

O MUNDO DA EDUCAÇÃO

HELOÍSA PADILHA

N.Cham. 37.01 P123m 2 ed. SENAI

Autor: Padilha, Heloisa

Título: O Mundo da educação.



5276

Ac. 4338

O MUNDO DA EDUCAÇÃO

Confederação Nacional da Indústria - CNI e Conselho Nacional do SENAI

Carlos Eduardo Moreira Ferreira

Presidente

Comissão de Apoio Técnico e Administrativo
ao Presidente do Conselho Nacional do SENAI

Dagoberto Lima Godoy

Vice-Presidente da CNI

Fernando Cirino Gurgel

Diretor 1º Tesoureiro da CNI

Max Schrappe

Vice-Presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

SENAI - Departamento Nacional

Alexandre Figueira Rodrigues

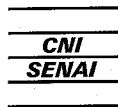
Diretor-Geral

Humberto Brandão de Araújo

Diretor de Desenvolvimento

José Manuel de Aguiar Martins

Diretor de Operações



Planfor
Plano Nacional de Qualificação
do Trabalhador



**MINISTÉRIO DO
TRABALHO E EMPREGO**



O MUNDO DA EDUCAÇÃO

HELOÍSA PADILHA

2ª EDIÇÃO

SÉRIE **SENAI** FORMAÇÃO DE FORMADORES

1999

1207
DN
2. ed.

00/ 0210

SENAI/DN
UNIF Unidade de Conhecimento
Informação Tecnologia

04107/00

© 1999. SENAI – Departamento Nacional

Qualquer parte desta obra poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte.

SENAI/DN

NEDUC • Unidade de Negócio Educação para o Trabalho

Ficha Catalográfica

PADILHA, Heloísa Maria Fortuna. **O mundo da educação**. 2. ed.
Brasília, SENAI/DN, 1999. 133 p. (Série SENAI
Formação de Formadores).

ISBN 85-87090-38-0

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CDU 377

Heloísa Padilha • Mestre em Educação pela PUC/RJ. Especialista em Psicopedagogia pelo Centro de Estudos Psicopedagógicos de Buenos Aires, Argentina e Diretora de Planejamento e Desenvolvimento da Escola Dinamis, RJ.

SENAI

Serviço Nacional de Aprendizagem
Industrial – Departamento Nacional

SEDE • BRASÍLIA

Setor Bancário Norte
Quadra 1 – Bloco C
Edifício Roberto Simonsen
70040-903 – Brasília – DF
Tel.: (0xx61) 317-9000
Fax: (0xx61) 317-9190

Ac. 4338

05076

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 • INTRODUÇÃO	9
2 • A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: DA COLÔNIA À REPÚBLICA	17
A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO COLONIAL	22
A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DO IMPÉRIO	31
A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DA REPÚBLICA	38
AUTO-AVALIAÇÃO	47
CHAVE DE RESPOSTA	50
3 • A EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL DE HOJE	51
ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL	59
ESTRUTURA DA LDB	61
NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO	63
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	68
RECURSOS FINANCEIROS	70
ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR	74
INOVAÇÕES TRAZIDAS PELA LDB	76
AUTO-AVALIAÇÃO	82
CHAVE DE RESPOSTA	84
4 • E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: COMO VAI?	85
NÍVEL BÁSICO	89
NÍVEL TÉCNICO	90
NÍVEL TECNOLÓGICO	90
O SISTEMA FEDERAL	92
OS SISTEMAS MISTOS	95
AUTO-AVALIAÇÃO	101
CHAVE DE RESPOSTA	103
5 • AS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO	105
ALEMANHA	107
INGLATERRA	109
ESTADOS UNIDOS	112
MÉXICO	114

JAPÃO	116
CORÉIA	118
AUTO-AVALIAÇÃO	121
CHAVE DE RESPOSTA	123
CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131

APRESENTAÇÃO

Em decorrência do consenso de que a viabilidade das mudanças em cursos no setor produtivo do trabalho depende de ações conscientes que orientem esta mudança, e em virtude da certeza de que a preparação de novos perfis profissionais para o mercado de trabalho só é possível por meio de novas práticas educacionais e institucionais, o Departamento Nacional do SENAI, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego assumem o compromisso com o desenvolvimento dos profissionais que atuam ou pretendem atuar no campo da educação para o trabalho, da própria instituição ou de fora dela.

Nessa perspectiva, o Programa SENAI Formação de Formadores, desenvolvido na modalidade de educação a distância, integra a proposta do Ministério do Trabalho e Emprego, através do Convênio MTE/SEFOR CODEFAT/CNI/SENAI-DN no sentido de atender aos anseios e às expectativas dos Formadores, contribuindo para o desenvolvimento dos perfis requeridos para todos aqueles que participam da nobre missão de educar para o trabalho e a cidadania.

I • INTRODUÇÃO

"Nunca em nossa história temos feito tantos progressos no setor educacional, mas também nunca alcançamos uma consciência tão clara de nossas próprias fraquezas."

DARCY RIBEIRO

ESTE MÓDULO foi concebido para oferecer a você uma visão a respeito da situação atual da educação brasileira. Inicialmente, na Unidade 2, transportaremos você através do túnel do tempo, rumo às origens da nossa história, de modo a irmos pinçando, passo a passo, os traços que foram preparando o retrato da situação educacional de nossos dias. É possível fazer isso de diversas maneiras, e uma delas é a que acaba levando seus adeptos a remoerem e remoerem um passado até que se esqueçam de dar andamento ao próprio tempo presente. Não se negam aqui as ligações entre os tempos de um fio histórico, mas tampouco advogamos a posição determinista de que tudo o que acontece nos dias de hoje está condicionado pelo que fizemos no passado, por entendermos que, apesar dos laços que nos prendem ao passado, há sempre algum espaço livre para se criar um futuro com características novas. E é aí que você pode se inserir também, participando do fazer histórico.

A Unidade 3 debruça-se sobre a atualidade educacional brasileira e analisa a nova Lei de Diretrizes e Bases. Promulgada recentemente, o novo dispositivo legal foi apresentado à nação com enorme destaque e importância em face do problemático quadro educacional atual.

Pelo fato do SENAI ser uma instituição de educação profissional e considerando-se que a nova Lei dedica ineditamente um capítulo inteiro a essa modalidade de educação, decidimos também reservar uma Unidade inteira a ela. É disso que trata a Unidade 4.

Para finalizar, a Unidade 5 comenta exemplos de sistemas de educação profissional de alguns países, de modo a oferecer um espelho comparativo com o que se pretende construir daqui para a frente. Esta unidade foi elaborada por Donaldo Bello de Souza, a quem agradecemos a colaboração.

Ao final de cada Unidade, há algumas questões de Auto-Avaliação que têm como objetivo propiciar a você a oportunidade de pensar com maior profundidade sobre alguns dos temas tratados no decorrer daquela Unidade. A cada página de Auto-Avaliação segue-se sempre uma outra, denominada Referenciais de Resposta. Serve para você confrontar as suas reflexões com as nossas.

Finalmente a Conclusão, que apresenta os principais pontos levantados ao longo do percurso e aponta algumas possibilidades para os passos futuros.

Em várias oportunidades do texto inserimos ilustrações sob a forma de tirinhas. Às vezes esse recurso é apenas a tradução, numa imagem, do que o texto acabou de dizer através de palavras. Outras vezes, a tirinha insere no texto um questionamento que não aparece sob a forma verbal. Entre texto e desenho há sempre uma relação de apoio mútuo, cujo objetivo primeiro é aumentar sua compreensão e reflexão sobre

os temas trazidos. Mas há objetivos complementares. Um deles é mostrar para você como a aprendizagem pode se realizar fora dos limites da palavra escrita – que é, por via de regra, a grande rainha da aprendizagem em salas de aula em qualquer nível de ensino. Um outro objetivo é ligar duas coisas que normalmente transitam em esferas incomunicáveis: humor e educação. O primeiro liga-se ao lazer, a segunda, ao trabalho. Mas não vemos necessidade de se fazer essa separação. A aprendizagem pode ser um processo bastante prazeroso, dependendo do “que” e de “como” estamos aprendendo.

Esperamos que você, ao longo da leitura deste módulo, sinta-se constantemente convidado a pensar criticamente a situação educacional. As estatísticas dos resultados alcançados até hoje são alarmantes e desanimadoras. Mas, por outro lado, um passo muito importante foi dado com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e isso reacende as esperanças. A estrada que nos levará ao futuro é longa e cheia de armadilhas. Contudo, há saídas. Tomara que você as vislumbre junto conosco e invente outras por conta própria.

Bom passeio pelas idéias deste módulo!

Educação: Que Mundo é esse?

Desenvolver um módulo com o título “O Mundo da Educação” coloca imediatamente um problema: quais são os limites desse “mundo”? Educação é um dos temas mais marcantes de uma sociedade e dos mais complexos e polêmicos. Há muitos “mundos” que são característicos de uma dada época – como “tecnologia” o é no mundo de hoje –, mas certamente a educação fez e faz parte de todas as sociedades de todos os tempos. Isso se deve grandemente às expectativas de “transmissão” que cada civilização depositou e continua a depositar na educação, por ver nela a maneira de perpetuar-se a si mesma. O passaporte para as glórias da eternidade – isso é o que a educação pode oferecer a uma sociedade. Transmitindo seus valores e crenças de geração a geração, uma sociedade vai diferenciando-se da outra e garantindo o seu lugar numa tribuna de honra do futuro.

Em suas distintas modalidades, trata-se sempre, fundamentalmente, de decidir o que se deseja que as novas gerações aprendam, retenham e possam, por conseguinte, passar adiante às gerações futuras.

Outro fator que dificulta a determinação do que pertence ou não ao “Mundo da Educação” é a quantidade de interfaces deste com outros mundos. Como falar de educação sem passar pela história, filosofia, ética, sociologia, antropologia, biologia e epistemologia, de um lado, e, por outro, pela saúde, transporte, trabalho, economia

e tecnologia? Optamos por um recorte bem enxuto de mundo da educação: lançamos luzes históricas e permitimos levíssimas pinceladas de algumas daquelas outras ciências e, ao chegarmos aos dias de hoje, o quadro ganha alguns respingos das áreas de economia, trabalho e tecnologia.

Teria sido possível fazer o recorte desse “Mundo” de diversas outras maneiras e, aliás, seria ótimo que você fizesse o seu próprio.

Bem, depois desse pequeno intróito, entremos direto no tema. Se você ainda não havia percebido, fique sabendo que a situação educacional brasileira no momento é bastante séria. Como disse Veríssimo,¹ passamos tempo demais fazendo estragos sociais sem pagar a conta: a desigualdade foi-se fazendo aos olhos e sob a convivência de todos, mas as conseqüências não apareciam. Podíamos continuar produzindo estragos e deitando a cabeça no travesseiro à noite tranqüilos de que estava tudo bem.

A desigualdade social é marcante: a elite representa apenas 8% da população brasileira. Destes, 74% têm curso superior e 64% ganham mais de 20 salários mínimos por mês. O Brasil dos excluídos conta com um contingente de 59% de cidadãos. Destes, 86% não ultrapassaram o antigo 1º Grau, 19% vivem de trabalho precário e 10% são assalariados sem registro. Cerca de 17 milhões de pessoas acima de 10 anos de idade são analfabetas, isto é, não sabem ler nem escrever.²

PERCENTAGEM DE ANALFABETOS NO BRASIL POR REGIÃO

NORDESTE	34%
NORTE	22,9%
CENTRO-OESTE	8%
SUDESTE	5,4%
SUL	3,6%

Como reflexo das desigualdades socioeconômicas entre as várias regiões do país, o analfabetismo no Norte e no Nordeste é de 22,9 e 34%, respectivamente. Em contrapartida, no Sul, esse índice cai para 3,6%. Na região Centro-Oeste, a percentagem é de 8% e, na Sudeste, 5,4% dos habitantes são analfabetos.

Não se tem notícia da quantidade de pessoas que são consideradas alfabetizadas porque sabem emitir sons que de fato correspondem ao texto impresso mas que, na verdade, não são capazes de entender o que leram. Com certeza, àqueles 15 milhões se somariam muitos outros milhões. Mas a coisa não pára por aí; no mundo digital

¹JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, 07/05/1998.

²IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Rio de Janeiro, 1996.

de hoje, teremos que reformular o conceito de analfabetismo. Analfabeto será também aquele que não souber lidar com toda a tecnologia que chegou para ficar. É preciso aprender a apertar os botões certos; essa será a nova habilidade a ser acrescentada ao conceito de alfabetização.

Em todos os níveis de educação, os números são alarmantes. Somente 13,1% das crianças que ingressam no ensino fundamental (antigo 1º Grau) chegam realmente a terminá-lo (FRIGOTO et al., 1993). Mais da metade deles (55%) salta do trem logo depois do primeiro ano (FERREIRA, 1993). E há um outro vírus no sistema: a repetência. Entre 1974 e 1985, 49,8 milhões de alunos repetiram a 1ª série no país.

No ensino médio (antigo 2º Grau), temos apenas 30% de quem nele deveriam estar os jovens de 15 a 19 anos (SALM & FOGAÇA, 1995). Destes, 21%, em média, o abandonam todos os anos. Conseqüentemente, a parcela dos que ingressam no ensino superior é diminuta demais.

É fácil deduzir que nossos trabalhadores ingressam na força de trabalho com pouca ou nenhuma base educacional na qual se possa assentar a qualificação profissional em serviço. Até 1980, apenas 38% possuíam o antigo primário completo e não mais do que 15,4% haviam concluído o antigo 2º Grau. (SALM & FOGAÇA, 1995)

No entanto, o maior problema não é de oferta de escolas. Na verdade, estamos em condição de receber pelo menos 90% das crianças urbanas em escolas de ensino fundamental e o ensino médio não fica muito atrás: 85% dos egressos de antigo 1º Grau encontraram vagas em escolas daquele nível. Atualmente, 81% da população entre 7 e 14 anos está freqüentando a escola fundamental e há 2% de crianças na pré-escola. Os 17% que se encontram excluídos desta estatística enquadram-se nas seguintes condições: 4% aguardam ingresso em virtude do congestionamento provocado pelos repetentes; 8% já tiveram acesso e abandonaram a escola por motivo de repetência; dos 5% restantes, considerados aqueles que efetivamente não têm acesso, 80% vivem no Nordeste rural. (MELLO, 1995)

Então, onde está o nó?

A resposta é simples e todos já sabiam: *qualidade*.

Qualidade, esta palavrinha “indigesta”, no dizer de Cláudio de Moura Castro, é o que precisamos imprimir à educação brasileira. Mas, primeiro, é necessário traduzi-la em miúdos, o que significa determinar diretrizes, objetivos e estratégias.

Ao fazê-lo, devemos ser cuidadosos para não abusarmos do princípio de realidade; a experiência (nossa e estrangeira) mostra que soluções simples e locais têm muito mais probabilidade de dar certo do que aquelas megalomaniacas, que soam tão bem em discurso político e que tanto mexem com nossa mania de sonhar com Shangri-la.

E uma outra coisa é certa: governo nenhum sozinho vai poder dar conta dessa tarefa cujas dimensões bem estariam para um 14° trabalho de Hércules. Pelo contrário, nossas chances de sucesso estão nas mãos de duas palavrinhas: *descentralização* e *autonomia*. E nisso, a nova Lei de Diretrizes e Bases acertou em cheio. Mas isso é uma história compriiida que vamos contar para você assim que você virar a página.

2 • A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: DA COLÔNIA À REPÚBLICA

"A vida só pode ser
compreendida
olhando-se para trás,
mas só pode ser vivida
olhando-se para a
frente."

SOREN KIERKEGAARD

NESTA UNIDADE você vai passear pela História da Educação, desde os seus primórdios até os dias de hoje. Há várias maneiras de se encarar a História, e o campo que trata disso é o da Historiografia, que vem a ser a história de como se faz a história ou a história das várias interpretações acerca da história. Talvez você tenha crescido com a idéia de que a História é uma coleção de fatos, nomes e datas que não são questionáveis, já que não se pode mudar o passado. Conquanto seja bem verdade que o que passou, passou, é igualmente verdade que é de um realismo ingênuo acreditar-se que se pode conhecer o objeto histórico em si como numa fotografia. Na verdade, a realidade histórica está mais para pintura do que para fotografia e, neste sentido, depende da perspectiva do historiador, e o historiador só pode ver o fato através de si mesmo, como homem do seu século, comparando com o tempo em que vive. Sem fatos, não há história, mas sem historiador os fatos não têm sentido. E, sendo o historiador um homem de época, ele vai mudando de acordo com a época e, com ele, muda também a interpretação da história.³

Sentiu-se desconfortável com esta idéia? É só dar uma olhadinha no conceito de estética ditado pela moda. Na década de 60 deste século aqueles cabelos femininos armados, parecendo um capacete que subia a alturas surpreendentes, era considerado completamente apropriado. Na década seguinte, contudo, vamos encontrar os cabelos femininos inteiramente lisos e escorridos. Da mesma forma, já vimos banheiros e cozinhas passarem de uma fase de meia parede para parede completa de azulejos e, mais recentemente, estamos assistindo a um progressivo banimento dos ditos cujos. E o que dizer do conceito de “prédio”? Os prédios da Avenida Atlântica, no Rio de Janeiro, por exemplo, são colados uns aos outros. Foram construídos nas décadas de 40-50, seguindo o ideal de estética da época. Já o Leblon, outro bairro praieiro, que passou pela explosão imobiliária mais de duas décadas depois, apresenta um visual arquitetônico completamente diferente: ao invés daquela muralha de prédios de Copacabana, o que se vê são prédios separados uns dos outros, apartamentos sempre com varandas e com muitas plantas.

Mas o que tem a ver os cabelos femininos, os azulejos e os prédios com a história da educação?

Esses três pequenos exemplos só serviram para lembrar a você que a história está acontecendo agora também – em pequena e em grande escala. A história não é uma coisa dos mortos e do passado; para a história, todos são vivos: os que criaram a vida e persistem com sua influência nos tempos atuais, e os que estão criando a vida, gerando

³ RODRIGUES, José Honório. *Teoria da história do Brasil*; introdução metodológica. São Paulo, Nacional, 1978.

o futuro. Um problema histórico é sempre uma questão levantada pelo presente em relação ao passado. É pela conexão íntima entre o passado e o presente que a história possui incessantemente o mundo e age sobre a vida, como a vida age sobre a história. Por isso é que você precisa dar-se conta de que *também você faz história* e que, por outro lado, é preciso estabelecer relações dinâmicas entre passado, presente e futuro.

A Historiografia também tem a sua história e uma das maneiras de se dividi-la pode ser nos quatro grandes períodos seguintes:

1. O da Historiografia tradicional – iniciado com Hesíodo no Império Romano, dedicava-se a colecionar fatos heróicos, datas e grandes personagens. Essa visão da história predominou quase que absoluta até o século XIX, mas ainda a encontramos em inúmeros livros didáticos de hoje, por incrível que pareça!

2. Os anos de 1800 assistiram ao surgimento do materialismo histórico com Karl Marx. Na perspectiva de MARX a ciência histórica passa a ser vista pelo ângulo exclusivo da economia e da luta de classes. A partir daí e até os dias de hoje inúmeros pensadores das mais diversas áreas do conhecimento reduziram a História a um processo revolucionário ininterrupto, cuja força motriz é o modo de produção e dependência que as instituições políticas guardam para com ele.

3. Em 1920, na França, historiadores, tais como Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel, inauguram um pensar histórico que não privilegia nenhum aspecto sobre o outro: a economia, a política, a cultura – todos têm igual importância na compreensão de uma realidade sócio-histórica. Conquanto essa postura para se fazer história tenha enriquecido enormemente a visão dos fatos, a maior crítica que se fez a essa corrente historiográfica foi a de manter estes aspectos em posição estanque, carente das inter-relações necessárias.

4. Nas décadas de 60-70 surgiu uma nova forma de pensar a história. Georges Duby, com sua famosa obra “No Tempo das Catedrais”, veio trazer uma nova maneira de interpretar a Idade Média; tida como “a época negra e sombria da história”, foi ao mesmo tempo o da construção das mais belas catedrais do mundo (daí o título da sua obra mestra) e do surgimento das universidades, entre elas a própria Sorbonne, em 1207. Ora, se tanta cultura e educação foram produzidas na Idade Média, como considerá-la tão nefasta como o quis a interpretação histórica dominante? Diversificar as fontes históricas e propor o fim dos determinismos foi a grande contribuição de DUBY. Para ele, os trovadores e as lendas, por exemplo, seriam fontes históricas dignas do maior respeito e a corrente historiográfica por ele inaugurada aceita até mesmo as charges, os *outdoors* e a propaganda; tudo é fonte de investigação e de informação históricas. Com isso, tirou-se do anonimato diversos protagonistas da

história, o que inclui você: Uma outra contribuição de DUBY foi que, para ele, o ambiente e o tempo não precisariam mais ser vistos como fatores *determinantes* da história, mas apenas *condicionantes* porque, se é certo que um homem é sempre um ser da sua época, não é menos verdade que ele também é agente de sua própria história.

Esse conceito é importantíssimo neste Módulo porque queremos convidar você a pensar exatamente nisso: está bem que, goste ou não goste, queira ou não queira, você nasceu e cresceu nesse nosso país, que carrega tais e quais características que estão aí há séculos e para as quais você não contribuiu em nada, mas é bom você ter consciência de que **você está fazendo história agora**. Pense bem nisso.



Queremos reiterar que esse passeio pela Historiografia teve o propósito de situar a posição segundo a qual esta Unidade vai apresentar para você a História da Educação Brasileira: procuraremos mostrá-la em conexão com outros aspectos, como a filosofia, a política, a economia e a cultura, e estaremos sempre apontando as relações entre os fatos passados e os presentes, incluindo você nesse contexto. Acreditamos que assim estaremos contribuindo para que você construa uma visão multifacetada e enriquecida da História da nossa Educação e possa fazer alguma coisa por ela, já que você, como docente, não pode se furtar a fazer parte dela.

Objetivamente falando, esperamos que você, ao final desta Unidade, possa atingir os seguintes propósitos:

- identificar as principais características econômico-sociais e culturais das diferentes fases do Brasil colônia, império e república, destacando a função da educação;
- perceber a existência da estreita relação entre o sistema educacional e os aspectos políticos, econômicos e culturais da sociedade brasileira nestes períodos;
- perceber a sua participação no fazer histórico.

Começemos, então, pelo começo: o período colonial.

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO COLONIAL

Neste período, a educação é marcada pela presença dos jesuítas, que atuaram durante pouco mais de dois séculos, de 1549 a 1759, e prestaram decisiva contribuição ao processo de colonização do Brasil.

Segundo GALEANO (1987), o que caracteriza um sistema colonial é a existência de uma política de exploração estabelecida entre duas nações: uma se especializa em explorar e a outra em ser explorada. A que explora, denominada *metrópole*, exerce seu domínio sobre a *colônia* – que é a nação explorada –, retirando-lhe a autonomia e, por isto mesmo, fazendo com que se subordine aos estritos interesses da metrópole.

Essa *duplicidade* foi a nossa primeira grande marca cultural. Veremos em diversas oportunidades ao longo da Unidade de que modo essa marca imprimiu-se na nossa sociedade.

Não foram os portugueses que, ao “descobrirem” o Brasil em 1500, inauguraram a concepção de um sistema colonial. Muito pelo contrário, a história da humanidade, desde os seus primórdios, está coalhada de exemplos de dominação de um país sobre outro. E, se hoje em dia essa idéia é aviltante para muitos, embora infelizmente ainda muito em voga em inúmeras partes do mundo, a cultura de todas essas épocas passadas e até o nosso século permitiu essa concepção.

Passando por convicções religiosas, filosóficas, políticas e econômicas, o fato é que a idéia de colonização sempre encontrou amplo respaldo teórico para justificar-se aos olhos das sociedades de todos os cantos da Terra em todos os tempos passados e até esse século. Embora a História registre diversas vozes isoladas que se ergueram contra esse sistema de dominação, a verdade é que somente agora ele se tornou inconcebível para um conjunto significativo de nações.

Mas voltemos à chegada dos portugueses ao Brasil e vejamos mais de perto com que espírito eles aqui aportaram.

Na análise de Anísio Teixeira (1976), nem o espanhol nem o português que aqui chegaram traziam propósitos de criar, deste lado do Atlântico, um mundo novo. Encontraram aqui uma terra que planejaram explorar, saquear e, assim enriquecidos, voltar à Europa. Vianna Moog (1954) salientou o *sentido predatório* da aventura sul-americana, em contraste com o *sentido orgânico* da formação norte-americana. O mundo novo dos americanos iria ser criado; o novo mundo dos espanhóis e portugueses iria ser saqueado. Mas o saque prolongou-se e o regresso retardou. Com o tempo, surgiram os espanhóis e portugueses nascidos nas colônias. Chamavam-se *criollos* entre os espanhóis e *mazombos* entre os brasileiros.

“Brasileiros” é modo de dizer, pois o termo brasileiro, como expressão e afirmação de uma nacionalidade, não chegaria a existir até começos do século XVIII, segundo Vianna Moog. O *mazombismo*, define ele,

*“consiste na ausência de determinação e satisfação de ser brasileiro, na ausência de gosto por qualquer tipo de atividade orgânica, na carência de iniciativa moral do homem, em descaso por tudo quanto não fosse fortuna rápida e, sobretudo, na falta de um ideal coletivo, na quase total ausência de sentido de pertencer o indivíduo ao lugar e à comunidade em que vivia.”*⁴

Segundo Anísio Teixeira (1976), talvez haja algum radicalismo nesta formulação de Moog, mas a afirmação é verdadeira. Os “brasileiros” eram “europeus” nostálgicos, com os olhos voltados para fora. Daí pode ter vindo a nossa facilidade em importar modelos estrangeiros dos países desenvolvidos...

Mas, muito mais profundo e sério que isso, Anísio Teixeira observa que:

“os mazombos não eram europeus nem sul-americanos e, assim hostis à sua própria terra, acabaram por se constituírem objeto de um risonho desdém até do próprio mundo europeu, de que não queriam se desligar. A verdade é que resistiam às forças de formação nestas paragens de uma cultura autêntica, com o arraigado sentimento de estrangeiros em sua própria terra. Em vez de se voltarem para as possíveis deficiências ou diversificações da cultura europeia em nosso meio e nelas buscar sentido novo da adaptação local dos padrões transplantados, envergonhavam-se de tais modificações e chegavam até a procurar elidilas ou escondê-las. Mas, mais do que isso, chegaram à engenhosidade de pretender suprir as deficiências de nossa realidade humana e social por meio de revalidações legais. Já observei alhures que, em nosso mazombismo, com os olhos voltados para um sistema de valores europeus que não conseguíamos ou não podíamos atingir, buscávamos, num esforço de compensação, declarar, por ato oficial ou legal, a situação existente como idêntica à ambicionada. (...)”

A realidade é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial, com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que

⁴MOOG, Vianna. **Bandeirantes e pioneiros**. Rio de Janeiro, Globo, 1954.

daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, nação de dupla personalidade - a oficial e a real.

A lei e o governo não consistiam em esforços da sociedade para disciplinar uma realidade concreta e que lentamente se iria modificar. A lei era algo de mágico, capaz de subitamente mudar a face das coisas. Na realidade, cada uma das nossas leis representava um plano ideal de perfeição à maneira da utopia platônica. (...)

Tudo podíamos metamorfosear por atos do governo! Não havendo correspondência entre o oficial e o real, podíamos transformar toda a vida por atos oficiais. Como já acentuei, tudo isto era possível graças, primeiro, ao dualismo de colônia e metrópole e, depois, ao dualismo de "elite" e povo, aquela diminuta e aristocrática, este numeroso, analfabeto e mudo. Reproduzíamos com esse dualismo nacional a situação colonial, mantendo a nação no mesmo estado de duplicidade institucional.

(...) este dualismo, dir-se-ia congênito da sociedade sul-americana, veio agravar no Brasil o dualismo das instituições escolares."

(TEIXEIRA, 1976, p. 266-267)



Mas retomemos o fio narrativo dos acontecimentos e busquemos outros sinais desse dualismo. Fiel à idéia de colonização, a elite portuguesa, em especial a burguesia mercantil, determinaria as várias facetas de produção de mercadorias na colônia: o que, como e quem produziria o que a metrópole desejava. A força de trabalho destinada à produção, como você bem sabe, foi composta pelos índios –

que no início da colonização somavam mais de 2 milhões (e hoje não passam de 20 mil) – e pelos negros africanos. Assim estava assegurada uma produção de baixo custo, que renderia também outros tipos de lucro, uma vez que escravo era também considerado uma mercadoria. Eis aí a raiz primeira da duplicidade de nossa cultura: senhores e escravos.

E a educação: como era neste período?

O sistema educacional no Brasil tem seu início com a chegada dos primeiros jesuítas em 1549. Eles faziam parte da Companhia de Jesus fundada por Inácio de Loyola e tinham a missão de criar colégios na colônia.

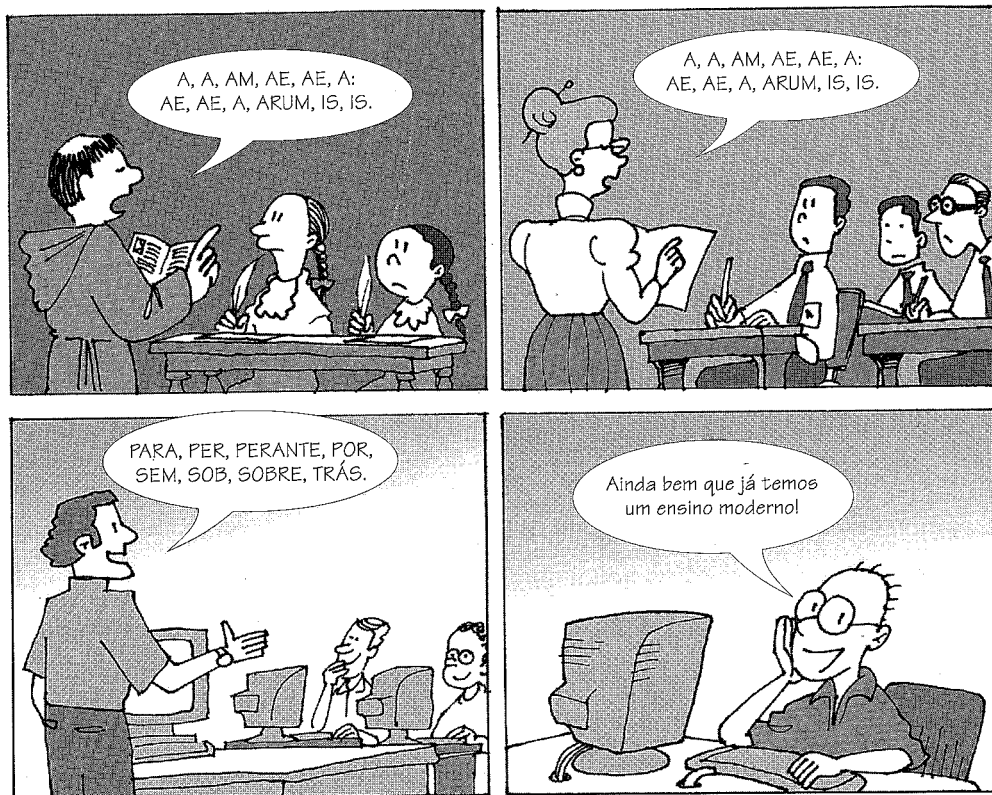
Os dois tipos iniciais de clientela educacional desta época eram:

- os índios, que deveriam ser convertidos à fé católica pela catequese, e
- os filhos dos colonos, que recebiam uma instrução humanista centrada nos valores espirituais e morais da civilização ocidental cristã.

A catequese, do ponto de vista religioso, interessava à Companhia de Jesus como fonte de novos adeptos do catolicismo, bastante abalado com o movimento religioso denominado Reforma, que inaugurou o surgimento de novas igrejas cristãs não-católicas, em contraposição à hegemonia da igreja de Roma. Esse racha de igrejas refletia, entre outras coisas, um racha de idéias crucial no que diz respeito ao conceito de trabalho: se para a igreja católica o trabalho era considerado uma provação divina, as demais igrejas cristãs o consideravam como um dever do cidadão, um meio de enobrecimento da alma e de enriquecimento do próprio bolso. Essa visão pragmática do trabalho marcou profundamente o espírito de diversas sociedades que abraçaram as religiões protestantes, notadamente a alemã, a inglesa e, conseqüentemente, a americana.

Em contrapartida, aqui no Brasil, as idéias de subserviência e de aceitação do trabalho escravo como uma provação divina pregados pela igreja católica acabaram favorecendo os colonizadores.

O contexto intelectual da Europa do século XVI era de idéias muito rígidas e os jesuítas as trouxeram para seus colégios e sua catequese.



É preciso entender que, embora inseridos num continente que caminhava a passos largos para a industrialização, Portugal e Espanha haviam se encastelado no espírito da Idade Média e mantiveram-se fechados e irredutíveis ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação (AZEVEDO, 1953). Assim foi que a revalorização das formas dogmáticas de pensamento e da Escolástica, como método e como filosofia, o grande apego à literatura clássica e às atividades acadêmicas, paralelamente ao desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas foram transportadas diretamente da metrópole à colônia e deixaram marcas tão profundas na cultura e na educação brasileira que muitos séculos foram necessários para que se esmaecessem e dessem lugar a outros princípios, mais arejados e democráticos.

De acordo com RIBEIRO (1995), os jesuítas planejaram e executaram com bastante eficiência a conversão de seus alunos ao catolicismo, afastando-os sistematicamente de influências consideradas nocivas. É por isso que dedicavam atenção especial ao preparo dos professores: estes só se tornavam aptos depois dos 30 anos de idade. Além disso, selecionavam cuidadosamente os livros de estudo e de leitura e exerciam rigoroso controle sobre as questões que os professores suscitavam, especialmente em assuntos relacionados à filosofia e à teologia.

A formação da elite colonial construiu-se sobre o seguinte molde:

- baseava-se na literatura antiga e na língua latina;
- complementava os estudos na metrópole (Universidade de Coimbra);
- privilegiava o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual.

Estas características essenciais da educação desta época mantinham o ensino claramente alheio à realidade da vida na colônia e ao desenrolar dos rumos do mundo de um modo geral. Assim desinteressado dos acontecimentos, destinado a fornecer uma cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro, o sistema educacional da colônia não podia contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil dessa época. Aliás, podemos ir um pouco mais além: essa neutralidade, diz Fernando de Azevedo, nos impede de ver, nessa cultura, nas suas origens e nos seus produtos, uma cultura especificamente brasileira, uma cultura nacional ainda em formação.

Mas os jesuítas atingiram com muita eficiência os seus objetivos práticos no Novo Mundo: a catequese do continente nativo e o recrutamento e a formação de novos servidores da Igreja. Assim, os padres acabavam ministrando, em princípio, uma educação elementar para a população índia e branca (salvo as mulheres), uma educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e uma educação religiosa só para esta última (ROMANELLI, 1996). Só que essa obra de catequese acabou cedendo lugar, paulatinamente, à educação da elite. Esta é mais uma marca que iríamos carregar por muitos séculos: um país que suspira por modelos estrangeiros, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante.

É importante salientar o fato de que os melhores alunos eram os escolhidos para cursarem Teologia e tornarem-se futuros membros da Companhia de Jesus, o que fazia com que a maior beneficiada fosse a própria ordem religiosa. Isto levou posteriormente a um choque com a metrópole, que culminou na expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil, em 1759.

E a formação profissional?

Neste início, a formação profissional (trabalho manual), sempre muito elementar diante das técnicas rudimentares de trabalho, era conseguida através do convívio, no ambiente de trabalho, quer de índios, negros ou mestiços, que formavam a maioria da população colonial.

E como era a educação das mulheres?

A educação feminina restringia-se às boas maneiras e prendas domésticas e, por muito tempo ainda, permanecerá diferenciada.

Com a expulsão dos jesuítas, que estiveram à frente da educação por pouco mais de duzentos anos, que rumos tomou a educação no Brasil?

Por volta de 1750, a economia portuguesa entra em crise. Portugal já havia perdido a maioria de suas colônias para outros países, principalmente para a Espanha, restando apenas o Brasil e alguns países do continente africano. A metrópole portuguesa estava empobrecida, sem capitais, com uma lavoura carente de mão-de-obra e um sistema econômico tipicamente pautado no feudalismo.

Assim, o processo de industrialização de Portugal é sufocado pela ascensão da Inglaterra que, já a partir do século XVII e, especialmente do século XVIII, era uma nação burguesa e industrial. Isto significa que Portugal, não conseguindo atingir o capitalismo industrial, continuou na etapa mercantil, preocupando-se, especialmente, em importar e vender para o estrangeiro especiarias e escravos. (CALDEIRA, 1977)

Neste contexto, Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, atua como Primeiro-Ministro de um monarca ilustrado (D. José I), de 1750 a 1777, e orienta-se no sentido de recuperar a economia portuguesa.

Através da concentração do poder real e da modernização da cultura portuguesa, em meados do século XVIII, as Reformas Pombalinas visaram:

- transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século;
- provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptar a sua condição de colônia à nova ordem pretendida em Portugal.

Diante desta realidade, passou a ser necessário tirar o maior proveito possível da colônia. Era necessária uma fiscalização mais intensa das atividades aqui desenvolvidas. Para tanto, o aparato material e humano deveria ser aumentado e,

ainda mais, deveria ser discriminado o nascido na colônia do nascido na metrópole, quando da distribuição dos cargos, pois as posições superiores deveriam ser ocupadas apenas pelos metropolitanos. (RIBEIRO, 1995)

Esta ampliação do aparelho administrativo e o conseqüente aumento de funções de categoria inferior passou a exigir um pessoal com um preparo elementar. As técnicas de leitura e escrita se fizeram necessárias, surgindo, com isto, a instrução primária dada na escola, que antes cabia à família. No lugar das escolas jesuíticas ficaram as aulas régias, como veremos adiante.

Do ponto de vista educacional, segundo RIBEIRO (1995), as orientações adotadas no período pombalino foram:

- formar o perfeito nobre, agora negociante;
- simplificar e abreviar os estudos, fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores;
- propiciar o aprimoramento da língua portuguesa;
- diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica.

Nasce, assim, um ensino público propriamente dito. Não mais aquele que, embora financiado pelo Estado, formava o indivíduo para a Igreja. Agora, o ensino seria financiado pelo e para o Estado.

E como ficaram o ensino secundário e superior?

Ensino Secundário: este, que ao tempo dos jesuítas, era organizado em forma de curso de “Humanidades”, passa a sê-lo em aulas avulsas (aulas “régias”) de latim, grego, filosofia, retórica. Embora esta nova organização possa ser vista pedagogicamente como um retrocesso, ao mesmo tempo representou um avanço ao libertar-se da rígida e restrita seleção de livros e de métodos que havia sido imposta pelos jesuítas.

Ensino Superior: para maior garantia de que a elite que habitava a colônia preservaria os valores da metrópole, aqueles que tinham interesse e condições de cursar o ensino superior deveriam continuar enfrentando os riscos das viagens e frequentar a Universidade de Coimbra reformada ou outros centros europeus.

No governo seguinte de Portugal – o de D. Maria I – cresce e se afirma o movimento que ficou conhecido como “Viradeira”, que veio a ser o combate sistemático ao pombalismo, numa tentativa de retornar à tradição, como uma forma mais segura de se tentar debelar a crise por que passava o país, crise essa que culminou com a vinda da família real para o Brasil.

O contexto dessa vinda foi o seguinte. Por um lado, os franceses contavam com a adesão de Portugal ao bloqueio econômico imposto à Inglaterra pelo governo de

Napoleão Bonaparte. Por outro lado, os britânicos pressionavam Portugal para não aderir ao bloqueio e os portugueses tinham vários motivos para procurar atender a Inglaterra, já que haviam acumulado diversas formas de parceria ao longo dos séculos de expansão. A solução encontrada por D. João VI, o monarca português de então, foi a de transferir toda a corte para o Rio de Janeiro.



Aqui chegando, D. João abriu imediatamente os portos brasileiros ao comércio internacional, o que imediatamente beneficiou a Inglaterra.

O Rio de Janeiro daquela época vivia problemas urbanos gravíssimos, entre eles o de falta de saneamento e de moradias. Além da falta de estrutura geral, a nova sede da Coroa Portuguesa era muito carente nos campos intelectual e cultural. Daí a necessidade de inúmeras mudanças, tais como:

- a criação da Imprensa Régia, que deu início à circulação do primeiro jornal, **A Gazeta do Rio**, em 1808;
- a criação da Biblioteca Pública e do Jardim Botânico, em 1810;
- a criação da Biblioteca Nacional, em 1818.

Quanto à educação, as modificações foram as seguintes:

No ensino primário e secundário: o curso primário continuou tendo a função de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), tendo sua importância aumentada à medida que crescia a demanda para o curso secundário e para os pequenos cargos burocráticos. Quanto ao ensino secundário, a organização permaneceu a mesma de períodos anteriores.

No ensino superior: foram organizados diversos cursos neste nível. Em razão da defesa militar, são criadas, em 1808, a Academia Real de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar (que hoje é a Escola Nacional de Engenharia). Em 1808 é

também criado o curso de cirurgia da Bahia e os cursos de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro. Todos visavam atender à formação de médicos e cirurgiões para fins militares.

Com o início da industrialização, é criada a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas. Na Bahia surgem os cursos de economia (1808); agricultura (1812), com estudos de botânica; o de química (1817), abrangendo química industrial, geologia e mineralogia; em 1811, o de desenho técnico. No Rio, o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814) bem mostram como os ventos estavam soprando para outros lados.

Em 1821 a família real, em face das exigências da coroa, retorna a Portugal. Os anos que se seguiram à vinda da família imperial para o Brasil haviam sido marcados por forte instabilidade externa e interna. A concorrência inglesa inibira o desenvolvimento da atividade manufatureira, o que acarretara o aumento do déficit econômico do país, a taxaço das importações e a contração de empréstimos estrangeiros – que viriam, desde então, tornar a economia brasileira dependente de capitais d'além-mar.

Vejamos o que aconteceu à educação nos anos do Império.

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DO IMPÉRIO

Apesar de o Brasil ter conquistado a sua independência política em 1822, o país não estava em condições de montar uma estrutura tal que pudesse dar vigência nacional ao aparelho do Estado que se constituía. As finanças andavam muito mal, principalmente depois do Tratado de Aliança e Amizade, de 1825, mediante o qual Portugal reconhecia a independência brasileira, mas exigia um pagamento de 2 milhões de libras esterlinas por seus prejuízos durante as guerras de independência. O Brasil acabou pagando os 2 milhões de libras esterlinas à Inglaterra, pois era exatamente esse o valor de uma dívida de Portugal com este país. E onde o Brasil arranhou o dinheiro? Pediu-o emprestado à Inglaterra! Ao pagar por sua independência política, o Brasil tornava-se dependente financeiramente da Inglaterra.

A diplomacia inglesa havia sido grandemente responsável pelo entendimento entre os governos brasileiro e português. Talvez por isso tenha sido contemplada com acordos generosíssimos, dentre os quais, por exemplo, o Brasil não poderia cobrar tarifas acima de 15% sobre os produtos ingleses que entravam aqui. Ora, se já estávamos mergulhados em sérias dificuldades financeiras e se o governo ainda

era obrigado a diminuir as tarifas sobre os produtos importados, como iria arranjar dinheiro para dar conta de suas inúmeras despesas? Só mesmo pedindo empréstimos. A quem? Mais uma vez, à Inglaterra! (ALENCAR & RIBEIRO, 1990)

Com essa história de tarifas de importação baixas, logo logo outras nações européias poderosas começaram a fazer pressão para merecer o mesmo tratamento. E, assim, o Brasil encheu-se de chapéus, coletes, luvas, espartilhos e meias de seda franceses, mesmo que inadequados ao nosso clima...

Mas vejamos o quadro educacional dos primeiros anos do Império.

A dualidade entre o sistema educacional e a nação continuava a marcar a organização do Estado mesmo após o período colonial. O fenômeno mais profundo da situação brasileira, segundo Anísio Teixeira (1976), é de um povo submetido a um governo, primeiro estrangeiro, depois nacional, que atua como um quadro político exterior, que não se integrava na contextura íntima da sociedade. Esta, a despeito deste governo, se sentia livre para guardar as estruturas elementares e antigas, ou seja, da família patriarcal e a do latifúndio da propriedade territorial, estas sim realmente baseadas em costumes e hábitos arraigados que os braços do governo não chegaram a atingir. Estas eram as estruturas de base e de verdadeira formação do brasileiro. Ambas eram autoritárias e facilitavam o aparecimento das oligarquias que, de fato, governavam o país e se entendiam com a elite de cúpula oficialmente governante. Como só esta cúpula era a que recebia educação formal, educar era o processo pelo qual se saía da sociedade geral e comum e se ingressava na sociedade especial de privilégios e de comando exterior da nação. Por isso é que, quando as idéias de monarquias constitucionais liberais passaram a circular pelo Brasil independente, se procurou organizar a educação do povo brasileiro de modo a ficar a cargo das províncias, deixando-se o sistema de elite sob a guarda do poder central, a fim de se lhe salvaguardar o caráter anterior. Chamou-se a esse Ato Adicional de 1834 de “descentralizador”, quando, na verdade, só descentralizava algo que não se considerava suficientemente importante.

Vemos, assim, que a independência não nos abriu as portas da democracia. Nossa estrutura social continuava marcadamente vertical e a nação não vive experiências de negociação e de pactos sociais como já era rotina em diversos países desenvolvidos. A política continuou inteiramente inatingível e alienada. Por muito menos do que isso, os franceses cortaram muitas cabeças em 1778 e acabaram com esse negócio de conde, marquês e Vossa Excelência.

Vejamos mais de perto como ficaram os níveis de ensino neste período.

Ensino Primário

As “escolas de primeiras letras” são em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais se tem notícia através dos relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante – conforme aponta RIBEIRO (1995). Neste sentido é interessante observar a iniciativa de criação das primeiras escolas normais, visando a uma melhora no preparo do pessoal docente. São escolas de, no máximo dois anos, em nível secundário, fundadas em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846).

Ensino Secundário

Quanto à instrução secundária, assiste-se à proliferação das aulas avulsas e particulares para meninos, sem a devida fiscalização e unidade de pensamento que desse uma identidade ao sistema educacional. Deviam chegar a uma centena e consistiam no ensino do latim, da retórica, da filosofia, da geometria, do francês e do comércio. Estas aulas vão diminuindo com o tempo, por não incluírem todas as matérias necessárias aos exames preparatórios, pela necessidade de deslocamento dos alunos às diversas residências dos professores, pelos numerosos encargos que sobrecarregavam estes últimos, como limpeza, conservação, etc.

Nessas condições, continuam a ser procuradas somente por aqueles que, ou não tinham condições de ingresso nos cursos superiores e queriam ter algum elemento de cultura literária, ou precisavam esperar uma oportunidade – financeira, por exemplo – para o ingresso em colégio ou faculdade. Mesmo em se tratando de uma sociedade aristocrática, o atendimento, em número, era muito limitado em tais circunstâncias e evidentemente comprometia também a qualidade.

Liceus – na tentativa de imprimir alguma organicidade, são criados liceus provinciais que, na prática, não passaram de reunião de aulas avulsas num mesmo prédio. É assim que, em 1825, foi criado o Ateneu no Rio Grande do Norte; os Liceus da Bahia e da Paraíba, em 1836 e, um ano depois, o Colégio Pedro II, na Corte. Este colégio estava destinado a servir de padrão de ensino: adotaria e manteria bons métodos e resistiria a inovações que não tivessem demonstrado bons resultados. Suas unidades funcionam até hoje e estão ligadas à instância federal de ensino.

Ensino Superior

Quanto à instrução superior, em 1825 é criado um curso jurídico provisório na Corte. Vários projetos ao longo dessa década são apresentados para o ensino médico. Inaugura-se a Academia de Belas Artes e o Observatório Astronômico.

A instrução superior viria se configurar na oportunidade de formação da elite dirigente da sociedade aristocrática brasileira. Contudo, eram cursos isolados, cujo caráter encontrava-se mais próximo do ensino profissionalizante do que propriamente de uma formação mais científica.

A partir de 1850 algumas mudanças no cenário nacional acabam por acarretar diversas mudanças no mundo educacional. Economicamente, o país assistira à decadência da mineração e mergulhara no ciclo do café, que começara a gerar lucros a partir de 1840. A sociedade exportadora com base rural-agrícola passa para urbano-agrícola-comercial. Esta evolução impôs-se não só pelas necessidades internas como também por exigências ou interesses do mercado mundial. Este requer o desenvolvimento de um mercado capitalista competitivo nos países periféricos, como condição de sua própria expansão. Daí a crescente pressão que os países europeus, notadamente a Inglaterra, começam a exercer sobre o Brasil no sentido de abolir a escravatura.

As cidades passam a ser os pólos dinâmicos do crescimento econômico interno. Elas promovem uma reorganização do sistema de trabalho urbano, fazendo surgir novas categorias econômicas de relativa importância e, ao mesmo tempo, uma atração sobre significativo contingente populacional, tanto de rendas alta e média quanto baixa, assim distribuído:

- de rendas alta e média – de origem nativa (rebentos de famílias tradicionais empobrecidas); ou estrangeira, que em sua maioria iria operar as várias posições do complexo comercial-financeiro;
- de renda baixa – de origem estrangeira (comércio, ocupações artesanais, serviços, inclusive públicos) e nacional, escravos forros e os vários tipos de libertos (serviços domésticos, trabalho artesanal, serviço por aluguel, inclusive prostituição, comércio ambulante). (RIBEIRO, 1995)

Nesse processo, por volta de 1850, o Império tem condições de consolidar-se. A monarquia, sob o domínio dos senhores, desenvolve atividades produtivas ligadas à exportação.

A classe média em crescimento – comerciantes, funcionários do Estado, profissionais liberais, militares, religiosos, intelectuais, pequenos proprietários

agrícolas – e a trabalhadora – escravos, semi-escravos, trabalhadores livres – compõem a maioria numérica da sociedade brasileira.

RIBEIRO considera que a década de 1850 foi uma época de férteis realizações no campo educacional, restritas em sua quase totalidade, no entanto, ao município da Corte, por força da lei em vigor. São elas:

- criação da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular;
- estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário;
- reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais;
- reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes;
- reorganização do Conservatório de Música; e
- reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte.

A responsabilidade e o interesse econômico-político-social dos grupos dominantes, durante o período agora analisado, restringiam-se ao ensino superior, em âmbito nacional e, quanto aos outros níveis, limitavam-se à sede do governo no Rio de Janeiro.

Mesmo tendo conhecido esses avanços, a defasagem entre o sistema educacional brasileiro e o de países europeus ainda era enorme. E se, finalmente, nos libertáramos de uma organização exportadora-rural-agrícola e passáramos a uma estruturação exportadora-urbano-comercial, a França, por exemplo, já havia passado desta para uma organização industrial avançada, que demandava a escolarização de um contingente maior da população. Muito pelo contrário, o que estava acontecendo aqui era o seguinte:

- não efetivamos a distribuição racional de escolas pelo território nacional porque a grande seleção continuava sendo feita em termos de não-escolarizados e escolarizados (RIBEIRO, 1995);
- a exclusão escolar não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para outro e, sim, no início da escolarização, porque a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola. A reduzida camada média, que vai ampliando-se nas últimas décadas do Império, é que pressiona pela abertura da escola;
- como o preparo intelectual representava oportunidade de ascensão social, os poucos alunos que conseguiam matricular-se nos colégios e nos liceus não tinham outro objetivo senão o de ingressar no curso superior, qualquer que fosse sua origem social – média ou alta;

- faltavam instituições que se dedicassem à pesquisa científica e aos estudos filosóficos metódicos. Estes foram desenvolvidos, na época, em grande parte pelos formados nos cursos jurídicos sob influência quase sempre francesa, numa linha eclética;
- continuavam sendo freqüentes as queixas quanto ao mau preparo dos alunos, ao critério “liberal” de aprovação e à falta de assiduidade dos professores, principalmente dos cursos jurídico e médico, pela necessidade de complementarem o orçamento com outras atividades;
- o mau preparo dos alunos remete às deficiências dos níveis anteriores, o que demonstra que a medida referente ao controle do governo central sobre o ensino superior, apenas como forma de garantir uma conveniente formação da elite dominante e participante do poder, não foi uma medida das mais eficazes. Faltou uma política educacional integrada entre o centro e as províncias;
- não se instituiu um plano nacional de fiscalização das escolas primárias e secundárias, com vistas a um aprimoramento de objetivos, conteúdos e métodos e, conseqüentemente, uma melhora de aproveitamento por parte dos alunos.

Enfim, todos esses fatores faziam com que a educação continuasse apresentando sérios problemas.

A *instrução primária* permaneceu constituída de aulas de leitura, escrita e cálculo. Pressupõe-se que cerca de um décimo da população a ser atendida o era realmente, mas não se tem certeza, já que não existiam estatísticas educacionais.

A organização das *escolas normais*, iniciada na terceira década do século XIX, trouxe pequena melhora porque seus problemas eram estruturais e dificultavam quaisquer tentativas de reformulação. Eram problemas quanto à programação (detalhavam desnecessariamente alguns aspectos e tratavam superficialmente de outros); promoviam poucas aulas práticas; e não ofereciam garantia de profissionalização.

A *instrução secundária* se caracterizou por ser predominantemente para alunos do sexo masculino, pela falta de organicidade (reunião espacial de antigas aulas régias), pelo predomínio literário, pela aplicação de métodos tradicionais e pela atuação da iniciativa privada.

O ensino secundário brasileiro não conseguia conciliar o preparo para o curso superior com uma formação humana em nível médio, mesmo atendendo a tão reduzido número. As condições concretas do meio determinavam uma única função: preparo para o superior.

É necessário assinalar-se que, além dessa pressão no meio, as limitações decorriam, também, da atitude dos interessados na solução dos problemas escolares em buscar soluções teóricas em modelos estrangeiros.

Em 1862 é feita uma reforma acentuando os estudos literários. Com a de 1870, voltam os conhecimentos científicos a ter importância. Nas reformas de 1878 e 1881 e no decreto de 1888 estas diferentes tendências se repetem.

Neste acompanhamento fica revelado o dilema e a tentativa de conciliação entre formação humana com base na literatura clássica e formação humana com base na ciência. Este era o problema enfrentado pela estrutura escolar francesa. A brasileira, na verdade, enfrentava um dilema anterior: conciliar a formação humana e o preparo para o ensino superior.

Como seria de esperar, o ensino técnico, agrícola e industrial fica reduzido a ensaios. Assim aconteceu com o Liceu de Artes e Ofícios do Rio, com dois cursos de comércio (no Rio e em Pernambuco), com três de agricultura (Rio, Pará e Maranhão) e os institutos de agricultura do Rio, da Bahia, de Pernambuco, de Sergipe e de Rio Grande.

Criou-se na Corte o ensino para cegos (1854) e surdos-mudos (1856). Estes incluíam a instrução elementar e a iniciação técnica e só continuaram pela boa vontade de diretores e professores.

E a educação das mulheres? Será que continua na mesma?

É, parece que não mudou muito. Dado o grau de subordinação da mulher em todas as partes do mundo nesta época, a maioria dessa faixa da população era analfabeta. Uma pequena parte era tradicionalmente preparada na família pelos pais e preceptores, limitando-se, entretanto, às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas e de boas maneiras. Uma quantidade menor ainda é que, no período tratado, recebe uma instrução secundária não muito profunda. Mas pelo fato de estes cursos estarem desobrigados da preparação para o superior, eles acabam tendo maior organicidade, grande importância é dada às línguas modernas, às ciências (especialmente consideradas em suas aplicações práticas) e incluem matérias pedagógicas.

As duas últimas décadas do Império são pontuadas por importantes acontecimentos, como você bem sabe. O fim do tráfico de escravos, em 1850, e sua posterior abolição em 1888 deram início ao trabalho assalariado em grande escala no país. Por outro lado, o crescimento acelerado da classe média e a participação de seus elementos na vida pública por meio de atividades intelectuais, militares e mesmo religiosas, criam condições de expressão de seus interesses mais amplos, como o de participação no aparelho de Estado.

Tudo isso favorece a criação da República no final da década de 80, como veremos assim que fizermos uma rápida recapitulação dos períodos retratados até agora.

Recapitulando

Durante o período colonial o Brasil incorporou idéias educacionais externas, que tinham por objetivo atender às exigências e necessidades econômicas da metrópole, ou seja, de Portugal.

Por intermédio do jesuitismo buscava-se formar a elite da colônia e, via catequese, a conversão dos índios à fé católica e à submissão incondicional ao trabalho escravo. Aos filhos dos colonos era reservada uma educação humanista centrada nos valores espirituais e morais da civilização ocidental cristã. Em termos da educação profissional, verifica-se que ela ocorria assistematicamente no próprio ambiente de trabalho, tendo como clientela os índios, negros e mestiços.

Mais tarde, sem a interferência direta dos jesuítas, o sentido da escolarização no Brasil colônia deslocou-se para a formação da classe burguesa, objetivando a continuidade dos estudos, em nível superior, na metrópole. Não se tratava mais, como no jesuitismo, de formar o homem para a vida religiosa e sim para o Estado.

Na era imperial, é incentivada a criação de cursos superiores no Brasil, de modo que viessem a atender às necessidades sociais da nação que caminhava para a autonomia política em relação a Portugal. A instrução elementar e secundária, entretanto, continuava sendo considerada sem maior importância para a nação.

Seja no período colonial, seja na era do império, percebe-se que a lógica do sistema permanece a mesma: o acesso à escolarização continuou a ser feito de acordo com a origem de classe – educação até o nível universitário para a burguesia ascendente e trabalho para o resto da população.

Temos certeza de que muitos desses fatos eram conhecidos por você; no entanto, foi necessário retomá-los para estabelecer as relações com a educação. Na continuação desta Unidade você terá a oportunidade de caminhar mais por esta história – que é a nossa – até os dias atuais.

A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NO PERÍODO DA REPÚBLICA

Já que estamos chegando mais perto dos nossos dias, achamos por bem irmos mais devagar. Analisaremos o período da República em seus três principais momentos:

Primeira República

Nova República

Época pós-1964

Esperamos que você alcance os seguintes objetivos:

- conhecer os fatores que mais contribuíram para a estruturação da escola após a decretação da República;
- compreender o impacto do início do processo de industrialização do Brasil sobre o sistema escolar;
- entender o sentido atribuído à educação escolar a partir do golpe militar de 1964 e, especialmente, os efeitos daí decorrentes que se manifestam nos dias atuais.

Primeira República - vai de 1889 até a Revolução de 1930. A Constituição republicana ratifica a tradição de dualidade do sistema escolar:

- à União competia privativamente legislar sobre o ensino superior na capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário nos Estados e promover a instrução no Distrito Federal; -
- aos Estados caberia a organização de seus sistemas escolares completos.

Em outras palavras: haveria um sistema educacional para a capital e outro para o resto do país. Mas, sejamos honestos, esta Constituição também trazia alguns ventos democráticos importantes. A primeira reforma, decretada em 1890 e conhecida como a *Reforma Benjamin Constant*, tinha como princípios básicos o seguinte:

- a liberdade e laicidade do ensino;
- a gratuidade da escola primária, seguindo a orientação do texto constitucional;
- tornar os diversos níveis de ensino “formadores”, e não apenas preparatórios para o ensino superior;
- fundamentar esta formação na ciência, rompendo com a tradição humanista clássica, responsável pelo academicismo dominante no ensino brasileiro – segundo os reformadores. A predominância literária deveria ser substituída pela científica e, para tanto, foram introduzidas as ciências, respeitando-se a ordenação positivista (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral).⁵

Essa reforma toca em mais manifestações de dualidade da nossa cultura; trata-se de duas dicotomias do ensino secundário:

⁵ Augusto Comte foi o fundador da doutrina denominada positivismo. Esse movimento surgiu na França, chegou ao Brasil por volta de 1870 e alcançou grande aceitação nestas nossas plagas. Comte acreditava que deveria organizar a humanidade de forma científica, de modo a conduzi-la à plena realização nos campos político e social. Comte entendia, ainda, que a humanidade evolui em três estados: teológico, metafísico e positivo. A cada estado destes se atribuía uma ordem nas instituições e em todas as formas de manifestação do indivíduo. O estado teológico ou religioso é a fase primitiva da humanidade, marcada no indivíduo pelo politeísmo. O estado metafísico rompe com o anterior e o espírito humano avança na sua busca de explicações filosóficas. O último estado, o positivo, seria aquele determinado pelo progresso do conhecimento científico, caracterizando-se por ser definitivo na história da humanidade. (LISBOA & PEREIRA, 1995)

- formação humana *versus* preparação para o ensino superior;
- foco na educação humanista *versus* foco na educação científica.

Talvez você mesmo tenha cursado ou conheça pessoas que tenham cursado o “clássico” ou o “científico” no nível secundário. E talvez também saiba de pessoas que, mesmo desejando seguir seus estudos no nível superior, foram obrigadas a fazer um 2º Grau profissionalizante, perdendo horas em aulas, atividades e estágios que absolutamente não serviam aos seus propósitos. Esses são apenas alguns exemplos recentes de como, até hoje, vivemos esses dilemas em nosso sistema educacional. E, de fato, diversas reformas educacionais durante o período republicano – desde os seus primórdios até os dias de hoje – fizeram pender a balança para um lado ou para o outro, sem que tenhamos conseguido chegar a uma solução que atenda à pluralidade de nossas necessidades.

Na Unidade 5 veremos como outros países resolveram esse tipo de problema.

Mas voltemos à nossa abordagem histórica. Depois da Reforma Benjamin Constant, várias outras se seguiram: *Epitácio Pessoa* (1890), *Rivadavia Correia* (1911), *Carlos Maximiliano* (1915) e *João Luís Alves* (1925). Essas reformas revelam as seguintes características:

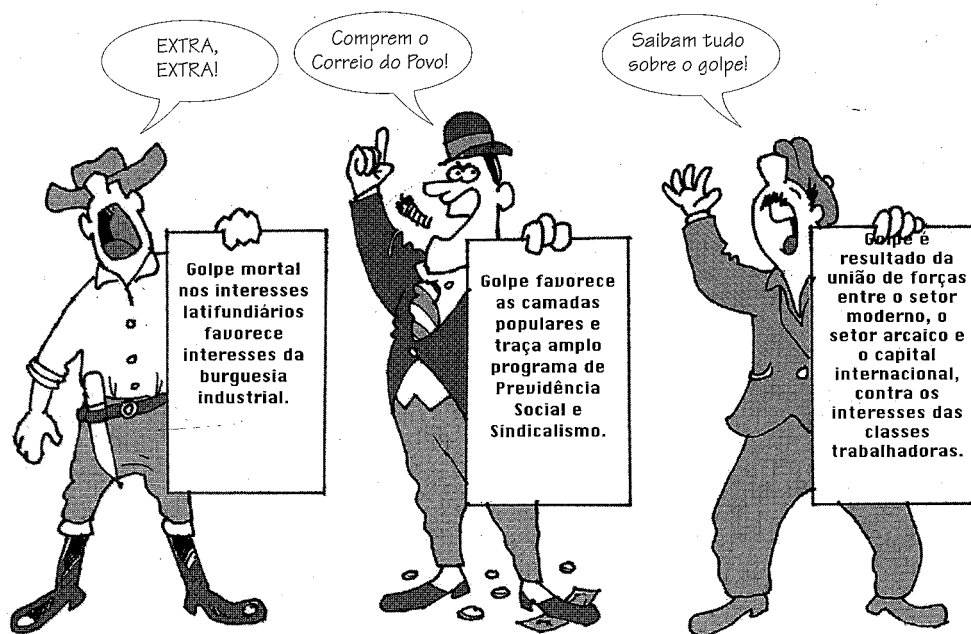
- oscilação entre a influência humanista clássica e a científica;
- analfabetismo e exclusão escolar – em 1920 mais da metade da população maior de 15 anos havia sido totalmente excluída da escola;
- ensino socialmente diferenciado – permanecia a idéia de que o ensino profissional destinava-se às camadas menos favorecidas.



Nos anos seguintes à proclamação da República, a política econômica de valorização dos produtos agrícolas, especificamente o café, feita com a utilização do capital estrangeiro, concentrava os lucros nas mãos da burguesia – nacional e estrangeira. Assim, a sociedade brasileira continua a modernizar-se, mas a um custo muito alto, pesadamente pago pela maioria da população, excluída de tais benefícios

por viver no campo. As condições de trabalho e o isolamento em que vivia esta população rural impossibilitavam manifestações de descontentamento. Este fato e a representação eleitoral manobrada pelo coronelismo garantiram o sucesso do regime sem maiores problemas até o final da Primeira Guerra Mundial, quando as manifestações urbanas de descontentamento vão se intensificando. Aproxima-se o final da Primeira República, também conhecido como República Velha.

Nova República ou Estado Novo - é o período político que vai do início da década de 30 até 1945; é um período que suscita muita controvérsia entre os estudiosos. Veja, na ilustração abaixo, como as opiniões são divergentes:



De qualquer modo, é pertinente observar que a Revolução de 30 - movimento que derrubou a República Velha - intensificou o processo de industrialização capitalista no Brasil, processo este que determinou o aparecimento de novas exigências educacionais. Vejamos como isso aconteceu.

Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas nem pela população nem pelos poderes constituídos, a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais. É que se criaram as condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, o que acabou criando, também, as condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. A demanda por educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela ampliação do sistema de ensino.

Assim como a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional e de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar desenvolveu-se marcadamente nas zonas urbanas, o que acabou agravando as diferenças econômicas, culturais e sociais no nosso país – problema que nos martela a cabeça até hoje.

Mas vejamos isso com mais detalhes.

Após a Primeira Guerra Mundial havia se desencadeado, entre determinados círculos de intelectuais, especialmente educadores, uma viva discussão sobre a “escola ativa”, um conceito pedagógico desenvolvido por DEWEY. Muitos dos participantes da discussão haviam estudado no exterior, especialmente nos Estados Unidos, e tentavam agora transferir os conhecimentos adquiridos para aplicá-los à realidade brasileira. Mesmo que ainda sob influência e motivação externas, observa-se aqui uma situação em que pela primeira vez a realidade brasileira é criticamente pensada por brasileiros. Desta discussão resultou um grupo que iniciou uma campanha pública – através de panfletos, artigos em jornais, etc., em favor da chamada “Escola Nova” (AZEVEDO). Alguns anos mais tarde, alguns educadores envolvidos aproveitaram a oportunidade que se lhes oferecia para pôr em prática a teoria, planejando e reformando o sistema escolar nos níveis estadual e municipal:

Lourenço Filho – 1930-31 em São Paulo

Fernando de Azevedo – 1933 em São Paulo

Anísio Teixeira – 1932-35 no Distrito Federal

Carneiro Leão – 1928 em Pernambuco

Francisco Campos e Mário Casassanta – 1927-28 em Minas Gerais

À margem da camada dominante tradicional forma-se paulatinamente uma consciência educacional (AZEVEDO, 1964), cujo reconhecimento público aumenta a cada dia. A *Associação Brasileira de Educação*, que a partir de 1927 realiza *Conferências Nacionais sobre Educação*, desempenha neste processo um papel muito importante. Estimulado e orientado por Fernando de Azevedo, realiza-se em São Paulo, em 1926, um levantamento empírico sobre a situação educacional, sendo todos os políticos e intelectuais de renome convidados a manifestar sua opinião e seus pontos de vista.

Essa tendência do desenvolvimento educacional conduziu, então, com a realização da *IV Conferência Nacional sobre a Educação* no ano de 1931, a um resultado concreto: o “*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*”, dirigido ao povo e à Nação.

O *Manifesto*, que contém a nova teoria pedagógica e as idéias políticas através das quais se pretende renovar o sistema educacional brasileiro, desencadeou imediatamente uma violenta discussão pública. Os debates, que em parte se realizavam através da imprensa, concentravam-se principalmente na laicidade do ensino, na co-educação e no monopólio educacional do Estado. (BERGER, 1976)

Como resultados práticos mais relevantes devem ser ressaltados:

- é iniciada efetivamente pela primeira vez no Brasil uma reforma de ensino a partir de baixo para cima, isto é, as necessidades educacionais das massas populares pobres, até então marginais, são levadas em consideração, sem todavia que elas próprias formulem ou articulem os seus interesses. As reformas empreendidas pelos educadores anteriormente referidos limitaram-se às escolas primárias e normais;
- a primeira e mais importante medida educacional do governo provisório de Vargas é a criação do *Ministério da Educação* em 1930, o qual, a partir de então, orienta a reforma, surgindo como órgão central de coordenação;
- realiza-se a *Reforma Francisco Campos*, cujos elementos mais importantes foram (a) a integração entre as escolas primária e secundária e entre esta e o nível superior e (b) a elaboração de um estatuto da Universidade brasileira, até então inexistente;
- fundação da primeira universidade brasileira (1934). Para o sistema escolar, em geral, este acontecimento é de relevância especial visto que na recém-fundada faculdade de Filosofia surge pela primeira vez a possibilidade de formação sistemática de professores para a escola secundária;
- a Constituição fascista de 1937 é a primeira que em seu texto se refere explicitamente às escolas técnicas e vocacionais. Em decorrência, torna-se, em 1942, obrigatória a criação de escolas técnicas e vocacionais pelas indústrias e sindicatos profissionais. É nesse contexto que surgem o SENAI e o SENAC.
- finalmente, é executada em 1942 a *Reforma Capanema*, importante sobretudo devido às medidas tomadas quanto à diversificação horizontal, equiparando os diversos tipos de escolas de nível médio. (BERGER, 1976).

A “redemocratização” do Brasil no ano de 1945 e a nova Constituição de 1946 retomam os debates em torno da teoria e política educacionais, iniciados na primeira parte da década de 30 e silenciados pela ditadura de Vargas.

Os próximos quinze anos assistiriam a um intenso debate nacional em torno de questões ideológicas e políticas, a saber, dos direitos da escola privada a serviço das camadas superiores. Estas acirradas discussões redundaram na promulgação da

famosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), mais conhecida simplesmente como LDB. Curiosamente, deixava-se de lado problemas fundamentais, como, por exemplo, a democratização e desintelectualização do sistema educacional. Continuava a educação a viver uma vida desvinculada dos problemas práticos, sem referência ao mundo do trabalho.

Anísio Teixeira (1976), no entanto, não cansava de denunciar a ineficiência do ensino básico. Ouça-o falar e veja o quanto suas palavras poderiam ter sido pronunciadas na semana passada, de tão pouco que se modificou a situação:

“O ensino primário vem-se fazendo puramente seletivo. Se todo ele passar a ser um processo de seleção, isto é, de escolha de alguns, destinados a prosseguir a educação em níveis pós-primários, estará prejudicada a sua função essencial. Considerando-o puramente preparatório a fases ulteriores da educação, descuidamo-nos de organizá-lo para efetivamente atender a todos os alunos, seja qual for a capacidade intelectual de cada um e vimos, ao contrário, mantendo a velha organização seletiva de escola propedêutica. (...) A escola fixa os seus graus ou séries de ensino, os padrões a que devem atingir os alunos capazes de seguir o curso. Os que não se revelarem capazes, são reprovados, tornando-se repetentes ou excluídos. Nessa organização cabe ao aluno adaptar-se ao ensino e não o ensino ao aluno. Nada mais legítimo, se a escola visa realmente selecionar alguns alunos para determinados estudos. E nada mais ilegítimo, se a escola se propõe a dar a todos uma habilitação mínima para a vida, a promover a formação possível de todos os alunos de acordo com as suas aptidões.”(TEIXEIRA, 1976, p. 389)

Neste contexto aprovou-se, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Conquanto ela não correspondesse nem de longe às necessidades educacionais do país, sua maior contribuição foi a de suscitar longos debates que acabaram por promover um papel conscientizador muito importante. Como resultado concreto desse debate nacional, a oferta educacional se transforma em tema político central; à cata de votos, os políticos passaram a prometer abertura de escolas por todos os cantos do país. Se isso sem dúvida alguma significou uma expansão do sistema educacional, é preciso ressaltar-se que não houve nenhuma preocupação com a qualidade do ensino oferecido, com a formação de professores ou com o meio financeiro da educação. (BERGER, 1976)



Cláudio de Moura Castro (1994), tantos anos depois, bate na mesmíssima tecla: a de que a educação fundamental precisa incluir as diferenças e cuidar para que sejam reduzidos drasticamente os índices de reprovação nas séries iniciais. Essa idéia de “inclusão das diferenças” e não de eliminação delas parece-nos bem mais realista do que o mito de que a escola aplainaria as diferenças de condições familiares dos alunos.

A partir de meados dos anos 70 ganhou popularidade a chamada “teoria da reprodução”, que afirma ser a escola construída e operada de modo a garantir a reprodução da estratificação social da geração anterior. A escola seria um instrumento de confirmação da classe social de origem dos alunos. Passa então a ser vista pelos seus mais ortodoxos seguidores como um sinistro instrumento para impedir aos pobres o acesso ao conhecimento. Ainda segundo CASTRO, a teoria de reprodução é estéril por sugerir um determinismo inverídico e paralisante em termos de política educacional.

“De fato, em qualquer sociedade e em qualquer “tempo”, diz ele, “os filhos tendem a ter uma posição social bastante próxima à dos seus pais. Mas nem tão próxima e nem todos os filhos. É nessa faixa de indeterminismo que a escola permite progressos.” (CASTRO, 1994, p. 44-45)

Mas nos adiantamos um pouco no tempo e precisamos retomar o fio histórico que desenvolvíamos.

Às vésperas da Revolução de 64, as modificações no sistema educacional brasileiro produziram o seguinte comentário de Darcy Ribeiro:

“Nunca em nossa história temos feito tantos progressos no setor educacional, mas também nunca alcançamos uma consciência tão clara de nossas próprias fraquezas.” (RIBEIRO, 1962, p. 43)

Época pós-1964 - todo esse turbilhão de debates e de reflexões sofreu uma brusca ruptura com o *golpe de 64*. Isto não significa que após essa data o problema educacional fosse lançado no esquecimento. Os governos militares da ditadura, conquanto se afastem ideologicamente de todas as tentativas e projetos anteriores e se utilizem eventualmente da força para conduzir o sistema educacional para outros rumos, deram certa prioridade ao setor educacional em seus planos de desenvolvimento. Os resultados, contudo, ainda permanecem incertos porque ainda não existe um conceito de educação efetivamente realizável, muito em função do fato de que o problema de financiamento da educação não fora resolvido.

A criação do *salário-educação* é o primeiro passo em direção à solução deste problema de financiamento. Mas ainda insuficiente, o que nos resta é mesmo buscar recursos financeiros no estrangeiro. É a época dos *Acordos MEC-USAID* – uma série de convênios entre o MEC e a *Agency for International Development (AID)*, para assistência técnica e cooperação financeira dessa agência à organização do sistema educacional brasileiro.

No ano de 1967 é criada a fundação *MOBRAL* (Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos), que deverá programar, orientar e financiar uma campanha intensa de alfabetização do nosso contingente populacional adulto.

Dois anos depois, cria-se um grupo de trabalho para preparar um plano de reestruturação e adaptação da escola de nível médio às exigências econômicas do país. Os anos seguintes assistem à inauguração de 250 *ginásios polivalentes* nos estados da Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio Grande do Sul. Em essência, esses ginásios baseavam-se na *comprehensive school* americana, que balanceava a educação geral com disciplinas de conteúdo prático.

Mais duas medidas tiveram especial importância nessa época: (a) a *Reforma Universitária*, de 1968, que toma como modelo a estrutura universitária americana dos institutos centrais e (b) a *Lei nº 5.692/71*, que reforma os ensin^os básico e secundário. Mediante essa Lei, a duração da escola fundamental (antigo 1º Grau), obrigatória para todos, eleva-se para oito anos, sendo que os últimos anos deverão propiciar ao aluno uma visão teórica e prática do mundo das ocupações. Já o ensino médio (antigo 2º Grau) deveria dedicar-se à formação profissional propriamente dita.

Os resultados e efeitos destas duas leis na situação educacional da década atual é uma das coisas que veremos na próxima Unidade.

CHAVE DE RESPOSTA

1. A afirmativa é verdadeira. Até hoje, as escolas despejam uma quantidade exorbitante de conhecimentos absolutamente inúteis nas cabeças dos estudantes, obrigando-os a intermináveis sessões de decoreba, com grandes prejuízos para o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico.
2. Não. A educação brasileira no período do império manteve as mesmas características essenciais do período anterior:
- a educação ainda é só para alguns privilegiados
 - os ensinos secundário e superior continuam sem uma estrutura própria
 - o currículo e a metodologia do ensino primário e das esparsas escolas de ensino médio e superior não se modernizam
 - as mulheres permanecem à margem do processo educacional
3. A letra F.
4. Conquanto, no texto, essa análise tenha aparecido relativamente ao período imperial, ela se aplica, na verdade, a qualquer um dos períodos. Aliás, grande parte desses dizeres também se aplica ao Brasil de hoje. O quanto disso você percebe na sua realidade local é uma resposta pessoal.
5. O progresso:
- A LDB nº 4.024/61 foi fruto de um grande debate nacional, que durou 15 anos e marcou o início de um movimento contrário na busca de solução de problemas: de baixo para cima.
- A fraqueza:
- A expansão quantitativa do ensino deu-se muito em função de promessas de políticos a seus eleitores. Conseqüentemente, ficou prejudicada a qualidade e a distribuição igualitária de escolas por todos os cantos do país.

3 • A EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL DE HOJE

“O país precisa pensar estrategicamente na questão dos recursos humanos. Sem isso não seremos um modelo bem-sucedido de globalização.”

JOÃO PAULO DOS REIS VELLOSO

NA UNIDADE 2, procuramos apontar diversas raízes das atuais características do sistema educacional brasileiro. Na presente Unidade, pretendemos apresentar a situação atual da nossa educação formal,⁶ sempre ressaltando os elos com o seu passado, de modo a iluminar o seu futuro. Nesta apresentação, serão destacados alguns aspectos técnicos, tais como a estrutura e o funcionamento dos diferentes níveis de ensino, assim como a política educacional, a sua legislação e o seu financiamento. O mais importante é entrar no âmago da problemática atual da Educação Brasileira.

Além de pretender levantar pontos de reflexão, esta unidade também fornece elementos para você poder:

- diferenciar sistema escolar de sistema de educação e de ensino;
- relacionar e definir os níveis do sistema escolar;
- distinguir as fontes de financiamento da educação;
- especificar as instâncias administrativas do sistema escolar.

Começemos com a pergunta:

O que é “sistema”?

Vejamos o que diz a fonte mais simples de significado de palavras – o nosso *Aurélio*. Segundo ele, sistema é

“o conjunto de elementos materiais ou ideais, entre os quais se possa encontrar ou definir alguma relação; disposição das partes ou dos elementos de um todo, coordenados entre si, e que funcionam como estrutura organizada”.

Etimologicamente, “sistema” vem do grego, *systema*, que significa “reunião, grupo”. Visto assim, sistema é uma noção bastante simples. O que complica é o aspecto relativo e inclusivo do sistema: cada sistema é ao mesmo tempo *subsistema* de um sistema mais amplo e *supra-sistema* de vários subsistemas mais simples. Por exemplo: no supra-sistema “corpo humano”, há os subsistemas células, tecidos, nervos, músculos, ossos e órgãos. Ao mesmo tempo, esse corpo humano é um subsistema do supra-sistema “ser humano”, o qual, por sua vez, é ao mesmo tempo subsistema do supra-sistema “seres vivos”, e por aí vai. Diz-se que não restam muitos cantinhos deste planeta para se conhecer, mas certamente ainda há muito a

⁶O conceito de “formal” aplica-se a todo tipo de ensino, em qualquer instituição, nível ou modalidade que tenha sido aprovado legalmente, o que significa que seu certificado possui a característica de validade. Por esta definição, vê-se que os cursos promovidos por instituições como o SESI e o SENAI são considerados como parte integrante da educação formal.

se fazer em termos de se encontrar relações entre os diferentes subsistemas que o compõem. Em outras palavras, não é suficiente identificar elementos de um sistema; é preciso ir adiante e encontrar-lhes relações causais e de interdependência.

Você já deve ter percebido que fica difícil encontrar alguma coisa neste mundo que não pertença a um sistema, ou seja, que não esteja relacionada a coisa alguma. Tudo é parte de alguma coisa e está conectado com alguma coisa. CHURCHMAN (1971), um especialista em teoria de sistemas, também recorre a uma enunciação inicial bem simples para conceituar sistema: “o conjunto de partes coordenadas para realizar um conjunto de finalidades”. Assim colocado, o que resta ao profissional de sistemas fazer é definir em detalhes aquilo em que consiste o sistema específico com que ele lida, o ambiente em que vive, sua finalidade e como esta é mantida pelas atividades das partes. E é justamente aí que começa o problema: definir essas coisas pode-se tornar tarefa bastante complicada. A finalidade, os componentes e os limites de um sistema não estão dados aos olhos. O sistema é uma estrutura conceitual que depende, inclusive, do estado atual da ciência e do paradigma cultural de uma dada sociedade. Por exemplo: hoje sabemos que há estreitas relações entre o lixo que produzimos e o ar que respiramos. Em outras palavras: o lixo não pertencia ao sistema “saúde” até o início deste século, mas agora ninguém mais duvida disso. Os componentes do sistema saúde também se modificaram com o avanço das ciências; a qualidade da água e a quantidade de gorduras ingeridas, por exemplo, são dois componentes recentes desse sistema.

Da mesma forma, os *componentes*, *limites* e *finalidades* do sistema educacional são extremamente sensíveis ao estado atual de conceituação do próprio fenômeno “educação”. A responsabilidade social da instituição escolar, por exemplo, não é muito antiga como componente do sistema educacional de uma sociedade. A mesma dificuldade de delimitação está presente nas relações entre educação e trabalho: são dois universos (ou sistemas) que têm diversos entrelaçamentos e fica até muito difícil determinar onde termina um e começa o outro.

São essas grandes dificuldades de administração de um sistema *real* que tornam o tradicional modelo de sistema denominado “entrada-saída” um pouco artificial. Segundo esse modelo, todo sistema seria constituído por três elementos: (1) *input*, ou entrada de alimentadores ou de matéria-prima, (2) processamento destas entradas dentro do sistema, isto é, a transformação da matéria-prima dentro dos limites da fábrica e (3) *output*, que vem a ser os resultados do sistema. O modelo “entrada-saída” aplica-se razoavelmente bem à indústria. Na indústria automobilística, por exemplo, alguns *inputs* são: as diversas matérias-primas necessárias à fabricação

dos veículos, o dinheiro que vai financiar a produção, os trabalhadores, os gerentes, as máquinas e instalações. O processo é a própria transformação dos materiais entrantes em partes de um veículo e, depois, a correta conjugação destas partes. O *output*, ou resultados, consiste em veículos já montados. Simples, não? Nem tanto assim! Veja a seguir.

Dissemos que o processamento ocorre *dentro* do sistema. O que está fora do sistema chama-se *ambiente*. Quando olhamos para um automóvel podemos fazer uma primeira tentativa avaliando o que está dentro e o que está fora dele. Temos vontade de dizer que tudo quanto se acha além da pintura do carro está no *ambiente* do automóvel, isto é, fora dele. Mas está correto isso? É correto dizer, por exemplo, que tudo que se acha além da pintura de uma fábrica está necessariamente fora da fábrica como sistema? A fábrica pode ter agentes em todas as partes do mundo comprando matérias-primas ou vendendo seus produtos. Estes são, seguramente, parte do sistema total da fábrica e, no entanto, não se encontram dentro de suas paredes. Em um caso mais sutil, os diretores da fábrica podem pertencer a várias organizações políticas e, por meio destas, podem exercer diversas espécies de pressões políticas. Estas atividades políticas certamente “pertencem” ao sistema, embora, é claro, não se passem dentro dos limites físicos da fábrica. E, voltando ao automóvel, podemos duvidar se sua pintura é o limite real de seu sistema. (CHURCHMAN, 1971)

Se uma noção inicialmente simples pode ficar assim tão complexa no âmbito industrial, que dirá quando for aplicada a um campo ainda mais subjetivo quanto o da educação?

Nisso, a nova LDB trouxe um enorme avanço: definiu o melhor que pôde o que é e o que não é despesa com educação, como você vai ver nesta mesma Unidade mais adiante. Visto que a delimitação de um sistema é extremamente difícil, dada as diversas imbricações com outros sistemas, é preciso dar-se um basta e traçar uma linha divisória em algum ponto razoável, para tornar possível a própria administração do sistema. Por exemplo: embora saibamos que criança bem alimentada tem maiores chances de aprender mais e melhor, será que é o caso de debitar o item “merenda escolar” na conta do orçamento para a educação?

Bem, a essa altura é possível que você esteja com a cabeça girando a mil, já que o que acabou de ser dito é que, quando se trata de definir qualquer coisa em relação à “educação” tudo é complicado. Se esse é o seu caso, isto é, se você ficou meio tonto com tanta coisa sendo relativa e não-palpável, está na hora de bater um papo com você.

Quando se trabalha com educação, é preciso desenvolver a consciência de que estamos diante de uma tarefa ao mesmo tempo gratificante e angustiante. À gostosa

sensação de se estar fazendo uma coisa útil e importante para os rebentos de uma sociedade corresponde a frustração de não se poder agarrar de modo integral e seguro esse processo. São incontáveis as variáveis que afetam o processo educativo. Dependendo do estado atual de avanços científicos e dependendo de por onde andam as expectativas da sociedade em relação à educação, muita coisa pode ficar diferente da noite para o dia. Tudo pode parecer extremamente fluido – da definição dos objetivos à explicitação do que sejam os resultados do processo educativo – e isso pode ser fonte de muita angústia. Mas esse é só *um* dos *dois* lados da questão.

O outro lado é que **você** pode botar a sua colher nesse doce e dar uma mexidinha também. Em outras palavras, você pode decidir diversas nuances a respeito do que seja “elemento”, “finalidade” e “resultado” do processo educacional. Quando você fecha a porta da sua sala de aula e vai dar início aos trabalhos, você pode incluir em sua aula muitas coisas que não ocorreram a outros colegas, *porque você faz parte desse sistema e pode ter parte atuante nele*. Abrir mão dessa prerrogativa e sair atrás de modelos prontos com respostas falsamente seguras e definitivas é, *no mínimo*, uma pena. E, *no máximo*, significa ter optado por ver a vida através dos olhos de outras pessoas. É isso o que você quer para você?

(Um parêntese porque não podemos perder essa brecha para ir um pouco mais fundo. Pense em como o nosso ensino está fortemente voltado para a identificação das partes de um sistema e raras vezes enfoca as relações entre eles. Pense no ensino de Português: nos ensinaram a sublinhar sujeitos e predicados, mas muitos de nós enfrentam imensas dificuldades para se comunicar por escrito. Da mesma forma, o ensino de Ciências descreve as diversas classes de protozoários, mas não nos diz nada a respeito, por exemplo, do impacto que tem a poluição dos rios sobre eles e as conseqüências disso para nossas vidas. E o que dizer do ensino de História, que disseca seus componentes em fatos, datas, nomes e características de povos e de épocas, com pouca ou nenhuma relação entre si e entre os dias de hoje, ontem e amanhã? Se depender dos nossos livros didáticos e de muitos dos nossos professores, desenvolvemos uma mente toda recortada, que traça limites incomunicáveis entre as diversas ciências e entre elas, a nossa vida e o destino da humanidade.⁷

⁷Diversos autores apontaram, em suas pesquisas, o quanto o livro didático nacional tem prestado desserviço à educação brasileira e quanto esse efeito fica ainda mais nefasto quando os professores substituem o seu programa pelo índice do livro didático. Para o leitor interessado, ver CASTRO (1995), FREITAG et al. (1993) e UNICAMP (1989) – todos citados de modo completo na lista de Referências Bibliográficas no final deste trabalho. Além disso, o eminente Prof. GUSDORF, possivelmente o maior estudioso da epistemologia das ciências humanas, não cansa de ressaltar a necessidade de se estabelecer diálogo entre as diversas ciências, o que, por si só, denuncia o insulamento destas.

Pense também em como você relaciona as coisas à sua volta. Por exemplo: na sua opinião, existe alguma relação de causa e efeito entre a globalização e o aumento do turismo interno no Brasil? Waldez Luiz Ludwig, psicólogo e consultor de empresas, em entrevista ao programa *Conta Corrente*, da Globo News em dezembro de 1997, declarou perceber estreita relação entre estes dois fenômenos. Segundo ele, a globalização está nos levando a pensar cada vez mais em escala mundial, o que estaria tornando “escassa” a dimensão nacional dos fenômenos. Em decorrência desta escassez, diz LUDWIG, as pessoas tenderão a procurar mais o que “é nosso”, numa forma de compensar uma certa saturação do internacionalismo. Esteja ou não com a razão, o fato é que Ludwig está vendo uma ligação entre dois fenômenos que muitos de nós não estamos vendo. E o exemplo serve apenas para mostrar como eventos ou circunstâncias tão diversos podem guardar relações entre si e pertencerem, ambos, a um mesmo sistema. Fecha o parêntese)

Entretanto, apesar de todas essas dificuldades de delimitação de um sistema, é óbvio que o pensamento sistêmico é essencial no mundo de hoje; a era da globalização está aí para nos mostrar as imediatas conseqüências que se desencadeiam em cascata quando o sistema financeiro de certos países sofre abalos sísmicos.

E, agora que você já está familiarizadíssimo com o conceito de “sistema”, já podemos levantar a próxima pergunta:

O que é “sistema escolar”?

De acordo com PILETTI (1988), as expressões sistema de educação, sistema de ensino e sistema escolar têm sido, muitas vezes, empregadas indistintamente.

A Lei de Diretrizes e Bases, de 1961, por exemplo, usa *sistema de ensino* e *sistema de educação*, referindo-se à mesma realidade. Já a Lei nº 5.692/71, que fixou as diretrizes bases do ensino de 1º e 2º Graus, utiliza a expressão *sistema de ensino*.

Donald Bello de Souza (1998), a esse respeito, levanta a seguinte pergunta que nos parece bastante pertinente:

Mas será que dentre essas expressões, uma é a mais adequada ou podemos distinguir cada uma delas?

E é ele mesmo quem responde: sim, podemos distingui-las. E um dos critérios para essa distinção é o grau de abrangência de cada uma:

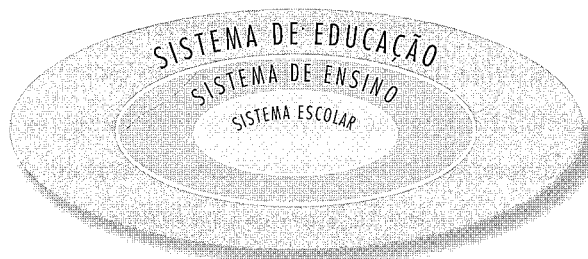
Sistema de Educação – esta expressão tem um sentido mais amplo e, por conseguinte, um grau de abrangência maior. Está vinculada à sociedade como um todo porque é sua a função de educar seus membros de um modo bastante amplo,

através dos seus diferentes agentes: família, grupos informais, escolas, igrejas, clubes, empresas, associações, etc.

Sistema de Ensino – de abrangência intermediária, esta expressão inclui, além das escolas e instituições educacionais formais previstas por lei, outras atividades e iniciativas, tais como: cursos livres das mais diversas naturezas e durações, seminários, conferências, práticas de catequese, aulas particulares, etc.

Sistema Escolar – é a expressão menos abrangente, pois compreende apenas a rede de escolas propriamente ditas.

O diagrama que melhor representa o grau de abrangência dos três sistemas é o inclusivo:



Depois de tudo que foi dito, o que você acha: cada escola é um sistema?

Tomara que a sua resposta tenha sido um alto e sonoro “Sim!”. De fato, cada escola é um sistema à medida que forma um conjunto de elementos interdependentes, como um todo organizado. Este sistema (a escola), como os demais, se caracteriza por ser aberto e tem por objetivo geral proporcionar uma educação formal, intencional e sistemática. Outros agentes e agências de educação, pelo contrário, são marcados pelas características de informalidade e, muitas vezes, de assistematização, além de seus certificados não terem validade oficial, como vimos no início desta Unidade.

Os sistemas escolar, de ensino e de educação mantêm estreitas relações com o seu supra-sistema, o *sistema social*. Os valores que sustentam e marcam o perfil de uma dada sociedade em um dado tempo marcam profundamente a filosofia de que se originam as leis federais que regulamentam o sistema educacional de um país, assim como afeta cada sistema de ensino e cada escola.

Para ilustrar esse ponto, retomemos o aspecto *dualista* que cunhou fortemente a nossa história e, conseqüentemente, a história da nossa educação. Vimos isso na Unidade 2. A dualidade colonizador / colonizado expressou-se no sistema social através, por exemplo, dos subsistemas “senhor” e “escravo”. A repercussão disso na

educação apareceu sob a forma de dicotomia “ensino preparatório” versus “ensino técnico-profissional”. Lembra-se?

Mas agora chega de falar em sistemas e passemos ao estudo da estrutura e funcionamento do sistema educacional brasileiro atual.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL

Ao nos debruçarmos sobre a estrutura e o funcionamento do sistema educativo de um país, a primeira coisa que precisamos fazer é dar uma olhada na legislação educacional federal do mesmo. Numa lei nacional de educação traçam-se, dentre outras coisas, os *princípios educativos* e especificam-se os *níveis e modalidades* de ensino daquela sociedade. É, em outras palavras, o documento-mãe de toda a ação educativa. Dele, originam-se inúmeros outros, de abrangência menor, que irão tratar do detalhamento daqueles princípios determinados no documento-mãe.

O documento-mãe vigente no Brasil no momento é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e é conhecida como *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, ou por seu apelido, *LDB*. Alguns a chamam também de “*Lei Darcy Ribeiro*”, por ter sido ele quem, na condição de Senador, apresentou um substitutivo ao projeto que estava em trâmite na época. Esse substitutivo foi aprovado no Senado em fevereiro de 1996, o que provocou o arquivamento do projeto original.

Segundo CURY (1997),

*“toda Lei nova carrega algum grau de esperança, mas carrega alguma forma de dor, já que nem todos os interesses nela previamente depositados puderam ser satisfeitos. Esta Lei, de modo especial, registra as vozes que, de modo dominante, lhe deram vida. Mas registra, também, vozes recessivas umas, abafadas outras e silenciosas tantas, todas imbricadas na complexidade de sua tramitação. Por isso a leitura da LDB não pode prescindir desta polifonia presente na Lei, polifonia nem sempre muito afinada, polifonia dissonante”.*⁸

Esta fala de CURY nos dá o tom das circunstâncias em que a nova Lei foi criada e nos faz entender porque muita discussão em torno dela está sendo e terá de continuar sendo feita. Mas pensemos, primeiramente em seu nome:

⁸ CURY, Carlos Roberto Jamil. Flexibilidade e avaliação na LDB. In: SEMINÁRIO O QUE MUDA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES? *Anais*. São Paulo, 1997. São Paulo, FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997. p. 13-31.

O que significam os termos “diretrizes” e “bases”?

A definição dada por Almeida Júnior, em 1948, no *Relatório da Comissão de Estudo da primeira LDB*, traduz com clareza o significado das palavras “diretrizes” e “bases”. “Diretriz é linha de orientação, norma de conduta. Base é superfície de apoio, fundamento. Aquela indica a direção geral a seguir, não as mudanças do caminho. Esta significa o alicerce do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce está construído. Assim entendidos os termos, a lei de diretrizes e bases conterà tão-somente preceitos genéricos e fundamentais.” (ALMEIDA JUNIOR, 1948)

Essa definição confirma que uma Lei de Diretrizes e Bases não pode ser muito extensa nem tampouco detalhista, mas conter as linhas ou indicações fundamentais que garantam a organização dos sistemas educacionais do país, nos níveis federal, estadual, municipal e do Distrito Federal. Sua elaboração é competência privativa da União, preservada a autonomia dos entes federativos do país, que devem organizar, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino.

Se você se lembra, a nossa primeira LDB foi a de número 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ela veio em atendimento a um dispositivo específico da Constituição de 1946 – o de ser competência da União legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”. A distância de quinze anos (!) entre as duas datas – 1946 e 1961 – foi o tanto que se levou de tempo em discussões, debates e negociações entre as diferentes representatividades do nosso país até que se chegasse a um acordo sobre a estrutura e o funcionamento da educação brasileira.

Entre esta primeira LDB e a atual, duas outras leis importantes marcaram períodos de grandes mudanças no nosso cenário educacional. Mencionamos ambas na Unidade 2, será que você ainda se lembra? Foram elas: a Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que estabeleceu normas para a organização e funcionamento do ensino superior, e a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o ensino de 1º e 2º Graus. Esta última trouxe um ponto extremamente controverso: a obrigatoriedade de imprimir-se ao ensino de 2º Grau um caráter profissionalizante e portanto terminal. Conquanto tenha trazido contribuições inovadoras para o cenário educacional, a Lei nº 5.692/71 não conseguiu libertar-se daquela característica tão particular à cultura brasileira que é a *tentativa de se modificar uma realidade a partir de um dispositivo legal*. Refrescando a sua memória: já trouxemos Anísio Teixeira para dizer isso a você na Unidade 2. Esse fenômeno, segundo ele, não passa de mais uma manifestação daquela característica de dualidade: o plano real *versus* o plano oficial.

A profissionalização do ensino de 2º Grau, como já dissemos, foi o calcanhar-de-aquiles da Lei nº 5.692/71: não agradou nem aos gregos nem a troianos. A escola cuja

clientela não fazia demanda por esse tipo de ensino foi obrigada a fazer seus alunos conviverem com dois currículos: o *profissionalizante*, compulsório por lei, e o *propedêutico* (= preparatório), que os deixava aptos para enfrentarem o vestibular. Por outro lado, as escolas públicas de 2º Grau de um modo geral, devido às suas precárias condições de funcionamento, não conseguiram desempenhar funções nem propedêuticas nem profissionalizantes, o que acarretou progressiva perda de qualidade (KUENZER, 1988). Assim foi que, em 1982, depois de muito choro e velas, promulgou-se a Lei nº 7.044, que veio reverter a situação profissionalizante do ensino de 2º Grau e deixou a cargo das escolas decidir pela sua necessidade ou não.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é resultado de um processo de tramitação que se iniciou em 1988, ano em que foi promulgada a última Constituição da República Federativa do Brasil, vigente até hoje. Levou oito anos em tramitação no Congresso Nacional e, finalmente, em 20 de dezembro de 1996, ganhou o número 9.394 e foi sancionada e promulgada. Isso a tornou a primeira lei a nascer como projeto inaugural do Legislativo, ao invés do Executivo, como fora até então praxe (CURY, 1997). E, ao ser promulgada, todas as disposições das três leis anteriores mencionadas acima ficaram revogadas. Em outras palavras, podemos falar de uma nova era educacional nesse país, com tudo novinho em folha.

Vamos precisar agora passar uns olhos mais lentos pelos pontos principais da atual LDB. Começemos pela sua Estrutura.

ESTRUTURA DA LDB

Se você nunca viu ou leu uma lei educacional, fique sabendo que os tópicos que compõem a atual LDB não diferem muito dos que compuseram as leis federais anteriores. São eles:

- conceito de educação; princípios e fins; direito e dever;
- organização da educação nacional;
- níveis e modalidade de educação e ensino:
 - educação básica;
 - educação profissional;
 - educação superior;
 - educação especial;
- recursos humanos e financeiros;
- disposições gerais e transitórias.

Abaixo, apresentamos um quadro-resumo da distribuição dos 92 artigos que a compõem. Servirá para você poder fazer consultas à lei com mais agilidade.

TÍTULO	ASSUNTO	ARTIGOS
I	DA EDUCAÇÃO	1º
II	DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL	2º E 3º
III	DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR	4º AO 7º
IV	DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL	8º A 20
V	DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO	21 A 60
	CAP. I DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES	21
	CAP. II DA EDUCAÇÃO BÁSICA	22 A 38
	Seção I Das disposições gerais	22 a 28
	Seção II Da educação infantil	29 a 31
	Seção III Do ensino fundamental	32 a 34
	Seção IV Do ensino médio	35 e 36
	Seção V Da educação de jovens e adultos	37 e 38
	CAP. III DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	39 A 42
	CAP. IV DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	43 A 57
	CAP. V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	58 a 60
VI	DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	61 A 67
VII	DOS RECURSOS FINANCEIROS	68 A 77
VIII	DAS DISPOSIÇÕES GERAIS	78 A 86
IX	DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS	87 A 92

Contudo, segundo Dermeval Saviani, ler a letra da lei não é conhecê-la; é preciso “captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto, é preciso examinar o contexto”. (SAVIANI, 1983, p. 134)

Uma lei está longe de ser o tudo de que se precisa para dar andamento a uma reforma. Para atravessar os tempos, uma lei não pode ser muito detalhista; se o for, acabará sendo necessário remendá-la a todo instante para adaptá-la aos novos tempos.

Enquanto o Brasil já teve oito constituições, por exemplo, os Estados Unidos estão com a mesma desde 1787 e a Inglaterra nem chegou a precisar de uma: pauta-se até hoje pela Magna Carta, redigida em 1215!

Assim é que são necessários vários pareceres, decretos e decretos-lei para se regulamentar uma nova lei federal, isto é, para se poder transportá-la do papel à realidade. Diversos órgãos e instituições em um país são encarregados de fazerem esse “transporte”. Um deles é o *Conselho Nacional de Educação* (CNE). A ele compete

“analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes

níveis e modalidades de ensino”(Lei nº 9.131/95, artigo 7º, parágrafo 1º, alínea “f”).

A própria LDB estabelece, em seu artigo 90, que

“as questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se instituiu nesta lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária”.

Embarcados nessa canoa, vários pareceres e resoluções já foram elaborados tanto pelo dito CNE como pelos *Conselhos Estaduais de Educação e Secretarias de Estado da Educação*.

A plena aplicação de uma lei federal de tal monta leva muitos anos para se efetivar. A LDB está muito recém-saída do forno ainda para que se possa ter uma idéia clara e completa da sua amplitude e profundidade. É para isso que servem as “disposições transitórias” encontradas nas páginas finais do texto da lei. Do ponto onde nos encontramos, educacionalmente falando, até o ponto em que se pretende estar, não há como fugir de um período de transitoriedade cheio de pontos de interrogação. Pensando nisso é que a LDB instituiu a *Década da Educação*, a iniciar-se um ano a partir da sua publicação. Trocando em miúdos, por exemplo, as universidades têm um prazo de oito anos para cumprir o disposto na lei e, até o fim da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por qualificação em serviço, o que põe fim a diversas formas de improvisação no tocante à formação de profissionais de educação.

Passemos à apresentação e análise de um aspecto que já está bem definido na LDB: os níveis e modalidades do ensino brasileiro a partir de agora.

NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO

Dentre outras mudanças, a nova LDB estabelece dois **níveis** de educação escolar:

- o da **educação básica**, constituído pela *educação infantil*, pelo *ensino fundamental* e pelo *ensino médio*;
- o da **educação superior**, constituído pelos cursos de graduação, de pós-graduação (mestrado, doutorado, especialização, aperfeiçoamento e outros), de extensão e pelos cursos seqüenciais por campo de saber.

O quadro abaixo ilustra essa organização.

IDADE ↑ 17 6	EDUCAÇÃO SUPERIOR	CURSOS SEQUENCIAIS POR CAMPO DE SABER ⁹
		EXTENSÃO
		PÓS-GRADUAÇÃO
		GRADUAÇÃO
	EDUCAÇÃO BÁSICA	ENSINO MÉDIO
		ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA
		ENSINO FUNDAMENTAL
		MÍNIMO DE OITO ANOS; OBRIGATÓRIO E GRATUITO
		EDUCAÇÃO INFANTIL
		PRÉ-ESCOLA - DE 4 A 6 ANOS
		CRECHE - ATÉ 3 ANOS

Comparando-se os níveis atuais com os seus predecessores, observa-se, num primeiro olhar, que o antigo ensino de 1º Grau corresponde ao *ensino fundamental*, que o ex-2º Grau é o atual *ensino médio* e que os dois agora fazem parte de um *mesmo nível* – o da *educação básica*.

Vejamos, em linhas gerais, o perfil de cada um desses níveis.

Educação Infantil

Os legisladores demonstram compreensão da importância dos primeiros anos de vida para a formação do indivíduo, seja na prevenção de problemas de aprendizagem futuros, seja no desenvolvimento de habilidades relativas ao convívio social. A educação infantil será oferecida em creches, para crianças de até 3 anos de idade e em pré-escolas para as de 4 a 6 anos. Neste nível de educação, o foco é no desenvolvimento integral da criança, ou seja, dos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A implantação de uma verdadeira educação infantil precisará contar com a colaboração do sistema de saúde e dos órgãos de assistência social. A responsabilidade deste nível inicial de educação pertence aos municípios, mas as empresas são chamadas a dividir esse encargo, pela obrigação de garantir assistência gratuita para os filhos e dependentes de seus empregados em creches e pré-escolas, além da prevista com o recolhimento do salário-educação

⁹ Esses cursos são uma novidade e têm causado inúmeros questionamentos a respeito de sua natureza. O artigo 44 reza que: "A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: 1 - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino."

Ensino Fundamental

A grande ênfase do ensino fundamental deverá ser a de *melhoria de qualidade*. A Lei traduz isso nos seguintes miúdos:

- a duração, atualmente de oito anos, passará progressivamente a ser de nove anos, pela inclusão da criança de 6 anos na obrigatoriedade;
- a carga horária foi aumentada: de 720 para 800 horas e de 180 para 200 o número de dias letivos;
- os currículos incluirão aulas de arte e de educação física;
- a formação e o aperfeiçoamento dos docentes deverá merecer muito mais atenção dos agentes educacionais que os promovem, sob os olhos mais atentos das autoridades educacionais;
- a jornada escolar diária não poderá ser inferior a 4 horas.

Segundo a Lei, o objetivo do ensino fundamental é a formação básica do cidadão, mediante:

1. *“o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;*
 2. *a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;*
 3. *o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;*
 4. *o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.”*
- (art. 32)

Anísio Teixeira e seus companheiros de *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932*, assim como Paulo Freire, devem estar soltando foguetes do outro lado deste mundo porque essa Lei, sem dúvida nenhuma, faz enorme eco com o que eles apregoaram durante suas vidas terrenas. E, cá pra nós, a mera leitura desses objetivos deixa em nós um certo ar de esperança por um mundo melhor, não acha? Afinal, eles expressam tudo o que há de essencial para uma vida decente e tem orientação fortemente humanista. Resta aguardar os próximos passos: primeiramente, muitas discussões para se definir diretrizes e estratégias de viabilização dessas belezas todas, e, em segundo lugar, é necessário proceder-se à largada desse barco ao mar, isto é, a implementação efetiva de tudo o que foi anunciado. E do que depende,

grandemente, o sucesso desta gigantesca empreitada? Diríamos que *sem vontade política, não dá nem para começar*. Se esta condição estiver satisfeita, outros dois fatores se lhe seguem: *pensar em medidas simples*, por oposição às mirabolantes e inexequíveis, e *promover o envolvimento das comunidades locais* em que se inserem as escolas.

Ensino Médio

A Unidade 4 voltará a falar desse nível de ensino, pelo que nos limitaremos a expor aqui seus objetivos tal qual são formulados na Lei e apresentar alguns poucos dados numéricos.

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

1. *“a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;*
2. *a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;*
3. *o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;*
4. *a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.”* (art. 35)

O currículo do ensino médio deverá privilegiar: a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Além disso, fica obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira, sugerindo-se também uma segunda, mas esta em caráter facultativo.

Uma diretriz que chama a atenção, parece-nos, é a definição, na Lei, do foco pedagógico a ser dado no ensino médio: a adoção de metodologias de ensino e de avaliação *“que estimulem a iniciativa dos estudantes”* (art. 36, inciso II). Além disso, temos a volta da Filosofia e da Sociologia; o inciso III do parágrafo 1º do art. 36 deixa bem claro que o aluno será chamado a prestar conhecimentos destas duas disciplinas e que seu ensino deverá ter como foco o exercício da cidadania.

Quanto aos dados, segundo o MEC, de 90 a 97, as matrículas no ensino médio cresceram 56%. Em relação a 97, 54,5% do total de matrículas esteve no curso noturno e 70% dos alunos que entram no antigo 2º Grau têm mais de 18 anos. Mas há dados piores: a taxa de repetência no primeiro ano é de 35% e apenas 15% dos estudantes freqüentam a escola com regularidade. O SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) de 95 mostrou que apenas 3,7% dos alunos de nível médio (antigo 2º Grau) conseguiram alcançar o nível máximo de proficiência em matemática e só 1% atingiu a pontuação máxima em português.

Mas deixemos o ensino médio um pouco de lado e vamos ver rapidamente como a LDB tratou a educação superior.

Educação Superior

Uma das ênfases da Lei relativamente a este nível de educação é a necessidade de se definir “autonomia universitária”, prescrita pela Constituição e até agora não clarificada. Por outro lado, abre-se a possibilidade de estender a autonomia a outras instituições, de modo a evitar que estabelecimentos busquem um único modelo de universidade.

Quanto às novidades, uma em especial merece destaque: a partir da Lei,

“as instituições de educação oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas”.

(art. 47, parágrafo 3º)

De resto, a educação superior continua com seus objetivos de ensino e de pesquisa, de formar diplomados, de divulgação de conhecimentos, de ofertar educação permanente e de prestar serviços à comunidade, basicamente sob a forma de discussão de problemas de interesse para a sociedade.

E quanto às modalidades?

A nova lei prevê as seguintes modalidades de ensino:

- educação de jovens e adultos, para os alunos que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria;
- educação especial, para portadores de necessidades das mais diversas naturezas;
- educação profissional, a ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada.

Não há novidades aqui: as três modalidades já estavam previstas na legislação anterior, mas a educação especial ainda não mereceu atenção mais atenta como

deveria. Urgente inovar-se, no entanto, no que diz respeito à articulação das diferentes modalidades com o ensino regular, em especial as possíveis transições entre a educação profissional e os níveis de ensino fundamental e médio. Vamos falar disso com mais profundidade na Unidade 4.

Prossigamos no nosso percurso pela LDB. O próximo tópico refere-se aos profissionais da educação.

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A preocupação dos legisladores com a formação de professores é uma das marcas da LDB. Num país em que não é exceção que pessoas recém-saídas da alfabetização adulta assumam a função docente, urgia marcar a data do enterro desta prática: como já dissemos, até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por qualificação em serviço. As futuras gerações serão muito gratas a esse dispositivo.

O jornal **A Folha de S. Paulo** pronunciou-se recentemente sobre isso em extensa matéria.¹⁰ Com a manchete “PAÍS TEM 21% DE PROFESSORES SEM FORMAÇÃO MÍNIMA”, o artigo acenava com os números terríveis:

“mais de 225 mil dos 1,07 milhão de docentes que atuam nas pré-escolas, classes de alfabetização e entre 1ª e 4ª séries do ensino fundamental são considerados leigos; 21% dos docentes nessas séries não têm a formação mínima requerida por lei. Se não são preparados antes de adentrar a profissão, tampouco recebem apoio depois.”

Mas não é só com o nível de formação que a nova lei se preocupa. Na verdade, uma das principais questões que se tem tratado é a da *relação entre a teoria e a prática na formação destes profissionais*. AZANHA (1997), a esse respeito, observa o seguinte:

“Esses cursos foram organizados a partir de uma concepção do trabalho docente, como se este consistisse simplesmente em ensinar alguma coisa para alguém. Para realizar com êxito essa tarefa, o futuro professor – um meio especialista em alguma disciplina – aprende algumas noções de didática geral e especial, de psicologia da aprendizagem e de legislação. A parte prática da formação é,

¹⁰ PAÍS tem 21% de professores sem formação mínima. Folha de S. Paulo, São Paulo, 11/02/98. Caderno 3. p. 8.

supostamente, completada por estágios junto a um professor da disciplina em questão. No fundo, essa formação pressupõe que o professor será um preceptor que deverá ensinar algo a alguém numa relação individualizada. Não se trata de fazer uma caricatura, mas de propor uma hipótese, a de que nossos cursos de licenciatura ainda não conseguiram focalizar a relação educativa no ambiente em que ela realmente ocorre, isto é, na sala de aula que, por sua vez, se integra numa escola. O chamado 'processo ensino-aprendizagem', por exemplo, é uma abstração. O professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções. Seres tão imaginários como aqueles a que se referem a expressões como 'homo oeconomicus' ou 'aluno médio' ou 'sujeito epistêmico' e outras semelhantes.

(...) No entanto, até hoje a concepção do professor, principalmente do licenciado, é tributária dos ideais educativos associados à figura e ao papel do preceptor.

(...) Por isso, talvez, é que continuamos a insistir numa formação docente preceptorial na qual, além do domínio da disciplina a ensinar, prevalece uma visão psicológica do educando. Mesmo os elementos didáticos que se associam a essa formação são condicionados por essa visão. Contudo, sabemos que nisso reside, talvez, uma dificuldade séria para que esse professor, supostamente preparado para um trabalho de ensino individualizado, compreenda que a tarefa educativa da escola tem desafios que ultrapassam os limites de ensino e aprendizagem de disciplinas." (AZANHA, 1997, p. 37-40)

Ficou surpreso quando leu acima que ser professor **não** é ensinar alguma coisa a alguém? Se você honestamente respondeu que sim, está na hora de dar uma parada e refletir sobre isso.

A LDB manteve a estrutura da legislação anterior no que se refere aos requisitos para a formação de professores. A grande novidade é a possibilidade de se organizar o curso normal em nível superior, assim como licenciar docentes que possuam curso superior e queiram dedicar-se ao magistério.

O SENAI-DR/SP (1998) preparou um quadro-resumo da formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino segundo a LDB:

NÍVEL DE ENSINO	FORMAÇÃO	LDB - TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO INFANTIL E QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL	CURSO NORMAL EM NÍVEL DE ENSINO MÉDIO OU CURSO SUPERIOR, COM LICENCIATURA PLENA. A LDB PREVÊ, AINDA, A CRIAÇÃO DE CURSO NORMAL SUPERIOR.	ARTIGOS 62 E 63, INCISO I
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA PLENA EM INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADES OU CENTROS UNIVERSITÁRIOS. A RESOLUÇÃO Nº 2/97 DO CNE CRIOU O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA, VOLTADO PARA DIPLOMADOS EM NÍVEL SUPERIOR QUE QUEIRAM LICENCIAR-SE PARA ATUAR COMO DOCENTES.	ARTIGOS 62 E 63, INCISO II
ENSINO SUPERIOR	CURSO SUPERIOR DE GRADUAÇÃO, CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO, CURSO DE MESTRADO E DOUTORADO (PRIORITARIAMENTE).	ARTIGO 66
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	CURSO SUPERIOR, CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO OU LICENCIATURA COM BASE NA RESOLUÇÃO Nº 2/97.	ARTIGO 63, INCISO II

O próximo passo é darmos uma olhada no que a LDB diz a respeito do financiamento da educação.

RECURSOS FINANCEIROS

Como você deve se lembrar (Unidade 2), o assunto “financiamento da educação” é uma preocupação bastante recente neste país. Refrescando a memória: até a época da ditadura militar não se havia ainda elaborado uma política de financiamento do sistema educacional brasileiro. A década de 60 inaugurou este tópico com duas medidas: a instituição do **salário-educação**, que se traduziu concretamente na arrecadação de 2,5% da folha de pagamento das empresas, e os acordos MEC-USAID, que começaram a financiar certos programas de educação, como, por exemplo, uns 50% do PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, nascido em 1968). A fonte de verbas oriunda do salário-educação ainda está em vigor.

Na LDB, é o artigo 68 que trata do assunto “financiamento da educação”. Segundo ele, serão recursos públicos destinados à educação os originários de:

- receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- receita de transferências constitucionais e outras transferências;

- receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- receita de incentivos fiscais;
- outros recursos previstos em lei.

O quadro a seguir fornece uma idéia bem clara desta questão:

RECEITA DE IMPOSTOS DISPONIVEL PARA A MANUTENÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO NO BRASIL - 1995			
TRIBUTOS	RS	PERCENTAGEM	
	BILHÕES	% TOTAL	% PIB
IMPOSTOS (OBRIGAÇÕES CONSTITUCIONAIS):	25.474	89	4,03
CONSTITUIÇÃO FEDERAL	24.274	85	3,84
CONST. ESTAD. (SP, RJ, RS, MS, PI)	1.200	4	0,19
CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS:	3.133	11	0,50
SALÁRIO-EDUCAÇÃO	2.376	8	0,38
SENAI	494	2	0,08
SENAC	229	1	0,04
SENAT	34	0	0,00
TOTAL	28.607	100%	4,53%

Fonte: MEC. Desenvolvimento da Educação no Brasil. Brasília, 1996.

O artigo 69 da LDB estabelece qual o percentual que deve ser vinculado obrigatoriamente à educação: à União, um mínimo de 18%, e aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, 25%. A prioridade destes recursos será para o ensino fundamental: até 2007 a lei lhe vincula 60% de todos os recursos que Estados e Municípios alocam para educação. Os críticos da LDB apontam uma ameaça à qualidade dos outros níveis de ensino (educação infantil, ensino médio e educação superior), que terão que se digladiar pelo restante daquele percentual.

Esta vinculação de percentuais determinada em lei é vista por muitos como um fator que limita a autonomia e a iniciativa dos Estados e Municípios. Mas para José Carlos de Araújo Melchior (1980), um estudioso da questão do financiamento da educação no Brasil,

“a vinculação constitucional é um mecanismo que assegura a prioridade permanente. É um mecanismo compulsório, que na prática produz resultados benéficos. (...) não é uma panacéia que resolverá tudo, mas é uma das mais efetivas armas com que podemos contar. Mais ainda, a vinculação não é um mecanismo antidemocrático, pois nasce da vontade do poder político no exercício da liberdade que lhe foi delegada pelo povo. Nos EUA, vários estados utilizam a vinculação de recursos. A vinculação não é um mecanismo definitivo. Quando os problemas forem

solucionados de forma mais satisfatória, ela poderá ser gradualmente eliminada. Mas, no momento, dentro da realidade brasileira, ela precisa existir.” (MELCHIOR, 1980, p. 57)

Um aspecto que merece ser ressaltado é se essa garantia constitucional de recursos para a educação resulta em volume suficiente para o atendimento das necessidades do Brasil. A LDB procura equacionar o problema definindo com clareza o que é despesa com manutenção e desenvolvimento do ensino e o que não é. A imprecisão, nesse campo, tem ensejado a utilização dos recursos da educação em projetos e atividades às vezes remotamente relacionados a essa área. Há um verdadeiro folclore a esse respeito. Alguns municípios chegam a lançar na conta dos gastos educacionais a construção de estádios desportivos, fontes luminosas, automóveis, etc. Isso tudo sem considerar o desvio mais grave e mais freqüente, de incluir nessa conta o pagamento dos inativos e de vários programas assistenciais das mais diversas naturezas. Dessa forma, a vinculação torna-se uma “armadilha”, pois os recursos acabam sendo dispersados em atividades, embora importantes e necessárias, alheias ou periféricas ao ensino. O pressuposto básico do vínculo legal, vale a pena enfatizar, é que sejam assegurados os recursos para a atividade indiscutivelmente direta e imediata do ensino. Outra dificuldade, decorrente dessa imprecisão, refere-se ao controle social do efetivo cumprimento das determinações legais sobre a matéria. Nem sempre são suficientes os procedimentos de controle adotados pelo Poder Legislativo e pelos Tribunais de Contas.

De qualquer forma, podemos considerar um grande avanço o que dispõem os artigos 70 e 71, que delimitam com clareza o que é e o que não é despesa com educação:

É despesa com educação

- remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais de educação;
- aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Não é despesa com educação

- pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;
- subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;
- formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;
- programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, outras formas de assistência social;
- obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;
- pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

E o que pensam os brasileiros sobre os gastos com educação? “Gasta-se muito e mal”; “Gasta-se pouco e mal” – não é o que você ouve por aí? E qual é a sua opinião pessoal?

Na verdade, há indicadores de que os recursos destinados à educação no Brasil são suficientes e satisfatórios, em função do nosso grau de desenvolvimento. As reflexões de Alberto de Mello e Souza (1979) em torno desta questão são muito interessantes:

“Parece-nos que o problema educacional, atualmente, consiste menos na disponibilidade de recursos e mais na sua aplicação, de maneira a conjugar mais adequadamente os aspectos de eficiência social e equidade. Com vistas a uma orientação melhor dos recursos dentro deste prisma é preciso reconhecer que existem três opções fundamentais no ensino brasileiro. Como tais opções são independentes, sua discussão não pode ser feita isoladamente. A primeira refere-se ao dilema: qualidade ou quantidade? A segunda trata da prioridade a ser posta na expansão das matrículas – ensino de base ou superior? A terceira tem relação com o financiamento do ensino: pago ou gratuito?” (SOUZA, 1979, p. 148)

Mas nem todos os teóricos e críticos de educação concordam com Mello e Souza. O Brasil aplica em ensino básico somente 88 dólares *per capita* – e ainda assim de forma inteiramente irregular, sacrificando regiões como o Norte e o Nordeste, onde a média não chega a 50 dólares. O Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, declara

ter como objetivo elevar essa aplicação para 300 dólares anuais por aluno, o que, ainda assim, fica bem abaixo dos 430 dólares *per capita* da Coréia do Sul, país que conheceu extraordinária expansão do seu sistema educacional. (NISKIER, 1996)

É preciso melhorar sensivelmente a gestão e a distribuição dos recursos disponíveis para a educação no Brasil, aliás, medidas que a nova LDB procura equacionar de forma inovadora, por exemplo, estabelecendo prazos rigorosos para o repasse de recursos financeiros destinados ao ensino.

Para finalizar essa visão geral da estrutura e do funcionamento da educação brasileira atual, resta-nos falar um pouco sobre a administração do sistema escolar.

ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA ESCOLAR¹¹

Este item se refere ao modo como o Poder Público administra o Sistema Escolar, ou seja, como são distribuídas as competências entre as esferas de poder, como: União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Mas em que lei estão definidas estas competências?

Se você pensou na “lei máxima” do país, acertou! As competências das diferentes esferas do Poder Público, em relação aos sistemas escolares, estão definidas na *Constituição Federal*.

A responsabilidade pelo ensino público, prioritariamente e não de forma exclusiva, encontra-se dividida de acordo com o quadro a seguir:

Divisão de Responsabilidades para com o Ensino Público Brasileiro

NÍVEIS DE ESCOLARIZAÇÃO	PODER PÚBLICO
ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU)	ESTADOS, DISTRITO FEDERAL E MUNICÍPIOS
ENSINO MÉDIO (2º GRAU)	ESTADOS E DISTRITO FEDERAL
ENSINO SUPERIOR TÉCNICO E TECNOLÓGICO	UNIÃO E ESTADOS

Respeitadas as disposições legais, a participação da iniciativa privada é livre em todos os graus de ensino, mediante autorização e avaliação pelo Poder Público.

Nas disposições constitucionais de 1988 está implícita, portanto, a descentralização das competências para os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Vejamos agora num quadro-resumo as características administrativas dos órgãos responsáveis pelo ensino público no Brasil.

¹¹ Este item foi elaborado por Donaldo Bello de Souza.

QUESTÕES	UNIÃO	ESTADOS/DF	MUNICÍPIOS
QUAL É O ÓRGÃO REPRESENTATIVO?	MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO	SEES - SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO	SMES - SECRETARIAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO OU ÓRGÃOS SIMILARES
QUAL É O ÓRGÃO NORMATIVO?	CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	CEE - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO	CME - CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
QUAIS AS PRINCIPAIS COMPETÊNCIAS?	COORDENAR A ELABORAÇÃO DE PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO;	ADMINISTRAR A REDE DE ESCOLAS PERTENCENTES AOS ESTADOS E DF	ADMINISTRAR A REDE DE ESCOLAS PERTENCENTES AOS MUNICÍPIOS.
	PRESTAR ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA AOS ESTADOS, DF E MUNICÍPIOS, PARA O DESENVOLVIMENTO PRIORITÁRIO À ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA; MANTER A REDE FEDERAL DE ENSINO: UNIVERSIDADES, INSTITUIÇÕES ISOLADAS DE ENSINO SUPERIOR, ESCOLAS TÉCNICAS E AGROTÉCNICAS E CENTROS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA; SUPERVISIONAR A REDE PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR.	FISCALIZAR O FUNCIONAMENTO DA REDE PARTICULAR.	

A cada instância do Poder Público são atribuídas competências específicas e cada uma possui um órgão normativo, conforme o quadro anterior. Do ponto de vista legal, não há distinção quanto à validade e aos direitos decorrentes dos estudos realizados nas escolas públicas, sejam elas federais, estaduais ou municipais, daqueles realizados nas escolas particulares autorizadas e reconhecidas.

No plano federal, as decisões políticas são tomadas pelo Ministério da Educação e do Desporto, assessorado pelo Conselho Nacional de Educação (antigo “CFE” – Conselho Federal de Educação), composto pelas câmaras de Educação Básica e de Educação Superior.

Que outros organismos participam da tarefa educacional?

Vamos recordar o início desta unidade, quando estudamos as expressões sistema de educação, de ensino e escolar?

Referimo-nos ao *sistema de educação* e *sistema de ensino* como expressões mais abrangentes que *sistema escolar*, ou seja, com a participação de outros órgãos, instituições ou pessoas na tarefa educacional, não é mesmo? Logo, além dos órgãos diretamente ligados à educação, encontraremos outras organizações participando desta importante tarefa.

Na tarefa educacional, encontram-se envolvidos *outros organismos governamentais* (Ministérios do Trabalho, da Saúde, Militares, das Comunicações) ou não-governamentais, seja por meio de convênios firmados para esse fim, seja por ações conjuntas com finalidades precípuas. Vejamos algumas das formas de atuação:

O Ministério da Saúde atua na área educacional promovendo constantes campanhas de vacinação e de conscientização relativas aos aspectos higiênicos e profiláticos de doenças nas escolas. Juntamente com o MEC, o Ministério da Saúde vem adotando políticas de desenvolvimento de recursos humanos para a área de saúde, executadas pelos estados.

Os Ministérios Militares mantêm escolas de ensino fundamental, a partir da 5ª série, e de ensino médio, abertas a todos e destinadas à formação adequada de alunos que queiram seguir a carreira militar. Mantêm, ainda, diversas Academias Militares com cursos superiores de preparação específica para cada Arma.

O Ministério das Comunicações, por sua vez, contribui ao viabilizar transmissões de programas educacionais, via rádio e televisão, às mais longínquas regiões do país, ampliando e aprimorando os conhecimentos dos professores e beneficiando, presentemente, cerca de 23 milhões de alunos.

Vários também são os convênios firmados, institucionalmente, entre o Ministério da Educação e do Desporto e organismos governamentais vinculados à agricultura e zootecnia com o objetivo de desenvolver, nessas áreas, estudos e projetos de caráter eminentemente educativo e pedagógico que atendam não somente a alunos, mas promovam, ainda, o aperfeiçoamento docente.

Caberia agora tocar no único ponto ainda não mencionado: a Educação Profissional segundo a LDB. Optamos, no entanto, por deixar que a Unidade 4 o aborde, já que esse é o seu tema central. Ao invés, apresentaremos agora um apanhado geral da LDB, sob o ângulo das inovações que ela trouxe.

INOVAÇÕES TRAZIDAS PELA LDB

Depois que foi ao ar, em dezembro de 1996, a LDB já suscitou a realização de vários eventos em diversas partes do país, reunindo pensadores e especialistas em educação, a fim de se discutir os princípios e as inovações trazidas em seu bojo. Pode-se dizer, sem susto, que as maiores inovações desta nova Lei são a *flexibilidade* e a *avaliação*. Tradicionalmente, somos um povo que tende à centralização, em grande parte devido a um passado de paternalismo político-social. Pela primeira vez, uma lei educacional deixa a União com um forte papel de mero coordenador, o que abre margem para a iniciativa autônoma dos estados, municípios e escolas. Da mesma forma, nunca se falou em avaliação sistemática e eficaz da situação educacional. Mas essas são apenas as manchetes; vamos aos detalhes.

Autonomia da escola e projeto pedagógico

No artigo 15, a LDB dispõe que

“os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público”.

Já o artigo 12, ao dispor sobre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, inclui, dentre elas, a de

“elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Estabelece, ainda, no artigo 13, como uma das incumbências dos docentes

“participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”

e, no artigo 14 determina, dentre os princípios norteadores da gestão democrática do ensino público,

“a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”.

Sobre esse assunto, AZANHA (1997, p. 35) afirma que:

“com relação a esse tema, a Lei nº 9.394/96 representa um extraordinário progresso, já que pela primeira vez autonomia escolar e projeto pedagógico aparecem vinculados num texto legal”.

Para esse autor, elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia.



Flexibilidade

Essa característica pode ser exemplificada pelo artigo 23 que, ao dispor sobre a educação básica, estabelece o fim da seriação obrigatória e abre às escolas a possibilidade de reclassificação de alunos (artigo 5º, parágrafo 5º) e pelo artigo 24, inciso II, alínea “c”, que possibilita o acesso aos estudos

“independentemente de escolarização anterior”.

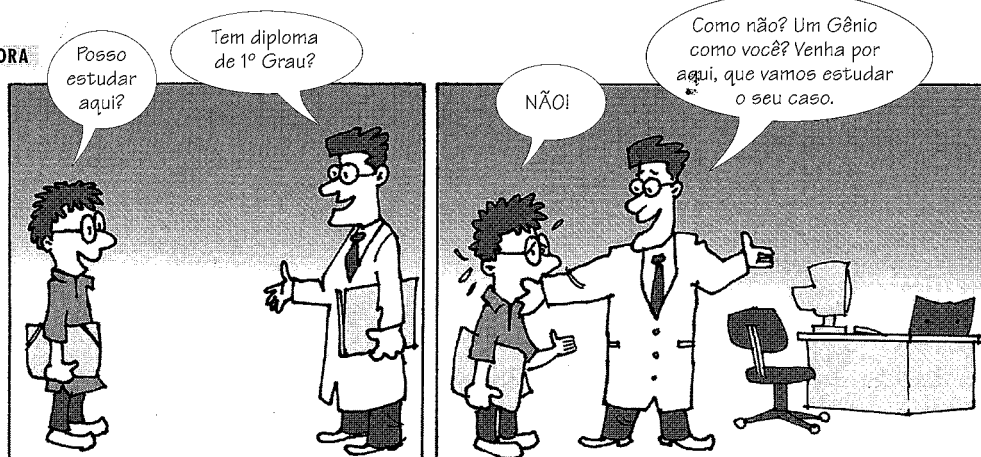
Outros exemplos incluem:

- artigo 3º, inciso X, que valoriza a *“experiência extra-escolar”*;
- artigo 40, que dispõe que a *“educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada”*;
- artigo 41, que possibilita a *“avaliação, o reconhecimento e a certificação de conhecimentos adquiridos na escola ou no trabalho”*.

ANTES



AGORA

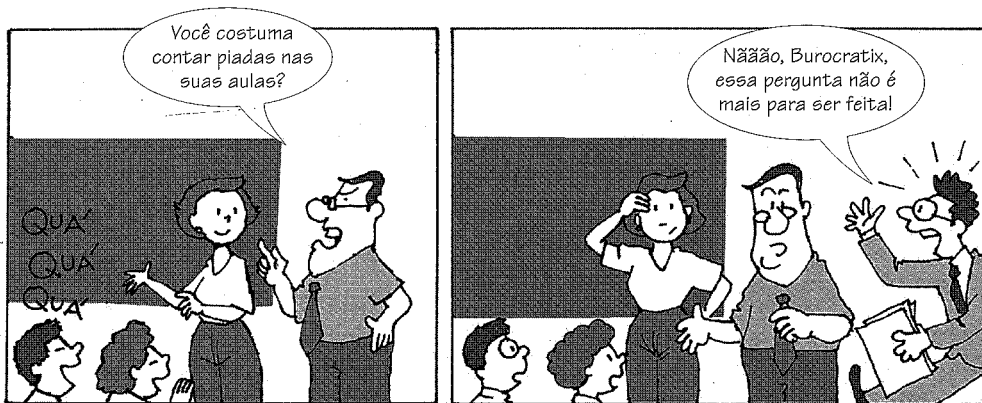


Avaliação

Esse é outro aspecto inovador da nova lei. A expressão avaliar ou avaliação aparece em treze artigos (o que perfaz 14% deles!) e aí é repetida vinte e três vezes. O artigo 9º, especificamente nos incisos VI, VIII e IX, por exemplo, estabelece passar a ser incumbências da União tanto o controle sobre o processo avaliativo do rendimento escolar de todos os níveis da educação escolar quanto o controle da avaliação das instituições e de cursos de ensino superior. Pela primeira vez, a União se investe de poderes dessa ordem sobre a educação escolar em todos os níveis. Na visão de CURY (1997),

“a União ganha, pois, a prerrogativa de estabelecer um processo permanente de avaliação do rendimento escolar e das instituições, pondo-se quase como agente externo deste processo monitorando indicadores de desempenho”. (CURY, 1997, p. 20)

As características desta avaliação, contudo, ainda estão por ser definidas: será ela única ou diversa? uniforme ou diferenciada? abrangente ou restritiva? Como se vê, muitos outros seminários em torno da Lei ainda serão necessários!



Municipalização

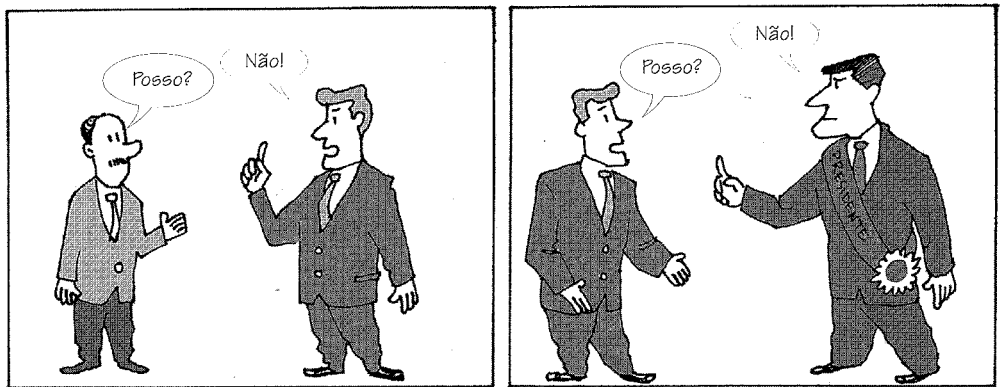
O artigo 8º abre a possibilidade de instituição dos sistemas municipais de ensino. A esse propósito, o Conselheiro Ulysses Panisset, relator do Parecer CNE/CEB nº 05/97, assim se manifestou:

“Verifica-se, como saudável inovação, na Lei Federal nº 9.394/96, a possibilidade de instituição dos sistemas municipais de educação, com competência e delimitação de área de abrangência, bem como disposição que veda sua atuação em níveis mais elevados, antes que os inferiores tenham sido amplamente atendidos. A tônica é de descentralização, com responsabilidades bem definidas. A lei deixa

claro, portanto, que nenhum sistema municipal poderá oferecer outras etapas de ensino sem que tenha oferecido, antes, 'educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental'. Trata-se de um avanço significativo no rumo da universalização do ensino fundamental e de substantiva ampliação da educação infantil."¹²

Essa linha de pensamento pode ser reforçada com o inciso VIII do artigo 3º, que põe a *gestão democrática* como princípio do ensino público.

ANTES



AGORA



Vale acrescentar que a Lei abriu caminho para a *educação a distância*. Pelo fato de os meios de comunicação terem feito desaparecer distâncias, não há dúvida de que esse veio será largamente utilizado em futuro bastante próximo, e a Lei dá provas de modernidade ao incluí-lo em sua letra.

¹² Parecer CNE/CEB, nº 05/97. p. 2.



Síntese

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que, pelo menos em seu espírito, a nova Lei de Diretrizes e Bases veio corrigir o rumo da educação brasileira: se as últimas décadas se ocuparam com a simples abertura de escolas, a preocupação agora é nitidamente com qualidade. Há sucessivas referências à qualidade, por exemplo, nos artigos 3º, inciso IX, 4º, inciso X, e 74. À medida que traz a flexibilidade como nota marcante e que reconhece os agentes e agências educacionais como principais responsáveis por este processo, estamos – como nunca estivemos – diante da real possibilidade de reverter significativamente o quadro desolador da educação brasileira atual.

Mas, como tudo tem dois lados, esta face ousada e justa da Lei é também o seu próprio infortúnio. Num país em que diversos setores da sociedade não têm nenhuma experiência com democracia, fica bastante ameaçada a própria compreensão de termos como flexibilidade, descentralização, e – porque não dizê-lo – desregulamentação e desoficialização. Nossa história tem ranços de clientelismo e de paternalismo, que caminham em direção inteiramente contrária aos ditames democráticos. O quanto isso vai emperrar os ventos reformistas da Lei ainda está por ser visto. Mas está aí o recente exemplo de Minas Gerais, cujas iniciativas de maior participação da comunidade escolar e de profissionalização de diretores e demais agentes de educação produziram em curtíssimo espaço de tempo uma grande mudança nas feições de seu sistema educacional.

AUTO-AVALIAÇÃO

1 ° Qual das palavras abaixo NÃO caracteriza a nova LDB?

- a) flexibilidade
- b) centralização
- c) avaliação
- d) contextualização
- e) interdisciplinaridade
- f) autonomia

2 ° Vamos ver se você consegue reconhecer as três principais inovações da LDB. Leia cada trecho e identifique a inovação a que ele se refere:

- a) Cada estabelecimento de ensino deverá elaborar a sua proposta pedagógica, o que significa que poderá tomar uma série de decisões quanto ao currículo, metodologia, aproveitamento de estudos, para citar algumas.
- b) A União deverá se ocupar diretamente só com a educação superior. Os outros níveis de educação deverão ser da responsabilidade dos Estados e Municípios.
- c) Não se pode traçar metas e objetivos para a educação de um país se não se tem informações precisas sobre os resultados do processo educativo. A nova Lei determina pioneiramente que isso seja feito.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

3 ° A partir da nova LDB, cada escola poderá elaborar o seu próprio projeto pedagógico, o que obviamente vai diferenciar as escolas umas das outras.

A lei que lhe é anterior (nº 5.692/71) havia determinado um mesmo currículo básico para todo o país. Estas duas determinações legais se opõem: uma diversifica e a outra unifica.

Qual delas está mais de acordo com os contextos nacional e internacional do mundo de hoje? Justifique a sua resposta.

- docente, discente e não-docente, equipamentos, instalações.
- A resposta é pessoal, a partir da listagem daqueles componentes óbvios de corpo que na verdade não pertencem ao sistema em si, prejudicando a eficácia do mesmo.
- educacional para efeitos de financiamento. Isso acabou por desperdiçar verba com itens estas fontes, mas não haviam sido ainda definidos os componentes do nosso sistema financeiro específico para a Educação; e de lá para cá, foram sendo organizadas orgamntária para a pasta da Educação. Até a década de 1960 não havia fontes de Porque determinou bem os limites do sistema educacional e isso facilita a dotação de fato em sua vida pessoal e profissional.
- se educarem porque poderão ver a relação do que aprendem com o que precisam saber defensável ao processo educacional; as pessoas vão perceber melhor a necessidade de com as exigências de mercados locais. Isso trará um significado bem mais palpável e cada escola vai poder se alinhar com as características da região em que se insere e diversificação vai permitir uma sintonia de cada escola com seu entorno social, isto é,
- A LDB está bem mais de acordo com as demandas da atualidade porque a
- a) autonomia
 - b) descentralização
 - c) avaliação
- uma descentralização em todos os níveis.
- A letra B não poderia estar mais distante do espírito central da Lei, que determina

4 • E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: COMO VAI?

"Nunca diga às
pessoas como fazer as
coisas. Diga-lhes o que
deve ser feito e elas
surpreenderão você
com engenhosidade."

GEORGE PATTON

NESTA UNIDADE você vai ver como a LDB tratou a questão da Educação Profissional brasileira. Além disso vamos pintar para você o quadro atual desta modalidade de educação neste país. Esperamos que os fatos e idéias apresentados nesta Unidade permitam que você consiga:

- relacionar e definir os níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional;
- especificar as relações entre educação básica e educação profissional;
- apontar os possíveis percursos entre educação básica e educação profissional;
- discutir as relações entre os componentes de educação geral e profissional nos currículos de educação profissional.

Como vimos na Unidade 2, jamais tivemos uma política de educação profissional no Brasil. Para refrescar a sua memória, veja abaixo uma rápida recapitulação do quadro da profissionalização no Brasil, nos períodos colonial e monárquico:

Recapitulando

Através do jesuitismo – no início do período colonial – buscava-se formar a elite da colônia. A educação profissional ocorria assistematicamente, no próprio ambiente de trabalho, tendo como clientela os índios, negros e mestiços.

Em finais do século XIX, o ensino técnico, agrícola e industrial não passa de ensaios tímidos espalhados espaçadamente pelo país: Liceu de Artes e Ofícios do Rio e cursos de comércio e de agricultura em outros grandes centros.

Seja no período colonial, seja na era do império, percebe-se que a lógica do sistema permanece a mesma: o acesso à escolarização continuou a ser feito de acordo com a origem de classe – educação até o nível universitário para a burguesia ascendente e trabalho, sem grandes esforços de formação profissional, para o resto da população.

E aí vieram as máquinas de tear da Inglaterra na segunda metade do século XVIII e, a partir daí, o mundo nunca mais foi o mesmo. E, com ele, mudou significativamente a relação educação/trabalho. Se, para manejar a terra, o domínio das letras e dos cálculos não era percebido como condição *sine qua non*, com a revolução industrial deu-se o contrário: passou a ser importante que as pessoas tivessem alguma educação básica. Assim, aos poucos, os governos foram tomando para si a responsabilidade de promover educação para todos.

Neste cenário de produção industrial no início deste século, o melhor retrato do trabalhador foi brilhantemente apresentado e representado na tela cinematográfica pelo genial Charlie Chaplin, o Carlitos, no filme *Tempos Modernos*. Nele, os operários não passam de robôs treinados para duas coisas apenas: não errarem e não perderem tempo. Assim, ficam fazendo uma única e mesma coisa; isso teoricamente evita que eles pensem e que, por conseguinte, se dispersem da realização da tarefa única. As conseqüências desta visão de ser humano são devastadoras para a mente do próprio: Carlitos, no filme, acaba enlouquecendo, destituído que fora de tudo aquilo que lhe fazia ser uma pessoa. Visto como uma máquina, passa a funcionar como uma.

Isso deveu-se ao nascimento da “administração científica da produção”, que deu início à era de teorias de produção e, depois, de administração. A primeira delas surgiu na indústria automobilística, com seu sistema inédito de linha de montagem introduzido por Henry Ford. Baseado na teoria de Frederick Taylor – que gerou o conhecido taylorismo –, o novo sistema pretendia controlar os tempos e os movimentos necessários à fabricação de unidades de produtos, de modo a evitar o desperdício de ambos (tempo e movimentos), garantindo, assim, um aumento da produtividade.

A partir da década de 70, a aceleração das descobertas e invenções científico-tecnológicas introduz mudanças estruturais no cenário mundial. As expectativas do mercado de trabalho vão se modificando rápida e radicalmente. Se no início esperava-se do trabalhador a capacidade de fazer uma mesma coisa indefinidamente, agora exige-se-lhe adaptabilidade e autonomia e rapidez de aprendizagem.

E o Brasil nesse contexto?

Na década de 60, os ginásios polivalentes trouxeram uma tímida iniciativa de profissionalização mas, antes que pudessem ser adequadamente avaliados e atualizados, decaiu-se essa iniciativa com uma só tacada: a Lei nº 5.692, de 1971, empurrou inteiramente para o antigo 2º Grau a função de formação profissional. Assim, da noite para o dia, o país amanheceu cheio de escolas profissionalizantes. Mas como esse milagre foi, mais uma vez, um milagre de caneta no papel, houve uma grande gritaria no país, que culminou, como já vimos na Unidade 3, na promulgação de uma outra lei – de nº 7.044/82 – que revogava a anterior. Estava desfeito o errôneo milagre da caneta, mas o país continuava sem uma política de educação profissional. Ficamos também sem saber se aqueles ginásios polivalentes serviram para alguma coisa; a total falta de avaliação de sistemas educacionais muito provavelmente varreu para longe algumas experiências positivas.

E a caminhada brasileira rumo à modernização do processo industrial estava se fazendo de modo muito mais lento. No campo da educação profissional, desenvolvíamos duas realidades: por um lado, a dificuldade, em nível governamental, para definir uma política de formação profissional e, de outro, caminhando por fora da raia, construía-se um sistema de formação profissional, liderado pelo SENAI e pelo SENAC, nascidos na década de 40.

“Somente um brasilianista muito benevolente diria alguma coisa positiva acerca do sistema educacional brasileiro. Em contraste, o SENAI é citado e recitado na literatura especializada internacional como um dos sistemas de formação profissional de maior êxito.”
(CASTRO, 1994, p. 134)

E foi então que veio a LDB, com seu capítulo inteirinho sobre educação profissional – fato inédito na nossa legislação. Para detalhar e esclarecer esse capítulo antes que as dúvidas e questões se avolumassem, o governo foi rápido na caneta: baixou logo a seguir o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

Vamos ver o que ficou estabelecido por ambos, a Lei e o Decreto.

Embora diversos autores possam ter diferentes concepções dos termos “técnico” e “tecnológico”, a LDB os tem muito claramente definidos. No corpo da Lei, “educação profissional” é o supra-sistema que compreende os níveis básico, técnico e tecnológico.

NÍVEL BÁSICO

É o nível que se destina à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia em cursos não sujeitos a regulamentação curricular. Num país em que 67% dos trabalhadores industriais não têm o ensino fundamental (LEITE, 1996), a profissionalização terá que ficar consertando, por muito tempo, os desacertos dos níveis de educação que as precedem.

A Lei prevê a

“articulação da educação profissional com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada (art. 2º), podendo se dar esta educação em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”.

A flexibilidade aí contida permite que o trabalhador tenha várias entradas e saídas nos sistemas, conforme suas possibilidades, interesses e ritmo de vida. Estas articulações poderão ser bastante otimizadas se os cursos tiverem seus currículos organizados na forma modular, com estratégias de educação continuada, em especial a de ensino a distância.

NÍVEL TÉCNICO

Destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, o nível técnico, segundo CASTRO (1997),¹³ veio corrigir os desvios de formação ocorridos nas escolas técnicas federais, que preparavam, em grande parte, para o prosseguimento dos estudos via universidade, em detrimento da preparação ao exercício de uma profissão técnica.

Os cursos técnicos terão organização curricular própria independente do ensino médio, sendo ministrado de forma concomitante ou seqüencial a este.

A articulação entre o ensino médio com o de nível técnico é possível. Pode-se, por exemplo, aproveitar até 25% de disciplinas de caráter profissionalizante para a parte diversificada do ensino médio. Conquanto possa-se articular um e outro, na verdade, agora com a nova Lei, eles estão bem distintos. Assim, o ensino médio pode voltar a prestar o seu serviço de educação geral, deixando para os cursos técnicos a preparação para o mercado de trabalho.

Com relação à obtenção de diploma de técnico de nível médio, o Decreto mais uma vez imprime a sua marca de flexibilidade: permite a organização curricular por módulos, o aproveitamento de estudos de disciplinas ou de módulos, os quais

"poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último não exceda cinco anos". (art. 8º, parágrafo 3º)

Há duas vias de acesso ao diploma:

- o aluno cursa o nível técnico ao mesmo tempo ou após a conclusão do ensino médio;
- o aluno, de acordo com seu nível de escolaridade e competência profissional, poderá ir acumulando certificados de qualificação e/ou de competência, que lhe conferirão o diploma, desde que ele tenha concluído o ensino médio.

NÍVEL TECNOLÓGICO

Corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos dos ensinos médio e técnico. É o reconhecimento chegando, finalmente, a essa área; é a compreensão da importância dos profissionais com formação lapidada nos princípios da ciência e da tecnologia, que se voltam especificamente para a solução de problemas inerentes ao processo produtivo e na busca de inovações tecnológicas.

¹³O ESTADO DE S. PAULO. São Paulo, 27/07/97.

E como deverá ser a organização curricular destes cursos?

Em primeiro lugar, a organização curricular dos cursos técnicos deve, antes de mais nada, reger-se pelos princípios de flexibilidade e de avaliação de resultados da Lei. Ao Ministério de Educação e do Desporto foi atribuída a função de elaborar os currículos plenos dos cursos técnicos, cujo objetivo central deverá ser a polivalência do trabalhador e sua empregabilidade. Ficam reservados aos estabelecimentos 30% de decisões curriculares e incentiva-se a prática de currículos experimentais, com vistas a uma futura validação em âmbito nacional.

O artigo 8º do Decreto estabelece que *“os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos”*. Um módulo pode ter tanto o caráter de terminalidade e fornecer, por conseguinte, um certificado de qualificação, quanto ser base para o aproveitamento de estudos. Ao permitir a organização curricular por módulos, a Lei propicia condições para a formação de profissionais polivalentes e favorece a articulação entre os conhecimentos teóricos e os práticos.

O conceito de módulo implícito na Lei é o de unidades pedagógicas autônomas e completas em si mesmas, compostas de conteúdos de acordo com o perfil profissional, que qualificam para ocupações definidas e que, no seu conjunto, podem levar a uma habilitação profissional parcial ou plena. Transposto para o âmbito operacional, isto significa que um módulo deverá ser estruturado a partir de um perfil de ocupação definida pelo mercado de trabalho, que também orientará os objetivos, conhecimentos, habilidades e atitudes, carga horária e o tratamento metodológico da unidade modular.¹⁴

As grandes vantagens de uma organização curricular modular são:

- permitir que o aluno tenha as suas diversas experiências de vida validadas para fins educacionais;
- personalizar os percursos através dos módulos, levando-se em conta as necessidades e interesses particulares de cada aluno;
- agilizar a qualificação e a requalificação do trabalhador, criando-lhe chances reais de adaptabilidade constante ao mercado de trabalho (educação continuada).

A Certificação por Competências: de que se trata?

Essa é mesmo uma das grandes e mais ousadas inovações embutidas nos novos ventos. Como já dissemos acima, poderão ser aproveitados os conhecimentos e as

¹⁴SENAI.DN. A LDB e a educação profissional. Rio de Janeiro, 1997.

habilidades adquiridos pelo indivíduo ao longo de sua vida nas situações as mais diversas, formais ou não-formais de aprendizagem escolar, cursos de qualificação, requalificação em serviço, etc.

Avaliar o que destas experiências é ou não é relevante para uma certificação por competência é que representa o nó da questão. Será necessário estudar e delinear bem direitinho o perfil profissional e as competências requeridas, incluindo-se aí a constante e rápida atualização dada a velocidade em que avançam as descobertas e invenções tecnológicas. Ao se pensar no “quem” traçará os perfis e as competências, é fundamental que sejam envolvidos docentes, empresários e trabalhadores, sob a batuta coordenadora do Ministério da Educação e do Desporto.

O que dissemos a respeito das novidades relativas à Educação Básica trazidas pela Lei aplica-se também ao capítulo sobre a Educação Profissional: todas as diretrizes parecem estar lindamente alinhadas com as necessidades do mundo de hoje. São idéias modernas e corajosas. Mas a história da nossa educação está pontilhada de leis educacionais que acabaram se tornando contos da carochinha. Estamos fortemente marcados por uma ilusão de que reforma se faz no papel. Já caímos do cavalo inúmeras vezes no passado; resta saber se, desta vez, aprendemos a lição. Os princípios, mais uma vez são ótimos, mas ...

E a realidade?

O retrato da educação profissional brasileira conta apenas com dois personagens: o sistema federal e os sistemas mistos (público-privados). Joguemos uma lente de aumento em cada um.

O SISTEMA FEDERAL

Mesmo sem uma política de educação profissional de âmbito nacional, o governo criou e vem mantendo uma série de escolas técnicas para atender os setores primário e secundário da economia. A preparação de técnicos para o setor de comércio e serviços também ocorre, mas de modo pouco expressivo.

O sistema federal de educação profissional compreende a organização que passamos a apresentar.

As **Escolas Agrotécnicas Federais** estão voltadas para o setor primário. Preparam técnicos de nível médio para o setor e funcionam também como centros de desenvolvimento rural. Há 43 escolas espalhadas por todo o país, com cerca de 13.400 alunos por ano e mobilizando cerca de 1.000 professores.

Constituindo uma rede de 19 unidades salpicadas pelas cinco regiões do país, mas concentradas nas capitais dos estados, as **Escolas Técnicas Federais** estão muitas vezes vinculadas a universidades federais. Dotadas de autonomia administrativa, elas atendem a 67.400 estudantes por ano. Na última década, a demanda pelos cursos oferecidos na maioria delas apresenta crescimento expressivo. Esse crescimento decorre de vários fatores, notadamente da crescente oferta de trabalho para o jovem, da aceitação dos técnicos formados por estas escolas no mercado de trabalho e da carência do ensino do antigo 2º Grau verificada nos sistemas público e privado, em praticamente todas as unidades da federação.

O processo de planejamento curricular é realizado de modo participativo e, sendo coordenado pelos setores pedagógicos das escolas, envolve o corpo docente e de coordenação ligados às várias habilitações ofertadas. A atualização e revisão constantes dos currículos constituem rotina nestas escolas, do mesmo modo que a reciclagem e o aperfeiçoamento permanente dos egressos das próprias escolas, estabelecendo, portanto, mecanismos de atendimento que permitam a esses profissionais consolidarem seus conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como ampliarem a percepção humanística sobre o trabalho e a sociedade.

No tocante ao nível técnico, são diversas as habilitações oferecidas, variando de acordo com a especificidade econômica de cada Estado: Administração, Agrimensura, Alimentos, Biotecnologia, Contabilidade, Edificações, Estatísticas, Estradas, Geologia, Informática Industrial, Instrumentação, Magistério, Educação Física, Mecânica, Metalurgia, Mineração, Processamento de Dados, Química, Refrigeração e Ar Condicionado, Saneamento, Secretariado, Segurança no Trabalho, Telecomunicações e Turismo.

Vale assinalar que a rede de escolas técnicas federais possui um Serviço de Integração Escola-Empresa ou um Serviço de Relações Empresariais, responsável pela celebração de convênios com as indústrias, objetivando os estágios curriculares e a cooperação em projetos de interesse comum.

Já os **Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)** foram criados em 1978, pela Lei nº 6.545, a partir da transformação das escolas técnicas federais em Centros de Educação Tecnológica, ampliando, via verticalização, o atendimento do governo federal às demandas educacionais nos níveis dos antigos 2º e 3º Graus. Os CEFETs são autarquias de regime especial, dotadas de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, vinculadas ao MEC.

De acordo com o artigo 3º da Lei nº 8.711/93, os CEFETs passaram a ter por finalidade a oferta de Educação Tecnológica e, por objetivos, os seguintes:

- *ministrar ensino em grau superior:*
 - a) *de graduação e pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;*
 - b) *de licenciatura, com vistas à formação de professores especialistas para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;*
- *ministrar cursos técnicos, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;*
- *ministrar cursos de educação continuada, visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;*
- *realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.*

Contando hoje com cinco Centros, localizados nos Estados do Maranhão, Bahia, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, o sistema atende, anualmente, a uma população de 15.000 estudantes nos cursos técnicos e a mais de 3.000 nos cursos superiores para tecnólogos, engenheiros e professores.

As habilitações oferecidas em nível médio pelos CEFETs são similares às ofertadas pelas Escolas Técnicas Federais. Em nível superior, destacam-se os cursos de Engenharia Industrial, Mecânica e Elétrica, esta última nas modalidades de Eletrônica, Eletrotécnica e Telecomunicações. Os cursos de pós-graduação *latu sensu* encontram-se distribuídos nas especialidades de Computação, Educação Tecnológica, Eletrônica Digital, Engenharia de Materiais, Engenharia de Qualidade Industrial, Engenharia de Segurança no Trabalho, Informática Industrial, Materiais para Construção Civil, Metodologia do Ensino Profissional, Saneamento, Sistemas e Processos Mecânicos e Termofluidodinâmica. Por sua vez, os cursos de pós-graduação *strictu sensu* incluem o mestrado em Tecnologia e em Informática Industrial.

Do ponto de vista das licenciaturas, estas se dividem em dois esquemas básicos. O primeiro destina-se aos profissionais já graduados em cursos superiores, estando o curso concentrado nas disciplinas de formação pedagógica. O segundo esquema atende aos egressos do nível médio, estando estruturado em torno das disciplinas do tronco comum a todas as habilitações, além de disciplinas específicas de cada habilitação e de disciplinas de formação pedagógica propriamente dita.

No conjunto de atividades desenvolvidas pelos CEFETs incluem-se a prestação de serviços a empresas e a prestação de assistência e cooperação técnicas a entidades públicas e privadas.

Proposta recente do MEC, através de sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica e do Ministério do Trabalho, mostrou a intenção de transformar as 19 Escolas Técnicas Federais em CEFETs, ampliando-se o atendimento das necessidades de formação de curta duração para a população de baixa escolaridade. A proposta inclui, dentre outros aspectos, a criação de **Centros Interescolares de Educação Tecnológica** de jovens e adultos, a serem implementados em parceria com Secretarias de Educação e outras agências de educação profissional.

Resta mencionar as **Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs)**. A sua criação expressa a intenção de o Governo interiorizar as oportunidades de formação de técnicos de nível médio, permitindo que muitas escolas técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica ampliem a sua atuação. As UNEDs, em número de 32, localizam-se em diferentes microrregiões dos Estados e possuem a mesma estrutura funcional das Escolas e dos Centros nos quais se vinculam, atuando com os mesmos objetivos.

Conquanto todas essas iniciativas federais sejam muito louváveis, o número de alunos atendidos pela totalidade das unidades escolares acima mencionadas não passa de 100.000, o que é ínfimo quando se pensa no gigantismo de nosso país: 145 milhões de habitantes. Segundo a Unesco, o estágio de desenvolvimento de uma nação pode ser medido pelo número de seus pesquisadores. Por cada milhão de habitantes, um país emergente deve ter 1.000 cientistas, 4.000 engenheiros e 12.000 técnicos. Fazendo as contas, isso significa que deveríamos contar, em nossos quadros, com: 145.000 pesquisadores, 520.000 engenheiros e 1.740.000 técnicos. E o que temos na realidade? Somente 35.000 pesquisadores, 140.000 engenheiros e 300.000 técnicos (NISKIER, 1997). É enorme a defasagem!

OS SISTEMAS MISTOS

Criados na década de 40, o SENAI e o SENAC foram concebidos com uma estrutura inédita: não são sistemas puramente privados nem públicos. O lado público de suas existências traduz-se no fato de que os seus orçamentos precisam ser aprovados pelo Governo, e seus gastos pelo Tribunal de Contas da União. Mas, por outro lado, suas atividades são controladas pelas associações industriais (SENAI) e comerciais (SENAC). Essa constituição mista garantiu o sucesso de

ambos os serviços e servem de modelo para inúmeros países, principalmente latino-americanos. E por quê? Porque, tendo que prestar contas ao Governo, por um lado, e aos empresários, por outro, esses sistemas funcionam como que num corredor de controle por ambos os lados. Com isso, são pressionados a se alinharem às necessidades dos setores que alimentam.

Contudo, conquanto seja inestimável a ajuda que têm prestado à educação profissional deste país e embora estando presentes em todo o território nacional, o Brasil precisa de muito mais.

E o que o sistema de ensino médio fez pela educação profissional?

Quando, na Unidade 3, passamos os olhos pela situação educacional brasileira com a promulgação da LDB e às vésperas dela, destacamos a dificuldade de definição de propósito do nosso ensino médio. Passamos, dentre outros, pelos ginásios polivalentes e pelo ensino profissionalizante do antigo 2º Grau. Às vezes a ênfase se fazia na preparação para o mundo do trabalho, às vezes a preocupação era a de preparar para o ensino superior. Por causa dessa indefinição, o ensino médio criou interfaces com a educação profissional e daí vem a confusão que se faz entre os dois. Assim, numa Unidade sobre “educação profissional”, não se pode deixar de dar uma palavrinha sobre o ensino que se chamava “2º Grau” até a promulgação da nova Lei.

Para começar, veja o que dizem os dados numéricos:

- *atualmente apenas 30% dos jovens entre 15 e 19 anos se matriculam no ensino médio;*
- *do total de alunos matriculados no país apenas 10% correspondem ao ensino médio (1994);*
- *de cada 100 alunos que ingressam no ensino fundamental (antigo 1º Grau) apenas 12 conseguem concluir o médio (antigo 2º Grau).*

No final da década de 80, o perfil do trabalhador brasileiro detonava um baixíssimo nível de escolaridade: apenas 38% possuíam, no máximo, o antigo curso primário completo (4ª série do 1º Grau) e somente 15,45% haviam concluído o 2º Grau.¹⁵

¹⁵ Pesquisa BNDES, SEBRAE, CNI. Rio de Janeiro, 1996.

Quanto aos anos de estudo da população urbana com mais de 10 anos de idade, em 1990, o quadro era o seguinte:

ANOS DE ESTUDO	%
SEM INSTRUÇÃO E MENOS DE 1 ANO	18,1
1 A 3 ANOS	22,9
4 ANOS	17,4
5 A 7 ANOS	16,5
8 ANOS	6,9
9 A 11 ANOS	12,4
12 ANOS E MAIS	5,7
SEM DECLARAÇÃO	0,1

Fonte: IBGE. Mapa do Mercado de Trabalho no Brasil. Rio de Janeiro, 1990.

A contar com esse ritmo do andar da carruagem, as projeções são extremamente sombrias: se, em 1990, apenas 40% dos nossos alunos concluíram a 8ª série do antigo 1º Grau, somente no ano 2010 teremos 95% dos nossos jovens com este certificado de conclusão debaixo do braço! E, para atingirmos a mesma cifra de 95% de alunos concluindo o antigo 2º Grau, teremos que esperar pelo ano 3080! (FERREIRA, 1983)

Em 1996, 10,3 milhões de brasileiros estavam na faixa etária que corresponde ao ensino médio – de 15 a 17 anos.¹⁶ De 1987 a 1997, o número de formados dobrou – foi de 1,2 milhão de jovens,¹⁷ o que significa que apenas 11% deles foram atendidos neste nível de ensino. A tendência é, portanto, de continuar aumentando a demanda por ensino médio, principalmente por força das exigências do mercado de trabalho. A ênfase que a nova Lei impõe ao ensino fundamental, se bem-sucedida, vai despejar no ensino médio uma torrente de alunos ávidos por mais educação. O sistema educacional de ensino médio não está nem de longe preparado para isso.

Agora vejamos o aspecto qualitativo do ensino médio atual. Um artigo no **Jornal do Brasil**, de 13/4/98, assinado por Magno de Aguiar Maranhão, Reitor do Centro Universitário Augusto Motta, resumiu a situação:

“O Ministério da Educação e do Desporto promoveu recentemente o Exame para Concluintes do Ensino Médio, avaliando 430.000 estudantes do seu 3º ano, de 5.200 escolas de 9 estados brasileiros. Os resultados são sombrios: diante de 30 questões de Português, Matemática, Física, Química e Biologia, a média geral de acertos não passou de 40%, índice que não aprovaria os candidatos nem em

¹⁶IBGE. Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios. Rio de Janeiro, 1996.

¹⁷VEJA. Rio de Janeiro, v. 31, n. 18, maio 1998.

concursos públicos de pouca exigência. No provão de Matemática, a média foi de 2,6."

E quem são esses alunos que fracassaram tão redondamente no provão? No Rio de Janeiro, 63,7% dos estudantes da rede pública do ensino médio têm renda familiar de até R\$ 720. Somente 7,76% dos alunos pertencem a famílias com renda mensal entre R\$ 12 mil e 24 mil.¹⁸ Ou seja: a educação básica que os menos favorecidos recebem não está vindo com selo de qualidade. E, como é essa camada da população que vai ingressar no ensino técnico, não é de se espantar que a educação profissional tenha que continuar consertando as lacunas dos ensinos precedentes.

E para onde estão indo os egressos do antigo 2º Grau? O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação fez um levantamento com 429.775 jovens que terminaram o ensino médio em 1997 e verificou que apenas 31,5% deles pretendiam fazer curso superior. Mas há indicadores de que, de cada 100 alunos que entram na rede pública de ensino superior, 40 se evadem antes da formatura. Com essas desistências, o Governo perde 300 milhões de dólares ao ano, gastos com quem não vai, nem de longe, retornar o investimento à altura. Esse dinheiro daria para manter 20.000 estudantes numa Universidade Federal. Com esse montante seria possível manter cerca de 30 vezes mais alunos (600.000) dos ensinos fundamental e médio. Essa expressiva evasão das universidades públicas pode estar se dando devido à falta de alternativas para o alunado egresso do ensino médio.

No entanto, o censo educacional do MEC revelou a grande participação da rede pública municipal no ensino médio no Nordeste. Por que isso está acontecendo, se tanto a Constituição quanto a LDB prevêem que os municípios ofereçam prioritariamente educação infantil e ensino fundamental? A responsabilidade pelo ensino médio é claramente dos Estados. Segundo o censo, dos 312.143 alunos matriculados em escolas municipais de nível médio, 52,5% estão no Nordeste, região de maior índice de analfabetismo.

O que esses dados relativos ao ensino médio nos dizem?

A conclusão certamente não requer nenhum esforço de raciocínio: que nossas políticas educacionais não são claras e que o sistema permite toda sorte de distorções. Os nossos egressos do ex-1º Grau estão precisando demais de uma ação enérgica e imediata da sociedade: que enviemos tanto o ensino médio quanto o nível técnico de educação profissional para um tratamento intensivo, de modo a poder fazer frente à maciça demanda que os aguarda no virar da esquina.

¹⁸ MARANHÃO, Magno de Aguiar. Quadro negro do ensino médio. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 13/04/98.

Apresentamos aqui como se organiza a educação profissional no Brasil de hoje: há um sistema federal de bom nível mas insuficiente quantitativamente falando, e um sistema independente, de constituição mista (pública e privada), no qual se insere o SENAI, mas que também é insuficiente para dar conta da crescente demanda por educação para o trabalho. Além disso, assinalamos a estreita relação entre ensino básico e educação profissional.

Ao longo da Unidade, trouxemos a letra da Lei para o seu conhecimento. Em leis passadas, oscilamos, perdidos, entre objetivos de educação geral e profissional para o nosso ensino médio. A nova Lei sopra bons ventos sobre as relações entre educação e trabalho ao estabelecer uma permanente preocupação em vincular a preparação para o mundo do trabalho a todos os níveis de educação (artigos 2º, 3º, inciso XI, 22, 27, inciso III, e 35, incisos II e IV). Com isso, sela-se o casamento onde sempre houve divórcio, ou seja, a preparação para o mundo do trabalho ganha tintas de processo, cuja gênese desce ao ensino fundamental e vai acompanhando o jovem ao longo de sua vida escolar. Contudo, se esse casamento dá certo como processo, na hora de definir a identidade de uma escola é preciso tomar-se uma decisão: ou uma escola prepara para o ensino superior ou para entrar direto no mercado de trabalho.

Pensando nisso, o Governo determinou que as 101 escolas técnicas federais do país começassem em 98 a provocar modificações de sua clientela, com vistas a ampliar sua função precípua de preparo profissional. Como a parte de educação regular oferecida estava garantindo boas colocações dos alunos nos vestibulares das boas universidades, uma boa parte de seus egressos desviava-se para o ensino superior, mandando para os ralos os recursos gastos com eles em disciplinas técnicas. A mudança nesse quadro será progressiva: uma escola que teve 100 vagas em 97, oferecerá 50 vagas para o 2º Grau comum e mais 100 para o ensino profissionalizante. Um só aluno poderá preencher uma vaga de cada seção, fazendo os dois cursos na mesma escola, mas terá que passar por duas seleções distintas. Isso deverá permitir uma ampliação, também progressiva, de 110 mil para 180 mil no número de estudantes da rede federal, sem aumentar o número de escolas.

E por que essa necessidade de conciliar os dois propósitos do ensino médio?

Todos reconhecemos que o conhecimento tornou-se fator principal da produção. Ao compreendermos a importância atual do conhecimento, precisamos igualmente ressaltar a importância de uma educação geral suficientemente ampla, porque é ela que fornece as bases para se continuar aprendendo ao longo da vida. Por outro

lado, o aprofundamento do conhecimento em uma determinada área, chegando-se à sua utilização em situações-problema reais, permite a aplicação da teoria à prática, gerando uma espiral ininterrupta de conhecimentos.

Em Israel, o conceito de educação geral já se modificou substancialmente: inclui conhecimentos científicos e tecnológicos na condição mesma de eixos centrais da educação geral e são apresentados sob a forma de currículo por projetos, o que inclui a dimensão “resolução de problemas”, tão essencial à educação profissional. Devido às características peculiares de sua nação, notadamente as pressões político-geográficas, os israelenses conseguiram fornecer às escolas os docentes e as condições materiais necessários para que pudessem desenvolver um processo educativo voltado para a solução de seus problemas cotidianos, para os desafios tecnológicos e para a construção de conhecimento científico que dá suporte aos outros dois focos. Com isso, criaram uma educação tecnológica mas não profissionalizante. E foi esta concepção de ensino médio – que põe fim à dicotomia entre educação geral e profissional e que prepara os jovens para o mundo do trabalho ao longo de sua vida escolar – que a nova Lei houve por bem apregoar.

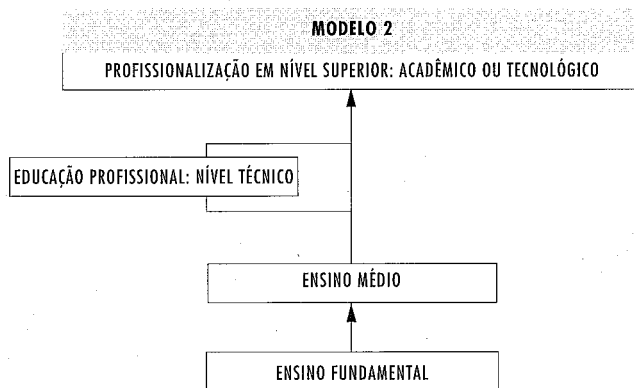
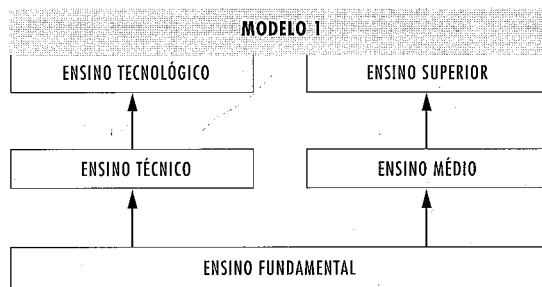
Sintetizando

Esta Unidade salientou que o sucesso da educação profissional depende de um assentamento sólido em uma educação de base que tenha feito, e bem, o seu serviço. Sem nos determos nas diferentes opiniões a respeito das finalidades do ensino fundamental, parece-nos possível chegarmos a um acordo quanto ao desenvolvimento das seguintes conquistas mínimas para este nível inicial de ensino: a habilidade de ler e de interpretar o que lê, a habilidade de transmitir pensamentos com clareza por escrito e a habilidade de realizar cálculos numéricos básicos úteis na resolução de problemas do dia-a-dia.

Quanto a isso, a LDB é claríssima: todos os esforços devem voltar-se para a universalidade e para a qualidade do ensino fundamental. Mais especificamente, 60% de todo orçamento para a educação em cada estado e município deverão ser empregados no ensino fundamental até o ano de 2007. Os outros 40% serão provavelmente duramente disputados entre os demais níveis (infantil, médio e superior) e modalidades. E, até que cheguemos ao ponto de podermos confiar neste nível inicial de ensino, as instituições de educação profissional vão continuar precisando remendar falhas da educação de base, já que aquela não existe sem esta.

AUTO-AVALIAÇÃO

1 • Qual dos dois modelos abaixo representa os possíveis caminhos para os egressos do ensino fundamental depois da promulgação da LDB?



2 • A LDB distingue bem duas coisas que já foram muito confundidas no passado: “preparação para o trabalho” e “educação profissional”. Explique a diferença entre elas.

3 ° Quais são as vantagens de um currículo de ensino técnico por módulos?

Assinale a única opção que NÃO se aplica.

- a) permite que o aluno escolha um percurso que se adapte às suas necessidades particulares
- b) permite que o aluno determine a duração do curso escolhido
- c) permite que o aluno faça o seu curso em diferentes instituições
- d) permite a atualização constante dos conhecimentos, por entradas e saídas do sistema conforme as necessidades de atualização
- e) permite aproveitar e validar a experiência do aluno

4 ° Escolha a opção que, de acordo com a LDB, completa corretamente a frase:

“A articulação entre os ensinos médio e profissional...”

- a) é possível, sendo que é preferível que o ensino médio anteceda o profissional
- b) é proposta de duas maneiras: concomitante ou seqüencial, a critério do aluno
- c) é permitida, podendo-se aproveitar um máximo de 1/3 dos estudos do ensino médio para o profissional
- d) é desejável porque o Governo tem como meta a redução da procura por estudos universitários

CHAVE DE RESPOSTA

- 1 • O esquema 2 é o que representa o espírito da Lei por dois motivos: (1) porque prevê articulações entre os ensino médio e técnico e (2) porque iguala "ensino superior" e "nível tecnológico": seus diplomas têm o mesmo valor. O ensino técnico pode ser feito concomitante ao ensino médio.
- 2 • "Preparar para o trabalho" significa desenvolver certas competências básicas necessárias para qualquer tipo de trabalho que se venha a ter. Algumas delas são: autonomia de pensamento, capacidade de manter-se em educação permanente, compreensão de textos os mais variados, expressão clara do pensamento por escrito e verbalmente, domínio das tecnologias básicas, etc.
- Já a "educação profissional" constitui um processo que tem por finalidade preparar o homem para o exercício pleno da cidadania e sua qualificação para o trabalho, visando o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrando as diferentes formas de educação, incorporando processos que desenvolvem o raciocínio crítico e criativo e que ocorre em instituições especializadas ou no próprio local de trabalho.
- 3 • A letra B está errada porque a Lei impõe o prazo máximo de 5 anos para conclusão do curso.
- 4 • A letra B

5 • AS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO

"Hoje, em todo o mundo - até mesmo nos países 'high tech' -, centenas de milhões de crianças ainda são submetidas a esse regime obsoleto, que simula um futuro que muitas delas jamais experienciarão."¹⁰

ALVIN TOFLER E HEIDI TOFLER

AGORA que você já conhece um pouco da educação no Brasil, será interessante e oportuno perceber como esse processo se dá em outros países.

Na Unidade anterior falamos sobre a Educação Profissional, no contexto da nova LDB.

Você deve ter percebido que a Educação para o trabalho é um reflexo das constantes mudanças e contradições do próprio mundo do trabalho. As mudanças nas condições objetivas e subjetivas de produção

“trazem implicações para a organização da vida social, especialmente para as instituições escolares responsáveis pela função social de educação formal e sistemática”. (MACHADO, 1996, p. 10)

Com o objetivo de verificar como os países, que a muito se depararam com os impasses colocados pelas mudanças no mundo do trabalho, vêm encarando a questão da Educação Geral e Profissional, nesta Unidade você conhecerá as características mais marcantes do sistema educacional da: Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, México, Japão e Coréia.

Assim, esta Unidade tem como objetivos possibilitar-lhe:

- conhecer, em linhas gerais, como está estruturada a educação nestes países;
- perceber como estes países tratam a relação entre Educação Geral e Profissional;
- refletir sobre a Educação Tecnológica a partir de experiências internacionais.

ALEMANHA

O que lhe sugerem esses nomes: Bayer, Volkswagen, Hoechst?

Essas são apenas algumas das indústrias mais importantes que têm como país de origem a Alemanha. Este país é um dos mais industrializados do continente Europeu e há muito preocupa-se com a questão da formação profissional. Já em 1875 os empresários alemães participantes da “*Associação para Política Social*” constataram que a péssima formação profissional existente implicava numa produção industrial de baixa qualidade para o mercado internacional. Por esta razão, foram estabelecidas regras normativas de exigências mínimas para a formação profissional das empresas.

Esse interesse, especialmente das grandes indústrias, de acordo com MARKERT (1992), levou progressivamente à caracterização de um *sistema dual* de formação profissional, que começa a funcionar na década de 20 e 30, sendo fixado e normatizado em 1969 através de uma Lei de Formação Profissional.

Sistema dual de formação profissional? O que isto significa?

Em termos mais gerais, o que caracteriza o sistema dual alemão é a existência de uma *estreita cooperação entre a escola* – a de nível médio – *e a empresa*, ambas com funções bem definidas. As escolas se responsabilizam pela transmissão de conhecimentos educacionais gerais e as empresas assumem a tarefa de aplicação prática dos conhecimentos técnico-científicos concernentes à especificidade das habilitações profissionais.

Este modelo implica na total *responsabilidade das organizações empresariais* para com os *encargos técnicos e financeiros* relacionados à formação profissional, mesmo que transcendam as necessidades imediatas do processo de produção, sendo encarado como um investimento que trará retorno a longo prazo para o setor produtivo em sua totalidade. (SALM & FOGAÇA, 1995)

A combinação de *práticas manuais com conhecimentos teóricos* em componentes industriais tem assegurado às empresas alemãs uma *abundante oferta de trabalhadores qualificados e adequadamente preparados*, incluindo-se a presença de uma ampla escala de habilidades para aplicações flexíveis na indústria. (ABRAMO, 1995)

Você deve estar imaginando que a oferta de trabalhadores qualificados que a Alemanha apresenta requer outros investimentos, não é mesmo?

Com certeza! Além das características já citadas, podemos elencar outras igualmente importantes na formação dos profissionais da Alemanha. São elas:

Qualificação profissional para o trabalho – no contexto da reestruturação industrial, esta exerce uma importante função. Em meados da década de 80, quatro em cada cinco trabalhadores alemães haviam concluído cursos profissionalizantes na própria empresa ou escola especializada. Entre os empregados das empresas com idade compreendida na faixa de 25 a 34 anos, a proporção de não-qualificados situava-se em torno de 13%.

Formação profissional contínua – refere-se aos esforços das empresas para que sua força de trabalho responda dinamicamente às *mutações cruciais* nos mercados que operam. Assim, a formação profissional contínua é encarada como potencialmente capaz de oferecer as condições necessárias à superação das limitações de uma formação específica que tende, muitas vezes, a se tornar excessivamente rígida para que o trabalhador se adapte a outras atividades no processo produtivo.

Participação dos sindicatos – a Alemanha possui sindicatos de trabalhadores com larga tradição na negociação de conflitos e que mantêm relações com as empresas e o governo, contemplando desde acordos salariais coletivos até os aspectos macroeconômicos. Assim, as exigências de qualificação profissional são também estabelecidas nos contratos coletivos, conferindo consistência dinâmica ao

desenvolvimento econômico. A negociação é entendida por estes organismos como pertencente a um momento de suma importância, em que se busca atingir um compromisso aceitável e sustentável entre a força de trabalho e as mudanças tecnológicas e organizacionais nas empresas.

INGLATERRA

A Inglaterra foi palco de importantes mudanças no mundo do trabalho, em função da mecanização da indústria têxtil. Isso foi no século XVIII.

Vamos ver como está a Educação Profissional na Inglaterra do final do século XX?

Com a intensificação da competitividade internacional e em face das crescentes mudanças econômicas e tecnológicas, os países do Reino Unido passaram a desenvolver e a reestruturar seus sistemas educacionais.

Já em 1988, a Inglaterra reforma seu sistema educacional, enfatizando ações de flexibilização que estimulem a Educação Permanente e, a partir do início da década de 90, passa a imprimir profundas mudanças sucessivas em sua estrutura administrativa e organizacional.

Em linhas gerais, a educação na Inglaterra estrutura-se de acordo com o quadro a seguir:

ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO NA INGLATERRA	
NÍVEIS	CARACTERÍSTICAS
EDUCAÇÃO BÁSICA	É OBRIGATÓRIA E GRATUITA, ABRANGENDO OS CURSOS: PRIMÁRIO (ATENDE, EM MÉDIA, ALUNOS DE 5 A 11 ANOS) E SECUNDÁRIO (ATENDE, EM MÉDIA, ALUNOS DE 11 A 16 ANOS).
CURSOS DE QUALIFICAÇÃO	APÓS A CONCLUSÃO DO CURSO SECUNDÁRIO, O ADOLESCENTE (EM MÉDIA DE 16 A 18 ANOS) PODE FREQUENTAR INSTITUIÇÕES DE ENSINO INDEPENDENTES, QUE OBJETIVEM A QUALIFICAÇÃO: ACADÊMICA (EDUCAÇÃO SUPLEMENTAR OU PREPARATÓRIA PARA O ENSINO SUPERIOR) OU PROFISSIONAL (EDUCAÇÃO PREPARATÓRIA PARA O TRABALHO).
ENSINO SUPERIOR	COMPREENDE UMA VASTA GAMA DE CURSOS DE GRADUAÇÃO (3 A 5 ANOS) E DE PÓS-GRADUAÇÃO (MESTRADO, NORMALMENTE EM 1 ANO, E DOUTORADO, NORMALMENTE EM TRÊS ANOS).

As escolas estaduais, responsáveis pela Educação Básica, atingem a aproximadamente 93% da população em idade de escolarização e seguem os padrões estabelecidos por um *Currículo Nacional*. Para o Ensino Superior, a meta de expansão do Governo prevê que, até o ano 2000, um dentre três jovens tenha ingressado neste nível (UK, 1995).

Como você pode observar, para a Inglaterra, educação é fundamental. E poderia ser diferente? Pense sobre isso!

Vamos ver, agora, como está organizada a *Educação Profissional* neste país.

Como se dá a relação entre Educação Geral e Profissional na Inglaterra?

Pode-se afirmar que o sistema educacional inglês se estrutura e funciona *integrando a Educação Geral à Educação Profissional*, aparentemente, sem que ocorram distorções no caráter dessas duas dimensões.

Como assim?

Segundo SOUZA (1996), parece haver um *equilíbrio estratégico* entre essas duas esferas educacionais de maneira que, nem a Educação Geral é reduzida à imediatividade das demandas do mundo do trabalho, tampouco a Educação Profissional é inflacionada por conhecimentos desvinculados de uma intenção de capacitação para o emprego.

Mas, concretamente, como esse equilíbrio é atingido?

A educação e a formação profissional na Inglaterra estruturam-se em torno de *três parâmetros de qualificações*:

- Qualificações Educacionais Gerais;
- Qualificações Profissionais Nacionais Gerais (GNVQs - General National Vocational Qualifications); e
- Qualificações Profissionais Nacionais (NVQs-National Vocational Qualifications).¹⁹

Vejam as características de cada instância:

Qualificações Educacionais Gerais – abrangem, principalmente, (a) assuntos gerais, como Inglês, Matemática e Ciências, cuja certificação é obtida através do GCSE; e (b) assuntos específicos, certificados através de dois níveis: GCE-A e GCE-AS.²⁰

Qualificações Profissionais Nacionais Gerais (GNVQs) – adotadas em 1993, tem o propósito de desenvolver as habilidades e a compreensão necessárias em áreas de trabalho abrangentes, como Negócios, Engenharia, Assistência Social e Saúde. (SISTEMA, 1995)

¹⁹O conceito de qualificação é definido como sendo o reconhecimento, geralmente realizado através de um certificado ou diploma, de que o indivíduo tenha atingido um padrão predeterminado de competências. De um modo amplo, refere-se à preparação de um indivíduo para uma determinada qualificação, à avaliação dos padrões por ele alcançados e à sua certificação propriamente dita. (TWINING, 1993)

²⁰O GCSE (General Certificate of Secondary Educational) é obtido pelo rendimento do aluno durante o curso secundário e por intermédio de exames realizados no final deste mesmo curso. O GCE-A (General Certificate of Education – A levels) refere-se às principais qualificações para ingresso no Ensino Superior. É devido, principalmente, por exames prestados pelo aluno ao final do curso. Por sua vez, o GCE-AS possui a mesma importância do GCE-A, entretanto cobre metade dos conteúdos exigidos neste último. (SISTEMA, 1995)

O estudo para as GNVQs ocorre, primordialmente, via programas de iniciação vocacional nas escolas ou faculdades, havendo três níveis de certificação: básico, intermediário e avançado. Existem, hoje, metas de longo prazo do Governo para que metade dos jovens de 16 e 17 anos obtenha esta certificação.

Qualificações Profissionais Nacionais (NVQs) – introduzidas em 1988 na Inglaterra e em outros países do Reino Unido, como Gales e Irlanda do Norte, são consideradas instrumento para o desenvolvimento de determinadas habilidades, do conhecimento e da compreensão necessárias para o trabalho, sendo ministradas, muitas vezes, em condições do próprio ambiente de produção. (NCVQ, 1994)

Definidas não apenas como habilidades técnicas, as NVQs contemplam, preponderantemente, a capacidade de planejamento, a resolução de problemas, o trato com situações inesperadas, o trabalho em equipe e a aplicação de conhecimentos e compreensões subjacentes à própria competência. (TWINING, 1993)

Como você pode perceber, as NVQs lidam com habilidades e capacidades muito interessantes em nível de educação profissional.

Como serão sua metodologia e forma de avaliação?

Em termos *metodológicos*, as NVQs são balizadas por um sistema modular de larga flexibilidade, contendo cinco níveis de competências – básico; intermediário; avançado; equivalente ao diploma de ensino superior e a outras qualificações de subgrau; e equivalente a graus de pós-graduação – coexistindo tanto na fase de qualificação educacional do indivíduo quanto profissional ou privada.

A *avaliação* possui, também, elevada flexibilidade, sendo enfocada como o resultado do processo de aprendizagem de um indivíduo, independentemente da forma com que ela tenha se dado.

E os padrões de competência? Quem estabelece?

Os padrões de competências expressos nas NVQs foram desenvolvidos sob uma *relação tripartite*, através de organismos governamentais e empresariais, incluindo a participação de representantes dos trabalhadores, sindicatos e associações profissionais; fato este que confere ao sistema Profissional inglês caráter democrático e, por conseguinte, alta credibilidade entre Governo, empresas, trabalhadores, e a sociedade em seu conjunto. (TWINING, 1993)

ESTADOS UNIDOS

Acompanhando as notícias internacionais, seja pela televisão, revistas ou jornais, é comum você encontrar reportagens comparando as economias mundiais. Dentre os países mais desenvolvidos e de forte economia, os EUA destacam-se como uma potência mundial.

Então você pode estar questionando: Será que os Estados Unidos enfrentam problemas em seu sistema educacional?

Os Estados Unidos vêm reconhecendo que as *deficiências de seu sistema de Educação Básica e a baixa escolaridade* de certa parcela dos trabalhadores *afetam o desempenho de seu operariado*, colocando em risco o posicionamento do país na liderança econômica mundial. (SALM & FOGAÇA, 1995)

Neste sentido, os esforços para a superação das dificuldades existentes concentram-se atualmente nas seguintes ações:

- revalorização do sistema público de Educação Geral e não mais do ensino exclusivamente profissional das Vocational High Schools;
- envolvimento das empresas com a melhoria do desempenho pedagógico das redes públicas de ensino básico;
- apoio das empresas aos programas de inovação educacional que visam atingir aqueles que fracassam na escola; e
- desenvolvimento de ensino supletivo para a população jovem, de forma que possam ser integrados ao fluxo regular do sistema educacional.

Em termos da educação média, inexitem, em nível federal, estadual ou municipal, formas de avaliação dos alunos que concluem este segmento de ensino. Por conseqüência, com o passar dos anos, o nível de conhecimentos dos alunos da rede pública e os da rede privada começam a apresentar grandes diferenças em detrimento dos alunos do primeiro grupo. (RAPKIEWICZ & LARSEN, 1995)

Como está estruturado o sistema de formação profissional nos EUA?

O *ensino técnico* é ministrado por instituições de níveis secundário e pós-secundário, não havendo, segundo RAPKIEWICZ & LARSEN, qualquer sistema nacional que regulamente o funcionamento destas instituições. Além de serem grandes as diferenças nas qualificações oferecidas, as indústrias existentes em cada região exercem ampla influência sobre o ensino, notadamente na ênfase proporcionada a certos conhecimentos específicos em detrimento de conhecimentos mais gerais.

Neste contexto, a *aquisição de qualificações por parte dos trabalhadores* pode realizar-se:

- no interior do sistema regular de ensino;
- nas escolas privadas destinadas ao ensino teórico e gerencial;
- através de programas de treinamento oferecidos pelas empresas e por intermédio do chamado OJT (On-Job-Training), caracterizado pela aprendizagem informal no interior do processo produtivo.

Na última década, para poder *contar com uma mão-de-obra tecnicamente mais qualificada*, os empresários americanos passaram a assumir o papel de financiadores (parciais ou integrais) do processo de formação.

No caso das grandes empresas, estas vêm desenvolvendo mecanismos sofisticados de formação contínua, implicando em altos investimentos nesta área. Como as médias e pequenas empresas não dispõem dos mesmos recursos das grandes corporações, alguns *Institutos Tecnológicos das Universidades*, assim como os *Community Colleges*²¹ vêm desenvolvendo uma série de estratégias para que, em parceria com as empresas em questão, os gastos com qualificação sejam otimizados.

Até aqui você pôde perceber que os Estados Unidos, identificando os principais problemas que afetam a formação de seus profissionais, têm envidado esforços para superar as dificuldades existentes.

Mas essas ações têm sido suficientes? Que outros fatores têm contribuído para agravar o problema da formação profissional nos EUA?

Muitos dos problemas que o sistema de formação profissional nos Estados Unidos apresenta, conforme destacam RAPKIEWICZ & LARSEN, são decorrentes da descentralização administrativa do ensino. Por um lado, a formação profissional é preparada de acordo com os requisitos específicos das empresas locais e, por outro lado, essas mesmas empresas somente recorrem ao sistema de ensino formal quando necessitam que seus trabalhadores aprofundem conhecimentos gerais.

Além desses problemas, o estudo realizado por ABRAMO & BRITTO (1995) aponta para a permanência de preceitos fordistas tradicionais nas organizações americanas, associados a uma produção em série fundamentada na repartição e simplificações de funções no interior do processo de produção.

²¹ Os Community são, dentre outras instituições, responsáveis pela profissionalização pós-secundária de nível intermediário. Como finalidade, os cursos oferecidos por estes colégios relacionam-se aos dois anos iniciais do ciclo universitário: preparam os alunos para o ingresso imediato no mercado de trabalho local.

Neste modelo de produção, como cada posto de trabalho encontra-se vinculado à realização de tarefas simples, relativamente fáceis de serem aprendidas, opta-se por um tipo particular de flexibilidade, baseada no intercambiamento de mão-de-obra, em detrimento de uma flexibilidade fundamentada na formação de trabalhadores polivalentes. Assim, as ações pedagógicas das empresas acabam por restringir-se à transmissão superficial de técnicas especializadas, sem levar em consideração o desenvolvimento de competências gerais e de natureza polivalente.

A situação da Educação Profissional no país é agravada, na visão de RAPKIEWICZ & LARSEN (1995), pelo forte “*individualismo*” que permeia as relações profissionais, manifesto tanto na forma com que a educação é social e culturalmente concebida – primordialmente como meio de ascensão social e enriquecimento individual – como nas relações conflituosas entre sindicatos, empresas e poderes públicos.

MÉXICO

Você deve estar lembrado que em 1995 o México esteve nas manchetes de jornal de todo o mundo devido à grave crise financeira que viveu. Assim como o Brasil, este país da América Central ainda apresenta graves problemas sociais, como desemprego, concentração de renda, taxa de mortalidade infantil elevada e grande parte da população vivendo abaixo da linha de pobreza.

Vamos conhecer a experiência de Educação Profissional no México?

No México, a capacitação e a formação dos trabalhadores encontra-se definida na legislação trabalhista, conforme assinala REIS (1995). Nesse sistema, as empresas, de um lado, são as responsáveis diretas pela execução dos programas de capacitação profissional, sem qualquer incentivo fiscal, e, de outro lado, o Estado fomenta, orienta e controla tais atividades. Deste modo, fica fácil para você deduzir que não existe uma única entidade de formação profissional oficial no país com papel executor.

Mas que instituições, então, oferecem essa formação profissional?

Cada segmento de produção, e em especial aqueles de maior solidez econômica, cria instituições setoriais de formação profissional que funcionam, cada uma, de forma independente, porém ligadas às respectivas câmaras setoriais.

Como assim?

Segmentos como artes gráficas, indústrias panificadoras, indústria de calçado, indústria editorial, química-farmacêutica e as atividades gerais de comércio possuem,

distintamente, suas entidades de formação. Destas instituições as mais fortes são: ICIA – para a indústria açucareira; ICIC – para a construção civil; e CATEX – para a indústria têxtil.

Como e por quem o sistema de formação profissional é financiado?

Do ponto de vista das fontes financiadoras do conjunto de sistemas dedicados à formação profissional no México, são as contribuições efetuadas pelos próprios empregadores que são utilizadas para este fim.

Em geral, os empresários mexicanos adotaram mecanismos específicos de financiamento, que coexistem com outras fontes e regimes para a obtenção de recursos. Muitas vezes são fórmulas especificadas pelos empresários ou estas soluções surgem em acordos com os trabalhadores, através dos chamados contratos coletivos.

De qualquer modo, as entidades de formação profissional têm seu financiamento diretamente dependente das variações econômicas de cada setor econômico.

Você pode imaginar as conseqüências dessa forma de financiamento para a formação profissional?

Uma das conseqüências é que os recursos variam segundo o comportamento econômico de um determinado setor, o que dificulta a possibilidade de se estabelecer programas a médio e longo prazos.

Por estarem tão vinculadas assim à vida e à desenvoltura econômicas das empresas, principalmente se levado em consideração o fato de que as necessidades empresariais são pontualmente atendidas, são poucas as ações relacionadas à prestação de serviços de assistência e assessoria às empresas ou até mesmo de participação em questões relacionadas com o desenvolvimento e a inovação tecnológica.

Em contrapartida, para o caso do setor rural, informal e do funcionalismo público o Governo criou uma série de entidades executoras de formação profissional de pequeno porte, cada uma delas responsável por uma destas áreas.

Existem, ainda, entidades de formação ligadas às organizações de trabalhadores, a principal delas é a que está ligada à Confederação de Trabalhadores do México. É esta Confederação quem controla entidades famosas, como o Instituto de Educação Operária – que é um centro sindical de estudos e de capacitação política – e o Centro Sindical de Estudos Superiores – que desenvolve atividades de formação profissional propriamente dita.

JAPÃO

Considerado como uma superpotência econômica, o Japão destaca-se no cenário mundial pela utilização de alta tecnologia em suas indústrias, qualificação de seus trabalhadores e desenvolvimento de sua economia.

Mas qual será a relação existente entre o mundo empresarial e o mundo da educação no Japão?

Será que a um quadro econômico tão promissor corresponderia uma educação igualmente desenvolvida?

Parece que sim, pois o que chama a atenção no caso japonês, segundo SALM & FOGAÇA (1995), é a estreita correspondência da estrutura educacional à estrutura ocupacional e, principalmente, a importância atribuída ao desempenho escolar nos processos de recrutamento e seleção das empresas.

As empresas valorizam e respeitam os critérios de avaliação escolar em suas contratações, o que, por sua vez, leva as escolas a se preocuparem permanentemente com seu desempenho.

E quanto à qualificação dos recursos humanos? Quais são as principais orientações?

A qualificação de recursos humanos no Japão, destacam ABRAMO & BRITTO (1995), vem sendo orientada tanto para o aprofundamento da educação formal – seja por meio da intensificação dos programas de formação intrafirma, seja por intermédio da melhoria dos cursos profissionalizantes e de nível superior – como para a crescente especialização, entendendo-se esta última como circunscrita às qualificações técnicas imprescindíveis à modernização da estrutura industrial.

Você deve estar percebendo o grau de importância que o Japão atribui à educação, não é mesmo?

Para que você tenha uma idéia dessa importância, acompanhe os dados a seguir:

Em termos de educação formal, ABRAMO & BRITTO (1995) verificaram que:

- entre 1965 e 1985, a parcela da população em idade escolar absorvida pelo sistema educacional secundário elevou-se de 82% para 90%;
- neste mesmo período, a absorção do sistema educacional superior elevou-se de 13% para 30%.

Em relação à faixa etária correspondente da população, RAPKIEWICZ (1995) nos mostra que em 1988 o quadro de matrículas estava distribuído de acordo com o quadro a seguir:

DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DO JAPÃO EM 1988	
NÍVEIS DE ENSINO	% DA POPULAÇÃO MATRICULADA
COMPULSÓRIO	99,9
SECUNDÁRIO SUPERIOR OU TÉCNICO	94,1
UNIVERSITÁRIO	36,7

Outro índice que merece destaque é o de analfabetismo, considerado inferior a 1% no Japão.

Além das características já citadas, podemos destacar como marcantes:

A abordagem pedagógica – em termos educacionais, o sistema japonês enfatiza mais a dimensão coletiva do que a individual, fato este que se reflete nas formas de organização do trabalho, em sua quase totalidade baseadas na participação ativa e em atitudes cooperativas dos trabalhadores.

Nesta mesma vertente, as escolas trabalham objetivando desenvolver nas crianças um potencial para propósitos múltiplos. Desta forma, uma habilidade considerada importante é a capacidade do aluno transitar e realizar diversas tarefas, o que fundamenta as bases de uma formação generalista com sua correspondente polivalência no mundo do trabalho.

A formação profissional – esta é de responsabilidade do Ministério do Trabalho. São muitas as escolas técnicas públicas e os centros públicos de aprendizagem profissional. Entretanto, as grandes empresas preferem formar seu pessoal com recursos próprios e as pequenas e médias empresas, por possuírem menos recursos, optam pelos mecanismos públicos.

O extremo sucesso econômico do Japão, ainda segundo RAPKIEWICZ, é devido à *formação realizada pelo setor privado*. Este tipo de formação não inclui apenas a dimensão técnica – muitas vezes realizado por auto-estudo em função do elevado grau de escolaridade do trabalhador –, mas, principalmente, o desenvolvimento das relações interpessoais de trabalho. Em relação a este último aspecto, a essência da produtividade de uma equipe de trabalho japonesa é considerada como conseqüente da habilidade do trabalhador em compartilhar informações e responsabilidades.

CORÉIA

Até aqui você acompanhou as experiências educacionais de países diversos que apresentam características históricas, culturais, políticas e econômicas particulares. Mesmo considerando essas especificidades, naturalmente você estabeleceu relações de semelhanças e diferenças entre os países citados e entre eles e a realidade brasileira. Afinal, conhecer algo pressupõe estabelecer relações, comparações, análises...

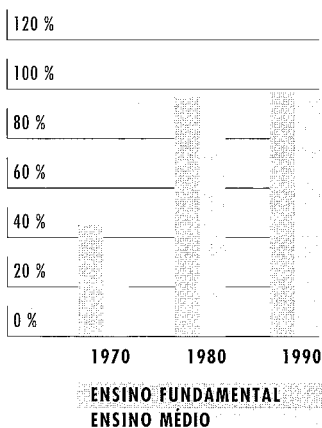
Para finalizar esta Unidade, trazemos o caso da Coréia, país que naturalmente apresenta suas características próprias, mas que revela uma trajetória particularmente interessante para nossa realidade.

O caso dos países asiáticos é considerado por SALM & FOGAÇA (1995) como de particular importância para a realidade brasileira. Sem apelar para soluções de curto prazo, ou para medidas paliativas (campanhas de alfabetização em massa ou cursos intensivos profissionalizantes), esses países, num espaço de 10 a 20 anos, conseguiram universalizar o ensino básico com a qualidade desejada.

No caso específico da Coréia, país que até o início da década de 70 possuía um desempenho educacional pior do que o brasileiro, em 15 anos de investimento no sistema público, inclusive na formação e remuneração de professores, o analfabetismo adulto foi reduzido a taxas insignificantes e o ensino fundamental e médio foi universalizado.

Estes dados são bastante interessantes, não é mesmo?

DESEMPENHO EDUCACIONAL DA CORÉIA A PARTIR DE 1970



Acompanhe, então, o gráfico.

Em 1970, apenas 50% das crianças coreanas entre 12 e 14 anos iam à escola e, já na década de 80, quase todas estavam estudando. Do mesmo modo, em 1970, somente

29% dos jovens de 15 a 19 anos freqüentavam o ensino médio, sendo que, em 1987, este percentual subiu para 83% e atualmente se encontra em 95%. (PENTEADO)

Sob o ponto de vista da Educação Geral, a Coréia vem se esforçando em criar uma consciência sobre a responsabilidade da escola na ajuda ao crescimento industrial, ao mesmo tempo que enfatiza a importância do trabalho manual.

Mas de que forma o resultado dessas medidas tem se refletido na formação profissional?

Para REIS (1995), tal situação é refletida na política governamental de estímulo e promoção da educação técnica, que se realiza diretamente pelo Estado, como também através de incentivos para que as grandes empresas se comprometam com esses esforços no sentido de promover, construir, administrar e se responsabilizar pela manutenção das escolas técnicas e universidades.

Ao mesmo tempo, é dada ênfase no ensino a distância, havendo universidades e diversos cursos técnicos que se utilizam tanto do ensino por correspondência quanto de rádio e televisão.

Qual é a relação entre Educação Geral e Educação Profissional na Coréia?

Neste país, existe uma forte integração entre Educação Geral e Educação Profissional. REIS (1995) enfatiza que já na quarta série primária alguns trabalhos manuais são desenvolvidos pelos alunos e, na fase secundária, disciplinas técnicas obrigatórias são escolhidas pelos mesmos – quase metade dos alunos do ensino médio integram-se a este tipo de ensino. Há, portanto, um grande incentivo à valorização do trabalho manual e do ensino técnico desde os primeiros anos de escolaridade.

A formação profissional ocorre por uma rede pública de ensino técnico, responsável pela formação especializada de difícil execução por parte de empresas, por firmas que possuam mais de 300 empregados e por entidades sem fins lucrativos. Faz parte da política pública de formação profissional a capacitação gratuita de todas as pessoas que se encontrem desempregadas.

Neste sentido, vem se verificando na Coréia o aumento da participação direta das empresas na Educação Profissional, ao mesmo tempo que a atuação dos organismos públicos de formação profissional vem declinando pela transferência de suas responsabilidades às empresas.

Faz parte ainda da política governamental o envio de trabalhadores, semiquilificados ou qualificados, para trabalharem e estudarem, por períodos de tempo determinados, em outros países.

Referências

Este nosso breve passeio pelas experiências internacionais de educação, especialmente no tocante à educação profissional, nos mostra que, embora relativamente distintos, coexiste nestes países a preocupação em integrar a Educação Básica à Educação Profissional, podendo-se, ainda, destacar as seguintes dimensões:

- a universalização da Educação Básica, o que implica, entre diversos aspectos, na redução drástica do nível de analfabetismo no país e no aumento da parcela da população em idade escolar absorvida pelo sistema educacional secundário e superior;
- a valorização crescente do sistema de educação pública acompanhada de uma maior cooperação técnica e pedagógica entre escola e empresa, o que favorece a redução da proporção de trabalhadores desqualificados na indústria via requalificação dos mesmos;
- os esforços diversos das empresas para que sua força de trabalho responda dinamicamente às mutações no trabalho: formação profissional contínua, ensino a distância, etc.

Embora estas ações estejam subordinadas a um conjunto maior de medidas adotadas em outros países, portanto circunscritas a contextos históricos, sociais, econômicos e culturais distintos da realidade brasileira, vale sublinhar o valor prospectivo das mesmas em face dos impasses surgidos em nosso país.

Esperamos que as informações trazidas por esta Unidade tenham contribuído com suas reflexões sobre a Educação Profissional no Brasil e que você possa colaborar enviando suas sugestões para o SENAI.

AUTO-AVALIAÇÃO

1. A Alemanha é um país altamente industrializado o que significa a necessidade de trabalhadores qualificados e adequadamente preparados. Aponte, pelo menos, três fatores importantes na qualificação dos profissionais da Alemanha.

2. Os Estados Unidos vêm reconhecendo que seu sistema de Educação tem apresentado problemas à formação dos profissionais, o que pode colocar em risco seu posicionamento de liderança econômica mundial. Dentre os fatores que contribuem para esta problemática podemos citar as deficiências no sistema de educação básica e a baixa escolaridade de certa parcela dos trabalhadores. Indique que outros fatores são apontados, por alguns autores, como problemáticos à Formação Profissional nos EUA.

3. “Há alguns anos atrás, o então primeiro-ministro Takeo Fukuda, interrogado por um jornalista estrangeiro sobre as principais causas da veloz reconstrução da economia de seu país, devastada pela guerra, apontou em primeiro lugar a educação dos japoneses.” (PERALVA, 1990)

A declaração de FUKUDA deixa clara a importância atribuída à educação no processo de reconstrução do Japão no pós-guerra. Com base nas informações relativas ao Japão, aponte quais as características mais marcantes do seu sistema educacional que se refletem nas formas de organização do trabalho.

4 ° Dentre as experiências internacionais de educação descritas nesta Unidade, indique o país que revela uma trajetória particularmente interessante para a realidade brasileira e que elementos podem ser apontados para justificar este paralelismo.

5 ° Crescente a preocupação das empresas para que seus trabalhadores alcancem maior nível de qualificação e respondam às mutações no trabalho. Para isto, muitos países têm incentivado a cooperação técnica e pedagógica entre escolas e empresas, além de outras medidas.

Diante desta afirmação, compare a relação entre escola/empresa no Japão e no México e faça seus comentários.

6 ° Na Unidade anterior vimos como está organizada a Educação Profissional no Brasil e nesta Unidade tivemos a oportunidade de conhecer as experiências de outros países. Guardando as especificidades históricas, políticas, culturais, etc. de cada país, reflita sobre essas experiências, aponte a que você julga mais interessante e comente fazendo relações com a Educação Profissional no Brasil.

CHAVE DE RESPOSTA

- 1 • Podemos citar como fatores importantes na qualificação dos profissionais da Alemanha os seguintes:
 - a estreita cooperação entre a escola de nível médio e as empresas;
 - a combinação de práticas manuais com conhecimentos teóricos em componentes industriais;
 - qualificação profissional para o trabalho em escolas especializadas ou na própria empresa;
 - formação profissional contínua;
 - participação dos sindicatos incluindo, nos contratos coletivos, exigências de qualificação profissional.
 - 2 • Segundo alguns autores, contribuem com o problema da Formação Profissional nos EUA os seguintes fatores:
 - a descentralização administrativa do ensino que, estabelecendo uma relação no sentido empresa/escola, desfavorece uma formação profissional mais ampla;
 - a permanência de preceitos fordistas tradicionais nas organizações americanas, o que revela uma profissionalização estreita em detrimento de uma formação polivalente;
 - uma certa cultura "individualista" da sociedade americana que permite as relações profissionais.
 - 3 • A ênfase dada pelo sistema educacional japonês à dimensão coletiva, incentivando a participação ativa e atitudes de cooperação entre trabalhadores; o desenvolvimento do potencial das crianças para propósitos múltiplos fundamentando as bases de uma formação generalista com sua correspondência polivalente e também a relação entre a estrutura educacional e ocupacional nas empresas.
 - 4 • Coreia. O paralelismo justifica-se pelo fato deste país apresentar, até o início da década de 70, um quadro socioeducacional problemático como o do Brasil. Nesta década, a Coreia apresentava um alto índice de analfabetismo e o ensino fundamental não se encontrava universalizado; hoje esta situação está revertida. De acordo com dados do próprio MEC, o Brasil apresenta, hoje, 16 milhões de analfabetos e quase três milhões de crianças e jovens em idade escolar obrigatória fora dos bancos escolares.
 - 5 • No Japão é crescente a relação entre escola/empresa e há forte integração entre a Educação Geral e a Educação Profissional. Esta é incentivada desde os primeiros anos de escolaridade e as escolas têm sido conscientizadas sobre a responsabilidade na ajuda ao crescimento industrial.
- Por outro lado, verifica-se o aumento da participação direta das empresas no fomento à Educação Profissional, com grandes empresas responsabilizando-se pela manutenção de escolas técnicas e universidades.
- No México, as empresas são as responsáveis diretas pela execução dos programas de capacitação profissional, não havendo entidade de formação profissional oficial no país com papel executor. Este tipo de formação fica circunscrito às instituições setoriais de Formação Profissional, não havendo maiores relações entre o sistema escolar e as empresas.

Como as experiências bem-sucedidas de qualificação dos trabalhadores têm demonstrado ser importante a relação equilibrada entre o sistema escolar e o setor empresarial, isto pode constituir um dos fatores de diferenciação entre a qualificação dos trabalhadores e, conseqüentemente, a estrutura socioeconômica coreana e mexicana.

• Resposta subjetiva.

CONCLUSÃO

Chegamos ao fim de um longo percurso pelo Mundo da Educação. Lançamos foco em todos os níveis de ensino e em algumas de suas modalidades, mas o olhar parou bem mais detidamente sobre o ensino médio e sobre a educação profissional, por guardarem afinidades com o SENAI. Muitos números e muitas idéias foram brotando dessas páginas, com o objetivo de oferecer para você um quadro da educação brasileira atual. Desde as primeiras linhas as cores cinza e preto foram as que mais pintaram esse quadro, dadas as condições bastante sombrias em que se encontra a nossa educação.

Como bem percebeu VERÍSSIMO,²² praticamos a desigualdade social impunemente por tempo demais, mas agora a conta chegou. E de uma tacada só. Aí estão o Movimento dos Sem Terra, a violência urbana e o recrudescimento de doenças que julgávamos extintas.

As páginas precedentes tocaram em vários pontos que apontam para soluções concretas, da mesma forma que uma série de indagações foi aqui e ali deixada no seu caminho ao longo da leitura. Recolhamos esses pensamentos em dois buquês: o dos perigos e o das grandezas da LDB. Começemos com as flores do buquê dos perigos.

Um ponto de reflexão teórica diz respeito às nossas relações para com o nosso passado: por quanto tempo mais será que vamos ficar culpando as nossas raízes de natureza medieval? Vimos, na Unidade 2, que se contou em séculos o tempo que custou para podermos reconhecer nossos ancestrais como “brasileiros”. Não foi até o século XVIII que surgiu uma cultura que se pôde chamar de verdadeiramente brasileira. Nossa herança de dicotomias é muito intensa e vasta. Acostumamo-nos a pensar “ou isso ou aquilo”, quando o mundo exige que coordenemos o “isso” com vários “aquilos” numa rede sistêmica de pensamento.

Pensar sistemicamente é coordenar informações, relações e sistemas. Nossa tradição educacional é de separar os conteúdos e dissecá-los isoladamente. As relações se perdem e o conhecimento fica parecendo um armário cheio de gavetas que contêm informações incomunicáveis entre si. A adaptabilidade das pessoas ao rápido ritmo de desenvolvimento tecnológico dos nossos dias depende muito mais da capacidade de estabelecer novas relações entre velhos conhecimentos do que de jogá-los fora e substituí-los pelos de última geração.

²² JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, 07/05/98.

O método sistêmico de pensar encontra uma barreira muito resistente na herança de **dualidade** que nos perseguiu e ainda persegue: temos os excluídos e a elite em posições extremadas que nos fazem lembrar as dos senhores e dos escravos; e também ainda fazemos leis de mentirinha, perpetuando a dicotomia entre o legal e o real. A meta de erradicar o analfabetismo até 1998 foi retirada da Constituição e passou para o Plano Nacional de Educação, que prevê atingi-la em 2008. Mas, a contar pelo ritmo atual, só lá pelo ano 2020 é que esse navio chegará ao porto. E houve uma outra meta, fixada em 1969, que tampouco foi cumprida: a de estender para oito anos a escolaridade básica obrigatória. Será que agora é para valer?

Temos aqui um problema de cultura. Essa cultura caminha, em vários aspectos, na direção contrária da que pretende a Lei. Tomemos, por exemplo, o princípio da **autonomia** e o seu corolário de **gestão democrática**. “*Autonomia*” é a capacidade de traçar as próprias regras; no caso escolar, as regras de funcionamento da instituição, as suas diretrizes. Isso coloca uma enorme (e bem-vinda) responsabilidade nos ombros do diretor escolar e do conselho diretor, se o houver. Acontece que a sua capacitação profissional raramente teve esse componente. Como fazer com que pessoas que estiveram em níveis inferiores de uma hierarquia centralizadora passem ao topo desta hierarquia e administrem seus estabelecimentos de ensino de uma forma inteiramente diferente daquela a que foram acostumados? E onde está a previsão de requalificação desses diretores com o acréscimo dessa nova competência? A cultura centralizadora, e não o fato de sermos um país pobre, será a maior ameaça ao sucesso da gestão autônoma e democrática.

Ainda no tópico “autonomia”, analisemos o outro tronco que se alimenta desse princípio: referimo-nos à **municipalização**. “*Municipalização*” significa que o governo do Estado transfere para as prefeituras a responsabilidade de gerir escolas. Eunice Ribeiro Durham, responsável pela elaboração do *Plano Nacional de Educação* do governo federal, em entrevista recente,²³ destaca aí um problema logo de saída: o de que se considere “município” tanto um conglomerado de 9 milhões de pessoas quanto um de 5.000. A municipalização da educação em um município pequeno obviamente será muito diferente daquela realizada em um município de dimensões agigantadas, como os das nossas metrópoles. As políticas não poderão ser as mesmas. Além disso, há diversas prefeituras que não têm experiência de gestão de sistema escolar e que se forem chamadas a fazê-lo sem um período prévio de capacitação e de transição comprometerão os resultados da reforma.

²³FOLHA DE S. PAULO. São Paulo, 01/02/98.

O pagamento da conta de implantação da Lei é outro aspecto controverso. O Governo instituiu, por emenda constitucional e especificamente para esse propósito, o que ficou apelidado de *Fundão*, devido ao longo comprimento do seu nome oficial: *Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Segundo a emenda, Estados e Municípios deverão investir 15% da arrecadação no ensino fundamental, dos quais 60% em salários. Os recursos do fundo são distribuídos, de acordo com um valor *per capita* (custo aluno/ano), para o nível de governo (seja o Estado, seja o Município) que atende o aluno. A União complementa o fundo nos Estados onde o valor *per capita* não atinge R\$ 315.

Muito do sucesso da Lei depende dos professores. E esses professores, depois de todos os esforços de aumento de seu salário, vão chegar perto de R\$ 300. Carlos Augusto Abicaíl, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, foi logo dizendo:

*“Eu não posso conceber que, em qualquer lugar deste país, R\$ 300 seja um salário suficiente para quem tem formação superior, mesmo que seja na cidade mais pobre do Maranhão”.*²⁴

Como conseguir captar bons profissionais, que saibam lidar com dispositivos como, por exemplo, “aceleração de estudos”, segundo o qual será possível cumprir 2-3 anos escolares em um só? É preciso saber conduzir a batuta do magistério com enorme mestria para realizar essa façanha!

A própria formação do magistério é, em si, outro nó da questão. Nossos professores continuam a ser preparados para pensar que educar é transmitir conhecimentos de um indivíduo para outro. Isso deixa de fora, entre outras coisas, as estruturas de pensamento, a função social da educação, as relações entre os alunos e o quanto estas relações podem melhorar ou piorar a aprendizagem grupal. Não é nosso o perfil de professor que gosta de aprender e que, por conseguinte, vive lendo e se atualizando. Mas é de alunos assim que precisamos: com hábito de leitura, com autonomia de aprendizagem e de pensamento. Como conseguir isso através de professores que não o têm? Só mexendo a fundo na metodologia de aprendizagem nos cursos de formação de docentes, de modo a abrir os limites entre as diferentes disciplinas que os compõem, para que se possam traçar relações entre elas e, mais do que tudo, entre elas e a sala de aula que os candidatos a professor irão enfrentar. Não é só importante saber recitar bem todas as etapas do desenvolvimento humano, mas, também, saber inferir as conseqüências didáticas das características de cada

²⁴FOLHA DE S. PAULO. São Paulo, 01/02/98.

faixa etária. Por exemplo: sabe-se que a adolescência marca a entrada no pensamento hipotético-dedutivo. A implicação didática disso é que o conteúdo precisaria ser apresentado sob a forma de perguntas hipotéticas, às quais os alunos se atirariam de muito melhor grado porque são essas as ferramentas de pensamento que estão altamente ativadas.

Há um último perigo a ser salientado e ele é muito curioso: virá dos resultados positivos da Lei. Se ela der certo, o fluxo dos alunos pelo túnel da escolaridade vai desenguiçar e começar a correr em ritmo muito mais rápido. 60% dos estudantes estão defasados em relação à sua série. Quando eles desentupirem o caminho, haverá uma enchente de alunos sobre as redes de ensino médio e técnico. Se não construirmos escolas a tempo e se não prepararmos número suficiente de professores para fazer frente a essa enchente, esses alunos receberão uma educação de última hora, de qualidade bastante duvidosa.

Ficou bem grandinho esse buquê de perigos. E o de grandezas? Várias delas já foram citadas como perigos. “E isso não é uma contradição?”, já escuto você perguntando. Resposta: – Não é não. Porque as grandezas dessa Lei podem assim ser chamadas por causa de seu caráter de ousadia e a ousadia é uma faca de dois gumes: se conseguir vencer, um grande feito terá sido realizado, mas os perigos de percalço também são grandes. Cláudio de Moura Castro²⁵ também assinala uma outra aparente contradição: nunca o brasileiro esteve tão zangado com a educação e isso está acontecendo justamente no momento em que os consertos já tomaram suas posições de largada.

“A educação melhora porque muitos reclamam”, esclarece ele. “O desafio é ser cada vez mais intolerante com a situação calamitosa da educação e, ao mesmo tempo, reconhecer e apoiar a nova onda de mudança, mais do que bem-vinda. Há um equilíbrio delicado entre a intolerância e a satisfação de ver o progresso. Há o perigo da acomodação diante do progresso e, no outro extremo, o negativismo de achar tudo ruim. Cabe a nós, interessados e iniciados nas artes da educação, administrar e gerenciar estas tensões fundamentais para a saúde do sistema.”

Em outras palavras, segundo ele, o negócio é ficar zangado e abrir a boca. Mas é preciso que haja alguém que esteja perto o suficiente para escutar. Daí a beleza de se descentralizar e de alocar uma boa dose de autonomia para as escolas: todos vão

²⁵ O GLOBO. Rio de Janeiro, 30/10/97.

poder falar e se escutar. Esperar que o distante governo federal escutasse as vozes locais nunca deu certo. Talvez agora dê. Ou não.

Resta-nos referir aos países estrangeiros cujos sistemas de educação profissional foram apresentados, destacando-lhes os acertos. De um modo geral, a educação profissional da maioria deles apóia-se sobre uma educação básica de qualidade. Além disso, a parcela de jovens que frequenta os níveis de ensino médio e superior é muito maior do que a nossa e muito mais antiga, o que se permitiu criar toda uma cultura de preparação para o trabalho desde idades tenras. E, *crème de la crème*, quase todos eles desenvolveram mecanismos de cooperação entre empresas, governos e sindicatos, que repartem as responsabilidades e também a distribuição dos encargos financeiros entre as partes envolvidas. Essa prática certamente reforça-se pelo eco que faz com a experiência de democracia que a maioria deles experimenta há muito tempo. Todos esses três fatores de sucesso lá de fora nos fariam muito bem; e não se trata de copiar os sistemas mas alguns dos princípios que os regem. O nosso exemplo de experiência muito bem-sucedida – o de Minas Gerais – fez exatamente isso: abriu a porta da escola, botou a política para fora e bateu-lhe a porta na cara. E funcionou: agora, para ser diretor, tem que mostrar qualificação adequada e competência.

A experiência de Minas deveria servir de exemplo para todos nós: com umas poucas medidas enxutas e realistas, eles viraram a mesa em pouquíssimo tempo. Houve vontade política e participação das comunidades. Daí para traçar soluções, foi um pulo. Não há por que não ser possível o pulo em âmbito nacional desde que resguardado o princípio de municipalização, para que cada localidade encontre as soluções adequadas às suas necessidades específicas. A grande questão é como gerenciar a nossa cultura a nosso favor daqui para a frente: usá-la contra nós, como muro de lamentações, ou dar uma espanada nela e deixarmos entrar novos ventos. Uma espanada das boas vai mostrar, por exemplo, que somos muito ágeis diante de mudanças. Quando se divulgou a data de entrada em vigor de um novo código nacional de trânsito no início de 1998, o Rio de Janeiro amanheceu pronto para ele. Em pouquíssimo tempo, os cariocas apuraram-se e saíram da condição de vândalos do trânsito para verdadeiros lordes.

Uma coisa é clara: o povo brasileiro se mobiliza rapidamente em torno de uma mudança em que ele acredita. Em segundo lugar, que essa via não é de mão única: também depende de vontade política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ABRAMO, Pedro. **Sistemas de educação geral e de formação profissional comparados**; o caso da Alemanha. Rio de Janeiro, SENAI/DN-CIET, 1995.
- 2 ____; BRITTO, Jorge. **Estratégias internacionais de competitividade**; os casos da França, Estados Unidos e Japão. Rio de Janeiro, SENAI/DN-CIET, 1995.
- 3 ALENCAR, Chico; RIBEIRO, Marcus Venicio; CECCON, Claudius. **Brasil vivo**. 8. ed. Petrópoles, Vozes, 1990.
- 4 AZANHA, José Mário Pires. **Educação**; temas polêmicos. São Paulo, Martins Fontes, 1995.
- 5 _____. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: SEMINÁRIO O QUE MUDA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES? São Paulo, 1997. **Anais**. São Paulo, FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997.
- 6 AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- 7 _____. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo, Melhoramentos.
- 8 BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. Porto Alegre, Difel, 1976.
- 9 CALDEIRA, Jorge et al. **Viagem pela história do Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- 10 CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação brasileira**; consertos e remendos. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.
- 11 ____; CARNOY, Martin. **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- 12 CHURCHMAN, C. West. **Introdução à teoria geral dos sistemas**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1971.
- 13 CINTERFOR. **Formación y trabajo**. Rio de Janeiro, SENAI/DN, 1998.
- 14 CURY, Carlos Roberto Jamil. Flexibilidade e avaliação na LDB. In: SEMINÁRIO O QUE MUDA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA COM A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES? São Paulo, 1997. **Anais**. São Paulo, FIESP/SESI/SP/SENAI/SP, 1997.
- 15 FERREIRA, Carlos Eduardo Moreira. Formação profissional e educação básica; a responsabilidade dos empresários. In: REUNIÃO DE PRESIDENTES DE ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS DA IBERO-AMÉRICA, 6, 1993. **Palestra**.
- 16 FREITAG, Barbara; COSTA, Vanderly F. da; MOTTA, Valéria. **O livro didático em questão**. São Paulo, Cortez, 1993.
- 17 FRIGOTTO, Gaudêncio; TIRIBA, Lia Vargas; FRANCO, Maria Ciavatta. Pauperização, trabalho e educação; profissionalização em questão. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 31, p.69-62, 1993.
- 18 GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- 19 GEHIN, J. P.; MEHAUT, P. **Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France**. Paris, L'Harmattan, 1993.

- 20 GEORG, Walter. Formação profissional; teses a partir das experiências alemã e japonesa. **ILDEFES**, São Paulo, n. 13, 1994.
- 21 HIRATA, Helena. Formação na empresa, educação escolar e socialização familiar; uma comparação França-Brasil-Japão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 10, n. 31, p. 29-47, dez. 1988.
- 22 KIRSCH, J. L. A formação profissional em França; concorrência, hierarquia e história. **FORMAÇÃO** profissional; o ensino técnico profissional. **CEDEFOP**, Luxemburgo, n. 2, 1992.
- 23 KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau**; o trabalho como princípio educativo. São Paulo, Cortez, 1988.
- 24 LEITE, Elenice Monteiro. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: BRUNO, Lúcia, org. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo, Atlas, 1996.
- 25 LIÉTARD, B. Reconhecimento e validação das competências profissionais em França. In: **FORMAÇÃO** profissional; o ensino técnico profissional. **CEDEFOP**, Luxemburgo, n. 2, 1992.
- 26 LISBOA, Maria da Graça; PEREIRA, Rosane Maria B. **Idéias educacionais e filosóficas no Brasil**; da colônia à república. Porto Alegre, Ed. EST, 1995.
- 27 MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação básica, empregabilidade e competência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19, Caxambu, 1996. **Palestra**. Caxambu, 1996.
- 28 MARANHÃO, Magno de Aguiar. Quadro negro do ensino médio. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 13/04/1998.
- 29 MARKERT, Werner. Mudanças qualificacionais, formação profissional e politécnica na Alemanha; contribuição para o relacionamento entre educação geral e formação profissional. **R. Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 105, p. 87-11, abr./jun. 1991.
- 30 _____. Revendo o trabalho como princípio educativo à luz da experiência alemã. In: **TRABALHO e Educação**. Campinas, Papyrus/CEDES/ANDE/ANPDE, 1992. p. 103-112.
- 31 MARRY, C. Peut-on parler autrement du "modèle allemand" et du "modèle français" de formation? In: **FORMATION** emploi. **CEREQ BREF**, n. 44, out. 1993.
- 32 MELCHIOR, José Carlos de Araújo. A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da educação no Brasil. **Estudos e Documentos**, São Paulo, FEUSP, 1981.
- 33 MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**; desafios educacionais do terceiro milênio. 4. ed. São Paulo; Cortez, 1995.
- 34 MOOG, Vianna. **Bandeirantes e pioneiros**. Rio de Janeiro, Globo, 1954.
- 35 MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Política e formação profissional no Brasil e em alguns países europeus. In: **ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DO TRABALHO**, 4.
- 36 NQCVC. **Vocational qualifications in England, Wales and Northern Ireland**. Londres, 1994.
- 37 NISKIER, ARNALDO. **LDB, a nova lei da educação**; tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional; uma visão crítica. Rio de Janeiro, Consultor, 1996.
- 38 PERALVA, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau**. 9. ed. São Paulo, Ática, 1988.

- 39 PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau**. 9. ed. São Paulo, Ática, 1988.
- 40 RAPKIEWICZ, Clevi Elena. **Sistema de educação geral e de formação profissional comparados**; o caso do Japão. Versão preliminar. Rio de Janeiro, SENAI/DN/CIET, 1995.
- 41 ____; LARSEN, Claudio Adrian. **Sistemas de educação geral e de formação profissional comparados**; o caso dos Estados Unidos. Rio de Janeiro, SENAI/DN/CIET, 1995.
- 42 REIS, Samuel Aarão. **Sistemas de educação geral e de formação profissional comparados**; os casos da Argentina, Chile, México e Coréia. Versão preliminar. Rio de Janeiro, SENAI/DN/CIET, 1995.
- 43 RIBEIRO, Darcy. A universidade e a nação. **Educação e Ciências Sociais**, a. 6, v. 10, n.19, 1962.
- 44 RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**; a organização escolar. 14. ed. rev. aum. Campinas, Autores Associados, 1995.
- 45 RODRIGUES, José Honório. **Teoria da história do Brasil**; introdução metodológica. São Paulo, Nacional, 1978.
- 46 ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 18. ed. Petrópolis, Vozes, 1996.
- 47 SALM, L.; FOGAÇA, Azuete. **Questões críticas da educação brasileira**; consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas de tecnologia e de qualidade. Brasília, MCT, 1995. 47 p.
- 48 _____. **Questões críticas de qualidade na educação brasileira**. 1995. (Mimeogr.)
- 49 SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das Leis nºs 5.540/68 e 5.692/71. In: **EDUCAÇÃO**; do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez, 1983.
- 50 SENAI. DN. **LDB e a educação profissional**. Rio de Janeiro, 1997.
- 51 SISTEMA educacional inglês; uma visão geral da estrutura e política; um breve relato compilado pelo Departamento de Educação e Trabalho. United Kingdom, 1995.
- 52 SOUZA, Alberto de Mello e. **Financiamento da educação e acesso à escola no Brasil**. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1979.
- 53 SOUZA, Donaldo Bello de. **Aspectos gerais do sistema inglês de qualificações profissionais nacionais**. Rio de Janeiro, SENAI/DN/DET, 1996.
- 54 _____. **O mundo da educação**. 1998.
- 55 TANGUY, L. **L'enseignement professionnel en France**; des ouvriers aux techniciens. Paris, Puf, 1991.
- 56 TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo, Nacional, 1976.
- 57 TWINING, John. **Vocational education and training in the United Kingdom**. CEDEFOP, Luxemburgo, 1993.
- 58 UNICAMP. **O que sabemos sobre livro didático**; catálogo analítico. Campinas, 1989.

SENAI/DN

NEDUC • Unidade de Negócio Educação para o Trabalho

Alberto Borges de Araújo

Coordenador

Equipe Técnica

Adilson Tabain Kole	SENAI/SP
Consuelo Teresa Fernandes	SENAI/SP
Elisa Maças Filgueiras	SENAI/RJ
Léa Depresbiteris	SENAI/SP
Lorelei Guanabara Baliosian	SENAI/RJ
Lúcia Maria Ezagüy de Almeida Simões	SENAI/DN-CIET
Rosilene Ferreira de A. Menezes	SENAI/RJ

Revisão Pedagógica

Maria Regina José da Silva	SENAI/SP
Nívea Gordo	SENAI/SP
Silvio Geraldo Furlani Audi	SENAI/SP

COINF • Unidade de Conhecimento Informação Tecnológica

Janaina S. R. Miranda

Normalização bibliográfica

Reproset • gráfica

Engenho & Arte • fotolito/projeto gráfico

Ana Monteleone • designer

Roberto Azul • revisão gramatical

SENAI - DN/COINF
UNIDADE DE CONHECIMENTO

SENAI-DN/COINF
*Unidade de Conhecimento
Informação Tecnológica*

Autor PADILHA, Heloísa

Título Mundo da educação

Nº de Reg. 0210/00 Nº de Chamada 1202

DN

2. ed.

Devolver em

Assinatura do Leitor

O prazo de empréstimo (**2 semanas**) poderá ser prorrogado, caso a obra não esteja sendo procurada por outro leitor.



COINF