

FORMAÇÃO INTEGRAL: PREPARAR PARA UM EMPREGO OU PREPARAR PARA O TRABALHO?

Maria Umbelina Caiafa Salgado

Apesar de incluir a qualificação para o trabalho no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, a Lei 5.692/71 colocou como distintas a educação geral e a formação especial. Essa distinção expressa uma perspectiva determinada no tratamento da relação entre educação e sistema econômico, traduzindo-a como preparação do indivíduo para ocupar um emprego. Essa tradução se confirma no Art. 5º da Lei 5.692/71, onde se vincula a qualificação profissional às necessidades do mercado de trabalho.

Parece, contudo, que em uma perspectiva de formação integral do aluno, não se deveria pensar em emprego, mas em trabalho. Isso significa que a preocupação do sistema educacional se deslocaria do atendimento às demandas do mercado ocupacional, concentrando-se na preparação do aluno para participar na vida econômica e social.

Nessa perspectiva, trabalho define-se como atividade transformadora do homem sobre a natureza, com o intuito de produzir os bens necessários, não só à sua própria subsistência, mas também à do grupo em que vive. Assim, a formação integral do aluno incluiria, de modo necessário, a compreensão da organização do trabalho e da regulação das condições sob as quais os homens trabalham uns para os outros. O sistema escolar teria incumbência de introduzir o jovem no mundo do trabalho, o

que poderia ou não implicar qualificação profissional no 2º grau.

Pretende-se, então, discutir a profissionalização do ensino de 2º grau, sob o prisma de sua importância para a formação integral do aluno, incluindo os seguintes pontos básicos:

- esboço da Gênese histórica da opção pela profissionalização do ensino de 2º grau;
- discussão da atribuição ao sistema educacional da responsabilidade pela formação de recursos humanos para a modernização do país;
- análise das relações entre escola e mercado de trabalho dos egressos do 2º grau;
- definição de preparação para o trabalho como parte integrante da formação do adolescente;
- discussão da integração entre as dimensões macro e micro-educacional.

1

Do Acadêmico ao Técnico de 2º Grau: Mudou o Modelo?

Um dos pontos mais polêmicos da Lei 5.692/71, desde sua criação, tem sido o da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau. Como explicar a opção por essa política, se aparentemente as aspirações da população voltavam-se para o ensino de cunho acadêmico?

A análise retrospectiva da opção pela profissionalização do ensino de 2º grau, mostra-a como uma espécie de reviravolta no processo histórico da educação brasileira, cujo sistema dual remonta ao ensino jesuíta,

na época da colônia. No século XX, principalmente nas décadas de 40, 50 e 60, houve repetidas tentativas de quebra dessa dualidade. Até os anos 60, contudo, essas tentativas tinham como modelo o curso secundário, isto é, procuravam equiparar os cursos técnicos — tradicionalmente destinados às camadas menos favorecidas da população, ao secundário — tradicionalmente destinados às elites. Nesse sentido, procurava-se atenuar as peculiaridades dos cursos técnicos e remover gradualmente as barreiras entre eles e a universidade. Mas o que se viu em 1971 foi praticamente uma equiparação formal do curso secundário aos cursos técnicos, ou seja, tentou-se mudar o modelo humanístico/científico por científico/tecnológico.

Essa reviravolta, entretanto, não foi tão súbita assim. Já no princípio dos anos 60, podem ser identificados alguns de seus antecedentes. Os mais significativos encontram-se nos trabalhos de Anísio Teixeira, na Mensagem Presidencial ao Congresso, em 1961, e no pronunciamento do Brasil na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, realizada no Chile, em 1962 (AMADO, 1974, p. 155/78).

Foi a partir dessa época que começaram a surgir os "ginásios modernos", os "ginásios únicos e pluricurriculares", os "ginásios orientados para o trabalho" e os "ginásios polivalentes". Mais tarde, a Indicação nº 48/67 do CFE lançou os primeiros esboços de um novo tipo de colégio: o integrado ou compreensivo (CHAGAS, 1967).

A idéia da unificação do ensino em torno de uma ligação explícita entre educação e sistema econômico parece ter surgido com a intensificação do processo de internacionalização da economia do país, nos anos 56/60. As grandes empresas multinacionais que aqui se estabeleceram, àquela época, introduziram formas mais sofisticadas de organização do trabalho, bem como o uso de tecnologia mais avançada. Isso, naturalmente, exigia de seus empregados um tipo de socialização escolar específica — que valorizava prioritariamente a racionalidade, a aceitação da

inovação tecnológica e os padrões de conduta apropriados ao trabalho nas organizações modernas.

Por outro lado, a multiplicação das empresas de grande porte, já desde o final dos anos 50, vinha contribuindo para estreitar algumas das vias tradicionais da ascensão social — a organização de pequenas empresas próprias, ou a prestação de serviços como autônomo e, principalmente, como profissional liberal. Ao mesmo tempo, levou à ampliação da tecno-estrutura do país, multiplicando-se os espaços ocupacionais de níveis mais elevados, nas empresas públicas e privadas (CUNHA, 1973).

O censo de 1970 mostrou que o segmento da população economicamente ativa (PEA) que mais se beneficiou desse processo foi o pessoal de nível superior. A queda nos salários de base, contraposta às melhores perspectivas existentes para a tecnoburocracia e ao fechamento de outras vias de ascensão social, provocou grandes pressões das classes médias urbanas que passaram a demandar mais educação de nível superior. O governo atendeu a essas pressões, seja aproveitando a totalidade das vagas disponíveis nas universidades públicas, seja ampliando as estruturas físicas dos "campi" universitários, seja diminuindo o rigor para o reconhecimento e a criação de escolas particulares (SALA, 1981).

Como, entretanto, a corrida ao ensino superior parecia ser estimulada pelas condições do mercado de trabalho que, na fase de expansão, absorvia praticamente todos os egressos do 3º grau (SALM, 1981), tornou-se imperioso tomar novas providências, pois já se evidenciavam os primeiros sintomas de distorção e de saturação. Assim, a Reforma Universitária de 1968, seguiu-se a Reforma do Ensino de 1º e de 2º graus, em 1971, com a qual se pretendia conter a pressão sobre a universidade (BRASIL, 1981). Contudo, para cumprir esse papel de controlador do fluxo da demanda pelo nível superior, o ensino de 2º grau não poderia ser discriminatório. E, coerentemente com esse suposto, optou-se, no Congresso Nacional, pela profissionalização universal e obrigató-

ria daquele nível de ensino.

Essa decisão revelou-se mais radical do que a própria proposta do CFE, que implicava liberdade de opção por "aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais" ou por uma "habilitação profissional" (BRASIL, 1981).

Assim, pela primeira vez na história da educação brasileira, o ensino de 2º grau, como um todo, recebeu a incumbência de qualificar o jovem para o trabalho, como se vê no Art. 1º da Lei 5.692/71: "O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania".

Contudo, é evidente que foi supervalorizado o poder de influência da Lei 5.692/71 sobre o funcionamento efetivo do sistema de ensino. O Parecer 45/72 do CFE, que fixou os mínimos a serem exigidos para cada habilitação profissional, começou a ser questionado já em 1973. E, apenas quatro anos após sua implantação, foi reinterpretado pelo Parecer 76/75, cujo caráter conciliatório abriu brechas para o retorno - mais ou menos dissimulado - ao modelo acadêmico de ensino médio.

Como explicar a precocidade da crise da profissionalização compulsória e universal do ensino de 2º grau?

Socializar ou Profissionalizar? A crença no Poder da Educação

A Lei 5.692/71 foi instaurada em plena fase de crescimento acelerado da economia do país. Esse crescimento ocorreu principalmente no setor industrial urbano, trazendo como consequência o surgimento de populosas regiões metropolitanas, onde se concentraram grandes levas de migrantes rurais. Entretanto, esses migrantes - e mesmo os antigos moradores das periferias das capitais - não possuíam as condições mínimas necessárias ao acesso às hierarquias ocupacionais das grandes

empresas modernas que então se multiplicavam. Não só não possuíam habilitação profissional específica, como principalmente não estavam adequadamente socializados. A socialização familiar - e mesmo escolar - nas pequenas cidades, na zona rural e nas periferias dos centros urbanos, tinha um cunho bastante tradicional, em contraposição às exigências de racionalidade das organizações complexas que são as empresas modernas.

Em situações como essa, coincidem as aspirações da população com as demandas do sistema econômico. Deseja-se não só mais educação para mais gente, como também educação adequada às novas necessidades. O chamado "milagre econômico brasileiro" teve como consequência, entre outras, a atribuição ao sistema educacional da função de preparar recursos humanos para a modernização do país. A educação escolar passou a ser vista como via privilegiada de acesso às hierarquias ocupacionais e, principalmente, de mobilidade vertical em seu interior (CUNHA, 1973).

A crença no poder do sistema educacional como agência de formação dos recursos humanos demandados pelo sistema econômico-social encontrava-se disseminada entre os próprios educadores. O então presidente do Conselho Federal de Educação (CFE) afirmava que "razões diversas relacionadas com o desenvolvimento social e o visível enriquecimento da Nação Brasileira nos últimos anos, tornam grandemente oportunas as diretrizes emanadas da Lei 5.692/71, para a renovação do ensino de 2º grau" (BRASIL, 1972, p. 9).

Esse clima de otimismo em relação às possibilidades do sistema educacional resultava, pelo menos em parte, da aceitação da Teoria do Capital Humano, que vê a educação como investimento capaz de produzir retorno em termos econômicos. Um de seus corolários mais evidentes é que mais educação sempre conduz a melhor salário e a mais promoção social.

Embora a educação se relacione de várias formas com os demais setores

da sociedade, o modo pelo qual a Teoria do Capital Humano considera essas relações leva à subordinação do sistema educacional ao mercado de trabalho. Contudo, esse não possui nas economias de mercado a pretendida racionalidade que permitiria calcular a longo prazo as necessidades qualitativas e quantitativas de recursos humanos.

Assim, mesmo que a educação não possa ser isolada dos outros setores da sociedade, seu papel deveria ser pensado em termos mais amplos que os da profissionalização.

No caso específico do Brasil, as condições do país exigiam que se socializassem maiores parcelas da população, de acordo com novos valores, mas não necessariamente que se fizesse habilitação profissional na escola.

4

É verdade que a expansão econômica permitia supor maiores necessidades de mão-de-obra qualificada e que muitos educadores entreviam na maior ligação com a economia a possibilidade de obter um "status" de técnicos que lhes criasse melhores perspectivas profissionais.

Entretanto, na tentativa de integrar educação e sistema econômico no Brasil, não se levou em consideração os mecanismos usados pelas empresas para resolver seus problemas de recursos humanos. Nem se levou em conta que, embora as demandas das empresas de grande porte tenham tido significativa influência na estrutura do mercado de trabalho, esse não se resume nelas. Apesar da multiplicação das grandes empresas, continuaram a existir pequenos e médios estabelecimentos que são ainda — e provavelmente continuarão sendo, em um país de desenvolvimento regional heterogêneo — responsável pelo emprego de parcela significativa da mão-de-obra. Sendo mais simples sua organização do trabalho, esses estabelecimentos não comportam técnicos e supervisores especializados. A experiência e a polivalência são mais importantes que uma formação específica. Além disso, nas próprias regiões metropolitanas, onde o fluxo imigratório tem sido maior que a capacidade de absorção de mão-de-obra por parte das empresas, criou-se um mercado

informal em que o trabalho se faz sob a forma de "bicos" ou "biscates". Nessas condições, vive a parte da população que não consegue acesso, quer às hierarquias ocupacionais das grandes empresas, quer aos quadros das empresas de pequeno e de médio portes.

Parece, portanto, que o papel da educação no processo de modernização da sociedade brasileira não foi adequadamente definido. Para melhor explicar essa questão, torna-se indispensável explicitar as relações entre escola e mercado de trabalho dos egressos do 2º grau.

A Difícil Relação entre Escola e Mercado de Trabalho

A profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau, prevista na Lei 5.692/71, apoiava-se em alguns pressupostos relativos ao mercado de trabalho dos egressos do 2º grau. Em primeiro lugar, supunha-se que esse mercado existisse; em segundo, que as empresas valorizassem o técnico formado pelo sistema de ensino formal; e, em terceiro, que as escolas funcionassem de acordo com as demandas do mercado de trabalho.

Quanto ao primeiro pressuposto, sabe-se que não é fácil caracterizar o mercado de trabalho do egresso do 2º grau no Brasil, quer em função do caráter cíclico das economias de mercado — que conduz à instabilidade em termos de quantidade e de qualidade de recursos humanos requeridos quer em função das migrações internas — que ampliam e diluem o mercado com o qual determinada escola tem de se relacionar.

Por outro lado, as empresas usam critérios diferentes dos usados pelo sistema educacional para caracterizar o técnico de nível médio. Elas não definem esse técnico em termos de sua escolaridade. Assim, a posse do diploma não é requisito indispensável ao desempenho da função de técnico, tornando-se bem menor a estimativa de demanda de pessoal com nível de 2º grau (CUNHA, s/d p.25/8). A massa mais significativa de ocupações oferecidas pelas grandes empresas requer da mão-de-obra um preparo sem muita sofisticação, podendo ser feito em alguns

meses ou até semanas. Além disso, os mercados de trabalho do técnico de 2º grau e do técnico de nível superior se interpenetram com frequência, propiciando o surgimento de uma área de indefinição, geralmente reclamada por órgãos de classe que, na luta pela regulamentação de profissões de nível superior, pressionam o poder público para o controle de um número cada vez maior de atividades (CASTRO, 1976, p. 46). Assim, pode-se concluir que o mercado de trabalho dos egressos do 2º grau é pouco previsível e possui contorno incerto.

Em relação ao segundo pressuposto, de modo geral, as empresas não valorizam a escolaridade formal. No caso do técnico de nível médio, que quase sempre exerce funções de supervisor, a lealdade à empresa é mais importante que a posse de um diploma. Muitas empresas preferem ocupar seus cargos "técnicos" com empregados experientes, que aprenderam o processo de trabalho de forma controlada por elas. Aliás, os esforços das grandes empresas — que constituem o principal empregador da mão-de-obra qualificada — são no sentido de conseguir maiores recursos para formar seu corpo coletivo de trabalho, de acordo com o equipamento que usam e com seu sistema de organização e métodos de trabalho, evitando o quanto possível ingerências externas.

Evidentemente, o treinamento dado pelas empresas supõe uma base de conhecimentos gerais e de atitudes que facilitem o processo de adaptação do trabalhador a suas funções específicas. É isso que é demandado ao sistema escolar e não necessariamente a formação profissional.

Em certas situações, obviamente o técnico formado pelo sistema escolar é bem aceito. Isso ocorre nos casos em que ele deve desempenhar funções de produção, cujo nível de complexidade exige domínio de noções teóricas. Nesse sentido, os empresários afirmam haver escassez de técnicos. Contudo, a super oferta de profissionais de nível superior tem levado as empresas a elevarem os requisitos educacionais para os cargos técnicos, usando-os como teste dos técnicos de nível superior. Com isso, conseguem não só baratear mas também tornar mais eficien-

tes os processos de recrutamento e de seleção.

Quanto ao terceiro pressuposto, qualquer escola que prepare profissionais em qualquer nível, tem de se relacionar com o mercado de trabalho, local ou regional. Entretanto, as relações entre escola e mercado de trabalho não são simples nem unidirecionais, envolvendo pelo menos três tipos de fatores estreitamente relacionados:

- as demandas do sistema econômico;
- as aspirações e expectativas dos interessados,
- a cultura institucional da escola.

Assim, mesmo que o mercado de trabalho apresentasse a racionalidade necessária para sustentar decisões a longo prazo, não seria possível que as escolas funcionassem unicamente de acordo com suas demandas, pois as aspirações e expectativas da população baseiam-se, na maior parte, em critérios decorrentes de situações conjunturais. Além disso, o próprio sistema de ensino, como instituição que é, tende a reinterpretar as demandas que lhe são feitas, dando respostas peculiares, de acordo com sua cultura institucional, ou seja, com os valores surgidos e consolidados no decorrer de sua história (SELZNICK, 1972).

Desse modo, os pressupostos da Lei 5.692/71, relativos ao mercado de trabalho dos egressos do 2º grau, não apresentaram a consistência esperada. A dificuldade de se estabelecerem relações muito estreitas entre escola e mercado de trabalho não exclui sequer o ensino técnico. O produto desejado de um sistema educacional leva anos para influir efetivamente na força de trabalho, enquanto as necessidades das empresas são imediatas e específicas. Sendo o mercado de trabalho sujeito com frequência a fatores conjunturais, o que significaria pensar a formação profissional dos jovens em função desses fatores? Não se estaria esquecendo sua dimensão educacional a longo prazo? Não se estaria fazendo mero adestramento?

O sistema educacional deve atender aos interesses de toda a sociedade

e não apenas de alguns de seus setores. Seria válido identificar os interesses do setor econômico com os de toda a sociedade?

Melhor seria entender a obrigatoriedade, e a universalidade da profissionalização, não como preparo imediato para "um trabalho específico", nem como formação "pelo trabalho", mas como socialização competente para a participação na vida social. Ampliando a noção de trabalhos como produção de bens materiais, para trabalho como produção das condições gerais da existência humana, ver-se-á o homem como um ser fundamentalmente político. Assim, compete à escola fornecer-lhe as bases para seu futuro trabalho. Isso pode ou não implicar a oferta de cursos profissionalizantes a nível de 2º grau, mas implica, sem dúvida, a socialização dos educandos de forma a permitir-lhe o "exercício consciente da cidadania".

6

Preparar para o Trabalho é preparar para a Participação Competente

Pode-se dizer que a Lei 5.692/71 vislumbrou o caminho certo para a definição do ensino de 2º grau, ao associar "auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania". Embora a tradução dessa associação, em termos de preparação para ocupar um emprego, venha sendo questionada, é necessário fazê-lo de forma a não se perder uma das mais importantes conquistas da educação brasileira: a idéia de que a formação integral do jovem inclui necessariamente algum tipo de relação com o trabalho.

Que preparação para o trabalho seria passível de ser feita, de forma generalizada, pelo sistema escolar, no Brasil de hoje?

Para se responder a essa questão, é importante deixar claro que a organização do trabalho existente no mundo atual, engloba a produção da ciência e da tecnologia, ao mesmo tempo em que depende delas. A incorporação da ciência pela organização do trabalho foi apresentada,

inicialmente, como condição para eliminar a separação entre trabalho manual e intelectual na medida em que, com a automação, as tarefas mais rotineiras passariam a ser executadas por máquinas. O que se viu, entretanto, foi a criação de uma nova cisão, dessa vez entre trabalho de execução e de decisão.

O mundo moderno vem-se caracterizando pela estruturação do trabalho em organizações burocráticas, ou seja, hierarquizadas. Tais organizações têm-se multiplicado a tal ponto que é quase impossível viver-se hoje sem lidar com elas. Os requisitos mínimos para o trabalho nessas organizações estão se tornando cada vez mais homogêneos e coincidindo cada vez mais com os requisitos para ser seu usuário ou cliente. Pode-se mesmo dizer que, nesse sentido, preparar para o trabalho é preparar para a vida. Entretanto, não se deve esquecer que persistem formas diferenciadas de organização do trabalho, que vão desde essas organizações complexas até estruturas mais simples, incluindo mesmo relações de trabalho à margem da legislação vigente.

Na medida em que isso acontece, torna-se importante explicitar o papel da função socializadora da escola. Toda a população tem necessidade de ser escolarizada, sob pena de marginalizar-se ou deixar-se explorar. De que forma, entretanto, o sistema educacional — e mais precisamente o 2º grau — poderia preparar para o trabalho, de modo a ampliar a democratização das oportunidades?

Nesse ponto, é importante reafirmar a idéia de que a escola exerce função mediadora na transformação social. As mudanças não ocorrem nela por sua ação direta. Seu papel consiste em criar algumas das condições de possibilidades para que a transformação se dê.

Para melhor definir esse papel da escola, é de grande utilidade a compreensão dos meios pelos quais se definem as instâncias de decisão nas organizações. A aceitação de uma decisão como legítima, parte dos que devem executá-la, baseia-se no julgamento da competência dos que de-

cidem. Há dois critérios que fundamentam essa competência:

— a autoridade técnica, que depende do domínio de um campo específico do conhecimento, em nível determinado;

— a autoridade burocrática, que se relaciona com a posição ocupada por diferentes sujeitos na hierarquia de uma organização.

Essa posição lhe confere automaticamente certas prerrogativas.

O sistema educacional é peça importante no controle da distribuição desses requisitos.

Ele controla a autoridade técnica, controlando a época em que os indivíduos têm acesso ao saber formalizado e sistemático, ou seja, à ciência. Muito se tem acusado a escola de "ensinar errado", como que repetindo, no decurso da vida escolar do aluno, os erros e acertos da história da ciência. O que se aprende no 1º grau é dado como impreciso e mesmo errado, no 2º grau. Esse processo repete sucessivamente no 3º grau e na pós-graduação. Assim, a autoridade técnica é obtida na proporção em que se consegue permanecer no sistema escolar. Mesmo quando o ensino não é eficaz e o aluno deve complementar ou suplementar sua formação por outras vias, o "diploma" correspondente ao término de cada grau do sistema escolar credencia-o para certas atividades, vedando-lhe outras. No Brasil, esse "credencialismo" tem tido, muitas vezes, maior importância do que o próprio domínio do conteúdo.

Quanto à autoridade burocrática, embora não dependa estritamente do sistema escolar, tem nele um de seus suportes básicos. Se é verdade que o acesso aos graus mais elevados das hierarquias ocupacionais não tem a escolaridade como condição suficiente, também não convém às organizações o conflito entre os dois tipos de autoridade — técnica e burocrática. Assim, a seletividade do sistema educacional e a socialização diferenciada que oferece, segundo o grau de ensino considerado, são funcionais para as organizações. Os indivíduos que conseguem tor-

nar-se técnicos de níveis médio ou superior, são aqueles que, por condições familiares, têm mais possibilidade de acesso às hierarquias ocupacionais, sendo raro existirem nas grandes empresas técnicos que não exerçam funções de chefia ou de supervisão.

O técnico de nível médio exerce função mediadora por excelência, pois transmite decisões dos níveis mais elevados da hierarquia burocrática ao mesmo tempo em que controla a atividade dos níveis diretamente envolvidos na execução. Encontra-se, portanto, no centro da divisão do trabalho, constituindo elemento essencial para a democratização desse processo.

A democratização de oportunidades ao nível do 2º grau, implicando sua abertura à maior parte da população, constitui a condição básica para que se possa preparar para a participação competente, não só dentro das organizações burocráticas, como na própria vida em sociedade, inclusive no papel de usuário daquelas organizações.

Evidentemente, não se está propondo modificações na política de pessoal das organizações, o que foge ao alcance do sistema escolar e, quando acontece, resulta da própria dinâmica social. Mas, se maiores parcelas da população obtiverem condições de participação competente, haverá modificações no papel do técnico, favorecendo-se a democratização da organização do trabalho.

Considerando, portanto, a natureza mediadora das relações entre educação e sociedade, a preparação para o trabalho passível de ser feita pelo sistema de ensino, de forma generalizada, a nível de 2º grau, envolve dois polos:

— a **competência técnica**, passível de ser viabilizada pelo acesso mais precoce ao saber formalizado e sistemático;

— a **socialização apropriada** para participar de uma realida-

de estruturada em organizações burocráticas, passível de ser viabilizada pela experiência de participação em decisões.

Recuperação da Unidade entre Objetivos, Conteúdo e Método de Ensino: o Cerne da Questão

A preparação para o trabalho, de acordo com a definição feita no item anterior, implica a retomada da relação pedagógica, no cerne do processo de ensino/aprendizagem.

A Lei 5.692/71 nasceu em um contexto que valorizava preferencialmente as análises e as ações macro-educacionais, bem como o controle centralizado, em contraposição às escolas concretas com sua história institucional e sua reinterpretação das decisões tomadas em níveis hierárquicos mais elevados.

8

Parece que, neste momento, é fundamental retomar a dimensão institucional das escolas e voltar a atenção para o que pode ser feito em termos de melhor aprendizagem. É necessário, contudo, que a análise dessa questão busque novos caminhos, evitando tanto pensar o ensino como se a escola tivesse autonomia em relação à sociedade, quanto concebê-lo de forma a atrelar a educação à economia, como se ela não possuísse qualquer espaço próprios. Em outras palavras, a melhoria das condições de aprendizagem só pode ser obtida pela conjugação das dimensões macro e micro-educacionais. Nesse sentido, esta análise extrapola a problemática do 2º grau, incluindo suas relações com os demais níveis do sistema de ensino. A preparação para o trabalho, no 2º grau, pressupõe um 1º grau que ofereça as bases necessárias ao trato com conteúdos mais organizados e um 3º grau que forma educadores competentes.

Conseguir-se uma boa aprendizagem, ao nível do 2º grau, implica recuperar a unidade entre objetivos, conteúdo e método do ensino, perdida desde a diversificação da clientela escolar, ocorrida na década de 20. Nessa década, os movimentos sociais, que marcaram no Brasil a

passagem do modelo econômico agrário-exportador para o urbano-industrial, trouxeram para dentro da escola um grande contingente de crianças que não possuíam a mesma socialização familiar das elites que, até então, detinham, quase com exclusividade, o acesso ao sistema educacional. Nessa época, a diversificação da clientela ocorreu ao nível do ensino elementar, onde sob a influência do movimento da Escola Nova, passou-se a valorizar predominantemente os métodos de ensino, surgindo a idéia do professor/técnico. Nesse contexto, acusava-se o conteúdo de enciclopédico e distanciado da vida prática, enfatizando-se as experiências do dia-a-dia da criança como objeto do ensino. Evidentemente, essas críticas eram válidas, mas não igualmente para todos os alunos. Parte deles tinha contato com o conteúdo erudito em sua própria vida familiar. A real dificuldade era para aqueles que buscavam na escola uma via de ascensão social, tendo, ao mesmo tempo, de garantir sua subsistência.

A justificativa de ordem técnica para reduzir o conteúdo do ensino ao cotidiano da criança era a concepção de infância como fase da vida, com características próprias. Entretanto, pelo menos nas primeiras séries do ginásio, a clientela era também formada de crianças. Por que, então, as idéias da Escola Nova tiveram tão pouca influência no Curso Ginásial, no Brasil? Parece que a explicação encontra-se no fato de esse curso ter-se mantido como privilégio das elites, até meados dos anos 50.

Foi a partir dessa época, que se intensificaram as pressões de diferentes camadas da população, no sentido de se criarem mais ginásios públicos, de forma a abrir o nível ginásial a maior número de alunos. Na medida em que isso foi ocorrendo, o predomínio dos métodos passou a ser questionado, sendo aos poucos substituído pelo predomínio dos objetivos, principalmente traduzidos em termos de metas do macro-sistema educacional. Mudou o que se considerava a base psicológica da aprendizagem. Do "cognitivismo" da Escola Nova, passou-se ao "behaviorismo" da Tecnologia Educacional, conduzindo ao parcelamento do conteúdo, de forma que o acesso ao conhecimento organizado e sistemático

foi sendo adiado para níveis cada vez mais elevados do sistema educacional.

Essa quebra da unidade do processo de ensino vem sendo percebida por alguns educadores, que propõem a ênfase no conteúdo como forma de democratizar o ensino. Mas a ênfase no conteúdo, pura e simplesmente, significa, de fato, pensar a educação em termos de escola tradicional, pois se até a Primeira República não havia grandes crises na educação brasileira, isso decorria da homogeneidade de sua clientela. Não importava que o único método usado fosse o expositivo, nem que a aprendizagem se desse por imitação, uma vez que os conteúdos significavam "modelos" que deveriam ser assimilados, no intuito de preservar valores de respeito à tradição, de disciplina e de civilidade.

Obviamente não é isso que se busca hoje. Mudou a estrutura social, mudaram os valores, mudou a ciência. São válidas as críticas que se tem feito ao enciclopedismo e à desatualização dos conteúdos. Entretanto, as soluções que prescindem do conhecimento formalizado e sistemático não podem ser aceitas. Também não o podem aquelas que julgam inútil ou prejudicial o tratamento didático desse conhecimento.

Parece, portanto, que o cerne da questão está na busca de uma nova unidade entre conteúdos, objetivos e métodos de ensino, pensada em termos de clientela numerosa e heterogênea. E, muito importante, pensada em termos de socialização para a participação.

Nessa perspectiva, parecem existir caminhos claramente inadequados, tais como as propostas do tipo "aprender a aprender", sem um conteúdo determinado.

Também a não exigência de resultados definidos aos alunos ou o uso da tecnologia como simples veículo de disseminação de informações, não são formas apropriadas para aquela retomada.

É possível que a melhor alternativa se situe na redefinição de método como sendo a organização de conteúdos, válidos e atualizados, que ofereça maior potencial para que o aluno possa incorporar novos conceitos a sua estrutura mental, de forma a desenvolver uma visão integrada da realidade. Isso tem de levar em conta, necessariamente, o que ele já sabe e os objetivos de sua aprendizagem. Assim, pode-se criar uma relação pedagógica mais democrática, em que os alunos participem de decisões relevantes, principalmente quanto aos meios para adquirirem pré-requisitos de conteúdo que lhes estejam faltando. Essa participação inclui também a discussão das condições particulares de cada escola para organizar o ensino de forma individualizada ou socializada, para criar e utilizar laboratórios e oficinas, bem como para desenvolver atividades de enriquecimento da aprendizagem.

A recuperação da unidade entre conteúdos, objetivos e métodos de ensino não é fácil, exigindo trabalho persistente e sistemático, bem como uma visão integrada das dimensões macro e micro-educacionais. Não depende apenas do sistema escolar, mas também da resolução de muitos problemas sociais que lhe escapam diretamente.

Entretanto, é possível perceber medidas de caráter prático que podem contribuir para redirecionar a política do ensino de 2º grau, de forma a assegurar a preparação para o trabalho sob a forma de preparação para a participação competente, sem excluir necessariamente a preparação para o mercado ocupacional. Entre as mais importantes, estão:

- revisão da política de profissionalização da Lei 5.692/71, no sentido de descentralizar a decisão relativa à oferta ou não de qualificação profissional na escola;

- estímulo à continuidade dos bons cursos técnicos e à implantação de outros, onde e quando houver as condições indispensáveis, em termos de:

 - necessidades do mercado de trabalho

- expectativas e aspirações da clientela
- recursos da escola ou de conjuntos de escolas;

— revisão dos critérios de financiamento da educação, de forma a ativar e a dar maior autonomia aos distritos geo-educacionais, mesmo aos municípios;

— revisão das hierarquias ocupacionais existentes dentro do próprio sistema de ensino, discutindo-se a propriedade das habilitações do Curso de Pedagogia, as políticas do Ensino Normal e das Licenciaturas, bem como os critérios de determinação de classes sala-

riais, no campo da educação;

— valorização do professor, seja pela remuneração condigna, seja pelo oferecimento de condições para sua periódica atualização em conteúdo e metodologia do ensino, bem como em fundamentos da educação;

— promoção e ampla disseminação de pesquisas que determinem, nos diferentes campos do conhecimento, formas de organização de conteúdo mais ricas, para facilitar uma aprendizagem integrada da realidade.