistas) e os que faziam (artífices), sendo os primeiros mais valorizados em virtude de sua intelectualidade, criatividade, independência de atuação e letramento, enquanto os segundos eram iletrados (a grande maioria), não possuíam assinatura própria, por estarem vinculados a uma associação, e progressivamente foram perdendo espaço, até serem extintas ao longo do final do século XVIII até o XIX conforme a industrialização avançava e consolidava o poder da classe burguesa (CUNHA, p.13).

A colonização do Brasil ocorre, então, em um contexto de declínio da importância dos ofícios na Europa, embora tenham demorado certo tempo até se estabelecerem plenamente no país. A exploração dos recursos naturais, seja pela extração (madeira, minérios) ou pela monocultura (ciclo da cana-de-açúcar), era efetuada por mão-de-obra escrava e não necessitava de uma formação específica. Já a realização de atividades para atender às demandas dos colonizadores, como costura, a carpintaria e confecção de calçados era, inicialmente, praticada somente por portugueses. Embora os trabalhos manuais já carregassem a depreciação e rejeição iniciadas no Velho Continente (CUNHA, 2000, p.13), no Novo Continente representavam a diferenciação entre libertos (e brancos) e escravos (qualquer outra etnia diferente). Assim, em primeira instância, homens livres eram privilegiados em poder desempenhar tarefas consideradas mais intelectualizadas do que escravos, que apenas usavam força física.

Esse cenário começa a mudar quando os mestres ensinavam escravos algum ofício para aumentarem seus ganhos sem precisar arcar com despesas salariais de sua mão-de-obra. Entretanto, o que aparentava ser um lucro fácil aumentaria mais a rejeição do ofício por estar sendo realizado por alguém que

não era branco, um escravo, uma propriedade de outrem. O ofício perderia sua dignidade em virtude de negros e indígenas estarem produzindo.

O trabalho manual passava, então, a ser "coisa de escravos" ou da "repartição de negros" e, por uma inversão ideológica, os ofícios mecânicos passavam a ser desprezados, como se houvesse algo de essencialmente aviltante no trabalho manual, quando a exploração do escravo é que o era. Para o objeto da exploração escravista, não poderia haver, por certo, motivo algum para valorizar o trabalho naquelas relações, (...) O resultado foi um generalizado preconceito contra o trabalho manual. Mostrar-se livre era distanciar-se o mais possível do lugar social do escravo. (CUNHA, 2000, p.16)

As corporações de ofício passaram, então, a dificultar e desestimular, por meio de normatizações, o exercício de suas funções não somente para negros e mulatos, mas também mouros, judeus e quaisquer outros que não se encaixassem no perfil caucasiano europeu (CUNHA, 2000, p.17). Esses obstáculos protecionistas geraram queda na oferta de mão-de-obra especializada justamente no período de expansão populacional e intensificação do processo de urbanização no Brasil pré-imperial. Por conseguinte, seria necessário encontrar outra forma de reinserir esses profissionais para atender a demanda. Segundo Cunha (2000, p.23):

O resultado foi o trabalho e a aprendizagem compulsórios: ensinar ofícios a crianças e jovens que não tivessem escolha. Antes de tudo aos escravos, as crianças largadas nas Casas da Roda², aos "meninos de rua", aos delinquentes e a outros desafortunados. (CUNHA, 2000, p.23)

O ensino de ofícios passa a ser, então, voltado para um público distinto daquele pretendido pelas corporações. Se antes havia uma seleção rigorosa para o exercício da profissão, agora são exatamente as pessoas das classes mais frágeis economicamente que terão acesso a esses saberes e práticas. De acordo com Ramos (2014, p.24-25):

² Segundo Cunha (2000, p.23), as rodas eram um dispositivo instalado em uma janela de hospital, convento ou casa de caridade onde crianças eram abandonadas.

(...) ao longo do século XIX foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos. A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes. (RAMOS, 2014, p.24-25)

O início do século XX, já em regime republicano e não escravocrata, a política brasileira cria com o presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº7.566, de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, para o ensino profissional e gratuito. Esse marco, celebrado como a pedra fundamental da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), no entanto, manteve a mesma perspectiva sobre a que público estaria destinado a aprendizagem de uma profissão. No preâmbulo do documento, consta que essas escolas teriam como missão “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). Isso confirma que:

Ao menos em sua concepção, o aprendizado de um ofício artesanal ou manufatureiro era entendido pelos juristas das primeiras décadas da República como um meio de corrigir as condutas desviadas, orientando-as para o destino “natural” das crianças pobres - o trabalho. (CUNHA, 2000a, p.47)

Em 1931, com o presidente Getúlio Vargas, após a promulgação do Decreto nº20.158 (BRASIL, 1931), as escolas de ensino de ofícios passam a compor a Inspeção do Ensino Profissional Técnico (CUNHA, 2000a, 87), quando o uso da nomenclatura “técnica” para se referir a essa modalidade educacional foi utilizado pela primeira vez (CLAIRES, OLIVEIRA, 2016, p.54). Na oportunidade, o termo foi utilizado para definir os “estabelecimentos de ensino técnico comercial” e os respectivos “cursos técnicos” autorizados a

serem ofertados pelo ensino comercial, cenário mantido praticamente na íntegra desde então.

O governo de Getúlio Vargas também seria marcado por enviar a formação profissional para as classes socialmente mais frágeis, como uma política assistencialista. Em 1937, na Constituição criada para o golpe de estado, consta no artigo 129 que “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado” (BRASIL, 1937). Além disso, as indústrias e sindicatos econômicos são abrigados a criar escolas de aprendizes “destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” (BRASIL, 1937). Conforme observa Ciavatta (2016, p.44), a EPT “tem sido utilizada como uma estratégia de hegemonia política na educação, persuadindo os próprios trabalhadores e seus filhos de que esta formação para o trabalho é melhor do que a rua”. Dessa forma, “estabelece-se a crença de que, dentro de suas condições materiais da vida que levam, não há outra alternativa” (CIAVATTA, 2016, p.44).

Ainda no período de Vargas, em 1942, o Decreto-Lei nº4.073 (BRASIL, 1942) instituiria a Lei Orgânica do ensino industrial que, conforme aponta Cunha (2000a, p.92), transformou as escolas de aprendizes artífices em escolas industriais. Com essa nova legislação, emerge os conceitos daquilo que é “técnico” e do que é “ofício” tornam-se mais nebulosos. O inciso I do artigo 5º indica que “Os ofícios e técnicas deverão ser ensinados, nos cursos de formação profissional, com os processos de sua exata execução prática, e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos” (BRASIL, 1942), entretanto, não há uma definição objetiva do que se entende por um ofício. Em contrapartida, no artigo 10º, os cursos técnicos aparecem como uma modalidade do ensino industrial e são descritos no parágrafo 1º como sendo “destinados ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico da indústria”. Aliás, o termo “ofício” (e variantes) aparece no decreto-

lei nove vezes, enquanto “técnico” (e variantes) é citado sessenta e duas vezes, o que prenunciaria uma tendência nos governos subsequentes.

Em 1961, o presidente João Goulart promulgou a lei 4.024 (BRASIL, 1961) que destina um capítulo exclusivo para a EPT denominado “Do Ensino Técnico”, onde é regulamentado o ensino técnico de grau médio, que abrangia os cursos industrial, agrícola e comercial, os quais seriam ministrados em dois ciclos: o primeiro, denominado ginásial, com duração de quatro anos; o segundo, denominado colegial, com duração de três anos. Cinco disciplinas do curso ginásial secundário (equivalente hoje às series finais do ensino fundamental), sendo uma optativa, seriam ofertadas no primeiro ciclo. Seis disciplinas do curso colegial (equivalente ao ensino médio atual), sendo uma optativa, deveriam ser ministradas. As disciplinas específicas do ensino técnico seriam inseridas a partir do 3º ano do ginásial e permaneceriam no curso até a conclusão do colegial. A lei também permitia a concentração de todas as disciplinas do ensino secundário (não técnico) pela oferta de um pré-técnico, com duração de um ano, que ocorreria antes de iniciar o colegial. Caso a instituição optasse por esse formato, ela poderia ministrar somente as disciplinas específicas, o que reforça a origem da separação e hierarquização que ocorre nessa modalidade.

No governo militar, em 1971, fixaram-se nova diretrizes e bases para a educação nacional e, com isso, a EPT novamente tem sua finalidade distorcida. Em virtude da intensificação na industrialização e no crescimento econômico, o mercado demandava profissionais com qualificação, tanto de cursos técnicos quanto de superiores. Assim, Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.33):

A lei n. 5692/71 surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto

seria solucionado pela “terminalidade” do ensino técnico. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.33) (destaques dos autores)

Sem necessitar abordar os problemas mais recentes, é possível vislumbrar minimamente o percurso da EPT e como ocorreu a construção daquilo que se denomina de curso técnico. Na primeira seção, a discussão foi conduzida pela etimologia e pelos sentidos atribuídos ao termo “técnica”, os quais desenhavam uma especialidade. Assim, quem domina uma técnica, poderia ser considerado um especialista, alguém detentor de um saber relevante. Por sua vez, nesta segunda seção, quando são verificadas as condições e pressupostos para se formar um técnico no contexto brasileiro, ficam evidentes os percalços e obstáculos, ao ponto de sua imagem estar vinculada a adversidades, assistencialismo, educação inferior. O que remete novamente à questão? O que significa ser um técnico? Abordaremos no próximo tópico.

O técnico pela ótica da EPT

No início deste artigo, observou-se que a EPT é um campo de pesquisa com uma produtividade consistente e detentora de visões múltiplas. Assim, espera-se que a definição do que é ser um técnico acompanhe essa multiplicidade de pontos de vista. No entanto, conforme afirma Durães (2016, p.163):

Na trajetória histórica da Educação Profissional, predominam concepções que situam a formação dos trabalhadores numa posição secundária, fragmentada, empobrecida, aligeirada, formando uma classe trabalhadora que irá satisfazer às necessidades da burguesia e do mercado de trabalho. Torna-se importante, compreender propostas de formação que possibilitem quebrar tal trajetória histórica da Educação Profissional. (DURÃES, p.163)

Vianna (1979, p.62) descreve que “o profissional capaz de conduzir com acerto um trabalho, obtendo o resultado efetivo para o qual foi planejado, é um técnico”. Logo, estaria dentro de uma visão positiva dessa formação.

Entretanto, quando se refere ao que compõe a formação, coloca que “o técnico se forma em um curso do qual constam estudos gerais, estudos específicos relacionados com a modalidade e prática escolar das atividades típicas de cada especialidade (...)” (VIANNA, 1979, p.63). O autor reitera a ideia de que existem três formas de estudo, gerais, específicos e práticos, não somente separado a teoria da prática, mas também não reconhecendo que há uma técnica e uma prática que estão subjacentes nesses estudos. Em adendo, o autor afirma que “nenhuma prática escolar (...) consegue substituir a experiência que só se adquire na vida prática e ao longo de todo seu exercício” (VIANNA, 1979, p.63). Para isso, é preciso pontuar algumas questões.

Se o que se exige para a compreensão de uma profissão é considerado um conhecimento técnico, por consequência, é isso que subsidiaria a parte prática da profissão que se está aprendendo. Uma docente do curso de Eletrotécnica que ministra aulas de Instalações Elétricas Industriais ensinará às suas turmas algo que servirá para “colocar a mão na massa” e fazer uma lâmpada ou um chuveiro funcionar, enquanto um Sociólogo ministrará conteúdos e conceitos voltados à refletir sobre as relações de trabalho e o papel da ciência na sociedade. Em ambos os exemplos, há técnica e prática necessárias para a formação e é esse entendimento que necessitaria ser promovido: de que cada ciência tem suas respectivas técnicas e métodos para contribuir para uma determinada formação.

Durães (2009, p.165) também identifica em suas pesquisas a ideia de que, nos primórdios, a formação técnica é “uma educação relacionada a uma profissionalização que forma trabalhadores ligados a um *fazer* e não a um *saber*, trabalhadores que apenas executam tarefas”. Assim, autora reitera que:

(...) educação técnica aquela que corresponde a uma formação restrita, em que o aluno é capacitado para executar tarefas, aprender técnicas de um dado ofício e/ou de uma profissão, manusear máquinas e equipamentos e, quando muito, conhecer os direitos e os

deveres que o mundo do trabalho atribui ao trabalhador. (DURÃES, 2009, p.165)

Novamente, é destacada a oposição entre quem pensa e quem faz, entre o trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática. Esse é um problema milenar abordado por Barato (2004, p.32), problematizando como a tradição aristotélica consolidou a hierarquização entre aqueles que possuíam condições para exercer a intelectualidade, desonerados da participação em uma cadeia produtiva, e aqueles que, a partir da inserção nesta cadeia, produziam outros tipos de reflexão. Para o autor, “no dia-a-dia dos educadores, a valorização dos saberes do ócio e a correspondente desvalorização dos saberes do trabalho aparecem num discurso que subordina a prática à teoria” (BARATO, 2004, p.32).

Esses conflitos alimentam as dúvidas no processo de construção curricular e fazem perdurar dilemas que raramente chegam a respostas satisfatórias, como a inclusão ou exclusão de disciplinas porque são necessárias para a formação técnica ou para a formação cidadã, como se a disciplina em si ou somente a atuação docente fossem fatores determinantes sobre o futuro do(a) estudante egresso.

O medo de formar um(a) profissional ruim ou um(a) trabalhador(a) alienado(a) evidencia os entraves pedagógicos que a formação em EPT de nível médio se tornou e a dificuldade de se atender a partir da demanda do(a) ingressante. Há pessoas que buscam uma formação ampla e crítica, enquanto outras querem mesmo é fazer o que for necessário para aprender um ofício, sem se preocupar com questões mais profundas.

A impressão que dá é que as instituições estabelecem seus planos exclusivamente a partir de sua visão de mundo e não da perspectiva do público a ser atendido. Não está sendo advogado aqui a promoção de uma educação puramente pragmática em detrimento de uma educação crítica, e vice-versa, mas de sensibilizar para a compreensão de que as pessoas possuem

expectativas diversas (e até mesmo contraditórias) quando buscam um curso e isso serve para a EPT.

O encaminhamento proposto para buscar um equilíbrio entre esses estranhamentos conceituais e terminológicos, haja vista todas as problemáticas que emergem a partir do uso da palavra “técnico”, é a adoção da nomenclatura “curso profissionalizante”, pois, em essência, a finalidade dessa tipologia de formação é voltada para o exercício de uma profissão. Essa proposição parte do pressuposto de que:

- 1) A profissão é composta de várias técnicas provenientes de ciências distintas, portanto, não haveria a diferenciação entre o que é e o que não é técnico;
- 2) Seria mantida a coerência com a própria denominação da modalidade educacional, deixando claro que o objetivo da formação é profissional;
- 3) Permitiria a discussão sobre a construção de formas distintas de cursos de EPT, possibilitando currículos sem a necessidade de formar para uma profissão, mas com a inclusão de saberes tecnológicos;
- 4) Possibilitaria o atendimento de públicos que buscam uma formação profissional de cunho mais pragmático e públicos que desejam um estudo mais crítico.

Isto posto, encaminhar-se-á para as conclusões finais para resgatar o caminho proposto para se estabelecer a proposição de mudança aqui defendida como benéfica para a EPT.

Considerações finais

O presente trabalho buscou argumentar que a nomenclatura atual para os cursos de EPT de nível médio deveriam substituir o termo “técnico em” para

“profissionalizante em” com o objetivo de reposicionar algumas questões que geram desencontros conceituais sobre o que seria ou não algo técnico.

Inicialmente, foram debatidas as questões etimológicas e históricas do verbete “técnico” para demonstrar que todo conhecimento elaborado e organizado pela humanidade detém uma técnica. Esse argumento tinha o propósito de destacar que toda e qualquer disciplina inserida curricularmente em um curso possui uma técnica e esta tem uma razão de ser na formação de um profissional. Logo, não haveria razão para distinguir o que seria ou não uma disciplina técnica, pois o pressuposto da organização curricular e das ciências selecionadas para atender o grupo de estudantes é que todas as disciplinas desempenham um papel técnico.

Em seguida, apresentou-se a caminhada histórica dos cursos técnicos, iniciando na origem dos ofícios, na Europa da Antiguidade, até chegar ao final do século XX, mais precisamente no período da ditadura militar brasileira. O objetivo dessa seção era demonstrar o desgaste simbólico que pelo qual os cursos técnicos passaram ao longo do tempo e o quanto políticas equivocadas e mal-intencionadas prejudicaram a o status da EPT junto à sociedade, relegando-a a uma educação de menor prestígio.

Na seção subsequente, trouxe-se a concepção de técnico a partir de algumas pesquisas da própria EPT, que também reafirma contradições e problemas detectados nas seções iniciais. Em adendo, propôs-se a alteração da nomenclatura dos cursos técnicos para cursos profissionalizantes de acordo com algumas razões arroladas.

Por fim, na literatura, percebe-se que a renomeação dos cursos de EPT aparentemente não está na pauta e o presente artigo oportunizará a discussão. Recorrendo novamente a Ciavatta (2016, p.38), “Os nomes dados aos objetos não são denominações aleatórias, são, antes, expressões de realidades emergentes na sociedade que instauram novos modos de ser e de pensar”.

Logo, alimenta-se a expectativa de que este trabalho propicie uma nova etapa no âmbito da EPT.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABBAGNANO, Nicola; VISALBERGHI, Aldo. **Historia de la pedagogia**. 9. reimp. Madrid: Fondo de Cultura Económica, sucursal em España, 1992.
Disponível em: <
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35689727/Abbagnano_Historia_de_las_teorias_pedagogicas.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1552142638&Signature=DUa4ngD0kFyuU4SDRqgQ%2Fgf%2FDAs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHistoria_de_la_pedagogia.pdf> Acesso em: 09 de mar. 2019.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição**: Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1937.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 de setembro de 1909.
Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>
Acesso em: 02 de ago. de 2020.

BRASIL. Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 de junho de 1931. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>
Acesso em: 09 de março de 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09

de fevereiro de 1942. Disponível em: <
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 02 de agosto de 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:<
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 16 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em:<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 867, de 23 de março de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Autor: Izalci Lucas. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 23 mar. 2015. Disponível em:<
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>> Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas – Censo Escolar 2018**. Brasília, DF: INEP, jan. 2019.

CAIRES, Vanessa Guerra Caires; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CNE/ CEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 09 mar. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº2, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: CNE/ CEB, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 09 mar. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/502947/mod_resource/content/1/ENP_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf> Acesso em: 09 de mar. 2019.

CIAVATTA, M. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da educação profissional e tecnológica. **Holos**, vol.6, 2016, p.33-49.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

DURÃES, Marina Nunes. Educação técnica e educação tecnológica múltiplos significados no contexto da educação profissional. In: **Educação & Realidade**, vol.34, n.3, set/dez 2009, p.159-175.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernidade**. 1. Reimp. São Paulo: Studio Nobel, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.07-20.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. p.21-56.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12.ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2015.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar; DÍAZ, C.J.D. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. A técnica, a techné e a tecnologia. *In*: **Revista Itinerarius Reflectionis**, vol. IV, n.2, jul/dez. 2008, p.1-13.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**, vol. 21, n.70, abr. 2000, p.40-62

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção formação pedagógica; v.5.
SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. *In*: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Vol.1, Ed. 1, 2003, 131-152.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TÉCNICO. *In*: DICIONÁRIO da língua portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2020. Disponível em:

<https://dicionario.priberam.org/técnico>. Acesso em: 01 ago. 2020.

VIANNA, Agnelo Correia. **Ensino de 2º grau**: habilitação profissional. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 1979.