

A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: DA PROPOSTA LEGAL À SUA IMPLEMENTAÇÃO

MARIA IVONI PEREIRA DE SÁ

Professor Adjunto da UFC, Mestre em Educação pela PUC/RJ.

1. INTRODUÇÃO

O Grupo de Trabalho que elaborou o anteprojeto da Lei 5692/71 propôs uma reforma de ensino fundamentada em três pressupostos: integração, terminalidade, continuidade.

O princípio de integração, tal como o aplica o legislador, assume tríplice conotação: integração vertical, entre o primeiro e o segundo grau de ensino; integração horizontal, das diversas modalidades de habilitações de que se reveste o ensino de 2º grau e integração física, como possível solução ao problema de “duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”.

A idéia de imprimir, ao ensino, caráter terminal apóia-se na pressuposição de que uma educação, voltada para a auto-realização do educando, não poderia desprezar a formação para o trabalho por ser este, na sociedade atual, um fator de maior importância para o seu equilíbrio como pessoa e como cidadão. A par disto, a formação profissionalizante visaria dotar o mercado de trabalho da mão-de-obra imprescindível ao desenvolvimento econômico, concorrendo, igualmente, para

diminuir a pressão à porta da Universidade, posto que o mercado de trabalho (supunha-se) estaria ávido por absorver a mão-de-obra qualificada pela escola de 2º grau. Essa proposta de terminalidade encontraria complementação na continuidade da educação sistemática, que asseguraria o direito de concorrer ao vestibular.

Ao focalizar o princípio de continuidade como uma característica básica do sistema escolar, o Grupo de Trabalho acreditava estar assegurando a todos, indistintamente, igualdade de chances para ascender ao mais alto nível de escolarização que suas potencialidades permitissem atingir.

Se verdadeiros esses pressupostos, poder-se-ia admitir que a escola, necessária à sociedade brasileira, a partir da década de 70, caracterizava-se como uma escola na qual a passagem do 1º para o 2º grau de ensino seria uma decorrência lógica — sem barreiras artificiais, como o exame de admissão ao ginásio — onde as atividades curriculares refletiriam a própria vida, favorecendo a atualização de todas as potencialidades do educando e oferecendo-lhe condições para ingresso no mercado de trabalho em qualquer etapa da escolarização (1), sem prejuízo de sua capacitação para prosseguir os estudos formais, a qualquer tempo. Cabe destacar que tal escola estaria, ao mesmo tempo, ocupada com a informação profissional e a orientação vocacional do indivíduo, facultando-lhe o direito de, em casos excepcionais, retardar a definição profissional até o nível superior (art. 5º § 3º).

Esses dez anos de vigência da Lei demonstraram, no entanto, que da proposta legal à sua implementação, muitas distorções ocorreram devido a fatores diversos; alguns internos, outros externos ao sistema escolar. Entre os fatores endógenos, que dificultaram a efetivação da reforma, poderíamos incluir a desarticulação entre o 2º e 3º graus de ensino, a carência de professores qualificados para o novo currículo e a rá-

(1) A Lei 5692/71 institui o que o Grupo de Trabalho denomina “terminalidade real”, ao explicar que a iniciação profissional e a habilitação para o trabalho poderão ser antecipadas ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar (art. 76, letra b).

pida transformação sofrida pelas escolas, para se readaptarem às exigências legais. No concernente aos fatores exógenos, poderíamos atentar para o fato de que o legislador pretendeu "corrigir" a realidade social através do sistema de ensino, sem atentar para detalhes da maior importância.

Com efeito, ao expandir para oito séries o 1º grau de ensino, pretendia o Grupo de Trabalho oferecer nível de escolarização mais elevado a um maior percentual da população, louvando-se no dispositivo legal que determina ser o ensino de 1º grau gratuito e obrigatório para crianças e pré-adolescentes, na faixa etária de 7 a 14 anos de idade (conforme Lei 5692/71, art. 20). Esperava, igualmente, que, sendo eliminada a barreira do exame de admissão ao 2º grau, houvesse maior afluência a esse grau de ensino desfechando-se, assim, um "golpe de morte" na seletividade.

Não obstante a boa intenção do legislador, este, ao que parece, não se apercebeu de que a lei, por si só, não é suficientemente forte para mudar uma realidade social. Há todo um esquema de valores que precisa ser revisto, há todo um suporte financeiro que precisa ser oferecido, além da preparação dos recursos humanos necessários para a implantação de um novo modelo educacional, sem o que as novas idéias correm o risco de se adaptarem às velhas estruturas, descaracterizando-se.

Se, em qualquer sistema da sociedade, a adoção da mudança requer coerência com os demais sistemas que a integram, no sistema educacional — dada a elevada complexidade dos elementos que o compõem e a relação de interdependência que mantém para com todos os demais sistemas — uma mudança somente se processará eficazmente, se for compatível e coerente com a realidade social.

Huberman alerta para essa questão quando afirma que "o sistema de ensino freqüentemente é tentado a mudar as aparências para não alterar a essência (2). Provavelmente por isso, no caso da reforma aqui focalizada, evidenciaram-se algumas

(2) HUBERMAN, A. M. *Como se realiza as mudanças em Educação: subsídios para o estudo da inovação*. São Paulo. Cultura, 1973, p. 17.

adaptações do modelo proposto às velhas estruturas escolares.

As estatísticas oficiais demonstram que, na década de 60, de cada 1 000 alunos que ingressaram na primeira série do 1º grau em 1960, em todo o País, apenas 232 concluíram a quarta série e destes, no ano seguinte, somente 145 se matricularam na primeira série ginásial, segundo Cupertino (3), isto significa que mais de um terço da população se "contentava" com o certificado de conclusão do curso primário, que lhes facultava o acesso a determinadas profissões na empresa pública ou particular.

Em que pesem esses dados, a Lei 5692/71 ampliou para oito as séries do primeiro grau, entretanto, os sistemas escolares impossibilitados de proporcionar a todo o contingente de crianças e adolescentes na faixa etária o primeiro grau completo, fez a sua primeira adaptação — subdividiu esse grau de ensino em dois: primeiro grau menor, em quatro séries e primeiro grau maior, também em quatro séries. Tal divisão não se propunha com vistas à terminalidade real, mas, tão-somente, por força das circunstâncias materializadas na precariedade de recursos financeiros, materiais e humanos.

A expansão do 1º grau, não obstante os altos ideais do legislador, gerou efeitos não desejados pois, se antes de 1971, de 1 000 alunos que ingressavam na primeira série do 1º grau apenas 37,5% concluíam esse grau de ensino, sob o novo sistema, mantida a tendência até então evidenciada, a proporção de concludentes seria bem inferior a um terço. Aparentemente a situação não se alterava uma vez que o sistema oficial continuava a se preocupar em expandir, pelo menos, o primeiro grau menor, entretanto, em termos de mercado de trabalho, a medida trouxe efeitos igualmente negativos, pois, via de regra, a oferta de empregos continua a exigir, como condição mínima, para ingresso na atividade econômica, pelo menos o 1º grau completo.

(3) CUPPERTINO, Fausto — *Educação, um problema social; uma radiografia do ensino no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p. 28.

Essa estreita relação entre instrução e ingresso no mercado de trabalho, ao lado do acelerado crescimento da população, tem intensificado o descompasso entre a oferta e a demanda por vagas na rede oficial, o que ocasionou o surgimento de escolas "marginais", as chamadas "escolas de comunidade", criadas e administradas pelos conselhos de bairro das zonas periféricas da cidade.

Tais escolas, se por um lado contribuem para combater o analfabetismo, por outro lado criam problemas dado o seu precário estado de funcionamento que não lhes permite legalizar a sua existência e, portanto, não as habilita a emitir certificados de conclusão de curso. O sistema procura então solucionar o problema dos egressos dessas escolas fazendo a validação de estudos em escolas oficiais.

O excesso de crianças fora da escola e a solução encontrada pelas populações carentes parecem bons indicadores de que a escola proposta pela reforma ainda não era a instituição pleiteada pela comunidade, nem a solução, passível de ser implantada pelo sistema de ensino do país a curto ou médio prazo.

Por outro lado, a extinção do exame de admissão ao 2º grau não bastou para eliminar-se o caráter seletivo, que sabemos decorrer de causas mais profundas. Além disso, o instituto de terminalidade, secundado pela continuidade, não conseguiu pôr fim ao dualismo, uma vez que o currículo da escola média, em que deverá predominar o ensino profissionalizante, prestou-se aos mais diversos "arranjos" para atender os interesses de uma clientela diversificada quanto à sua procedência sócio-econômica e quanto ao nível de aspirações. Evidenciou-se, portanto, mais uma adaptação das mudanças propostas as velhas estruturas, uma vez que a nova escola não satisfazia as necessidades de nenhuma faixa da população. Nas escolas particulares, onde a clientela predominante provém das classes de maior poder aquisitivo, não se constatou qualquer interesse dos alunos em aprender uma profissão, o seu

ideal é ingressar na Universidade para assegurar o seu *status* social, portanto, para eles a escola será tanto mais eficiente quanto maior for o seu índice de aprovação no vestibular. Nas citadas instituições, a despeito dos esforços de alguns diretores mais entusiastas da reforma, a profissionalização descharacterizou-se completamente, passando a ser vista como um mal necessário. Nas Escolas Públicas e particulares de menor porte onde, dadas as condições sócio-econômicas do alunado, era de se supor maior interesse pela formação técnica, verificou-se que esse tipo de ensino também não floresceu devido à carencia de recursos para equipar e manter as instituições; em face da desarticulação entre o sistema educacional e as empresas; por falta de recursos humanos qualificados para o ensino profissionalizante, mas, sobretudo, por causa da pressão da clientela, que ainda vê no ensino superior a sua chance de ascensão social.

No que concerne ao nível de preparação da mão-de-obra, a generalização do ensino profissionalizante também repercutiu negativamente sobre as antigas escolas técnicas que, num "passe de mágica", tiveram triplicado o seu contingente de alunos, em decorrência dos convênios de entrosagem e intercomplementariedade, celebrados com as escolas secundárias de outrora. A forte demanda por vagas forçou-as à expansão aleatória de seus quadros docentes, bem como possibilitou o surgimento de uma clientela destituída de qualquer interesse, aptidão ou motivação para aquele tipo de ensino. Esses fatores, somados à precariedade de recursos materiais, acarretaram uma significativa perda de qualidades no ensino técnico.

Em que pese o idealismo dos educadores que propuseram a reforma, as evidências parecem afirmar que o sistema de ensino não pode unir o que a sociedade separa, nenhuma reforma educacional se efetivará se não estiver apoiada nas reais necessidades do sistema social, se não estiver perfeitamente articulada com os demais subsistemas que o integram, e se não for planejada em seus mínimos detalhes.

2. FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA O INSUCESSO DA REFORMA

O capítulo das reformas de ensino na educação brasileira é bastante longo. Tomando-se como marco a Proclamação da República, a Lei 5692/71 propõe a décima reforma para sistema de ensino do país. Este fato leva-nos a refletir sobre o pensamento de Schwartz & Viallet ao se referirem ao sistema de ensino francês. Os autores comentam a “sede” de reformas educacionais, por parte da sociedade, gerando numerosas providências particulares, que não atingem a raiz dos problemas e afirmam “que jamais foi feita uma reforma em profundidade, isto é, reforma questionando certos princípios contestáveis na base, concernentes ao sistema educativo, às grandes opções, às finalidades” (4).

As reformas de ensino no Brasil também assumem essas características; geralmente prescindem de um bom diagnóstico da realidade que pretendem modificar, caracterizando-se quase sempre com reformas parciais. Haja vista a legislação em vigor, que é integrada por três leis, elaboradas em momentos diferentes, sem características de continuidade e complementação. A Lei 4024/61 fixou as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei 5540/68 reorganizou o ensino superior e a Lei 5692/71 fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus.

As críticas que continuamente são feitas através da imprensa, no âmbito das universidades e em outros setores da sociedade, bem como a proposta do Ministério de Educação e Cultura para retirar o caráter obrigatório do ensino profissionalizante do currículo de 2º grau evidenciam o insucesso da reforma. Que fatores teriam contribuído para essa situação? O regime de urgência em que trabalhou o Grupo de Trabalho que elaborou o anteprojeto de lei e o caráter parcial da reforma podem ser apontados como fatores responsáveis pelo insucesso, pois sabemos que os problemas de educação devem

ser analisados em seu conjunto e que as soluções devem ser globais.

Segundo Schwartz & Viallet, uma reforma pressupõe quatro fases:

- 1ª fase — de pesquisa e experimentação — que comporta operações que não têm qualquer lugar no sistema vigente e que, até mesmo, podem parecer absolutamente impossível de realizar;
- 2ª fase — de preparação dos recursos humanos na linha das reformas previstas, pois, rigorosamente, não os encontramos para tanto preparados;
- 3ª fase — de reorganização das estruturas organizacionais, para que elas deixem de representar obstáculos ao novo sistema de educação que se pretende implantar;
- 4ª fase — de análise global do sistema de ensino — pensar no que fica *acima* e *abaixo* da reforma projetada; não se pode, logicamente, reformar o primeiro ciclo do ensino superior sem reformar o ensino que antecede e o que o sucede.

Uma apreciação, ainda que breve, da sistemática de reforma adotada pelo sistema de ensino brasileiro evidencia que sempre procuramos “queimar etapas”, partimos de imediato para a reforma das estruturas sem atentar para os dois primeiros momentos que decidiriam sobre a viabilidade da mudança proposta, por um caminho menos traumático e oneroso.

(4) SCHWARTZ, Bertrand & VIALLET, François. Objetivo para uma Educação. *Révue Prospective* (14): 55-73, set. 1967.

3. CONCLUSÃO

Reconhecemos que as reformas de ensino são desejadas e necessárias, sempre que o sistema educacional não consegue satisfazer as necessidades do indivíduo e da sociedade. Sabemos, também, que toda reforma, seja ela global ou parcial, se apresenta de difícil implementação. Essa dificuldade cresce na proporção da abrangência e da profundidade das modificações propostas.

É compreensível, portanto, dadas as circunstâncias em que vem se implantando a Lei 5692/71, que a reforma do ensino de 1º e 2º graus, embora almejada de há muito por grande parte da sociedade, venha atravessando tantas dificuldades e até mesmo recursos, como o que ora se propõe. Entretanto, é imprescindível atentarmos para o fato de que uma reforma a nível nacional somente deveria se processar, após se constatar o êxito das modificações propostas, através de experiências localizadas.

A Lei nº 4024/61 (art. 104), ao permitir a implantação de currículos experimentais, enseja o surgimento de experiências metodológicas e curriculares que poderão até gerar modificações organizacionais. Parece bastante razoável que, antes de mais uma reforma, procuremos explorar as aberturas asseguradas pela legislação vigente.