

Ensino médio e educação profissional – reformas excludentes

Middle school and professional education – excluding reforms

Ramon de Oliveira*

RESUMO

Argumenta-se que o governo brasileiro, ao desencadear as reformas do ensino médio e da educação profissional, aprofunda a dualidade no sistema educacional. Ao estabelecer para a educação profissional a responsabilidade de formar para uma atividade específica no mercado de trabalho, retirando do seu interior os conteúdos fundamentais para uma formação mais integral do aluno, o governo brasileiro – influenciado pelas agências multilaterais, particularmente o Banco Mundial – assevera a exclusão dos estudantes das camadas populares ao acesso a conteúdos fundamentais ao exercício da cidadania. *Palavras-chave:* ensino médio, educação profissional, reforma educacional.

ABSTRACT

It is argued that the Brazilian government's reform of middle schools and professional education deepens the duality of the educational system. Its aim of establishing for professional education the task of training for specific activities existing in the labour market increases the exclusion of popular classes' students from learning the main contents concerning the practice of

* Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco. ramono@elogica.com.br

citizenship. It is also argued that the government's reform of middle schools and professional education has been influenced by international organizations' education policies, particularly the World Bank.

Key-words: middle schools, professional education, education reform.

Introdução

Embora tenha havido um crescimento considerável das matrículas no ensino médio – tendo no período compreendido entre 1991 e 1999, aumentado em mais de 100% (tabela 1) –, prevalece a taxa insignificante de 30% de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos matriculados nesse nível de ensino (INEP, 1999). Além disso, registra-se que, segundo a Unesco, o Brasil apresenta uma das menores taxas brutas de matrícula nesta faixa etária na América Latina, perdendo apenas para alguns países localizados na América Central, como Costa Rica, Nicarágua, República Dominicana, Honduras, Haiti, El Salvador e Guatemala (MEC, CNE/CEB, 1998a). Ainda nesta mesma linha, deve-se destacar que o Brasil, segundo dados da PNAD de 1996, apresentava uma taxa de analfabetismo de pessoas maiores de 15 anos na ordem de 14,7%. Este percentual, mesmo representando uma diminuição no índice de analfabetismo, expressava ainda em números absolutos cerca de 15 milhões e quinhentas mil pessoas (INEP, 1999).

O Brasil, como quase toda a América Latina, prosseguindo com a incorporação das sugestões dos países europeus e dos Estados Unidos – sem levar em consideração suas peculiaridades históricas –, movimentava-se de forma quase desesperada, objetivando assegurar que seu sistema educacional alcance um padrão de eficiência e de contemporaneidade ditados por aquelas nações. Os ensinos médio e técnico, questionados por apresentarem problemas relativos à dualidade, à falta de identidade, à ausência de qualidade e por um currículo anacrônico (CASTRO, 1997), apresentam-se como espaços privilegiados para incorporar – em menor espaço de tempo possível – modificações que os tornem coetâneos ao padrão

de desenvolvimento exportado pelos países desenvolvidos e defendido por aquelas instituições multilaterais.¹

O trágico, segundo Bueno, é que o acatamento de recomendações dessas instituições, além de expressar a nossa subordinação econômica – patente pelo protagonismo das agências financeiras internacionais –, reflete a capacidade de nossas elites seguirem “acriticamente” modelos construídos a partir de uma realidade diferente da nossa, com historicidade própria e que, provavelmente, apenas acentuarão as contradições existentes. Por outro lado, também expressa a incapacidade das elites brasileiras de resistirem às ações que objetivam, principalmente assegurar a dominação política e econômica que as nações desenvolvidas têm sobre o nosso país.

Diante deste contexto, buscaremos, através deste trabalho, explicitar o atraso político-pedagógico que as reformas educacionais, no nível médio e na educação profissional, materializaram no âmbito do sistema educacional brasileiro. Procuraremos mostrar ainda que, no plano teórico, essas reformas configuram-se como mais um instrumento legal visando a manutenção da dualidade educacional que persiste em manter-se na sociedade brasileira. Enquanto para uma parcela pequena e economicamente privilegiada é assegurado um ensino médio de caráter interdisciplinar e voltado para uma inserção futura do educando no ensino superior, para a grande maioria da população, a possibilidade de uma formação escolar para uma profissão restringe-se aos cursos técnicos de nível médio ou a atividades fragmentadas de formação nos cursos financiados com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

1 O apropriar-se de modelos estrangeiros referenciado por Maria Sylvania Bueno, em sua tese de doutoramento (BUENO, 1998), engloba, além das instituições multilaterais (BID, Bird e Cepal), o documento elaborado pela Comunidade Econômica Européia, conhecido como o livro branco: “Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva”, que demarcava os pontos fundamentais a serem atacados na reforma dos sistemas educacionais de diversos países europeus. Segundo Bueno, este livro serviu como referência para a elaboração do parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, CNE/CEB, 1998). Além deste, outro documento também referenciado foi o produzido pela Unesco no seu relatório da Reunião Internacional sobre a educação para o século XXI. Vale a pena chamar atenção para o fato de que, embora não seja citado nenhum documento específico das instituições multilaterais – destacadas anteriormente –, serviu como referência para a elaboração deste parecer o texto de Cláudio Moura Castro (especialista em educação do BID), “Secundário: esquecido em um desvão do ensino”. Além disso, a própria relatora deste Parecer, Guiomar Namó de Mello, também foi ligada a essa instituição financeira.

O discurso que justifica a reforma

O MEC entende que a contribuição da educação para uma futura inserção no mercado de trabalho não está mais restrita à educação profissionalizante. Na sua concepção, não faz mais sentido a manutenção de uma dualidade entre a educação profissionalizante e a educação acadêmica. Embora a educação profissional objetive uma formação específica para a inserção laboral, a educação de cunho acadêmico deve garantir um conjunto de conhecimentos básicos que promovam a aquisição de competências fundamentais para uma futura profissionalização. Destarte, o ensino de nível médio torna-se uma base fundamental a ser complementado pela educação profissional, seja esta de nível pós-médio ou superior.

Para o MEC, a importância do nível médio enquanto momento de apropriação de conteúdos básicos para a vivência em sociedade, de continuidade de estudos ou de inserção no mercado de trabalho não se dá por esse revestir-se de caráter propedêutico nem pela ênfase na quantidade de conteúdos transmitidos, mas, principalmente, pela articulação dos conhecimentos ministrados no interior da escola com a realidade na qual o educando está inserido. Só assim será possível desenvolver as competências fundamentais para a vivência no mundo atual. Tais como:

Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, CNE/CEB, 1998b, p. 38).

Em sendo o conhecimento o elemento primordial na atualidade, é fundamental que a escola promova principalmente a capacidade dos indivíduos estarem sempre dispostos a se apropriarem de novos conhecimentos, visando sua coetaneidade às transformações tecnológicas. Assim “*aprender a aprender* coloca-se como competência fundamental para a inserção numa dinâmica social que se reestrutura continuamente. A perspectiva é, pois, de desenvolver meios para uma *aprendizagem permanente*, que per-

mita uma formação continuada, tendo em vista a construção da cidadania” (BRASIL, MEC, 1997, p. 3, grifos no original).

Entendemos que os educadores desejam que os indivíduos desenvolvam uma ação contínua de aprendizagem. Contudo, a possibilidade de sua realização não depende exclusivamente da escola. É fundamental levar em consideração que o educando não tem seus espaços de aprendizagem restritos ao ambiente escolar. Neste sentido, para o aprender manter-se contínuo, é necessário que os indivíduos tenham à disposição condições materiais e cognitivas favorecedoras dessa aprendizagem. Conseqüentemente, a preocupação não pode restringir-se a uma escola de qualidade diferente. É fundamental que o espaço escolar esteja articulado com uma qualidade de vida diferente. Uma vez que não são modificadas as condições sociais que atuam contrariamente à formação de um novo cidadão, restringir esta questão ao ambiente escolar faz do discurso do aprender a aprender, da autonomia do educando, mera retórica.

Segundo o MEC, para o ensino médio desenvolver tais competências, torna-se necessária a reestruturação do seu currículo e, ao mesmo tempo, é fundamental essa nova estruturação balizar-se pela concepção de que a estrutura curricular necessita ser pensada interdisciplinarmente e contextualizada em relação à realidade sociopolítica da clientela a ser atendida. Neste sentido, a nova organização curricular para responder a esses desafios, requer:

desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo;

(re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos; trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;

adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para

a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento; estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais; organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber; tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual; lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento (BRASIL, CNE/CEB, 1998a, p. 38-39).

O contraditório na proposta de reforma do ensino médio e profissionalizante do MEC encontra-se exatamente no papel que ele reserva a cada uma dessas modalidades de ensino. Enquanto que, para o ensino médio, o MEC atribui um papel central no desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho, considera o ensino profissional apenas como espaço preparatório para o mercado de trabalho. Ou seja, ao definir a educação profissionalizante como complementar, o MEC assegura apenas para o ensino médio o potencial de aglutinar os conhecimentos que historicamente os trabalhadores vêm almejando.

Embora o MEC afirme o fim da dicotomia entre essas duas modalidades de ensino, reforça mais do que nunca a sua existência. Essa dualidade se torna muito mais evidente e anacrônica quando observamos que, por terem se tornado ramos distintos do sistema educacional, quase deixam de manter alguma articulação.

Por mais que o MEC insista que o ensino médio alcançará sua universalização num futuro não muito distante, este mostra-se uma conquista ainda longínqua. Mesmo sendo constatado um crescimento substancial do número de matrículas, o número de pessoas que conseguem chegar ao seu final ainda é muito distante dos apresentados por outros países, como pode ser constatado na tabela 2.

No nosso entender, uma das possíveis conseqüências da separação do ensino médio da educação profissional é que os setores em situação economicamente desfavorável passarão a viver diante da seguinte questão: inserir-se no ensino médio e esperar mais três anos para adquirir alguma certificação ou, de imediato, buscar adquirir certificações que habilitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho?

Esta nossa inquietação erige-se em virtude da clientela das escolas públicas de ensino médio ser predominantemente do curso noturno e os alunos matriculados nesse horário serem majoritariamente trabalhadores. Fica evidente que dificilmente esses indivíduos terão possibilidade física e material para aglutinar novas formações no seu currículo.

Os dados sobre o ensino médio talvez sejam a maior prova desta nossa interpretação. Segundo o Informe do INEP (INEP, 1999), dos 6.968.531 alunos matriculados nesse nível de ensino no ano de 1998, 54,7% estavam assistindo aulas no horário noturno (tabela 3); sendo que a região Norte, que apresentava o índice de 60,85% de matrículas nesse mesmo horário. Ainda de acordo com os dados do INEP, do conjunto de alunos matriculados no ensino noturno profissionalizante, aproximadamente 66% têm renda familiar de até seis salários mínimos, enquanto prevalecia no ensino diurno e acadêmico a maior concentração de alunos com renda familiar superior a seis salários mínimos.

Quanto aos estudantes que conciliavam o estudo com o trabalho remunerado, verificou-se que o índice chegava a 60%, atingindo 72% quando a amostra restringia-se aos alunos matriculados no ensino noturno (INEP, 1999).

Esses dados nos levam a reafirmar que a possibilidade de concatenar o ensino médio com uma formação técnica de nível pós-médio está extremamente distante das condições reais de existência dos estudantes das escolas públicas. A urgência de inserir-se no mercado impõe-lhes a necessidade de adquirirem algum tipo de formação profissional que os possibilite, ainda que precariamente, exercer uma atividade remunerada. Nos parece assim que, com a desarticulação da formação geral da profissionalizante, a dicotomia educacional não só é retomada como, ao mesmo tempo, reforçada. Além de esvaziar-se a formação profissional, aumentam-se os limites de ingresso aos cursos de ensino superior para os setores que são obrigados a inserirem-se precocemente no mercado de trabalho.

O discurso que legitima e promove a dualidade

Em um texto de Cláudio Moura Castro (CASTRO, 1997)² – basilar para as reformas implementadas pelo MEC no ensino médio e no conjunto das instituições federais de ensino tecnológico de nível médio –, justificava-se que, entre as debilidades existentes nas escolas técnicas federais, estava o fato de tratarem igualmente setores da sociedade que mostravam não só interesses distintos quanto à formação profissional ali ministrada, como, ao mesmo tempo, apresentavam capacidades diferentes de prosseguirem para níveis superiores na hierarquia do sistema educacional.

O segundo grau recebe alunos com níveis de aptidão, idade e motivações muito diferentes e tem que oferecer a eles as opções de ir trabalhar ou de entrar no ensino superior. Se os alunos têm aptidões e planos de vida diferenciados, colocá-los todos juntos não pode dar certo. Assim, é necessário acomodá-los em lugares diferentes e oferecer-lhes conteúdos diferentes (o que pode ser feito via flexibilidade dentro de programas únicos ou por via de programas diferenciados) (CASTRO, 1997, p. 3-4).

Como pode ser constatado por esta citação de Cláudio Moura Castro, torna-se evidente sua postura contrária a um sistema educacional igualitário aos setores distintos da sociedade. Sua postura crítica em relação aos educadores que defendem uma escola politécnica – chamados por ele de “tribo” (CASTRO, 1994) – deixa evidente que, na sua concepção, não há como ir contra a história, pois sempre houve um tratamento diferenciado para as pessoas com posições economicamente distintas na sociedade.

A tribo dos sonhadores ignora coisas que existem desde que o mundo é mundo. Há mais de três mil anos, nas Instruções de Duauf, o autor egípcio aconselha seu filho a buscar o mundo dos livros e dos escribas, afastando-se do trabalho manual.

2 Este texto está disponível no site do Inep (www.inep.gov.br).

A distância entre o artesão e o escriba varia na geografia e no tempo, mas sobrevive mesmo nas sociedades mais ricas de hoje. A essência dos problemas da formação profissional permanece sendo esta. Ignorar o preconceito contra o trabalho manual é esquecer a história e estar condenado a repetir os erros do passado (CASTRO, 1994, p. 141).

Repetir os erros do passado, para este autor, é manter no interior das escolas técnicas federais a estrutura de cunho acadêmico, voltada para formação profissionalizante. Neste sentido, a forma mais fácil de fazer tal rompimento é desvincular, em definitivo, os objetivos de preparar para o trabalho e formar para o ensino superior. No seu entender: “algumas idéias já estão mais do que claras. Não há que tentar novamente as escolas que, ao mesmo tempo, profissionalizam e preparam para o ensino superior. Esta idéia é para ser enterrada de uma vez por todas” (CASTRO, 1997, p. 11).

O governo diz ter posto um fim à dualidade entre o ensino acadêmico e o profissionalizante. Entretanto, uma análise mais aprofundada da realidade educacional nos leva a crer que, de fato, só os setores economicamente em vantagem poderão desfrutar dos “avanços” produzidos pela reforma no ensino médio.

Ocorre, no momento, a existência de duas redes de ensino, direcionadas para setores diferentes da sociedade. Uma voltada preferencialmente para a garantia da formação básica necessária ao ingresso no ensino superior e outra fragmentada e esvaziada de conteúdos fundamentais para a solidificação de uma consciência mais crítica da realidade existente. O ensino técnico pós-médio pode também representar um mecanismo que esvazie a procura dos setores populares pelo ensino superior. A pressão exercida pela inserção de novos contingentes populacionais no nível médio levou o governo a canalizar esforços buscando diminuir a sua procura e, para tanto, buscou assegurar que a educação profissional de nível técnico representasse a terminalidade dos estudos para os setores populares.

Em tom de discurso, o governo afirma que “*o Brasil conseguiu antecipar e superar a meta estabelecida pelo Plano Decenal de Educação Para Todos, que previa aumentar para 94%, pelo menos, a cobertura da população em idade escolar, até 2003*” (Ministro Paulo Renato de Souza – INEP, 1999a, p. 5, grifos no original). Somando a esse fato – ainda merecedor de questionamentos – a procura cada vez maior pelo ensino médio, cremos ser coerente nossa afirmação. Principalmente se considerarmos que, se-

gundo o próprio governo, já temos condições estruturais para atender à demanda existente, não necessitando com isso construir novas escolas, nem obrigatoriamente aumentar os gastos educacionais, mas, principalmente, corrigir as distorções existentes no sistema de ensino que oneram os cofres públicos.

Hoje, o Brasil oferece vagas suficientes para garantir a matrícula de todas as crianças e de todos os jovens em idade escolar (...) Logo, o grande desafio que o Brasil tem pela frente é muito mais o de melhorar a qualidade da educação do que o de aumentar o número de vagas disponíveis” (Ministro Paulo Renato de Souza – INEP, 1999a, p. 7).

Se articularmos a fala do Ministro da Educação com o fato de que, no Plano Nacional de Educação, a universalização do ensino médio é considerada inexequível por um prazo de 10 anos (INEP, 1999a), observamos que não há, por parte do governo, o interesse real de ampliar o acesso das camadas populares ao ensino médio. Para melhor visualizarmos a improcedência da análise do Sr. Ministro, segundo a qual há vagas suficientes para atender a todas as crianças e a todos os jovens em idade de escolarização, recorreremos aos próprios dados do MEC sobre a educação básica.

Cerca de 19 % da população na faixa etária de 14 a 17 anos encontra-se fora da escola. Considerando a projeção que o MEC faz da população nesta faixa etária para o ano 2000, chegamos a aproximadamente 2 milhões de jovens fora da escola. Mas também sabemos que uma parcela da nossa população é obrigada a abandonar os estudos precocemente, logo chegamos à conclusão que é improcedente a afirmação que a nossa estrutura escolar já é capaz de atender satisfatoriamente à população em idade de escolarização (INEP, 1999a).

Sobre os que são obrigados a abandonar a escola sem conseguir se alfabetizar ou que nunca entraram na escola, observamos que, de acordo com o Ministério da Educação, na população concentrada entre 15 e 19 anos, para o ano de 1996, temos uma taxa de analfabetismo igual a 6,0% e, para a faixa etária de 20 a 24 anos, a taxa chega a 7,1%. Neste sentido, podemos dizer que, se estes índices forem mantidos para o ano de 2000, o número de pessoas que precisariam ir à escola nessa faixa etária chegaria a mais de um milhão e oitocentos mil. Difícilmente o governo consegue aten-

der a toda essa população, haja vista que, para o ano de 1998, foram registradas um pouco mais de setecentas e oitenta mil matrículas de 1^a à 4^a série do ensino fundamental na educação de jovens e adultos, quando, segundo dados da PNAD, o total de analfabetos no Brasil era superior a 15 milhões.

O ensino médio é para todos?

A estrutura curricular do ensino médio parece apontar para o fim de uma concepção livresca do ensino, valorizando mais a participação do aluno e a realidade na qual ele está inserido. Basta observar algumas de suas características:

é etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
visa a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando;
capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho ou às exigências de aperfeiçoamentos posteriores (BRASIL, CNE/CEB, 1999a, p. 21).

Preocupante se torna pensar que todos os objetivos traçados para o ensino médio podem ser colocados em plano secundário em virtude da realidade pouco alentadora encontrada nas redes estaduais e municipais de ensino. Em decorrência da política econômica que o próprio governo federal vem implementando, os estados estão cada vez menos capacitados a investir maiores recursos em educação. Dificultando, tanto no que se refere à estrutura física das escolas até o salário de professores, a implementação de mudanças na qualidade da escola.

Como afirma BUENO (1998), o ensino médio, mesmo estando presente nos espaços discursivos quando se vislumbra a melhoria da educação

brasileira, sempre se depara com dois obstáculos: a falta de recursos e a resistência para que ele assuma uma nova característica que não seja a da dualidade no seu interior. Para ela, esses obstáculos fazem do ensino médio uma estrela fugidia, pois, mesmo recebendo atenção dos governos, só é assumido como prioridade em discursos.

Na constelação das políticas educacionais brasileiras, o ensino médio é uma estrela fugidia. Estrela, porque ao ser objeto expresso de uma política, ou esteve associado a um *status* de privilégio num longo período de “coerência política”, durante o qual destinava-se claramente “às individualidades condutoras”, ou pretendeu “salvar a pátria” via “revolução educacional”, com o evento da Lei 5692, ou traduzir o veículo do “salto para o futuro” em direção à “sociedade do conhecimento”, nos planos para o segundo governo FHC (BUENO, 1998, p. 185).

Além desses obstáculos que atuam contrariamente a uma mudança no ensino médio, Bueno destaca que a intervenção das agências internacionais, quando assessoram ou financiam projetos nesse nível do ensino, reforcem ainda mais as deficiências e contradições existentes. O Estado, ao se fechar às contribuições da sociedade – repelindo o pensamento divergente –, não interfere nos problemas estruturais e determinantes das características do ensino médio. Isso faz com que as políticas deste setor terminem por reedificar as negatividades para as quais, tradicionalmente, educadores e sociedade dirigem suas críticas.

A valorização do ensino médio, em documentos e na mídia, busca criar no âmbito da sociedade o sentimento que, de fato, existe um interesse em modificar a realidade existente. Entretanto, o governo federal, ao buscar muito mais o compromisso de outros (governos estaduais e professores) e ao não incorporar como obrigação sua – inclusive de financiamento – a necessidade de abordar os fatores determinantes da dualidade estrutural no ensino médio, reduz as mudanças a uma mera virtualidade (BUENO, 1998).

Um recuo no tempo permite vislumbrar que políticas contraditórias, destinadas a orientar a organização e funcionamento do ensino médio, via

de regra não concretizam seus objetivos. Tais políticas concorrem, quase sempre, para um quadro que preserva indefinidamente questões sobejamente conhecidas e sempre retomadas, tais como a dualidade, a seletividade, o elitismo, a indefinição, a crise de qualidade e o descompasso com as exigências da contemporaneidade (BUENO, 1998, p. 175).

Quando registramos o caráter virtual das reformas do ensino médio, não estamos deixando de reconhecer as modificações que foram efetuadas. Entretanto, o princípio maior da dualidade persiste no interior do sistema educacional, refletindo um controle do conhecimento para pequenos estratos da sociedade.

A reforma implementada no sistema de educação profissional, retirando do seu interior o ensino acadêmico, não só mantém a dualidade histórica no sistema educacional, como, ao mesmo tempo, torna cada vez mais distante para os setores populares a concretização de um modelo educacional articulando teoria e prática, objetivando formar o homem na sua dimensão omnilateral.

Essas modificações provocam não só o aumento da dualidade no interior do sistema educacional, mas também contribuem para o desaceleramento no crescimento da oferta de vagas no ensino médio, haja vista que as escolas técnicas profissionalizantes, paulatinamente, devem retirar da sua responsabilidade a oferta de vagas nesse nível de ensino.

No estado de São Paulo, segundo reportagem da *Folha de São Paulo*, em virtude da reforma do ensino profissional haveria, nas 99 escolas técnicas paulistas, uma redução de 15 mil vagas na primeira série do ensino médio no ano de 1998 (ROSSETI, 1997). Também, decorrente dessa reforma, podemos constatar que as instituições federais de ensino tecnológico diminuíram substancialmente as matrículas nesse nível de ensino. Movimento de supressão de vagas que terá continuidade em virtude da imposição governamental de retirar o ensino médio das instituições que ministram a educação profissional.³

3 Das 7.769.199 matrículas realizadas em 1999 no ensino médio, apenas 1.379.359 permaneciam na antiga modalidade médio-profissionalizante. Distribuídas quanto à dependência administrativa da seguinte forma: Estadual, 813.611; Federal, 75.769; Municipal, 156.993 e Particular, 332.986. Estes dados foram colhidos em contato direto com o Centro de Informações e Biblioteca em Educação do Inep (cibec@inep.gov.br).

Essa diminuição da oferta de vagas demonstra a contradição do governo em ter o ensino médio como prioridade e, por outro lado, expressa o retrocesso na política educacional em relação ao que estava proposto na Constituição Federal, segundo a qual haveria a progressiva extensão da obrigatoriedade desse nível de ensino.

Para os estudantes das camadas populares, matriculados nas escolas públicas profissionalizantes, não vale o raciocínio do MEC, segundo o qual os concluintes do nível médio, naturalmente, almejam o ensino superior. Isso também não implica em dizer que estes estudantes estejam satisfeitos com a terminalidade dos estudos. Como demonstrou FRANCO (1997), os estudantes das camadas populares, ao estarem realizando um curso profissionalizante no nível médio, demonstram poucas ambições de prosseguirem os seus estudos no nível universitário, por perceberem que existe um conjunto de fatores de ordem econômica e social que os impede de realizá-los.

Essa autora constatou, no início da década de 90, em uma pesquisa com 116 alunos de 4 escolas públicas estaduais de ensino médio-profissionalizante em São Paulo, que apenas 15% dos estudantes estavam no curso profissionalizante como um meio de acesso à universidade e que a grande maioria não tinha muita confiança sobre as suas possibilidades de ingressar no ensino superior. Isso demonstra que, para os alunos desse segmento social, o ensino profissionalizante assume um caráter de terminalidade não por uma escolha pessoal, mas por uma imposição do próprio sistema social vigente.

Por outro lado, devemos observar, como demonstrou essa pesquisa, que as debilidades existentes nesses cursos profissionalizantes, segundo as palavras dos próprios alunos, expressam-se em duplo sentido. Por um lado, não fornecem a formação ideal que permita aos alunos ingressarem, de imediato, no mercado de trabalho e, por outro, ao realizarem uma formação de ensino geral de forma aligeirada, impossibilitam esses estudantes de competirem em condições de igualdade por uma vaga nas melhores universidades, obrigatoriamente, públicas. Fica claro, então, que a reforma implementada, ao invés de assegurar conquistas para esses alunos, assevera, mais ainda, as contradições existentes.

Considerações finais

O conhecimento, na sociedade capitalista, é mais um instrumento de dominação de classes e grupos; às elites econômicas reservam-se poderes fundamentais ao exercício da dominação política e econômica.

SAVIANI (1987), reforçando a idéia de que a dualidade entre educação profissional e educação geral deve ser compreendida a partir das relações capitalistas de produção, explicita que a fragmentação existente no processo educacional é a própria expressão da apropriação desigual da produção material existente. Da mesma forma que observamos uma divisão entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, é estabelecida também no processo de ensino uma dualidade entre o ensino para aqueles que devem comandar (ensino científico-intelectual) e o ensino profissional para os que devem ser comandados.

A união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá ser realizada baseando-se na superação da apropriação privada dos meios de produção; com a *socialização* dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade (SAVIANI, 1987, p. 15, grifos no original).

As debilidades nas escolas públicas, tais como a precariedade de suas estruturas físicas, a formação precária de professores e os seus baixos salários asseguram apenas para um pequeno estrato da sociedade os conhecimentos historicamente construídos. Em outras palavras, as anormalidades no rendimento do sistema educacional são perfeitamente funcionais aos interesses das elites econômicas brasileiras (KUENZER, 1988).

Para Kuenzer, a dicotomia presente na educação brasileira faz com que as propostas pedagógicas sejam caracterizadas, de um lado, por um academicismo vazio e, de outro, por uma profissionalização estreita. Enquanto o primeiro não consegue incorporar os princípios elementares da ciência contemporânea, o segundo se caracteriza, quando muito, por ensinar os educandos a internalizarem a execução de algumas atividades sem o aprendizado dos princípios científicos e metodológicos que as constituem.

Essa segunda característica, que entendemos estar presente na educação profissional de nível básico e nos cursos modulares de nível técnico, é a expressão, segundo essa autora, do movimento que ocorre no interior do processo fabril – por ela denominado pedagogia da fábrica –, posto que aos trabalhadores é reservada uma aprendizagem desconexa, sem o domínio das tarefas na sua totalidade.

Essas características da escola, tanto no seu aspecto generalista quanto no seu aspecto profissional, estão longe de satisfazer os interesses dos trabalhadores. Entretanto, segundo ela, mesmo reconhecendo o caráter classista da escola

...não significa que se deva abandonar a escola como uma alternativa de distribuição do saber, mesmo desigual, porque esta é a sua função no capitalismo. Ao contrário, deve-se reivindicar a democratização de sua proposta e a expansão de sua oferta, em todos os níveis, a toda a população (KUENZER, 1988, p. 33).

Concluindo nossa análise e, ao mesmo tempo, posicionando-me contrariamente à dualidade que se reafirma no interior do sistema educacional brasileiro, creio ser importante retomar a inconsistência das críticas que se direcionaram às escolas técnicas federais que, como dissemos, anteriormente, foram utilizadas pelo MEC para justificar a “necessária” reforma da educação profissional e do ensino médio brasileiro.

Segundo ZIBAS (1993), apesar dessas escolas serem criticadas pelo seu alto custo para desempenharem um ensino de qualidade, pelo não cumprimento dos seus objetivos de formação para o trabalho e por estarem em seu interior setores da sociedade que as utilizavam como trampolim para o ensino universitário (CASTRO, 1997), não será pela desarticulação entre o ensino geral e profissional que a educação técnica de nível médio cumprirá seus objetivos.⁴

4 Azuete Fogaça e Cláudio Salm procuram, ainda que rapidamente, responder, no trabalho *Qualificação e competitividade* (FOGAÇA; SALM, 1994), a estas e outras críticas feitas às Escolas Técnicas Federais.

Entretanto, o governo direcionou suas ações em uma perspectiva diferente. Ao invés de buscar a articulação entre a teoria e a prática, esvazia a segunda de outros saberes que não sejam imediatamente ligados a uma ação produtiva específica. Na mesma esteira, reserva para a teoria a necessidade de aprimoramento, pois será o ensino universitário o *locus* real de formação de mentalidades dirigentes.

Zibas, ao defender um modelo de educação tecnológica que seja um “campo fértil e privilegiado para a desejada integração entre teoria e prática, através de sólida base humanística, científica e tecnológica” (ZIBAS, 1993, p. 28), rejeita a argumentação de que tal modelo terá um custo muito alto e, por conseguinte, difícil de ser mantido pelo Estado. Para ela, esse argumento não encara o fato de que um ensino de cunho geral, de boa qualidade, não dispensa um boa massa de investimento, principalmente se considerarmos que, para isso acontecer, são necessários investimentos em laboratórios, bibliotecas, computadores, espaços esportivos etc. Reconhecendo isso, chama atenção para o fato de que a desarticulação entre o ensino geral e profissional, para o nível médio no Brasil, pode representar o esvaziamento de qualidade de cursos que historicamente apresentaram um bom desempenho no cenário educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. *Proposta de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional*. Brasília: MEC, 1997.

_____. As novas diretrizes curriculares que mudam o ensino médio brasileiro. *Revista on Line do Ensino Médio*, Brasília, 1999. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br> >

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer 16/99*, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999a.

_____. *Resolução 4/99*, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999b.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o parágrafo 2.º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

_____. *Decreto 2.406/97, de 27 de novembro de 1997*. Regulamenta a Lei n.º 8.948, de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 1997.

BUENO, M. S. S. *O salto na escuridão: pressupostos e desdobramentos das políticas atuais para o ensino médio*. Marília, 1998. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo.

CASTRO, C. de M. *Educação brasileira: consertos e remendos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. *O secundário: esquecido em um devão do ensino?* Brasília: MEC/Inep, 1997. (Textos para discussão, n. 2).

FALCÃO, D. Verba de US\$ 500 mil a ensino profissionalizante está parada. *Folha de São Paulo*, 13 abr. 1999. Cotidiano.

FRANCO, M. L. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papirus, 1997.

INEP. *EFA 2000 – educação para todos: avaliação do ano 2000*. Brasília, 1999a.

INEP. *Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade*. Brasília, 1999b.

KUENZER, A. Z. *Ensino de 2.º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

RAINHO, J. M. O técnico e médio (entrevista de Ruy Berger). *Educação*, São Paulo, p. 3-5, mar. 1999.

ROSSETI, F. Escolas técnicas de SP não terão 2.º grau. *Folha de São Paulo*, 26 ago. 1997. Cotidiano.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro: Fiocruz. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

ZIBAS, D. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 85, p. 26-32, maio 1993.

Apêndice

TABELA 1 - ENSINO MÉDIO. MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1991	3.770.230	103.092	2.472.757	176.769	1.017.612
1996	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
1997	6.405.057	131.278	4.644.671	362.043	1.267.065
1998	6.968.531	122.927	5.301.475	317.488	1.226.641
1999	7.769.199	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364

FONTE: INEP. Censo da Educação Básica (Vários anos).

TABELA 2 - TAXA DE GRADUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO DE 17 ANOS (IDADE TEÓRICA DE GRADUAÇÃO)

PAÍSES (%)	TOTAL	HOMENS	MULHERES
<i>Brasil</i>	32	20	46
Canadá	72	68	75
México	26	-	-
França	87	86	89
Grécia	80	75	84
Itália	67	64	70
Espanha	73	65	81
Suécia	64	60	68
Suíça	79	84	75
Turquia	37	43	31
Média OECD	80	80	85

NOTAS: 1. Dados do Brasil se referem ao ano de 1995

2. Dados dos países da OECD se referem ao ano de 1994.

FONTE: Brasil: MEC/INEP/SEEC; países da OECD: Education at a Glance/1997 apud INEP (1999, p. 93).

TABELA 3 - MATRÍCULAS (ABSOLUTA E RELATIVA) NO CURSO NOTURNO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Ano	Brasil	(%)	Federal	(%)	Estadual	(%)	Municipal	(%)	Particular	(%)
1996	3.218.713	56,1	26.824	23,7	2.634.935	63,7	229.118	73,4	327.836	27,9
1997	3.580.602	55,9	33.043	25,2	2.943.037	63,4	267.461	73,9	337.061	26,6
1998	3.817.688	54,7	25.799	21,0	3.282.352	62,0	232.863	73,3	276.674	22,6
1999	4.235.633	54,5	24.960	21,0	3.745.924	61,0	201.642	71,7	263.107	21,5

FONTE: INEP. Censo da Educação Básica (vários anos).

Texto recebido em 10 maio 2002
Texto aprovado em 12 jun. 2002