

ANTONIA FERREIRA NONATO

ATTITUDES DO ESTUDANTE DE SEGUNDO
GRAU FACE AO
ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Dissertação de Mestrado apresentada
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA

1980

ERRATA

1. P. vi § 6, na 8ª linha deve se ler:
O sistema de constructos então tal como vem denominado pela teoria....
2. p. 7 § 1, na 3ª linha deve-se ler:
...evidenciadas nas atitudes neste desenvolvidas,...
3. p.8 §4 na linha 6, deve-se ler:
...as contradições...(não há crase)
4. p.11 § 2, na segunda linha, deve-se ler:
...traduzindo assim...
5. p.26 § 4, na linha cinco, deve-se ler:
...questiona também a interdependência...
6. p. 35 § 3, deve-se ler:
a autora tentando definir o estudante universitário caracteriza-o como categoria social (conjunto de mecanismos e processos que presidem à constituição do estudante) o que significa...
7. p.36 § 1 deve-se ler:
é a idade do pensamento lógico-dedutivo...
8. p.45 § 5, na 3ª linha deve-se ler:
...implícita e não como esta no texto.
9. p.50 na segunda citação a do nº 11 pertence à obra citada de Bourdieu.
10. p.54 § 4 na segunda linha deve-se ler:
... a econômica e cultural.
11. p. 67 §5, na linha cinco, deve-se ler:
...relações entre e senhores....
12. p.68 §6, na quarta linha deve-se ler:
Estabelecer as relações entre os objetivos e os fundamentos da educação e com os objetivos de segundo grau é a tarefa.
13. p.73 § 2, na linha 4, deve-se ler:
..., à qual de qualquer forma de outra parte, continuamos presos pela criação de um horizonte cultural.
14. — § 6 na segunda linha se deve ler:
...,na representação de alvos e ideais...
15. p.78, na linha 4, a expressão: a autora corresponde à obra de:
MACIEL, Odette Pessoa. Ensino de segundo Grau: Natureza e Processo de Inovação. Tese de Mestrado. UNB/MEC/DEM, Brasília, 1977.
16. — § 2, na linha nº 1 deve-se ler:
À Teoria Antropológica (e não como está)
17. p.91—No quadro nº II deve-se ler:
Coluna 2: A P e não D A.

Aos amigos, colegas, diretores e estudantes meus sinceros agradecimentos.

A Professora Zelia Milléo Pavão pelo apoio e estímulo dispensados, minha gratidão.

SUMÁRIO

| | PÁGINA |
|--|--------------|
| SUMÁRIO | iii- iv |
| LISTA DE QUADROS | v |
| RESUMO | vi-vii |
| CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO | 1 |
| 1. O PROBLEMA | 1-4 |
| 2. PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA | 4-5 |
| 3. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA | 5-7 |
| 4. HIPÓTESES DE PESQUISA | 7 |
| 5. PROCEDIMENTOS | 7-8 |
| 6. JUSTIFICATIVA | 8-9 |
| 7. REVISÃO DE LITERATURA | 10-28 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 29-32 |
| CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO | 33 |
| 1. CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A JUVENTUDE E A ADOLESCÊNCIA | 33-38 |
| 2. A TEORIA DA COMPLEXIDADE COGNITIVA | 38-44 |
| 3. CONCEITUAÇÃO DE ATITUDE SOCIAL | 44-46 |
| 3.1 A BASE COGNITIVA DA ATITUDE | 46 |
| 3.2 ATITUDE E OPINIÃO | 46-47 |
| 4. FORMAÇÃO DAS ATITUDES | 47-48 |
| 5. MUDANÇA DE ATITUDE | 48 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 49-51 |
| CAPÍTULO III - RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO | 52-53 |
| 1. CONCEITUAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO | 54-55 |
| 2. MODELO BRASILEIRO DE DESENVOLVIMENTO .. | 55-56 |
| 3. MÃO-DE-OBRA | 56 |
| 3.1 A MÃO-DE-OBRA NO PROCESSO DO DE- SENVOLVIMENTO BRASILEIRO | 56-57 |
| 3.2 A FORMAÇÃO DA MÃO-DE-OBRA NOS ANOS 40 | 57-62 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 63-65 |

| | PÁGINA |
|--|---------|
| CAPÍTULO IV - O ENSINO PROFISSIONALIZANTE | 66 |
| 1. FISIONOMIA PECULIAR DA PROPOSTA | 66-72 |
| 2. QUADRO INSTITUCIONAL EM QUE SE APÓIA | 72-78 |
| 3. STRATUS LEGAL QUE O SUSTENTA | 78-86 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 87-88 |
| CAPÍTULO V - AS ATITUDES DO ESTUDANTE DO SEGUNDO GRAU FACE AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE | 89 |
| 1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS | 89 |
| 1.1 OBJETIVO | 89 |
| 1.2 PROCEDIMENTOS | 89 |
| 1.3 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS. | 90-94 |
| 1.4 ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES | 94-95 |
| 2. ANÁLISE QUANTITATIVA DO CONTEÚDO DAS RESPOSTAS | 95 |
| 2.1 CONSECUÇÃO DOS OBJETIVOS EM GE- RAL | 95-97 |
| 2.2 ADEQUAÇÃO DA PROPOSTA À REALI- DADE | 97 |
| 2.3 OPÇÃO DO ESTUDANTE | 97-98 |
| 2.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR | 98 |
| 2.4.1 INTEGRAÇÃO HORIZONTAL . | 98-99 |
| 2.4.2 ESTRUTURA DUALISTA PARA O CURRÍCULO | 99-100 |
| 2.5 QUALIDADE DO ENSINO | 100-101 |
| 2.6 POLÍTICA EDUCACIONAL | 101 |
| 2.6.1 FUNÇÃO CONTENEDORA | 101 |
| 2.7 CONCLUSÕES | 101-102 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 103 |
| CONCLUSÃO | 104-106 |
| GLOSSÁRIO | 107-108 |
| BIBLIOGRAFIA | 109-112 |
| ANEXOS | 113-121 |

LISTA DE QUADROS

- 1 - Anos permanecidos na Escola. Moisés Kessel
- 2 - Estrutura do Ensino de 2º Grau nas quatro reformas consecutivas de 1931 a 1971
- 3 - Quadro cronológico da Adoção do Ensino de 2º Grau proposto na Lei 5.692/71
(As funções do Conhecer, Persuadir, Decidir e Comunicar)
- 4 - Ementário da legislação pertinente ao 2º Grau
- 5 - Atitudes do Estudante do 2º Grau - Curso e Sexo
- 6 - Opiniões e atitudes do estudante face ao Ensino Profissionalizante. Aspectos levantados

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi a investigação das relações existentes entre o estudante de segundo grau e o respectivo ensino profissionalizante realizado através da avaliação das atitudes.

A abordagem desenvolvida consistiu em caracterizar:

a) a natureza das relações estabelecidas entre a juventude (adolescência) e a sociedade, a partir da concepção daquela, desenvolvida nas diferentes culturas denominadas estáticas ou dinâmicas, de acordo com o grau de participação que lhe é atribuído. Um princípio básico deveria ser colocado como norma destas relações - o de reciprocidade entre Juventude e sociedade.

b) as relações estabelecidas entre o sistema educacional brasileiro, em especial, o escolar e o processo de desenvolvimento econômico, tal como acontece numa sociedade estratificada como a nossa, e que se reflete na estrutura ocupacional desenvolvida.

Nesta conjuntura de fatores, o ensino profissionalizante encontra explicação à sua natureza e organização, tal como se observa da fisionomia da proposta, do quadro institucional em que se apóia e do stratus legal que orienta a sua implantação.

Em constante contacto com o social o adolescente internalizou ao longo de sua pequena existência, crenças, valores, preconceitos, etc. referentes às expectativas que a sociedade alimentava com respeito à educação que lhe destinava, entre outros.

Essas influências e determinismos, constituindo parte de seu ambiente acabaram adquirindo para ele caráter de condições objetivas. Essas condições objetivas, que compartilha com o grupo de origem ou de experiência e que passa a sentir como próprias, denunciam nele a presença de uma organização intrapsíquica. Esta organização intrapsíquica lhe permite configurar o mundo, percebendo-o e representando-o à sua maneira. O sistema de constructos estão tal como vem nominado pela teoria de complexidade cognitiva, é que constitui a base da elaboração das atitudes.

Do grau de desenvolvimento dessa organização intrapsíquica, bem como do grau de relação que estabelece com a complexidade da informação é que vai decorrer a facilidade ou não de a pessoa conseguir processar as influ-

ências novas, ambíguas ou contraditórias. Se houver compreensão, a crença se modificará, graças à informação recebida, e as influências assimiladas. A atitude se mostrará favorável ou não à modificação introduzida.

Caso contrário, a consistência é quebrada, e a dissonância se estabelece.

A proposta profissionalizante exigia modificações profundas nas crenças dos estudantes. Conseguiu estabelecer a dissonância. A busca do equilíbrio se faz com a valorização do vestibular. Na sua atitude surgem as contradições que refletem a estrutura do social. O ensino profissionalizante desperta pouco interesse entre a classe ainda voltada à educação como meio de ascensão social.

O ensino profissionalizante continua sendo considerado uma chance para os que não têm condições de cursar a faculdade. Seu caráter compulsório não conta com a aceitação da maneira dos estudantes deste nível. A falta de mercado de trabalho, de empregos, a queda na qualidade do ensino, são os argumentos em que baseia sua atitude.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1. O PROBLEMA

A Profissionalização do Ensino Médio que vem assumindo posição de destaque no cenário da Educação Mundial, apresenta-se atualmente, como um indicador característico do processo de evolução tecnológica generalizada, nas sociedades em geral, bem como do discutido processo de democratização, responsáveis um e outro por mudanças importantes na sociedade hodierna, tais como: a mudança no conceito de Educação que de exclusivamente cultural passa a ser também uma dimensão econômica, a aceleração do êxodo rural, onde massas inteiras emigram à procura de emprego e melhores condições de vida; os problemas de mercado e de formação de recursos humanos, além de outros problemas sociais.

Do seu lado, a educação profissionalizante tentando realizar pela conjugação cérebro-mão, (1) e teoria e prática, a integração social necessária, denuncia a dicotomia entre trabalho intelectual e manual no cenário da Educação, o dualismo da organização da sociedade de classes que pretende mudar. "Integração Social tem aqui o sentido de que cada indivíduo, levando em conta suas aptidões, possa encontrar seu lugar na sociedade. Em outras palavras que este lugar não seja previamente determinado pela sua origem social". (2)

Esse conceito de democratização coloca com clareza os critérios de promoção e as condições de integração social dos indivíduos, aí considerados todos os indivíduos.

Além desta consideração que faz prevalecer os valores individuais sobre os condicionamentos do social pode-se acrescentar outra, que vem, ultimamente ganhando campo e influência na dinâmica cultural da atualidade. Refere-se ao conceito de riqueza real ou potencial de um país. Pode-se dizer que houve mudança de foco, no conceito de riqueza nacional. Hoje ela de modo geral, é significativamente caracterizada mais pelo capital representado pelos recursos humanos e as forças de orientação e melhoria destes recursos constituídas pela educação, que pelo montante de recursos, naturais, instalações físicas destinadas à indústria, volume e expansão do seu comércio.

A educação, além dos benefícios sociais e culturais reconhecidos pe-

las autoridades, como por exemplo, "a socialização, tida como poderoso instrumento forjador da identidade nacional e a unidade de propósitos em domínios culturalmente heterogêneos", representa ainda atraente forma de inversão de capital humano e de retornos econômicos.

O sistema educacional é, portanto, o elemento que dentro de uma sociedade pode gerar novas riquezas, preparar recursos, antecipar e satisfazer de forma adequada às necessidades de seus habitantes. (3)

Tendo em vista que, desenvolver-se economicamente foi um dos objetivos centrais que orientou o propósito nacional dos países em vias de desenvolvimento na década dos sessenta (60), sua medida foi o crescimento do PIB e conseqüentemente da renda nacional, assim a escolarização formal, passou a representar uma inversão produtiva de capital humano e um estímulo ao crescimento econômico, sendo o instrumento utilizado para a obtenção daqueles objetivos. A principal meta: a implantação do ensino profissionalizante.

No Brasil, remontando, sob a denominação de ensino técnico aos primeiros surtos da industrialização (4) o ensino profissionalizante de 2º Grau de implantação recente não foge ao esquema que acabamos de apresentar.

Calcado na premissa "Educação é investimento", é colocado na atual reforma do ensino escolar de 1º e 2º Graus, proposta pela lei 5.692/71, como elemento capaz de ativar a interação entre Educação e Desenvolvimento Econômico, Educação e Trabalho, Educação e Recursos Humanos disponíveis. Seu propósito, tal como vem estabelecido no artigo 1º da referida lei é a terminalidade a nível de segundo grau.

Considerando a realidade brasileira no seu conjunto, qual seria o sentido dessa terminalidade?

Da análise dos propósitos do ensino profissionalizante, a nível da literatura existente (relatórios dos diversos grupos de trabalho, textos legais, etc.) percebe-se com clareza na terminalidade do profissionalizante de nível médio, duas funções, nitidamente distintas:

1) uma de caráter especificamente educativo orientado à formação integral do adolescente, que vem explicitada nos textos legais sob a forma de objetivos:

"O ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania." (5)

Desse modo a definição básica emitida pelo Parecer 45/72 implantada pela reforma através da: "qualificação para o trabalho que é o componente básico no processo de formação integral..." (6) e explicitando o conceito que emite de formação integral, assim diz o texto: "De modo complementar, educação geral e formação especial visam "cuidar da cabeça e das mãos, em ordem à formação integral do adolescente"; (7) e quanto ao princípio enfatizado pelo Parecer 76/75, que fundamenta a compreensão da profissionalização: "A parte profissionalizante não visa só ao mercado de trabalho; mas à formação integral do adolescente". (8)

2) a outra diz respeito à política de implantação e está orientada à ativação dos mecanismos de contenção como solução aos problemas referentes à qualidade do ensino superior e ao problema de excedentes, tal como propõe Roberto Campos (9), nestes termos: "profissionalizar o ensino médio, tornando-o terminal, a fim de que o ensino superior, limitando o número de alunos, pudesse manter elevado padrão de qualidade". E numa ótica economicista ainda propõe como objetivo: "Reestruturar-se, portanto, o sistema financeiro da educação secundária e repensar-se a sua natureza de modo a torná-la um valor terminal, e não meramente um valor transacional para a Universidade, são tarefas de maior urgência, no momento brasileiro". (10)

Ambígua na sua proposição, tanto nos textos legais como na Política Educacional, como acabamos de ver, observado o contexto histórico-social brasileiro, a proposta profissionalizante, embora podendo oferecer gratificantes benefícios não tem conseguido atrair a atenção dos secundaristas na sua globalidade, que ainda buscam a demandada ascensão social.

A Universidade continua sendo o objetivo-alvo das aspirações e os cursos preparatórios ao vestibular prevalecem em termos de procura aos profissionalizantes.

A busca de status social transformada em tendência de nossa cultura, torna gratificante a continuidade dos estudos superiores. Compensa saber-se possuidor de um diploma, ainda que desempregado.

Persistem os preconceitos contra o trabalho e a educação técnica. Estudos realizados demonstram que as matrículas de caráter compulsório para os cursos profissionalizantes não representam as aspirações do estudante de nível médio, em geral. O mercado de trabalho também não corresponde às exigências da população. A oferta de empregos e a possibilidade de formação tecnológica não conseguem ainda sobrepor-se em vantagens ao status social que a escola superior oferece.

Considerada essa realidade dicotômica e a política educacional que a reflete, questiona-se em primeiro lugar o seguinte: até que ponto teriam elas influências sobre o comportamento do estudante deste nível? De que maneira ele a percebe, apreende, interpreta e incorpora à sua personalidade em processo de maturação? Como processa no seu interior aqueles condicionamentos e influências sociais apreendidos?

Em segundo lugar, como se teria formado e desenvolvido como tal?

Sua escolha ou não de um curso profissionalizante refletiria a internalização operada face àquele ensino?

Ou quais cognições, crenças e valores hauridos no social, e assumidos como próprios, voltam a exteriorizar-se como manifestação expressiva de um grupo nesta escolha? Pode esta escolha constituir realmente uma atitude?

Em terceiro lugar é preciso saber do caráter e da natureza dessas atitudes. Resultariam de um processo de maturação, o que significa saber *se são reveladoras de sua capacidade de viver ou de apenas sofrer as mudanças?*

2. PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

O presente trabalho visa demonstrar a exigência de se buscar compreender a natureza das relações estabelecidas entre o estudante secundarista e o ensino profissionalizante de segundo grau, evidenciadas nas atitudes sociais por aquele emitidas.

A suposição básica da qual se parte é a de que estas atitudes sociais refletindo "condições objetivas" possam, por sua vez criar exigências novas, geradoras e determinantes de transformações necessárias tanto no âmbito educacional quanto no social com que interage.

Desta forma, esta suposição explicita o seguinte dado: "o comportamento humano como uma função de duas importantes variáveis compreende ao mesmo tempo uma dimensão social e uma dimensão individual. Aquela configurando a dimensão normativa da atividade do sistema social se reflete na instituição, nos papéis e em expectativas. Esta, configurando a dimensão individual da mesma atividade se refere ao indivíduo, à personalidade e às disposições.

Assim, aqui a dimensão social é representada pelo ensino profissionalizante, instituição, ou subsistema dela, anterior ao indivíduo a quem propõe ou impõe papéis e nele cria expectativas.

O estudante representa a dimensão individual do sistema, em cuja dinâmica se insere e também interfere. Em última análise, o comportamento,

sabe-se, é determinado por variáveis sócio-econômicas, biológicas, mas também por variáveis culturais e psicológicas.

O que se quer mostrar é que a interação, a interdependência desenvolvida por aquelas variáveis só se torna possível a partir do momento em que aqueles determinismos gerando nos indivíduos um correlato intrapsíquico, então capaz de estabelecer interações e mútua dependência entre ambas as estruturas, isto é a que corresponde ao ensino (social) e a do estudante (individual). A estrutura interna assim configurada se situa no interior do social, se torna mais ampla, possibilitando ao indivíduo "*representar*" e não apenas "*responder*" ao ambiente que o rodeia. (11)

3. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Para a concretização dos propósitos deste trabalho, far-se-á a análise de duas realidades pela caracterização, inicialmente, em separado de ambas; o adolescente secundarista de um lado, e o ensino a ela destinado do outro.

Supondo um posterior responder do adolescente ao ensino com que se defronta e deve assumir, a caracterização se iniciará pela análise da instituição. Uma realidade anterior, objetiva se antepõe ao ser em desenvolvimento, também ele uma realidade objetiva, embora dotado de subjetividade, o que lhe possibilita interpelar, interferir, criar, transformar, conduzir-se e conduzir.

Concretizando intenções, objetivos operacionalizados em metas e processos, o ensino profissionalizante será neste trabalho caracterizado como uma proposta educacional oferecida ao estudante.

Desta forma, será visto nas suas implicações com o social que reflete e reproduz, as quais se configuram à percepção discente do secundarista em especial, como "condições objetivas" que numa sociedade estratificada como a nossa, tornam-se comuns a grupos relativamente amplos de indivíduos, tais como classes, estamentos, etc. Entre essas condições objetivas constituirá importante critério de análise da profissionalização empreendida pela lei 5.692/71, a reprodução das relações sociais de produção capitalista, nascida da divisão social de classes, por que é responsável em última análise na escola pela divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, e que se concretiza no distanciamento entre o ensino geral e o técnico.

A busca da convergência e da flexibilidade entre dois polos, "a associação indefinidamente fecunda de cérebro-mão" (12); a busca do equilíbrio

dinâmico entre as dimensões do homem no universo e do homem dentro de si mesmo, tal como a 5.692/71 pensa efetivar, passam também a se constituir graças à convergência real e social de Educação e Trabalho, em condições objetivas para o estudante e necessariamente para a sociedade.

De outro lado, a dimensão-tarefa, ou educação-trabalho constituirá outro enfoque a ser utilizado na análise. Delimitado este contexto, e a partir dele se caracterizará o ensino na sua fisionomia, seu quadro institucional, o stratus legal que o sustenta, etc.

A par dessa realidade, o estudante de segundo grau, adolescente da faixa dos 14 aos 18 anos, será analisado nas suas características psicossociais gerais e comumente encontradas em todas as culturas, assim como aquelas que o caracterizam especificamente na cultura brasuleira de que faz parte a paranaense.

Dentre essas características, uma toma sentido especial neste trabalho, enquanto diz respeito ao momento decisivo que o adolescente atravessa nesse período a saber: a etapa final do processo de internalização dos valores sociais.

A posição do jovem-adolescente face à realidade educativa brasileira vem expressa em texto de Campelo, que o vê:

"sacudido de um lado pelas solicitações do mundo da cultura, em que vive um processo de rápida mudança, e onde lhe cabe procurar, encontrar e decodificar a informação que é plural ao mesmo ritmo da mudança que sofre, e de outro pela solicitação da Escola onde passa a receber informações já decodificadas, conteúdos abstratamente programados, metodologias antiquadas". (13)

ou sua definição face a situação escolar em âmbito mundial tal como vem expressa no Forum de Estudantes em Genebra, quando os jovens pedem que a escola mude (14), são argumentos que revelam por parte dessa faixa etária, elevado nível de consciência crítica com relação ao papel que a Escola cabe desempenhar no contexto histórico da sociedade moderna, e evidentemente com relação ao seu papel.

A concepção desenvolvida nestas últimas décadas sobre o que representa a Juventude nas diferentes sociedades e no processo social global, ao lado da posição que ela ocupa na organização do Ensino Médio nas nações desenvolvidas: constitui "a pedra de toque da moderna organização social e democrática daquelas países" (15) e representa também faixa de maior re-

percussão dos problemas e tensões contemporâneos, em especial os de natureza econômica e política.

Pela forma como foi delimitado o problema, fica evidenciado que, no presente trabalho, o plano teórico das relações - ensino profissionalizante de 2º Grau e estudante secundarista evidenciadas nas atitudes deste desenvolvidas, será tomado a partir do seguinte:

1) colocação das condições objetivas: sociedade de classes, desenvolvimento brasileiro em seus diferentes aspectos refletidos no referido ensino, considerações sobre o adolescente de 2º Grau, a teoria da complexidade cognitiva, e, finalmente, a caracterização das atitudes do estudante.

4. HIPÓTESES DE PESQUISA

1) A compreensão da natureza das relações estabelecidas entre o estudante secundarista e o ensino profissionalizante de 2º Grau pode-se obter mediante análise das atitudes psicossociais do estudante.

2) As atitudes psicossociais do estudante secundarista em face ao ensino profissionalizante, segundo a lei nº 5.692/71, demonstram o alto índice de rejeição da proposta concretizada nos Pareceres 45/72 e 76/75.

5. PROCEDIMENTOS

O trabalho será realizado primordialmente à base da análise bibliográfica de textos, uma vez que se define pela tentativa de oferecer subsídios teóricos ao problema das atitudes de estudantes de 2º Grau face ao ensino profissionalizante.

No 1º Capítulo são desenvolvidos aspectos referentes ao problema: origem, proposição, delimitação, hipóteses de pesquisas, procedimentos e justificativa. Os antecedentes históricos do problema (revisão da Literatura) que dão apoio ao tratamento do problema.

O 2º Capítulo é composto do referencial teórico que possibilita pistas de explicação do problema.

No 3º Capítulo se fará análise da realidade do Ensino Profissionalizante no que diz respeito ao contexto sócio-cultural em que se desenvolve expresso na oposição entre teoria e prática e na meta que se propõe Educação e Trabalho.

O 4º Capítulo tenta configurar o ensino profissionalizante na sua fisionomia, quadro institucional (objetivos e metas) e finalmente o status legal que o sustenta.

No 5º Capítulo se apresentará a análise das atitudes observadas através de entrevistas feitas por escrito com os estudantes de vários colégios de Curitiba, seguida das conclusões.

JUSTIFICATIVA

6. CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO

Considerado o objetivo básico da reforma educacional estabelecido pela Lei 5.692/71 - a proposta profissionalizante de 2º Grau - o tema escolhido apresentou-se primeiramente, como uma oportunidade excelente de se pensar, de forma crítica, a educação nacional.

Guiados pelo mesmo objetivo destacados educadores brasileiros, desde 1930, veem procurando elucidar os rumos certos de uma educação mais adequada à nossa realidade.

A reflexão crítica a que se propõe o presente trabalho parte:

a) da tentativa de uma sistematização da literatura educacional existente para elaborar uma síntese avaliativa das várias interpretações teóricas do fenômeno educação brasileira. Trabalhos dessa natureza contribuem enormemente e de forma pioneira na nossa história para a clarificação do tema e da realidade em que vivemos; suscitando assuntos e questões de grande interesse, como por exemplo as contradições teóricas e práticas (16), verificadas na dinâmica cultural do nosso sistema educacional desde os primórdios.

Luis Antonio Cunha (17) apontando para a necessidade de se fundamentar qualquer trabalho de crítica sobre a reforma educacional em bases teóricas e não puramente ideológicas, recomenda dois trabalhos importantes:

- o primeiro desenvolvido por Roberto Moreira, diz respeito às intenções não manifestas do chamado Manifesto dos Pioneiros de 1932;

- o segundo representa análise crítica desenvolvida por Otávio Ianni quando tenta desvendar os reais propósitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4024/61. Um e outro tentando elucidar as intenções dos respectivos documentos, que evidenciam a tentativa das elites de fazer prevalecer seus interesses na organização escolar daquelas épocas, abrem caminho a uma fase de reflexão crítica de que carecia a nossa praxis educacional ao longo da sua história.

Dessa forma, o elevado teor de reflexão crítica que se desenvolve em torno sobretudo da estrutura global da educação na sociedade brasileira atual e nas suas relações com o sistema global, favorece:

- a avaliação do papel atribuído à educação como elemento de homogeneização ou de reprodução;

- a avaliação da eficácia dos objetivos que a proposta profissionalizante pretende alcançar, tais como:

- . a qualificação para o trabalho a nível médio;
- . a formação tecnológica necessária à sociedade atual;
- . e a desejada integração do homem consigo mesmo, com a sociedade, e com o universo, que a divisão do trabalho anulou.

b) do reconhecimento no estudante de 2º Grau de um instrumento catalizador tanto das cognições, intenções e valores da sociedade com relação ao sistema educacional, como dos valores e expectativas com relação ao social para identificar as relações que estabelece com o sistema através do ensino profissionalizante.

As atitudes do estudante do 2º Grau face ao ensino profissionalizante quando da escolha do curso permitiriam compreender o desenvolvimento da dinâmica sócio-cultural no indivíduo, particularmente, através do processo de internalização, que se opera no estudante deste nível. Neste contexto seria possível inferir através delas:

- 1) as relações estabelecidas entre o organismo e a sociedade;
- 2) a natureza dos valores educacionais e sociais internalizados pelo estudante a partir da história e estrutura sócio-cultural desenvolvidas;
- 3) a força educativa da dinâmica sócio-cultural com relação à aquisição dos referidos valores e conseqüentemente;
- 4) a eficácia social da reforma proposta a partir da sua aproximação da realidade onde vive o estudante.

Este trabalho se justificaria ainda pela colocação referente às formas de aprendizagem típicas do homem contemporâneo, descritas pelo professor Erasmo Campelo, que quando descreve as duas formas de solicitações que atuam sobre o estudante brasileiro, sugere o seguinte:

"É preciso descobrir mecanismos pelos quais o homem atual aprende e com isso torná-lo integrado e não sucumbindo a uma realidade que não lhe interesse aprender ou alcançar. Viver estas mutações significa estar dentro delas e não apenas sofrê-las". (18)

7. REVISÃO DE LITERATURA - ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO PROBLEMA

A expansão do ensino em geral e do secundário em particular a sua conseqüente decadência a partir de 1930, tem sido o tema preferido de estudos e análises sobre a educação no Brasil, nas últimas décadas.

7.1 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO - SUA EVOLUÇÃO

Embora versando sobre o conteúdo e não sobre a estrutura do sistema escolar, os estudos feitos esboçam desde 1930 uma preocupação de avaliação crítico-constructiva da ação educacional face à expansão quantitativa e ao aperfeiçoamento qualitativo do sistema educacional.

Dentre as proposições emitidas para melhorar a situação duas são constantes nestes trabalhos, e se referem à natureza do conceito de Educação.

A primeira se situa na linha do "dever ser" se propõe melhorar o sistema educacional no seu conteúdo dentro do próprio quadro da educação oferecido pelo sistema existente. A educação é vista como um instrumento de ascensão social, porque prevalece nela o conceito cultural.

A segunda correspondendo ao "deveria ser", propõe mudar o conteúdo, em vista de uma educação que responde às exigências da evolução tecnológica, Educação mais rentável voltada para a produção, enfim uma educação escolar mais adaptada à evolução tecnológica da sociedade. A educação é considerada por essa proposição como um instrumento de participação na vida moderna.

Apoiados nestes pressupostos e nos escritos de Anísio Teixeira os autores observam no contexto histórico-cultural da educação brasileira, na época dois conceitos dominantes, a saber:

a) o primeiro se fundamenta numa concepção mágica ou mítica da escola, enquanto defende o valor absoluto da educação escolar, e por isso é útil e deve ser encorajada por todos;

b) a educação escolar é um processo automático de passar de nível da classe média e ao exercício de ocupações leves ou de serviço e não de produção. (19)

Estas análises que se caracterizam por ser uma tentativa de avaliação crítico-constructiva do sistema educacional nos seus diferentes aspectos, se completam com inúmeras pesquisas tanto na área pedagógica, como social e econômica, cujo objeto tem sido o ensino médio em geral e nas suas diferentes modalidades.

Apresentando-se, ora sob a forma de diagnósticos ou simples levantamentos, ora sob a forma de ensaios, esses trabalhos desenvolvem análises mais profundas do fenômeno educacional não só na sua natureza particular, como nas suas relações com a totalidade do social.

Em quatro categorias básicas da cultura e da pesquisa pedagógica, caracterizam a realidade educacional de então, traduzindo adim a preocupação dos pensadores neste espaço de tempo. (1954-1970) e (1970-1979)

Referentes a variados aspectos do ensino médio no Brasil ou fora dele o trabalho, permite perceber, ainda que superficialmente, as tendências que o ensino desenvolveu; o posicionamento crítico que diante dele os educadores foram assumindo; e a contribuição para o surgimento de um pensamento educacional amadurecido. Abrangendo os períodos que antecedem à reforma 5.692/71 da década de (1960-1970) e os que a sucedem, (1971-1979), constitui assim instrumento valioso na análise do conteúdo e das intenções presentes ou não e inerentes ao processo da reforma no seu todo.

7.2 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO

Todos esses trabalhos orientados à revisão e reelaboração do currículo utilizam preferencialmente o enfoque descritivo-analítico, parecem todavia, antecipar a elaboração de uma teoria educacional subjacente a qualquer reformulação curricular.

Uma única idéia pareceu-nos fundamentalmente presente, em toda a estrutura e história da Educação Secundária, presente no mundo e no Brasil de modo especial: a alienação e a historicidade da educação.

Dentre os trabalhos analisados dois sobressaem pelos subsídios históricos e teóricos que oferecem aos demais.

O primeiro deles, cronologicamente falando, e considerados os pré-requisitos teóricos é o trabalho do Cons. Newton Sucupira - "Conceitos básicos para a filosofia do currículo da Escola Secundária moderna".

Numa perspectiva histórica, o autor descreve os passos evolutivos da chamada educação liberal, analisa suas categorias básicas, aponta para a urgência de revisá-las, no momento da elaboração dos modernos currículos. Descreve a finalidade da educação, como sendo a de "assegurar a plena realização do que é verdadeiramente humano no homem", e afirma que:

"A idéia de uma educação liberal não se opõe necessariamente à ciência e à técnica, antes as utiliza na medida em que representam um instrumento de afirmação do Homem no mundo e de sua liberação em face dos determinismos da natureza". (20)

E, assim descreve o que a partir deste princípio considera humanismo hoje para a nossa sociedade industrial e de massa "um humanismo que é ao mesmo tempo apelo à realização pessoal, à criação científica e técnica e à participação comunitária". (21)

Em segundo lugar surge a obra de Bastos Silva - "A Educação Secundária" que põe em evidência a filosofia de valores humanistas embasando as colocações teóricas acima referidas. Essa análise desenvolve-se em torno das perspectivas históricas e teóricas da Educação Secundária nos nossos dias. Aborda, ainda, questões nevrálgicas do ensino secundário, tais como o de sua evolução, perspectivas, articulações com os demais graus de ensino, a conciliação dos fenômenos - quantidade/qualidade no processo de explosão escolar de que foi acometido, etc. contribuindo de forma crítica à obra da reconstrução iniciada pelos ensaios surgidos nesse período. (22)

Além destas tendências outras relações importantes são observadas nesse período, tais como:

1. a organização do ensino médio e a juventude na obra de Moreira. Numa análise comparativa dos objetivos da educação secundária nos países desenvolvidos, o autor utilizando um enfoque funcionalista, encontra pistas de organização curricular multivariada, e onde o detalhamento dos objetivos neste grau de ensino, e o processo de cálculo das matrículas são orientados pelas exigências do processo de democratização desencadeada no país. Embora carregado de boas experiências, o trabalho apresenta ainda forte contingente de transplante cultural de modelos. (23)

2. a relação dialética entre educação e o processo social descrita no trabalho de Abreu quando analisa a ação dos fatores sociais através do currículo. Descrevendo nessa relação a incidência de dois fortes influxos históricos, indicadores de duas diferentes tendências desenvolvidas entre nós:

- a lítero-humanística responsável por uma cultura reflexa, aristocrática;

- e a de modernização que deu origem ao influxo técnico-profissional; aponta para a exigência de a educação *ser situada* e não ligada a valores eternos.

Os trabalhos de pesquisa empírica realizados neste sentido tentaram visualizar, reafirmando ao nível da realidade, os dados introduzidos naquelas análises. Embora dirigindo-se à realidade educativa brasileira global, os dados são inferidos da análise da situação paulista. O ponto es-

tratégico para avaliar a eficiência da escola média brasileira é o fenômeno da democratização de ensino. Trabalhos orientados à descoberta das variáveis independentes explicativas do fenômeno atribuem importância ao período.

O primeiro deles dirige-se à análise da deficiência quantitativa-qualitativa da escola média brasileira, e a situa na não correspondência às necessidades educacionais do país, guiadas pelo nível demográfico e pelo processo de desenvolvimento do Brasil.

Desta deficiência o autor faz ainda decorrer a inexpressividade do efetivo de matrículas no ensino industrial e agrícola, cuja responsabilidade atribue para o primeiro, os preconceitos contra o ensino técnico, e para o segundo, o anacronismo de nossas instituições e atividades agrícolas, assim como ao regime obsoleto de relações de produção nelas vigentes. (24)

Um segundo aponta para as contradições da expansão do Ensino, que relaciona ao processo tecnológico tal como vem sendo conduzido, e ao processo de burocratização, com a acentuação progressiva das desigualdades no acesso à Educação de nível médio (para não falar nos demais graus), enquanto tendem a fortalecer a relação entre requisitos educacionais e níveis salariais.

Através de dados estatísticos, Gouveia mostra também como pressões sociais e políticas têm mantido filhos de operários fora do ensino médio, ou os tem concentrado em cursos de segunda categoria. (25)

Muito próximos quanto ao conteúdo e objetivos, embora diversos nas abordagens, esses trabalhos denunciando falhas estruturais da educação acenam para aspectos importantes a serem considerados, tais como, as conexões entre educação e demografia, entre educação e democratização, e em especial entre educação e as relações de produção.

Um novo fenômeno surge. A tomada de consciência não só da tessitura destas relações sociais, culturais, políticas e econômicas na educação como a tomada de consciência da importância do fator educacional face ao desenvolvimento econômico e vice-versa.

Segundo o Professor José Augusto Dias em trabalho de pesquisa realizado sob a denominação - "Ensino Médio e Estrutura Sócio-Econômica" - focaliza São Paulo e acena para riscos advindos desta valorização, nos termos:

"Não se deve menosprezar a contribuição que pode ser dada pela educação para a solução do problema do sub-desenvolvimento, mas é preciso também, não alimentar exagerado otimismo. Realmente ainda não se conhece com suficiente profundidade a medida em que a educação influencia e se deixa influenciar pelo desenvolvimento sócio-econômico". (26)

O conceito de educação como fator de desenvolvimento econômico surgiu segundo Abreu, da observação pura e simples de certas correlações aparentemente óbvias entre ela e o estágio de desenvolvimento econômico atingido pelos povos. Fatos foram observados e refletidos em diversos países, tais como a correlação entre: analfabetismo e grau de desenvolvimento econômico medido pela renda "per capita" de acordo com a realidade de cada país, região ou cultura; benefícios econômicos oriundos de uma eficaz educação primária universal; ao lado destes, outros fatos se acumulam sobre os quais existem estudos interessantes como, o do rendimento do investimento educacional, onde se busca medir este rendimento em termos de salários auferidos, analisando diferenciais de rendimento por nível de escolarização. Um outro fato foi tomado como indicador a partir de pesquisa empreendida nos Estados Unidos (27) qual seja a mobilidade social da educação, mostra que o mais importante fator individual favorecendo o sucesso nos negócios foi a educação.

Em relação à mobilidade social, o autor observa, que face aos receios atribuídos à complexidade que o fato apresenta, ao contido em dois "approach"-o 1º sobre utilização de técnicas e procedimentos de análise contemporânea; o 2º sobre o método a que se poderia chamar de social-psicológico, que ao se entrecruzarem fazem surgir novos esquemas de abordagem. E continua mostrando as tendências mais recentes a esse respeito, onde a idéia cresce de importância devido antes de mais nada "aos novos conceitos econômicos em moda sobre o progresso técnico e capital humano, pelos quais o problema central do desenvolvimento deslocou-se realmente da ênfase na criação de riqueza para a ênfase na capacidade na criação de riqueza". (28)

E como afirma o Prof. F.H. Harbison da Princeton University se o desenvolvimento de uma nação depende menos de seus recursos humanos do que de acumulação de capital material" pode-se concluir que os países que não utilizarem efetivamente este capital, ou melhor que não outorgarem alta prioridade à formação do capital humano falharão inevitavelmente.

Mas é ainda John Vaizey quem pondera com referência ao assunto:

"...além dos efeitos mensuráveis de educação no desenvolvimento econômico que são aqueles de agente incrementador do consumo e da produtividade, há um outro não menos relevante, ainda que mais imponderável, menos tangível: é a sua sutil e persuasiva influência nas atitudes sociais em favor do progresso". (29)

E como se situam aqui os países em desenvolvimento? Utilizariam os mesmos esquemas de abordagem? Abreu relata ainda como em alguns países se programa o progresso econômico, isto é como se induz o povo a mudar seu modo de vida tradicional e participar na construção de projeto comum. (30)

Análise feita no setor da Pesquisa Educacional no Brasil (31), em termos de formação profissionalizante, que reúne trabalhos realizados nas três áreas específicas da cultura humanística dizem respeito às categorias científica, sociológica, econômica e pedagógica, e que correspondem por sua vez aos três períodos do desenvolvimento da pesquisa no Brasil. Realizadas desta vez por instituições oficiais na sua maioria, e fundadas na premissa - Educação e Desenvolvimento - caracterizam-se como levantamentos e estudos preparatórios à elaboração da reforma educacional proposta pela lei de ensino nº 5.692/71.

As pesquisas de natureza sociológica tentam investigar o back-ground da clientela, e as aspirações e expectativas em geral; buscam dados sobre a realidade discente, matéria-prima do novo ensino, no triênio 1967-1970. As de natureza econômica evidenciando de maneira mais objetiva as relações educação-desenvolvimento de que já fizemos alusão neste trabalho, abordam diferentes temas e refletem a complexa realidade sócio-econômica em intenso processo de mudança.

Esses trabalhos desenvolvidos a nível latino-americano e nacional, que marcam a entrada das sociedades coloniais na era industrial-tecnológica, enfatizam as relações entre Educação e racionalização de recursos, em especial os humanos.

Com o objetivo de estimar os custos educacionais de uma série de estabelecimentos de ensino técnico, e oferecer um manual de cálculo desses custos necessários ao conhecimento do mecanismo dos mesmos, apresenta-se o trabalho de Castro.(32)

Utilizando o método de análise custo-benefício, o trabalho se desenvolve entre estabelecimentos de ensino técnico em São Paulo e Guanabara. É um estudo de caso no qual tentou caracterizar a qualidade da educação, para a qual aponta duas formas ainda que imperfeitas de se avaliá-la:

- uma, direta se concretiza no vestibular, a outra, através do efeito obtido pela empresa, em particular pela produtividade demonstrada pelo indivíduo na produção. Assim mostra a eficiência do método de análise de custos, porque além de permitir identificar não somente os desperdícios óbvios e as irregularidades administrativas, permite reduzir os dispêndios, sem prejuízos para a qualidade da educação.

Trabalhos de Pastore sobre recursos humanos " - Caracterização sócio-econômica dos Profissionais de nível médio e superior na Indústria Paulista", (33) e "Relações entre mercado e ensino de segundo grau", contemporâneos à implantação da Reforma 5.692/71, evidenciam o número insuficiente entre nós do elemento qualificado, constituindo assim sério obstáculo à implantação da reforma. O problema foi abordado posteriormente por Cunha, (34) quando considera inviável a reforma na prática devido à carência de técnicos industriais no Brasil, ao mesmo tempo que adverte da possível inflação deles, no futuro se não conseguirmos um dimensionamento das reais necessidades.

Neste sentido já na década de 70 outros aspectos daquelas relações vão surgindo e sendo evidenciados através de vários estudos.

Trabalhos desenvolvidos sob os auspícios da ONU destacam-se pela tentativa de construir explicações às relações entre Educação e Produtividade. O trabalho de Blaug, intitulado: - "El desconcertante valor económico de la instrucción", tenta analisar as relações entre os dois fatores, buscando as correlações entre salário e nível de instrução. Através de explicações de caráter - econômico, sociológico e psicológico e com base na hipótese do mercado competitivo, o autor conclui, afirmando que:

"el valor económico de la educación radica, pues, entre todo en las cualidades propias del donde gentes, que inculca a los estudiantes, y solo secundariamente en esas "calificaciones e técnicamente necesarias para la producción".
... or conseqüente, si la educación contribue al crecimiento económico, mas lo hace transformado los valores y actitudes de los estudiantes que dandoles habilidades manuais y conocimientos intelectuales; la educación posee valor económico no por lo que saben los estudiantes, sim pela forma en que enfocan el problema del saber". (35)

Esta colocação do problema assentado nas relações entre Educação e Desenvolvimento se comparado ao conceito de produtividade (36) emitido por

Bodart e Gern, oferece critérios teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo que afasta da planificação racional do ensino dois sérios obstáculos, isto é:

1) a interpretação simplista do valor econômico da educação por políticos dos países subdesenvolvidos; e

2) a idéia de que haja incompatibilidade entre o tipo de educação geral e o mundo do trabalho, a preparação técnica, e vice-versa.

A partir destas considerações reconhece-se critérios importantes e úteis à avaliação de reformas educacionais implantadas e propostas.

Convergindo ainda para este propósito, embora não o venha explicitado até entre os seus objetivos, surge o estudo de Russel Davis.(37) Igualmente patrocinado pela ONU, apresenta sob o tema - "Escolarización Formal y Educación para el Trabajo en los Países de bajos ingresos", subsídios importantes à elaboração de uma política de criação de empregos.

A escolarização formal orientada ao desenvolvimento de uma educação para o trabalho tornou-se o alvo promissor das expectativas de retorno da inversão individual na escolarização. Ela é considerada sobretudo como fonte de inversão produtiva de capital, um estímulo ao crescimento.

Russel Davis, através ainda da análise comparativa de experiências alternativas desenvolvidas nas três últimas décadas, à luz de variadas teorias científicas, oferece valiosas sugestões à elaboração de reformas educacionais. (38)

Tentando elucidar a relação educação-ocupação, outro indicador das relações possíveis entre educação e desenvolvimento econômico, o autor de: "Desarrollo, Educación y Ocupaciones Técnicas", (39) a situa na divisão funcional estabelecida entre Educação-Inversão (ou educação orientada ao trabalho produtivo) e Educação-Consumo (educação orientada à formação do caráter e introdução em determinado estilo de vida). Remontam uma e outra à filosofia pedagógica do liberalismo do século XIX. A transformação do conceito de educação como consumo para o de uma educação-inversão, ocorreu a partir das duas últimas décadas, devido à vários fatores, entre os quais dois assumem elevada importância:

1) a contribuição valiosa e enorme direta e indireta da educação para a elaboração da cultura no passado;

2) as transformações profundas experimentadas pelas técnicas produtivas.

Atendo-se na sua análise às relações educacionais e ocupacionais de

categoria média, concentra o autor, sua reflexão na maneira como as ocupações incidem sobre a educação.

Comparando, dentro do processo histórico do desenvolvimento ocupacional e educacional, a realidade dos países desenvolvidos com elevado nível de diferenciação tecnológica, e os sub-desenvolvidos onde vicejam as economias de contrastes, mostra como aquela incidência difere de um para outro dos dois grupos de países considerados.

Com relação aos países sub-desenvolvidos, onde ao contrário dos desenvolvidos ocorre o afrouxamento das relações entre educação e ocupação, a análise as caracteriza como sendo de - "codeterminação assimétrica." Isto em geral significa que - a força determinante que as ocupações exercem sobre a educação é muito maior, que a que esta exerce sobre aquelas. E que isto tende a aumentar a cada dia, conforme o grau de desenvolvimento da tecnologia e da transformação das bases técnicas da ocupação.

Estas colocações do autor nos previnem quanto à atitude observada entre os educadores, que os leva a considerar a educação como um fator autônomo, que exerce força determinante sobre as ocupações.

Além disso, uma boa estratégia consistiria, para esses países em condições apropriadas em favorecer o jogo de convergências, que provocaria uma aproximação maior entre, por exemplo os aspectos qualitativos e quantitativos, ou entre as ofertas de serviços e as aspirações educacionais. Para isso o autor sugere entre vários recursos um que se coadune mais com a situação dos países desenvolvidos, qual seja o de proporcionar uma boa base de formação geral, técnica e científica, que torne possível uma ampla margem de adaptação e aplicações profissionais enquanto traduzidos pela demanda ocupacional.

A revisão dos conceitos aqui alinhados por décadas e etapas, se orienta, exclusivamente, por um critério funcional. Assim é possível perceber o ritmo em que as tendências educacionais se delineiam e se evidenciam dentro da história do pensamento pedagógico brasileiro.

A seqüência e disposição dos textos incluídos nesta análise corresponderiam de certa forma aos indicadores dos passos da evolução global da sociedade e da cultura nacional ou não, e em cujo contexto se teceu o pensar educacional brasileiro.

Uma mudança de situação se evidencia a partir das duas últimas décadas dentro do sistema educacional, a que já nos referimos em outra parte deste trabalho. O fenômeno educação-consumo, voltada aos interesses das elites, vai cedendo lugar e aos poucos se conjuga a outro - o fenômeno Educação-Inversão. E novas relações se estabelecem não só mais ao plano das

relações da EDUCAÇÃO e ECONOMIA, mas no âmbito do desenvolvimento no seu todo.

7.3 CONCEITUAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

Furtado (40), perito em assuntos latino-americanos e brasileiros de desenvolvimento, o vê como um processo que atinge o mundo contemporâneo e o define como: - "A transformação do conjunto das estruturas de uma sociedade em função de objetivos que se propõe alcançar esta sociedade".

Desta definição extrai dados fundamentais que vão contribuir à análise do modelo econômico brasileiro, tal como vem se desenvolvendo desde os idos de 1930. Vê ainda no processo duas dimensões igualmente importantes e complementares: "o fenômeno do aumento de produtividade que interessa sobremaneira ao economista", e "um processo de adaptação das estruturas sociais a um horizonte em expansão de possibilidades abertas ao homem".

Considerando o desenvolvimento e o sub-desenvolvimento como duas dimensões do mesmo processo histórico, ligados à criação e à forma de difusão da tecnologia moderna", acha que é básico ao real desenvolvimento a conjugação da dimensão cultural e econômica, como dois fatores de dinamismo e produtividade. No fenômeno de sub-desenvolvimento na América Latina, analisa as etapas do processo de desenvolvimento brasileiro, e o situa no contexto do desenvolvimento dependente, que então se caracteriza pela seguinte seqüência:

"... no processo de desenvolvimento essencialmente dependente, ... a seqüência é inversa à dos países chamados autônomos, assim: modificação na composição da demanda - acumulação de capital - progresso tecnológico". (41)

Em última análise, o processo tecnológico não é fator de impulsão do desenvolvimento, mas decorre dele.

Outra contribuição importante da obra de Furtado é a análise do processo de industrialização brasileiro, concretizada na análise do modelo brasileiro.

O estudo das relações da educação com o desenvolvimento econômico em particular e com o desenvolvimento no seu todo, utiliza enfoques científicos, teóricos e ajuda a elucidar questões concernentes ao desenvolvimento global e educacional do nosso país.

Na quarta parte do seu trabalho, a autora de História da Educação no Brasil - 1930-1973 (42) evidencia as relações entre Educação e Desenvolvi-

mento no Brasil, observadas as mudanças profundas ocorridas nos dois aspectos no que tange à educação desse período, analisa as deficiências da expansão escolar nas suas dimensões: quantitativa e qualitativa. (43) A autora observa ainda que quantitativamente falando, a expansão existiu, mas também foi contida pela inelasticidade da oferta, pelo baixo rendimento do sistema, (44) e por seu acentuado aspecto de discriminação social qualitativamente. Essa expansão sofreu deficiências de caráter estrutural, porque tanto em relação à demanda quanto em relação à oferta ela se processou em direção oposta àquela exigida pelo desenvolvimento brasileiro.

7.4 EDUCAÇÃO E DECISÃO OCUPACIONAL

As relações entre Educação e Desenvolvimento Econômico, acima descritas continuam polarizando a atenção de muitos estudiosos do assunto. Um dos indicadores-chaves destas conexões se situaria com relação à escola e diria respeito à escolha de uma ocupação. O assunto chama a atenção de autores como Morris Rosenberg e Ginsberg (45), cujas pesquisas realizadas nos Estados Unidos confirmam o princípio de que: "a escolha ocupacional afeta o indivíduo e a sociedade", ao mesmo tempo.

E, questionando a adequação das escolhas ocupacionais dos jovens com relação às necessidades concretas da sociedade do futuro, àquelas liga a sobrevivência e a sorte das sociedades, assim:

"É ponto pacífico que a relação de uma espécie particular de trabalho tem importantes implicações tanto para o indivíduo como para a Sociedade total. Cada sociedade deve de algum modo conseguir pessoas para fazerem o que deve ser feito, a fim de capacitar-se a continuar e prosperar. Deve assim distribuir seus recursos humanos, tanto em qualidade como em quantidade para que as necessidades sociais sejam satisfeitas". (46)

Estas observações nos levam, tal como fez a professora Laís Coccoci de Faria, a perceber modificações psicológicas e sociais (concepção de mundo e das relações humanas) geradas pela transformação da estrutura da produção e, portanto da do emprego dirigidas à civilização industrial. Ali os indivíduos e grupos devem passar a desempenhar atividades e ocupar posições diferentes das anteriormente vigentes.

A personalidade estudantil afetada no seu desenvolvimento por estas mudanças, estrutura-se sob o impacto da cidade, ela mesma como resultante

necessária desses mesmos processos. Assim, as influências modernizadoras e inovadoras que se cruzam na cidade, sob influência do desenvolvimento econômico, no que se refere ao trabalho, é que vão determinar a natureza das preferências da juventude estudantil.

Pesquisas norte-americanas desenvolvidas, e já citadas mostraram a necessidade de se considerar na investigação do processo de decisão ocupacional as diferentes variáveis que atuam no indivíduo e que emanam ora das características e peculiaridades pessoais, ora das dos grupos de que aqueles participam.

Investigando a influência sociológica na formação das atitudes dois trabalhos sobremaneira se destacam. O primeiro deles orientado pelo propósito de investigar as relações entre a escola e desenvolvimento econômico, se realizou em 1967. (47) O universo utilizado pela equipe de pesquisa foi o aluno do ensino médio de São Paulo.

De realização mais recente, o segundo ocorreu na Guanabara, sob a orientação do Prof. Cláudio Moura Castro (48) com análise da clientela de quatro modalidades representativas do ensino técnico-industrial, confirma a existência da correlação entre a posição do indivíduo na sociedade e as suas características como estudante.

Embora as relações descritas tenham sido analisadas, num a nível de ensino médio, noutra a nível da clientela específica do ensino técnico-industrial, e em ambientes culturais diversos, ambos se apóiam na ocupação paterna, considerada na literatura sociológica como bom indicador de "status sócio-econômico". A ocupação, (49), desta forma, além de ser obtida com relativa facilidade, e poder ser associada a outras características pessoais, tais como nível de escolaridade e de renda, assume grande importância na sociedade urbano-industrial. Assim, ela representa nos dois estudos o critério básico na classificação dos indivíduos em níveis de acesso a bens econômicos de prestígio e de participação nas esferas de poder. (50)

O problema de encontrar uma escala de hierarquia ocupacional que corresponda às diferenças de classes, status e poder existentes na sociedade brasileira, foi resolvido com a adoção, com algumas adaptações da Escala de Hierarquia de Prestígio de Hutchison. (51) Além destes aspectos, o confronto feito entre os dois trabalhos permite perceber nos resultados outras constantes, à classe sócio-econômica: à busca de ascensão social, etc.

Um fato chamou a nossa atenção. O novo surto tomado pelo processo de modificação do mercado (surgimento de novas e variadas ocupações, que substituem, se equiparam, ou forçam a reestruturação das vigentes) que ainda

que lentamente consegue status de produção de riqueza para aí se imporem à escolha e vingarem como produtivas.

Este fato, apesar de ser especificamente observado em São Paulo, não contribuiu para melhorar as respostas obtidas dos alunos e que pudessem evidenciar traços de efetiva modernização da rede de ensino médio.(52)

Destas considerações, duas conclusões se evidenciam:

- a primeira, a escolha profissional é ainda pautada pelos padrões vigentes e sendo ainda reduzido o elemento inovador;

- a segunda, a distância enorme entre a escola, aqui especificamente de ensino médio e as aspirações do estudantado deste nível. Esta constatação poderia servir para se pensar novos critérios de reforma curricular, e da conseqüente organização escolar (matrícula, calendário, etc.) e da criação de uma eficiente dinâmica de informação que permita a comunicação eficiente dentro do sistema social.

As transformações ocorridas nas estruturas de produção provocam mudanças nas relações humanas, e conseqüentemente também impliquem em mudanças psicológicas radicais. É sabido, de outro lado, que a estrutura técnico-econômica do tipo industrial, só pode funcionar efetivamente com modificações profundas. Por esta razão, vai depender do desenvolvimento de um tipo de personalidade adaptado às novas condições de vida, com maneira específica de conceber o mundo e as relações humanas. (53) Para a maioria dos autores, a cidade é o lugar da inovação em todos os aspectos e em todas as esferas da vida. Aí, a socialização obedece a critérios novos e se instrumentaliza com outros recursos.

A formação das atitudes, portanto, exige a abordagem de aspectos psicológicos responsáveis, no caso, pela incorporação e conseqüente elaboração daqueles condicionantes, que emanados do social dão conteúdo específico a cada grupo social ou cultural.

Da observação dos resultados obtidos nos dois trabalhos, em especial no de Castro, as atitudes dos alunos não correspondem aos padrões de desenvolvimento econômico mais ou menos acelerado. Tanto em São Paulo, como na Guanabara, indicam ainda a permanência de uma visão de mundo anterior ao período da industrialização. Alienada era a visão de mundo que mantinham acerca do desenvolvimento que acontecia no país. A escolha dos cursos não recaía sobre os cursos técnicos e sim sobre os liberais. A preferência da clientela não se prende simplesmente ao fato dela optar pelo ensino mais tradicional e acadêmico. Há outras variáveis exteriores ao indivíduo, tais como:

a disparidade da oferta entre cursos acadêmicos e técnicos, onde é remota a possibilidade destes competirem com quaisquer dos outros;
e de certa forma, o elemento escolha dos cursos que a sociedade estipulou como válidos e apropriados ao seu nível social, sexo, etc. (54)

Pesquisa realizada no Paraná em 1975, sobre o Ensino de 2º Grau, com o objetivo de avaliar a realidade do Estado no que se refere aos Recursos Humanos necessários à avaliação e implementação da reforma, visou outrossim, conhecer a adequação entre o nível das aspirações do alunado e as expectativas criadas. (55) - Projeto CETEPAR/MEC/DEM. 1975

Orientada a perceber as conexões entre o Ensino Profissionalizante e a realidade ocupacional no Estado, a pesquisa mostra que a mentalidade ainda não sofrera mudanças significativas porque, continuava:

- maior a procura de cursos voltados ao terciário, que apesar da predominância das disciplinas verbalistas, apresentam-se mais fáceis que a conciliação do curso de horas normais de estudo e estágio.

- maior a procura da universidade, como meio de ascensão social. São 23 de 1.000 alunos não deseja continuar os estudos, etc.

- maior absorção de mão-de-obra ao nível primário embora fosse elevado o crescimento dos outros níveis secundário e terciário.

7.5 EDUCAÇÃO E ESTRUTURA SOCIAL

Até aqui, os trabalhos desenvolvidos e demonstrativos da evolução do pensamento educacional brasileiro se realizaram, sob o ponto de vista de seu conteúdo e de suas relações na dinâmica do desenvolvimento. Algo deveria ser visto com referência à sua realidade estrutural. Buscando referências histórico-culturais à principal característica da educação brasileira - a dicotomia estrutural - muitos estudos mais recentes contribuíram à avaliação - crítica das contradições fundamentais que inviabilizaram a implantação do ensino profissionalizante de segundo grau. Esta preocupação orientada pelo princípio de que, "A Educação está sempre referida a uma sociedade concreta historicamente situada" defendido por Saviani (56) revela-se através dos trabalhos - "Educação e Estrutura Social", que considera já tendência no sistema educacional brasileiro - "oposição entre teoria e prática...", (57) e uma série de outros de igual porte, recém-publicados.

A análise atém-se ao fenômeno da defasagem entre oferta e procura expresso no problema quantidade/qualidade. Sob enfoques diferentes o problema

é considerado ora sob o aspecto teórico (58), ora sob o econômico, (59) e se expressa no modo de produção e nas relações que acarreta no aspecto histórico (60). Os autores porém, são unânimes em atribuir-lhe uma única origem - a estrutura social de classes.

Esta estrutura social que tem como determinante primeiro o modo de produção (61) apresenta contradições sérias e que incidem nos diferentes períodos históricos numa única contradição fundamental. Ultrapassando épocas e períodos históricos, essa contradição se mantém aprofundando a separação entre uma minoria que monopoliza os bens de produção e os lucros deles advindos, e uma minoria que produz e dos lucros não se beneficia.

Numa sociedade com tal característica, no dizer de Saviani (62) que sofre de "desintegração cultural", isto é uma sociedade onde grande parte participa da produção da cultura, mas não participa da sua fruição". E acrescenta o autor: "é porque se regem pelos mesmos valores que a grande maioria aspira às mesmas conquistas que estão asseguradas a grupos minoritários. São que enquanto para estes as aspirações se realizam, para aqueles elas permanecem no geral esperanças frustradas. "E, apontando para a crescente marginalização cultural atribui-lhe como fator básico a extremidade da comunicação entre os grupos marginalizados e os demais grupos que formam o contexto cultural mais amplo..."

Numa sociedade como esta, a presença do educacional se caracteriza como afirma Berger, em se referindo à atividade do sistema, como:

a) uma seqüência fracionada de propostas e tentativas de reforma", onde o aspecto ideológico prevalece ao crítico e ao verdadeiramente científico;

b) não existe uma teoria educacional que nucleia e dá sustentação e continuidade ao processo pedagógico;

c) um distanciamento muito grande entre a teoria pedagógica e a política educacional e a realidade concreta, significando a crescente qualidade do tipo de educação propiciando um distanciamento sempre maior da realidade;

d) uma função de controle inovador e/ou conservador com relação ao social". (62)

A escola dentro deste sistema está diretamente subordinada aos interesses da minoria, quer quanto à quantidade como quanto à qualidade. Sua característica básica será a "reprodução das relações de trabalho e de produção capitalista".(63) Sua função "a do treinamento e qualificação da mão-de-obra". (64)

7.6 ESTRUTURAÇÃO DAS ATITUDES

Com o objetivo de identificar as atitudes do estudante secundarista face ao ensino profissionalizante de segundo grau, partimos da tarefa de investigar como o indivíduo processa no seu íntimo enquanto tal, as influências dos determinismos sociais assim bem como as variadas informações recebidas.

Estudos desta natureza com relação ao estudante secundarista são de número reduzido. Os recentemente realizados no Brasil datam dos anos 70. Versando sobre a atitude observada em docentes e discentes dos 2º Grau e 3º Grau de ensino, estes trabalhos parecem sugerir a necessidade de provocar u'a mudança de atitudes. Entre os instrumentos capazes de operar esta mudança estão a comunicação social, com base na persuassão, para uns, e a tecnologia social para outros. Propondo-se avaliar a eficácia de implantação da 5.692/71, na consideração de dimensões significativas desta reforma, pensam assim contribuir à abertura de novas pistas à ação educativa da escola.

Os aspectos evidenciados agora são os psicológicos. De sua organização vai depender o processamento adequado ou não das informações de pessoa para pessoa, isto supõe e provoca uma interdependência dinâmica entre as três áreas da personalidade, e de modo especial entre o cognitivo e o afetivo-dinâmico de resulta o comportamental.

O mais importante porém, é manter presente a idéia de uma interdependência dinâmica entre as dimensões afetivo-cognitivo da personalidade.

Martins resume o pensamento dos autores neste sentido, especifica assim as relações estabelecidas:

"Embora os fatos emocionais tenham sido freqüentemente tratados como pré-condição dos aspectos cognitivos (percepção, simbolização, pensamento abstrato, etc.) alguns autores apontam o grau de ininteligibilidade da situação vivida como possível desencadeador de regressão". (65)

G.A.Kelly porém, por sua vez não coloca uma diferenciação entre aspectos cognitivos e emocionais: são uma e mesma coisa ligada à maneira de as pessoas construirem os acontecimentos.

A afirmação de Kelly a nosso ver bastante oportuna em termos de princípios teóricos e de igualdade de posição dos elementos dentro da estrutura da atitude, tem nas teses desenvolvidas neste decênio sobre o assunto reduzida repercussão. (66)

A mudança ocorrida, ou desejada é atribuída preferencialmente, ao grau de compreensão obtida possibilitando: compreensão, aceitação e reconhecimento da utilidade de algo. A relação é evidenciada quando o indivíduo percebe intenção, entre por exemplo:

- atitude e informação em "Avaliação das Revistas do Departamento de Educação Fundamental da SEC/RS, através das atitudes dos professores. (67)

- atitudes dos professores e Padrões e Valores da Educação (UFRGS, 1976) abalando o conceito de educação tradicional, buscando causas e fatores na realidade que ele tenta explicar, demonstra a necessidade de se conhecer objetivamente esta mesma realidade cuja avaliação fundada apenas no aspecto afetivo-valorativo dá às características de um modelo simplista e primitivo.

- atitude e escolha da futura profissão dos universitários de Psicologia, onde o fator mudança de atitude é condicionado ao elemento cognitivo com base na informação e na experiência vivida pelos estudantes durante o curso. Como uma instituição específica de nível universitário pode influir na formação dos seus alunos, questiona também a interdependência dos três aspectos, mas sobremaneira ao fator cognitivo. (68)

- atitudes e orientação educacional, cujo serviço exige um grau de comprometimento na profissão motivado pelo grau de conhecimento dos valores, e dos instrumentais desta atividade profissional. (69)

Outro enfoque considerado em quase todos os trabalhos é o referente à constituição das atitudes, isto é a posição dos seus elementos dentro da sua estrutura.

De um modo geral, ao se referir à composição da atitude, as três pesquisas fazem supor a aceitação simultânea não são dos três componentes que a integram basicamente, como ainda da ação conjugada que eles desempenham na formação como nas mudanças das atitudes.

Ilustrativo desta posição, ao mesmo tempo que representativo dos demais, está o trabalho de Osowski, (UFRGS, 1975). Intitulado: "Estratégias para buscar informações e atitudes criadoras" - no qual o autor coloca enfoques teóricos e práticos sobre:

1) a necessidade de diante da avalanche de informações, ter o homem uma postura frente ao mundo;

2) a necessidade de compreensão do mundo;

3) a necessidade de participação inteligente.

Encadeados em um processo, o de aprender por exemplo, como se pode ver, os três domínios da atitude estão presentes. Representando, ora uma

etapa do processo, ora enfatizando uma área da personalidade, envolvem aspectos comportamentais (postura) cognitivos (compreensão) e afetivos valorativos (participação inteligente).

As teorias cognitivas da personalidade (70) admitem, por isso, a existência no indivíduo de "uma organização intrapsíquica complexa, correlato psíquico dos determinismos sociais constituindo a configuração interna própria que inclui a percepção do mundo exterior, até as explicações para todos os eventos existentes no espaço de vida.

Do grau de desenvolvimento desta organização intrapsíquica, e do grau de relação que ela estabelece com a complexidade da informação em determinado ambiente, vai decorrer a facilidade ou não de como as pessoas conseguem processar as informações novas, ambíguas ou contraditórias.

7.7 DIMENSÕES BÁSICAS DAS ATITUDES

Configurando o processo de socialização como significativo fator da formação e desenvolvimento da atitude, os autores atualmente, enfatizam nele a interatuação de duas dimensões básicas.

Uma, a individual identificada à organização intrapsíquica. Segundo concluem os autores, "cada indivíduo terá desenvolvido ao longo de sua vida um sistema de constructos diferentes de todos os demais.

"E, considerando coincidir a eclosão desta organização intrapsíquica em geral com a adolescência, outros autores atribuem a este período "a capacidade de perceber o próprio trabalho dentro de uma visão de si mesmo e do mundo". Desta capacidade fazem decorrer outra "a de selecionar aspirações e de organizar planos vocacionais" (71) que lhes permitam atuar no social.

Geradas a partir da vivência, historicamente dada dentro de cada grupo social das mesmas condições objetivas de existência, determina as configurações. Certas formas de conteúdo internalizados, constituem a outra dimensão do comportamento: a histórico-social.

Apontando para a origem do processo, Bourdieu a situa na formação do ethos social - vivência histórica dentro de um grupo social das condições objetivas. Tal como a história individual, o estilo pessoal seria apenas uma especificação do ethos constituído.

É fácil daí deduzir-se o pressuposto básico do processo da internalização e assim descrito por Bourdieu: "as condições externas objetivas internalizadas pelos indivíduos, através do comportamento voltam a se fazer exterioridade". (72) Criando padrões comuns orientadores da vida e ação

dos indivíduos de um mesmo grupo ou época, gera neles atitudes similares. Constituindo "base para a compreensão dos próprios semelhantes, como para a apreensão do mundo enquanto realidade significativa e social, a internalização só se realiza através de determinada condição, a saber:

- a identificação e a auto-identificação do indivíduo com o objeto, o mundo e as pessoas com quem convive. (73)

E para completar a caracterização, uma exigência básica - "a compreensão desse mundo, dessas coisas e do social". (74)

Com referência ao estudante secundarista face ao ensino profissionalizante, a internalização constitui processo de maturação enquanto permite ao aluno integrar dentro de um sistema de motivações pessoais consistentes os novos valores educacionais e vocacionais surgidos e que o ensino profissionalizante levaria a concretizar. E, considerada a noção de inconsistência, há possibilidade de uma ruptura entre o eu ideal e o eu atual. Os valores podem ser inconsistentes com relação às necessidades e aspirações, e assim não serem integrados ao sistema de motivações do indivíduo. Neste caso, a adesão aos valores novos permanecerá exterior ou nula. (75) Estaria em jogo a validade não só política, mas também educativa da proposta profissionalizante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) A união entre "a cabeça e as mãos", proposta pelo Parecer 45/72, é teórica apenas na opinião de Miriam Warde, uma vez que esbarra com os limites impostos pela própria realidade que separa a escola do trabalho, a fim de que ela reproduza a divisão cabeça-mãos.
E perguntamos. A simbiose cabeça-mãos ou pelo menos a conjugação destas duas fontes da atividade humana - a primeira orientada ao conhecer e que teria dado origem as atividades teóricas, a outra orientada ao fazer de onde surge a ciência experimental, a primeira e a segunda já se podem constituir conquistas da adolescência?
- (2) WEBER, Silke. Aspirações à Educação. Condicionamento do modelo dominante. Petrópolis, Vozes. 1976. p. 11.
- (3) RUSSELL, Davis. Escolarización Formal y Educación para el Trabajo en os países de bajos ingresos. Sugerências para una reforma. In - Educación y Empleo - Educación Hoy. Ano V. Mai/Jun, 1975, nº 27, p. 21.
- (4) As Escolas Técnicas e Vocacionais são apontadas como necessárias ao Brasil na última Fala do Trono de D. Pedro II, in: Manfredo BERGER, Educação e Dependência, Rio de Janeiro. Difel, 1977.
"A Instituição das Escolas Vocacionais e Técnicas, todavia se processa apenas a partir do Século XIX, quando na Europa e nos Estados Unidos os elementos escola-profissão-trabalho, já há muito tempo eram vistos como inseparáveis. In Berger, op. cit. p. 238.
- (5) Lei 5.692/71, artigo 1º.
- (6) Parecer 45/72 do CFE, in - Pe. Vasconcelos (org) Legislação Fundamental: Ensino de 1º e 2º Graus, p. 139.
- (7) _____ Ibidem, p. 143.
- (8) Parecer 76/75 do CFE, in Documenta, nº 170/75, p. 37.
- (9) CAMPOS, Roberto de O. Educação e Desenvolvimento Econômico. 1964.. in: CUNHA, Luis Antonio, "O Modelo alemão e o Ensino de 2º Grau". in: GARCIA, Walter. 1975. p.24.
- (10) _____ CAMPOS, Roberto de O. op. cit. p. 73 e sgs.
- (11) KELLY, G.A. A Teoria Cognitiva da Personalidade. in: Teorias da Personalidade: Teoria Avaliação e Pesquisa. São Paulo. EDUSP. 1978. 580 p.
- (12) Indicação 25/75, CFE, Sucupira, Newton: Formação Profissional - Novas Tendências. AEC/BR 4(18) 4tri.1975.
- (13) CAMPELO, Erasmo. O Problema das construções como forma adequada de aprendizagem do homem contemporâneo: uma análise da realidade brasileira. Tese de Mestrado. PUC/SP. 1974.
- (14) Conferência de GENEBRA. Piaget et alii. Educação para o Futuro. F.G.V. 1953, p. 53.

- (15) MOREIRA, João Roberto. Alguns Aspectos Comparativos do Ensino Médio. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/MEC. Rio de Janeiro, 44(99):7-27. Jul/Set. 1965.
- (16) TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais da Política Educacional Brasileira. Trabalho apresentado na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile, março de 1962, in: Educação no Brasil. Textos selecionados do MEC/FENAME, 1976. p. 24.
- (17) CUNHA, Luís Antonio. A Política Educacional no Brasil: A Profissionalização no Ensino Médio. Rio de Janeiro. Eldorado, 1972. p.21
- (18) ____ .CAMPELO, Erasmo. op. cit. p.
- (19) ____ .TEIXEIRA, Anísio. Educação para a Democracia, in: AMADO, Gildásio. Educação Média e Fundamental. p. 189.
- (20) SUCUPIRA, Newton. Conceitos básicos para uma Filosofia do Currículo na Escola Secundária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 44(99):45-52, jul/set, 1965.
- (21) ____ . SUCUPIRA, Newton. op. cit.
- (22) SILVA, Geraldo Bastos. A Educação Secundária: (Perspectivas Históricas e Teoria). São Paulo, Nacional. 1969. 373 p.
- (23) ____ . MOREIRA, J. O. ibidem.
- (24) ABREU, Jayme. Ensino Médio no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 49(109):76-81, jan/mar, 1968.
- (25) GOUVEIA, Aparecida Joly. Desigualdades no acesso à educação de nível médio. Trabalho apresentado ao VI Congresso da Sociedade Internacional de Sociologia, realizado em Evian, França, setembro de 1966. F.C.C., jul. 1971.
- (26) DIAS, José Augusto (Org.) Ensino Médio: Estrutura Sócio-Econômica. São Paulo. MEC/INEP. 1967, p. XIII e sgs.
- (27) ABREU, Jayme. Educação, Sociedade e Desenvolvimento. Rio de Janeiro. MEC/INEP, 1968. p. 87104.
- (28) GOUVEIA, Aparecida Joly. A Pesquisa Educacional no Brasil. USP, in: Educação no Brasil. Textos Selecionados. MEC, 1976. p.136-168.
- (29) ____ . ABREU, J. op. cit.
- (30) ____ . ABREU, J. op. cit.
- (31) ____ . GOUVEIA, A.J. op. cit.
- (32) CASTRO, Claudio de Moura, et alii. Características e aspirações dos alunos dos Cursos Técnicos. In: Ensino Médio Desempenho-Custos. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1972. p. 223-60.
- (33) PASTORE, José; CARMO, J. Caracterização sócio-econômica dos Profissionais de nível médio e superior na indústria paulista, Sao Paulo. IPE/USP, 1971.
- (34) CUNHA, Luís Antonio. Relações entre Mercado e o Ensino de 2º Grau.
- (35) BLAUG, Mark. El desconcertante valor econômico de la instrucción. in: Educación Hoy. Bogotá, Colômbia. Luís Medina. Ano V, (27): 27-8. Mai/jun, 1975.

- (36) A Produtividade em educação é vista por Gern, J.P. como a relação de contribuição do ensino para o desenvolvimento integral, a custos de educação. Para BODART, M., Produtividade tem um sentido mais amplo e é o resultado sobre o contexto sócio-econômico onde ele se situa.
Conceitos extraídos de "Educacion y el problema del Empleo. OIT. Ginebra. 1975, e de Conceitos de Produtividade analisados por ABREU, in REEP 54(120):249-79. out/dez, de 1970.
- (37) _____. RUSSELL, Davis. op. cit., p. 21.
- (38) _____. RUSSELL, Davis. op. cit. p. 29-45.
- (39) GRACIAREMA, Jorge. Desarrollo, Educación y Ocupaciones Técnicas, in: Educação no Brasil - Textos selecionados MEC/FENAME, Rio de Janeiro, s/n :193-213, 1973.
- (40) FURTADO, Celso. A Hegemonia dos Estados Unidos e o Subdesenvolvimento da América Latina. 3 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978, p. 131.
- (41) _____. A Análise do Modelo Econômico Brasileiro. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1972, p. 35-7.
- (42) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil-193-1973. Petrópolis, Vozes. p.127.
- (43) CUNHA, Luís Antonio. A Educação e o Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1975. p.115-223
- (44) Outros estudos foram realizados considerando a defasagem no Sistema Escolar Brasileiro entre quantidade/qualidade. Cf. ROMANELLI, op. cit. p. 70 a 125, e CUNHA, L.A., em Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, p. 223.
- (45) ROSENBERG, Morris. Occupations and valores - (The Free Press, Glencoe, Illinois), in: DIAS, José A. op. cit. p.191 e sgs.
- (46) GINSBERG, E, et alii. Occupational Choise: An Approach to a General Theory (New York, Colúmbia, University Press, 1951), in: DIAS, J. A. Ensino Médio - Estrutura Sócio-Econômica. MEC/INEP, 1967.
- (47) FARIA, Laís Coccoci de. Atitudes do Estudante de Ensino Médio Face ao Trabalho. in: DIAS, J.A. Ensino Médio - Estrutura Socio-Econômica, p. 121 e sgs.
- (48) _____. CASTRO, C.M. op. cit. p.223.
- (49) Ocupação é aqui entendida como a "atividade econômica de nível mais elevado exercida pelo pai durante a maior parte de sua vida. DIAS, op. cit. p. 48.
- (50) Esta relação tripé é estabelecida por CASTRO através do método análise de custos. CASTRO acrescenta também dados referentes à ocupação da mãe, que confrontada à posição do pai permite fazer várias inferências sobre a posição da mulher e do trabalho feminino neste contexto.
- (51) Ver HUTCHISON, BERTRAM, Mobilidade e Trabalho. Rio de Janeiro. MEC/CBPE, 1960. in Ensino Médio Estrutura Sócio-Econômica. p.43.
- (52) DIAS, op. cit. p. XIV.
- (53) _____. DIAS, J.A. op. cit. VIII.
- (54) MAÛSER, Philip. M. Directeur de publication: L'urbanization en Amerique Latine - (Unesco, 1962) p.51, in: DIAS, op. cit. p. 193.

- (55) Projeto Asteca - Recursos Humanos. CETEPAR/MEC/DEM/UFP, 1975.
- (56) SAVIANI, Demerval. Educação Brasileira: Problemas. In: Educação e Sociedade. 1978.
- (57) WARDE, Miriam Jorge. Educação e Estrutura Social. São Paulo, Cortez & Moraes. 1977. p. 11.
- (58) BERGER, Manfredo. Educação e Dependência. São Paulo. DIFEL, 1977. p. 155-6.
- (59) _____. CUNHA, L.A. A Política Educacional - A Profissionalização, chama atenção para o aspecto ideológico que nas reformas anteriores à 5.692/71, e nesta de modo especial lhes dá caráter de ambiguidade. Analisa a existência na lei de funções latentes e explícitas, às vezes contraditórias, p. 18-9.
- (60) SANTOS, M.Luiza Ribeiro. Introdução à História da Educação Brasileira. São Paulo. Cortes & Moraes. 1979, p. 43-5.
- (61) Avaliação das Revistas do Departamento de Educação Fundamental da SEC/RS, 1976. UFRGS.
- (62) _____. SAVIANI, Demerval. Educação e Sociedade, op. cit.
- (63) FREITAG, Bárbara, Educação e Sociedade. São Paulo. Edart, 1977.
- (64) _____. ROMANELLI, op. cit. p. 44.
- (65) MARTINS, Aracy. R. Operário, Operária. Estudo exploratório sobre o operariado industrial da Grande São Paulo. São Paulo. Símbolo, 1978. p.22.
- (66) KELLY, G.A. Teorias da Personalidade: Teoria, Avaliação e Pesquisa. São Paulo, EDUSP. 1978.
- (67) OSOWISKI, Cecília S. Estratégias para buscar informações e atitudes criadoras. Porto Alegre, UFRGS. 1975.
- (68) PRADO, Pericles O. Filho. Estudo das atitudes do estudante universitário diante das futuras profissões em que se forma. São Paulo. PUC. 1975.
- (69) ALCÂNTARA, Lúcia N. de. Diagnóstico de atitudes em relação à Orientação Educacional. Estudo realizado no curso de 1º Grau. PUC/RJ. 1975.
- (70) _____. MARTINS, A.R. op. cit. p.22-3.
- (71) HORTA, Darío, M. Perfiles vocacionales de los estudiantes de últimos cursos de enseñanza média in Chile. Educación Hoy. Ano 5:49, Mai/Jun, 1975.
- (72) BOURDIEU, Pierre. Esquisse d'une theorie de la Pratique. Paris Droz. 1972. sgs.
- (73) BERGER, P.L. & LUCKMANN. La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrotu. 1972. p. 64 e sgs.
- (74) KELMANN, In: RODRIGUES, Aroldo. Psicologia Social. Petrópolis. Vozes. 1975.
- (75) RULLA, Luigi M. Psicologia del Profundo e Vocazione. I. Le Persone. Torino. Marietti, 1975.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

1. CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A JUVENTUDE E A ADOLESCÊNCIA

A natureza e o grau do ensino profissionalizante em questão, remetem-nos ao seu objeto - o estudante secundarista, adolescente ou pós-adolescente.

O lugar e o papel atribuído ao jovem nas sociedades em geral como um dos elementos básicos na interpretação e projeção adequadas da dinâmica histórico-cultural da sociedade em todos os tempos, permitem-nos situar o estudante face a este ensino.

Associados no tempo, estudante e ensino de 2º Grau, como dois momentos gerados da mesma dinâmica sócio-cultural, explicitariam de um lado a relação dialética e original estabelecida entre a identidade (indivíduo) e sociedade; e do outro, a verificada entre educação e processo social.

Nesta perspectiva, se analisariam em primeiro lugar as relações estabelecidas entre o jovem adolescente e a sociedade, e num segundo plano o grau de consciência desenvolvido por aquele em relação aos processos condicionantes do seu papel e de sua posição na sociedade e demonstrado nas suas atitudes, em especial através do ensino profissionalizante de 2º Grau.

Quanto ao 1º plano, se consideraria numa abordagem sociológica, as diferentes interpretações dadas pelos autores, ao papel da Juventude na sociedade, que segundo Furter vem se estruturando em duas posições opostas.

A primeira típica das chamadas sociedades industriais, evidencia: "a tentativa dos adultos em não reconhecer a singularidade da existência juvenil e conseqüentemente de não lhe reservar um lugar real e construtivo na sociedade" (76)

A segunda, apontando para a existência da cultura juvenil, levanta a hipótese de tal cultura representar uma verdadeira tomada de consciência do conjunto da juventude.

Neste particular, o fato suscitou a reação dos sociólogos franceses, que face à atitude juvenil sublinharam, não se tratar de uma classe,[#] mas de um estilo de vida particular, de uma situação da juventude", e que vem

recebendo as mais variadas denominações desde a chamada Paidocracia: "uma brutal tomada de distância da sociedade dos adultos, mais que em esboço de uma tomada de consciência de classe" e o assim denominado estilo cultural nascido de "um agudo sentimento da juventude quanto à sua impossibilidade de viver no mundo dos adultos tal como este existe atualmente" (77) e que gerando a desconfiança e o distanciamento da geração jovem em face da antiga provoca a chamada "erosão social", isto é a dissociação da moral vivida e da moral ensinada. A cultura juvenil, continua o autor, exprime a desconfiança em relação aquilo que se tornou uma ideologia moralizante. Exprime também o mal-estar da juventude ante um fenômeno que passou despercebido a muitos professores, qual seja o da burocratização da escola".

Representativa deste grupo, é a visão de Le Febvre que define a juventude como: "um grupo, e mais ainda um modo de ser da sociedade global, um e outro oscilantes em relação à História, ao menos tal como é feita e interpretada pelos adultos". (78)

E associa a esta posição do jovem, a mulher, os camponeses e o homem das culturas não-ocidentais, tal como foram estas porções da sociedade relegadas nas sociedades ocidentais à situação de marginalidade.

Observação semelhante se encontra numa revista americana referindo-se especialmente à posição da adolescência nas sociedades atuais, em especial nas industriais, nestes termos:

"A adolescência não representa mais o momento da vida em que o indivíduo pode ser orientado, e adquirir uma consciência ética: tornou-se um grupo marginal, definido sociologicamente como um espaço que, por bem ou por mal, procuramos integrar na sociedade, para controlá-lo" (79)

Na sua teoria sociológica da Educação, onde se a considera "como processo de socialização dos indivíduos, para uma sociedade racional, harmoniosa, democrática e por isso controlada pelos próprios indivíduos que a compõem", Mannheim assenta-a em pressupostos que dizem respeito ao mesmo tempo, ao real dimensionamento do jovem na sociedade, e à escolha da metodologia de ensino pertinente.

Considerando imprescindível em educação referir-se à natureza concreta da sociedade em que a juventude se encontra e à qual terá de oferecer sua contribuição, coloca como pressuposto básico tanto para a organização da sociedade, como da educação modernas - "a reciprocidade total entre juventude e sociedade."

Com este pressuposto fundamenta não sō o papel da juventude na sociedade, mas utiliza-o como critério bāsico para analisar a natureza e os processos conseqüentes de integraçāo e coordenaçāo da força jovem nas diversas sociedades.

Assim, ela "representa nas sociedades estāticas a força jovem negligenciada e nas sociedades dinâmicas, o agente revitalizador; ē uma espēcie de reserva que se pōe em evidēncia quando essa revitalizaçāo for necessāria para ajustamento a circunstāncias em rāpida mudançā ou completamente novas".(80)

Examinando os objetivos comuns do ensino mēdio nos paĭses desenvolvidos observa-se a posiçāo de destaque que ē atribuĭda ao ensino mēdio nestas culturas e as suas relaçōes com a juventude entāo considerada "a pedra de toque", o ponto de partida da organizaçāo da moderna sociedade". Aplicada ā realidade brasileira, a abordagem prossegue na obra "O Estudante e a transformaçāo da sociedade brasileira", onde a autora tentando definir o estudante universitārio, caracteriza-o (conjunto de mecanismos e processos que presidem ā constituçāo do estudante) (81) como categoria social - o que significa que ele deva ser focalizado tanto em termos das condiçōes objetivas que balizam o seu comportamento, vinculando-o ā ordem social existente, quanto em termos das modalidades possĭveis de ampliaçāo do seu horizonte de açāo". (82)

Admitida a relaçāo dialētica entre sociedade e juventude, ā sua luz, se desenvolve a abordagem psicolōgica do adolescente.

Livre das peias do dogmatismo sociolōgico reducionista, considera-se o psicolōgico nāo produzido, mas condicionado pelo ambiente que reflete.

Desta forma, as caracterĭsticas de personalidade e comportamento do adolescente estariam profundamente marcados pelo meio social em que vive.

Buscando caracterizar o comportamento do adolescente brasileiro, a autora de "Caracterĭsticas do comportamento do adolescente brasileiro" compara, sob o aspecto intelectual, duas populaçōes de adolescentes escolarizados de 11 a 17 anos, de ambos os sexos, definidos pela sua dependēncia sōcio-cultural a dois meios diferentes.(83)

As formas e conteūdos culturais de meios sociais diversos atuam diferentemente sobre as caracterĭsticas genēricas de personalidade e de modo especial de desenvolvimento intelectual, prōprias da adolescēncia da faixa dos 16 aos 18 anos, e que aqui consideramos ūtil descrever.

CARACTERÍSTICAS PSICOSSOCIAIS GERAIS DA ADOLESCÊNCIA

1. Aspecto cognitivo

"Nesta idade, a inteligência formal marca então a libertação do pensamento ... é a idade do pensamento lógico-educativo, da criação de sistemas ... (84) e por estes fatores e pelo espírito crítico que nele se desenvolve é que apresenta grande maleabilidade na formação das atitudes. (85)

2. Aspecto psicossocial

A adolescência "é a fase da vida em que se dá com o desenvolvimento do eu a elaboração de um plano de vida; quando surge a independência subjetiva, a profissão e a escolha do trabalho como uma das forças mais significativas da juventude".(86)

3. Aspecto afetivo-valorativo

"Durante a adolescência, o ego cedendo aos impulsos do id entra em conflito com os padrões morais já interiorizados do super-ego".(87)

4. Aspecto sociológico

"O adolescente está, portanto, presente na sociedade como uma possibilidade de renovação que o obriga a observar as distâncias em relação à socialização moralizante, ao mesmo tempo que procura a cada passo expressar e organizar melhor seu compromisso concreto"; e Hall descreveu a adolescência como: "um renascimento "para que possam nascer características mais elevadas e mais plenamente humanas".(88)

O acordo tácito dos autores quando dessa consideração nomotética das características psicossociais da adolescência contribuirá à explicação da posição que a sociedade atribui ao adolescente não só no interior das diferentes culturas, nos seus diferentes estágios, como também na compreensão dos indivíduos no seu particular.

Aplicado à realidade brasileira seria importante discutir a que nível e grau esta realidade condiciona o desenvolvimento psicossocial do indivíduo dentro da dinâmica cultural apreciado pelas teorias.

Orientando-se pelo objetivo definido em termos de "mostrar as variações do comportamento do adolescente brasileiro, decorrentes das suas relações com as sociedades urbana e rural" a autora (89) procura evidenciar, utilizando o método da correlação, a dimensão dialética das relações do adolescente dentro da dinâmica sócio-cultural brasileira.

De par com a descrição das características do adolescente brasileiro, em terras mineiras (90), a autora destaca as diferenças individuais e comportamentais verificadas ao longo do desenvolvimento psíquico e condicionado pela influência das estruturas econômico-sociais.

Referindo-se ao status concedido ao adolescente na sociedade dos adultos, a autora faz duas observações importantes, a saber:

1) Ausência de um critério preciso que determine o momento da maturidade social, que assim se expressa:

"Disposições legais reconhecem oficialmente a passagem do adolescente à idade adulta como: o direito de guiar carro, de receber um contrato de trabalho, de casar, de votar, etc. O adolescente pode ser independente economicamente, sem possuir entretanto todas as prerrogativas de um adulto. Diversamente, na medida em que o estudante depende economicamente de seus pais, etc. não pode fazer uso do "status" adulto. Desta forma, papéis atribuídos ao adolescente não lhe permitem adquirir esse status. (91)

2) A conseqüente ambigüidade de papéis geradora de instabilidade no comportamento do jovem, acarreta por sua vez tensões e conflitos, cuja intensidade varia de um meio para outro, e de uma classe para outra.

Prosseguindo na análise, a autora observa as diferenças referentes ao aspecto sócio-econômico das classes a que pertence o adolescente, nestes termos: "Nos meios sócio-econômicos menos favorecidos, a passagem da infância à adolescência é quase imperceptível...". O adolescente possui independência econômica, mas continua dependente da família no restante.

Nos meios sócio-econômicos mais favorecidos, a adolescência se prolonga devido à duração da escolarização e da não independência econômica.

Igual influência é atribuída ao fator sócio-econômico sobre o QI e sobre o raciocínio de um para outro dos diferentes meios estudados. A pesquisa revelou diferentes níveis encontrados quanto ao sexo, como por exemplo:

"As moças são consideradas inferiores aos rapazes nos planos do QI verbal e do raciocínio abstrato"(92)

A consideração destas diferenças, interpretadas à luz de explicações teóricas, constitui subsídio valioso ao nosso estudo, enquanto proporciona conhecimento:

a) dos denominadores comuns subjacentes à formação sócio-cultural do povo e da sociedade brasileira, cujos reflexos se fazem sentir também na realidade paranaense;

b) das condições de seleccionar critérios adequados à escolha de amostra;

c) das implicações educacionais no que se refere à organização eficiente do ensino com respeito às exigências do estudante considerado.

2. A TEORIA DA COMPLEXIDADE COGNITIVA E AS ATITUDES

A tentativa de investigar a maneira como o estudante secundarista, o adolescente desenvolve atitudes face à proposta profissionalizante, significa investigar como processa no seu interior as informações recebidas, as influências que os determinismos sociais sobre ele exercem.

A tarefa não se propõe reatar antigas discussões entre cultura e personalidade, hoje abandonadas pelos cientistas sociais. Todavia, é oportuno lembrar que a interpretação das relações dessas duas dimensões do humano, evoluiu ao longo da tradição histórico-cultural, assumindo sucessivamente três posições distintas. As posições extremistas foram cedendo lugar a explicações mais convergentes e mais coerentes, e por isso mesmo, mais convincentes e aceitas como válidas no mundo da atualidade científica.

Assim, atualmente se tenta evitar os dois erros do passado: o individualista, armadilha em que caem especialmente psicólogos e psiquiatras, e que veem a personalidade isoladamente, não fazendo referência nem à sua colocação no ambiente social, nem à sua dependência com relação a este; e a culturalista, que, negando a personalidade, afirma pela existência de um organismo joguete de forças sociais, culturais e situacionais. Neste grupo, se reúnem culturalistas, marxistas e sociólogos em geral.

A segunda posição ocupam os que colocando o individual e o social em oposição dialética, e que são vistos em oposição constante.

Finalmente, há os que tentando um equilíbrio razoável examinam os pontos de intersecção e de mútua interdependência entre ambas as estruturas. Neste caso, a estrutura interna se situa no interior do social de forma mais ampla do que se dela constituísse uma parte. (93)

Um princípio, considerado válido na área científica, daí resultou, a saber: "traços estruturais e históricos da sociedade moderna devem relacionar-se com os traços mais íntimos da pessoa humana". E assim vem ganhando

evidencia na análise do comportamento observado. (94)

Além destas duas dimensões a que se atém, o comportamento humano terá cabal compreensão se identificado como uma "função das variáveis principais, que se configuram: uma na dimensão normativa da atividade do sistema social, refletida na instituição, papéis e expectativas, e a outra, referindo-se ao indivíduo à personalidade e disposições, representa a dimensão pessoal daquela mesma atividade". (95) Desta forma, o comportamento não será determinado apenas por variáveis sócio-econômicas e biológicas, mas também por variáveis culturais e psicológicas.

A definição de comportamento adotada então, para este trabalho pressupõe nas "respostas" observáveis o dado significativo e as vêm articuladas e interiormente configuradas pela organização cognitivo-dinâmica, dos que a emitem.

A interação desenvolvida por aquelas variáveis só se torna possível a partir do momento em que aqueles determinismos geram nos indivíduos um correlato intrapsíquico. A teoria da complexidade cognitiva, que pode ser definida como a capacidade de interpretação do comportamento social de um modo pluridimensional, pode ser aqui utilizada com grande eficácia.

Uma das mais recentes e ricas elaborações sobre a dinâmica da organização intrapsíquica desta teoria está na idéia de um homem dinâmico, "essencialmente orientado para o futuro e capaz de "representar" e não apenas de "responder" ao ambiente. Concebido como homem livre e determinado em constante interação com o ambiente, vivendo sua própria realidade experiencial, tenta encontrar um sentido para o mundo em seus próprios termos.

Seus processos individuais são canalizados psicologicamente pela maneira como antecipa os eventos. Ao vivenciá-los, desde a percepção do mundo exterior, até às explicações que dão aos eventos experimentados no seu espaço de vida, observa diferenças e semelhanças, desenvolvendo assim seus próprios constructos.

A inteligência, segundo Piaget tem por função essencial "estruturar o universo como o organismo estrutura o meio ambiente imediato". Assim o psicólogo suíço se vê obrigado, por seu emprego do modelo biológico de "organização" e de "adaptação", a postular respectivamente, - um sistema de relações do "pensamento consigo mesmo" e do "pensamento com as coisas", que constituirão os dois pilares da primeira formulação de sua teoria do conhecimento. (96) Daí nasceria, a maneira pessoal de cada indivíduo conceituar, e explicar o seu mundo.

Coincidindo, com a personalidade particular a cada indivíduo, o sistema de constructos, uma vez modificado em alguns dos seus aspectos leva a mudança a outras partes do sistema. Da mesma forma, as diferentes áreas do sistema cognitivo terão diferentes graus de organização estrutural. A alta ou baixa complexidade do sistema de constructos vai refletir a maior ou menor facilidade com que a pessoa consegue processar informações novas, ambíguas ou contraditórias.

Em consequência, a interação ocorre entre o grau de organização estrutural desenvolvido e a complexidade da informação naquele aspecto do ambiente. Assim, face a situações novas e de mudança, que exigem novas perspectivas, e mantendo-se iguais entre outros fatores, pessoas com estruturas mais complexas nas áreas relevantes possuem maiores recursos para atuar face àquelas situações.

O fato básico é a predisposição, isto é, traços pessoais, ou modos básicos para pensar e atuar. As predisposições dirigem nossas percepções, imagens, julgamentos, em resumo, as percepções de nosso mundo pessoal.

Neste processo, uma idéia se torna clara, e deve ser mantida constantemente para facilitar a sua compreensão: a interdependência dinâmica entre o cognitivo e o afetivo. Todos os "motivos" é correto dizer, constituem uma combinação inextricável de sentimento e de cognição.

Embora os fatores afetivo-emocionais tenham sido frequentemente tratados como pré-condição dos aspectos cognitivos (percepção, simbolização, pensamento abstrato) por alguns autores, outros apontam a ininteligibilidade da situação vivida como possível desencadeante de regressão. Comportamentos desajustados refletem sem dúvida, deficiente funcionamento do cognitivo.

Um terceiro grupo não postula todavia, uma diferenciação significativa entre os referidos aspectos. Se ligadas à maneira de as pessoas construírem os acontecimentos, são uma e mesma coisa (97). E, considerando imprescindível a formação das atitudes, a coerência, a consistência, Rosenberg afirma existir estreita ligação entre as crenças acerca de um objeto e o afeto a ele dirigido. (98)

Referindo-se à configuração interna própria que cada indivíduo desenvolve a partir da constituição de uma organização intrapsíquica complexa, a teoria da complexidade cognitiva enfatiza a dimensão individual do comportamento.

A postulação de uma teoria diferencial é a sua consequência mais lógica. E cada sistema de constructos desenvolvido pelo indivíduo em determinados momentos de sua vida é diferente de todos os demais. Disto resulta

para cada indivíduo, o seu estilo cognitivo próprio. O fato de aceitar o pressuposto de um homem ativo, cuja atividade segue uma determinada direção, esta concepção teórica "ênfatiza o cognitivo, como forma psicológica de antecipar os eventos".

Allport, apoiado em Stagner, define personalidade como a forma singular de perceber o seu ambiente e a si mesmo. Elevando as operações cognitivas a um nível de importância fundamental, anula o erro comum de supor os processos mentais superiores como simples sombras de motivos subjacentes. (99)

Aceita a mediação do ambiente, e se ainda mantida a idéia de uma correspondência entre a experiência vivida pelo indivíduo e o grau de complexidade cognitiva alcançado, o conceito de ambiente se amplia.

De um conceito vago e genérico passa a constituir-se no conjunto das condições objetivas da existência de cada um. A cultura daquele grupo interfere naquele estilo e assim se explica parte da uniformidade do pensamento e do comportamento das pessoas.

Numa sociedade estratificada como a nossa estas condições tornam-se comuns a grupos relativamente amplos de indivíduos como por exemplo: classes e estamentos sociais.

A análise de papéis mostrou que é possível identificar não só as raízes sociais de uma concepção religiosa de mundo em certas coletividades, como também a maneira como esta concepção se manifesta na consciência individual e grupal. (100)

E também, como é aceita e reformulada e até recriada.

O papel é pois, o instrumento básico de reciprocidade posto entre o mundo institucional e o indivíduo. À medida que o indivíduo se move através da estrutura social assume vários papéis e na maneira em que os desempenha aprende a ver-se a si mesmo como os outros particularmente o percebem, mas também diferentemente do que o percebem.

Horta analisando "Perfis vocacionais de estudantes de nível médio no Chile", apresenta a influência enfática atribuída por autores americanos aos fatores sociais (prestígio, poder e posição social, etc.) sobre a organização dos planos vocacionais e de ocupação dos estudantes. (101)

Sociólogos do conhecimento, considerando a dimensão da historicidade do eu humano, conjugam seu desenvolvimento ao do organismo em interação com o ambiente e com o processo social. (102)

A obra de G.Mead é considerada o resultado mais frutífero do conductismo por "enxertar a consciência pessoal no processo social". (103)

Ampliando esta conquista, os teóricos do conhecimento admitindo a força das formações sócio-culturais sobre o indivíduo, e o fato de que essa maleabilidade do homem se relaciona às numerosas variações do cultural, atribuem a essa consciência uma função eminentemente interativa, no sentido de que mais significativo que possuir uma natureza, é o fato de o homem produzir-se a si mesmo". (104)

Furtado referindo-se ao carácter do brasileiro e ao seu futuro, concretiza esta idéia em obra de sua autoria, que qualifica de nietzscheana, na medida em que acredita que "o homem está se criando, está se auto-inventando". (105)

Esta auto-produção que jamais pode ser entendida como uma atitude de superioridade auto-suficiente, tem sempre e necessariamente, a característica de um empreendimento social. "Os homens produzem juntos um ambiente social com a totalidade de suas formações culturais e psicológicas". (106)

E é evidente que a ordem social daí decorrente precede a todo o desenvolvimento individual e de certa forma o determina, existindo sobretudo como produto da atividade humana. Essa história compartilhada se desenvolve e se constrói pela socialização.

O fenômeno socialização é pois, definido aqui como: "o processo que ocorre ao longo da história do desenvolvimento da personalidade e é realizado por um ou mais conjuntos de mecanismos com vistas a transformar influências sociais em disposições pessoais. O mecanismo responsável por esta transformação é o da internalização.

As condições externas, objetivas são internalizadas pelos indivíduos, e pelo comportamento a interioridade volta a se fazer exterioridade. (107)

Semelhante posição apresentam os sociólogos do conhecimento quando analisam a socialização ou "construção social do real". A internalização acontece assim: "el mundo social objetivado se vuelve a proyectar-se en la conciencia durante la socialización".(108) Kelman acrescenta: "mas ela só se define realmente como a aceitação de uma influência enquanto se manifesta congruente com o sistema de valores do indivíduo". (109)

Essa teoria evidencia a natureza dialética em que ocorre a dinâmica da internalização. Etapa final do processo da institucionalização (110) através dela as condições objetivas vividas, historicamente, por um grupo, ou classe social geram nos indivíduos determinadas configurações e se con-

cretizam em disposições pessoais.

Desta forma, as condições objetivas se reproduzem e se atualizam, tal como expressa Bourdieu neste trecho:

"Se a história individual nada mais é que uma certa especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças que as separam e onde se expressam as diferenças entre as trajetórias e as posições no interior ou no exterior da classe: o estilo "pessoal", isto é aquele selo particular que trazem todos os produtos do mesmo habitus, práticas ou obras, nunca é mais que um desvio próprio regulado e por vezes codificado, em relação ao estilo próprio a uma época ou classe, a uma classe". (111)

Identificando-se com o processo de socialização, segundo se percebe na opinião dos autores, a internalização que se caracteriza pela apreensão e interpretação de um acontecimento objetivo, enquanto expressa significado se estabelece assim: "A crença se identifica com outros significantes em uma variedade de forças emocionais; porém, sejam estas quais forem, a internalização se produz apenas quando se produz a identificação".

O indivíduo chega a ser o que os outros significantes o consideram. Surge então a dialética entre a auto-identificação e a identificação que de nós fazem os outros... Mas além da significação que leva à identificação, a internalização constitui a base, em primeiro lugar para a compreensão dos próprios semelhantes, e em segundo para a apreensão do mundo enquanto realidade significativa e social.

Esta internalização implicaria num momento inicial de identificação, como suporte na aquisição do significado, e na compreensão. Orientado ao comprometimento social, conforme a dinâmica cultural de renovação coletiva e grupal o exige, cria identidade com o mundo apreendido. E daí para a recriação basta apenas um passo.

Um estudo de atitudes fundamentado nesta teoria significaria no seu todo tentar compreender o processo pelo qual um indivíduo ou um grupo de indivíduos, numa sociedade concreta, situada, face a um determinado objeto, "externalizam, simultaneamente, seu próprio ser e o mundo social, e o internalizam como realidade subjetiva". E isto significa estar em sociedade; e estar em sociedade significa participar de sua dialética.

Se investigarmos o momento do processo da institucionalização, quando se inicia o fenômeno da formação de atitudes, no caso do estudante de

segundo grau, o situaríamos no momento da objetivação. (112)

Os pressupostos - anterioridade do social e o estágio evolutivo em que se encontra o indivíduo - a adolescência, marcariam a transição da passividade caracteristicamente marcante do período infantil, para a internalização dos diferentes significados hauridos no social, com relação à totalidade do social: sociedade, educação e posição no mundo.

Este momento poderia ainda significar a passagem dialética de uma visão a outra do mundo, de uma forma de vivência social a outra. E, embora os três momentos da institucionalização (externalização, objetivação, internalização) ocorram de forma simultânea dentro do processo, deter-nos-emos aqui em especial na internalização.

As razões deste proceder são as seguintes:

- 1) apóia-se na apreensão dos significados;
- 2) por constituir a base para a compreensão; em primeiro lugar dos semelhantes, assim como para a apreensão do mundo enquanto realidade significativa e social;
- 3) por ocorrer no momento crítico da adolescência.

Essa apreensão não resulta de criações autônomas de significado por indivíduos isolados, senão que começa quando ele assume "o mundo em que já vivem outros, como seu; e o mundo uma vez" assumindo, "pode ser criativamente modificado e até recriado".

Na apreensão do significado ainda, é que cria identidade, e que estabelece base para a apreensão do mundo... se origina o processo de formação de atitudes.

3. CONCEITUAÇÃO DE ATITUDE SOCIAL

Considerando a atitude como a resposta do estudante ao processo de socialização que lhe permite assimilar os princípios e as formas correspondentes do viver social, e o fato de, se para que se tenha uma atitude em relação a um objeto, é necessário que se tenha alguma representação cognitiva desse objeto, analisaremos a seguir o conceito de atitude social tal como o entendemos para este estudo.

A análise partindo do estudo das definições consistiu em agrupá-las em posições teóricas de acordo com aspectos naquelas mais evidenciados.

Com relação a estes aspectos, as posições teóricas explicativas do conceito de atitude coincidem com as indicadas pelos autores para explicar também a formação e o desenvolvimento das atitudes.

Freedmann, Carlsmith e Sears, quando analisam o conceito de atitude explicitado nas definições existentes as relacionam às teorias referentes à formação e mudança de atitudes e que são as seguintes:

- a de consistência cognitiva;
- a de condicionamento e reforço;
- a funcionalista.

que constituirão aqui também o instrumento de análise de conceito em estudo.

Desta forma, dispondo-as numa seqüência cronológica, reúnem em três grupos o grande rol de definições existentes.

O exame das três categorias nos permitirá elucidar o conceito de atitude tal como o definimos para este capítulo.

A primeira propõe que "uma atitude é um estado mental e nervoso de disposição, organizado através da experiência, que exerce uma influência diretriz dinâmica sobre a resposta do indivíduo ante todos os objetos e situações com que se defronta". (Allport, 1935)

A segunda, ao contrário, definiu a atitude como "uma resposta implícita e geradora de impulsos, considerada significativa na sociedade do indivíduo". (Doob, 1947)

A terceira coloca no contexto da definição a função de ajustamento, enquanto busca restabelecer o equilíbrio perdido. (Brunner, Gerviths, Wite, etc)

Um elemento básico nos permitirá perceber o contraste entre as definições, em especial entre, a primeira e a segunda no que diz respeito à - organização da experiência, resposta implícita e geradora de impulsos, que nos faz, supor mais uma cadeia de estímulo do que propriamente, uma atividade organizadora da experiência. Entre uma posição behaviorista-funcionalista (DOOB) e a da consistência cognitiva (organização da experiência Allport) uma terceira surgiu e até certo ponto, incorporada às duas primeiras e que ganhou aprovação da maioria dos psicólogos sociais. Aroldo Rodrigues assim a define:

"Atitude é uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto". (Rodrigues, Psicologia Social, p. 411) (113)

Torna-se bem claro, a partir desta definição a interdependência dinâmica dos componentes básicos da atitude, a saber:

a) o componente cognoscitivo, responsável pela organização da experiência e que consiste nas cognições, crenças, convicções ou opiniões sobre um objeto ou idéia;

b) o componente afetivo, uma carga afetivo-dinâmica pró ou contra o objeto em torno do qual sentimentos e convicções se organizam;

c) o componente comportamental que inclui a predisposição à ação, a prontidão para agir e a direção a um objeto social.

3.1 A BASE COGNITIVA DA ATITUDE

Ao investigarmos a atitude do estudante de 2º grau face ao ensino profissionalizante especulamos sobre o conhecimento direto ou inferido que possui deste curso, a organização que deu aos dados a ele referentes e o grau em que assume como coisa sua e do mundo.

Este fato evidencia a posição da crença na formação da atitude como de u'a base necessária, de tal forma que "quando uma crença se estabelece passa a ser uma condição de novas ações e estas exercem efeitos que não dependem de outras fontes de apoio que possa receber".

O conteúdo da crença é determinado sociologicamente, o que significa ser ele marcado pelo nível de desenvolvimento histórico do grupo, pelas relações estabelecidas e pelas diferenças dos grupos. As crenças seguem o desenvolvimento do homem no interior de sua cultura. A significação, suporte básico da internalização, se apóia na consistência. Uma atitude só surge se for consistente, logo à própria personalidade, as cognições, sentimentos e interesses do grupo de tal forma que se tenha o sentido de estar em uma relação social. Por isso, pela sua natureza, a base cognitiva da atitude exige que ela resulte de uma organização complexa e constitua uma estrutura.

A importância da crença com u'a base necessária à formação das atitudes (as outras duas seriam os sentimentos e a estrutura cognitiva) torna-se primordial quando se intenta mudá-las. A mudança de atitude não ocorre sem que ocorra uma transformação correspondente no conhecimento ou na crença"

3.2 ATITUDE E OPINIÃO

A complexidade do fenômeno atitude exige no seu estudo de acordo com o objetivo proposto o estabelecimento de relações com os variados aspectos da personalidade. É curioso notar que nestas pesquisas, as relações investigadas coincidem com os campos referentes, por exemplo, à percepção, ao desenvolvimento cognitivo, ao comportamento, e que dizem respeito aos três

componentes das atitudes.

O estabelecimento de relações entre a atitude e a opinião, neste trabalho se baseia ao mesmo tempo nas semelhanças e diferenças estabelecidas entre as duas:

1) as semelhanças se referem:

- . ao conceito - um sistema de crenças socialmente significativas
- . o grau de coerência e consistência.

2) Nas diferenças, os autores em especial, os técnicos em escalas de atitudes costumam defini-las em um sentido lato, como dois momentos complementares e sucessivos de um mesmo processo, em que a opinião significa a expressão verbal da atitude, que é algo mais profundo e estável que está por trás daquela ou daquelas expressões. Uma é manifesta. A outra é inferida. (114)

O sociólogo francês Stoetzel, cujo pensamento serve de suporte à obra "Princípios de Sociologia - uma iniciação à análise sociológica", propõe a seguinte definição de opinião: "a expressão de uma opinião é a fórmula modificada que, a respeito de uma pergunta determinada, em dado momento recebe a adesão sem reserva do entrevistado". (115)

A opinião portanto, constitui um acordo sobre a fórmula modificada, sobre uma pergunta determinada e num dado momento. Na medida em que houver certa coerência nas respostas dos indivíduos, a opinião pode deixar inferir a atitude, enquanto "transformadora das influências sociais das influências sociais em disposições pessoais".

4. FORMAÇÃO DAS ATITUDES

Um esquema teórico eclético explica o processo de formação das atitudes, cujo modelo é apresentado pelos autores: Fredman, Carlsmith, Sears, como adaptação da teoria de Newcomb (1953) e Festinger (1959) e Carl Hovland (1960).

As atitudes segundo posição eclética desenvolvida nos últimos anos se formam em três etapas de um mesmo processo, a saber:

- a) a base do condicionamento, reforço e imitação (Doob, 1947) e o Grupo Yale, 1953.
- b) a função do ajustamento desenvolvido pela atitude para conseguir ou restabelecer o equilíbrio (Bruner, White e Katz-Stotland), e
- c) o princípio geral indicador e regulador de constituição da atitude

de, o da consistência cognitiva desenvolvida por Newcomb, (1953); Osgood, (1955); Festinger, (1957) e Rosenberg, (1960).

5. MUDANÇA DE ATITUDE

Conhecida a atitude, sua origem e dinâmica, que processos usar para obter a mudança quando necessária?

A maioria dos autores entre os quais podemos citar: Newcomb, Rosenberg, etc., propõem o uso da persuasão e da comunicação social.

Kelman (1961) porém considera três os processos de influência social (mais orientado à mudança de atitude) que nos possibilitam um melhor entendimento em relação ao processo de formação de atitudes. Para ele a influência social pode ser exercida através dos seguintes meios:

a) a aceitação ocorre quando uma pessoa aceita a influência de outra ou de um grupo a fim de obter aceitação por parte desta pessoa ou grupo;

b) a identificação que "acontece quando uma pessoa adota um comportamento que deriva de uma outra pessoa ou grupo, por que este comportamento é associado com uma relação com esta pessoa ou grupo que é, em si mesmo gratificante pela auto-definição da pessoa em relação a estes pontos de referência;

c) a internalização quando uma pessoa aceita uma influência porque esta influência é congruente com seu sistema de valores.

Para Kelman estas influências não são mutuamente exclusivas. Na maioria dos casos a atitude se forma como resultado da combinação destas influências. O autor ainda conseguiu provar com dados experimentais a posição teórica que acabamos de descrever. (116)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (76) FURTER, Pierre. Juventude e tempo presente. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1966.
- (77) DALMAS, in: FURTER, Pierre, p. 166.
- (78) LEFEBVRE, Henri. A irrupção: a revolta dos Jovens na Sociedade Industrial: Causas e efeitos. São Paulo. Documentos Ed. 1968, p. 9 a 12.
- (79) ANNALS, The, Teenage Culture, Filadélfia, nov. 1961, in: FURTER, p.18.
- (80) MANNHEIM, Karl. Diagnóstico para o nosso Tempo. 1973. p.41-72.
- (81) Aplicamos esta expressão ao estudante de 2º Grau, ao jovem adolescente, uma vez que para Foracci, "ser estudante representa sempre, para o jovem um momento definitivo de descoberta da vida e do trabalho, como da História.
- (82) FORACCI, Maria Alice. O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira. p. 3.
- (83) ULHÕA, Maria José Carneiro. Características do Comportamento adolescente Brasileiro. Petrópolis. Vozes. 1974. p. 8-9.
- (84) PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1964. Tradução de M. Alice Magalhães Amorim e Paulo Sérgio Lima e Silva. p. 64.
- (85) Os defensores da Teoria da Complexidade Cognitiva situam na faixa dos 9 aos 16 anos, o momento em que o elemento cognitivo adquire maior complexidade, e é quando se organiza o sistema de constructos.
- (86) SPRANGER, Edouard. Psicologia de la edad juvenil, in: Revista do Ensino. Porto Alegre, 1954.
- (87) _____. FURTER, Pierre, op. cit. p. 19-22.
- (88) HALL, G. Stanley. Adolescente, 2 (vol) New York: Appleton, 1966. cit. in. MUSS, Rulf. Teorias da Adolescência. Belo Horizonte. Interlivros. 1973. p.27.
- (89) _____. ULHÕA, M. José C. op. cit. p. 124-7.
- (90) Não se conhece outra pesquisa no gênero, e realizadas em outras realidades do país além da Mineira. Por isso, ressalvadas as conotações típicas às realidades regionais, pensamos poder inferir, a grosso modo, baseando-se em dados estruturais comuns, da realidade aqui descrita, a curitibana, uma vez que constitui uma variante a mais da realidade nacional.
- (91) _____. ULHÕA, M. José Carneiro. op. cit. p. 125.
- (92) A diferença intelectual descrita com relação ao elemento feminino só se justifica a partir do papel atribuído à mulher na sociedade estratificada como a nossa. O contacto estabelecido através de uma profissão objetivamente ligada a diferentes meios culturais, como acontece com o elemento masculino, o favorece com maior desembaraço intelectual.

- (93) MILLS, Whrite. Caráter e Estrutura Social. Buenos Aires, Paidos, 1969.
- (94) _____. MILLS, op. cit.
- (95) GETZELS, J.M.A. Social Psychology of Education, 1969. in: Péricles do Prado.O. op. cit.
- (96) _____. PIAGET, J. op. cit. p.23.
- (97) KELLY, G.A. in: PERVIN, Teorias da Personalidade: Teoria, Avaliação e Pesquisa. São Paulo, EPU, 1978.
- (98) RODRIGUES, A. Psicologia Social. 4 ed. Petrópolis, Vozes, 1975. p.418.
- (99) Embora Kelly não tenha sido explícito quanto à origem do sistema de constructos, Signal (1966) situou o momento em que o aspecto cognitivo adquire complexidade crescente, na faixa dos 9 aos 16 anos.
- (100) A consideração do papel é aqui importante porque permite situar os pontos de intersecção entre cultura e personalidade. O papel é o modo estruturado de participação na vida social. De forma mais simples, é o que a sociedade espera de um indivíduo que ocupa determinada posição no grupo. O que se espera de um indivíduo. O que dele se espera constitui as expectativas e fazem as regras do jogo. Localizadas no sistema social é o que se espera de cada membro que ocupa uma posição em qualquer sistema social existente. A imagem que um membro do social tem de seu papel pode corresponder ou não às expectativas do grupo. Cada indivíduo define o seu papel, o que espera de si mesmo, e à sua maneira. Em consequência, às vezes, as pessoas aceitam o seu papel; outras vezes o rejeitam ou lhe são indiferentes. Em outras apreciam seus papéis, mas não as expectativas que as outras têm deles. Assim de todas estas condições depende o desempenho que o indivíduo desenvolve. As expectativas são prescritas e uniformes, mas o desempenho individual é modificado pela variação das diferentes concepções, dos diferentes graus de aceitação e de todos os traços significativos da personalidade que aí atuam.
- (101) _____. HORTA. op. cit.
- (102) _____. BERGER & LUCKMANN, op. cit. p. 72.
- (103) MILLS, W. op. cit. p.17.
- (104) _____. BERGER, op. cit.
- (105) FURTADO, Celso. O Brasil não se desenvolveu, modernizou-se. Documento. O Estado de São Paulo, 06/01 e 20/01 de 1980, fls. 135-7 e 145-7.
- (106) _____. BERGER, op. cit.
- (107) BOURDIEU, P. in: MARTINS, A.R. op. cit. p. 23-4.
- (108) Considerando o estilo pessoal como um desvio o autor não estaria enfatizando o aspecto culturalista, onde a personalidade é apenas um produto social. É claro que considera-se uma questão subjetiva o "como define o papel para si mesmo, se o incorpora ou não ao proprium. Os teóricos que explicam as relações entre sistema social e personalidade com base na intersecção e interação das variáveis: cultura situação, personalidade, admitem amplitude pessoal de variabilidade. O sistema social faz exigências flexíveis; o indivíduo tem capacidades flexíveis.
- (109) _____. KELMANN in RODRIGUES, Aroldo. Psicologia Social, p.418.

- (110) Ver processo de institucionalização que segundo Berger & Luckmann coincide com o da Socialização e se desdobra em três momentos dialeticamente estruturados: externalização, objetivação e internalização.
- (111)
- (112) _____. BERGER, op. cit.
- (113) _____. RODRIGUES, A. Psicologia Social. p. 411.
- (114) ASCH, Psicologia Social. 1960. p. 334.
- (115) MENDRAS, Princípios de Sociologia: Uma iniciação à análise sociológica. 4 ed. Tradução de Patrik Davos. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. p. 74.
- (116) _____. RODRIGUES, Aroldo. Psicologia Social. p. 416 e sgs.

CAPÍTULO III

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Buscar as raízes do Ensino Profissionalizante considerada a sua própria natureza de ensino adequado à realidade, é buscar evidenciar as relações desenvolvidas entre Educação e Trabalho nas diferentes sociedades e culturas em cujo contexto se insere o caso brasileiro.

Nesta busca de evidencia destas relações importa, pois, antes de tudo considerar como se teceram na dinâmica cultural das diferentes sociedades, nas diferentes épocas de sua evolução histórica.

Desta forma, percebemos relações orgânicas, profundas, ainda nas sociedades primitivas, onde não existia educação institucionalizada ou escolarizada. A família é que se desincumbia da tarefa, preocupada em desenvolver na prole, dentro de um estilo de vida próprio a ela ou à tribo, a aprendizagem de um ofício, ocupação, hoje diríamos de uma profissão.

Nas sociedades coloniais e nas pré-industriais mantidas pelo trabalho servil ou escravo, onde a educação é considerada privilégio de alguns e o trabalho, função de outros, as relações entre educação e trabalho eram dicotômicas. A divisão social de classes, concretizada na divisão social do trabalho respondia por esta ruptura.

Relações de aproximação se inauguram somente com o advento da industrialização.

Atingindo níveis heterogêneos de complexidade, desde as sociedades autônomas até as ditas dependentes, estas relações aí se instalam gradativamente, de acordo com a natureza, o ritmo e a qualidade do desenvolvimento atingido. E nele o nível alcançado pela estrutura ocupacional.

Uma é a relação estabelecida à base da divisão social do trabalho orientada à produção como ocorre nas sociedades capitalistas; outra é a base em que se apóia nas sociedades socialistas, marxistas, onde a socialização dos meios de produção, desenvolvendo-se de forma dialética instaura a ordem da reciprocidade e da complementariedade.

Em bases naturais, corporativistas se fundaram nas sociedades artesanais, onde predominou a economia de subsistência. E revelaram acentuado cunho tecnológico nas sociedades e culturas avançadas na industrialização e que apresentam elevado nível de estruturação.

Conexas em umas sociedades e épocas, desconexas em outras, estas relações têm sempre forte suporte na orientação imprimida aos rumos que o trabalho tomou no processo social global e no desenvolvimento econômico em especial. (117) Melhor dizendo, a educação a partir de então desenvolveu relações de dependência com as exigências que a dinâmica do trabalho acarretava. E assim o fenômeno educacional constituiu sempre com relação ao trabalho um desafio aos dirigentes dos povos, um real problema. Inspirado nas conexões entre Educação e Desenvolvimento, apoiada na dimensão educação-ocupação, Graciarema caracteriza estas relações nos países subdesenvolvidos como relações de "complementação assimétrica".

Não é nosso propósito esgotar aqui todas as características que tais relações possam ter desenvolvido ao longo do processo histórico-cultural, sequer brasileiro. Definí-las devidamente, já constitui para nós significativa tarefa. Para isto constitui importante estratégia situá-las no contexto do processo do desenvolvimento que atinge globalmente o mundo contemporâneo. O ponto de intersecção das variáveis e condições históricas utilizados para estudo e análise das aludidas relações dentro do quadro estrutural do desenvolvimento é o modelo de desenvolvimento.

Embora passíveis de aproximação conceitual, os termos desenvolvimento e modelo se distinguem no sentido de que o primeiro de maior amplitude se liga a um processo e pode ser concretamente operacionalizado pelo segundo no planejamento de um determinado país. Determinando as linhas orientadoras da caminhada do desenvolvimento através de formulação de uma política, o modelo permite, se revisto e analisado redimensionar aquele processo em termos de adequação de sua expansão às necessidades do país.

Apoiados nestes critérios é possível identificar os pontos de incidência, mesmo indiretas das conexões que ocorrem entre educação e trabalho. O principal indicador é a estrutura ocupacional a que se liga o problema do emprego, do mercado de trabalho, e conseqüentemente do processo de formação de mão-de-obra, se se considera o trabalho como ponto de partida.

Tomando a educação como referência seria possível observar estas conexões a partir da evolução de seu conceito - quando começa a explorar o aspecto econômico. A elevação do nível de produtividade que a educação poderia proporcionar, ou o fenômeno da defasagem entre o produto da escola e as exigências do mercado de trabalho, seriam bons indicadores. Outros elementos poderiam ser aqui considerados: o elevado grau de conscientização do valor do capital humano, o papel que a educação desempenha no desenvolvimento dos métodos tecnológicos, e finalmente a função que desenvolve no processo do desenvolvimento.

1. CONCEITUAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

Em se tratando de levantar conexões reais entre duas importantes dimensões do social-Educação e Trabalho-não se pode prescindir de considerar como ponto de apoio desta análise, o conceito de desenvolvimento.

Furtado, ao referir-se ao fato desenvolvimento como processo que atinge o mundo contemporâneo, o define como: "a transformação do conjunto das estruturas de uma sociedade em função de objetivos que se propõe alcançar esta sociedade".

Desta definição extrae: dados que vão apoiar em termos gerais, a análise do modelo econômico brasileiro tal como se vem desenvolvendo desde os idos de 1930. E observa nele duas dimensões igualmente importantes e complementares - o fenômeno do aumento de produtividade que interessa sobremaneira ao economista, e "um processo de adaptação das estruturas sociais a um horizonte em expansão de possibilidades abertas ao homem".

Nesta análise o autor não apenas pondera que "as duas dimensões do desenvolvimento - a economia e a cultural - não podem ser captadas senão em conjunto", como considera o subdesenvolvimento no quadro da História Contemporânea como "uma criação do desenvolvimento, em consequência da rápida propagação de novas formas de produção limitadas a alguns centros irradiadores de inovações tecnológicas, em processo que assume dimensões planetárias."

Como consequência surgem dois tipos de sociedades resultantes deste fenômeno: as chamadas autônomas ou desenvolvidas que retêm as atividades produtivas e o controle das mesmas e as de economia dependente, próprias do segundo tipo - as sociedades dependentes ou subdesenvolvidas. (118)

Embora profundamente distintas estas sociedades desenvolvem formas de relações baseadas em forma de dependência que tendem a autoperpetuar-se.

O ponto de apoio inicial das referidas relações foi a Divisão Internacional do Trabalho quando reservou para os centros dominantes onde se concentrava o processo tecnológico, as atividades produtivas. Posteriormente, o ponto de sustentação se deslocou para o controle daquelas mesmas atividades produtivas por grupos integrados das economias dominantes, instalados em economias dependentes, em que se torna mais significativa a assimilação dos novos procedimentos técnicos.

Além da conjugação necessária no processo do desenvolvimento das dimensões econômicas e cultural, Furtado afirma que a conjugação e o estabelecimento da prioridade de um ou de outro dos chamados fatores de impulsão que atuam no aumento da produtividade - acumulação de capital, o processo

tecnológico, e as modificações do perfil da demanda, conferem dinamismo próprio ao processo do desenvolvimento.

Baseado neste fator, caracteriza assim o desenvolvimento autônomo e dependente:

"... o processo de desenvolvimento autônomo é aquele no qual a ordenação dos fatores primários de impulsão seria a seguinte: processo tecnológico - acumulação de capital - modificações estruturais decorrentes de alteração no perfil da demanda, no extremo oposto, teríamos o processo de desenvolvimento, essencialmente dependente, onde a sequência é inversa e ocorre assim: modificações na composição da demanda - acumulação de capitais - processo tecnológico. De outra forma, o que caracteriza uma economia dependente e que "nela" o progresso tecnológico é criado pelo desenvolvimento, ou melhor, por modificações estruturais, que surgem inicialmente ao lado da demanda, enquanto que nas economias desenvolvidas o progresso tecnológico é, ele mesmo, a fonte do desenvolvimento". (119)

Admite então, que sô se pode considerar o desenvolvimento e o subdesenvolvimento como duas dimensões do mesmo processo histórico ligado à criação e à forma de difusão da tecnologia moderna.

2. MODELO BRASILEIRO DE DESENVOLVIMENTO - ASPECTOS HISTÓRICOS E ESTRUTURAI (120)

Ponto de partida utilizado no estudo do desenvolvimento latino-americano tem sido o da inserção das economias nacionais da região nas economias mundiais, graças à Divisão Internacional do Trabalho.

Este também constitui o marco para o desenvolvimento brasileiro. O modelo brasileiro se insere de forma sui generis no de economia dependente, cuja origem é descrita por Furtado em depoimento já citado, assim:

"...quando passamos de uma agricultura de subsistência para uma agricultura comercial de exportação - pelo fato de participarmos da divisão internacional do trabalho elevamos nossa produtividade. Produzir café para exportar dá mais do que produzir milho para o consumo". (121)

"A vantagem comparativa," termo com que os economistas denominam o fato, eleva a produtividade econômica de um sistema sem modificar sua técnica de

produção. É o fenômeno da modernização. Aí está a origem de uma nova forma de desenvolvimento. Primeiramente elevamos a produtividade econômica... que gera maior renda. Com este excedente modernizamos a sociedade - uma vida urbana moderna, uma fachada moderna. Assimilamos uma forma de viver induzida e que lá fora corresponde a uma relativa acumulação de capital. Lá fora realizava-se a produção das coisas mais simples, até o automóvel". Aqui, saltamos do carro de boi para o automóvel.

E Furtado prossegue: "quando um país se moderniza nestes termos coloca-se o problema de nova demanda, que condiciona a locação de recursos dentro do sistema. E porque ela está sendo teleguiada de fora, tentando ficar a par do que se faz lá fora, essa nova demanda está constantemente a expor novos recursos. E no momento em que por causa da Divisão Internacional do Trabalho já não lhe concede estes recursos, como foi o caso do café no Brasil, aí então tem-se de buscá-los em outro lugar. Este lugar vai ser a "substituição de importações" isto é a industrialização colocada a serviço da modernização. A indústria transforma-se no fator dinâmico da economia brasileira, cujo crescimento de taxa anual cresce de 7,2% de 1939 a 1949; de 8,5% de 1949 a 1959 e de 9,7% de 1959 a 1964, atingindo um quarto de século uma taxa média de 8,3%". (122)

Incentivos fiscais, cambiais e salariais colocados a serviço da indústria pela ação governamental contribuíram para reforçar este desenvolvimento.

3. MÃO-DE-OBRA

3.1 A Mão-de-Obra no Processo do Desenvolvimento Brasileiro

O papel de destaque que a indústria foi adquirindo em nosso processo de desenvolvimento como fator de impulsão básico do mesmo, repercutiu, é óbvio, no sistema ocupacional.

Das indústrias de transformação ditas "livianas" passa às caracteristicamente produtivas nas áreas da metalurgia, eletricidade, transportes e maquinárias. Dentre as indústrias de transformação, que até então só haviam operado sob a forma de um trabalho organizado artesanalmente, tiveram que enfrentar não só a necessidade de produzir para um mercado interno, acostumado a consumir produtos importados, assim também como a de fazer incrementar sua produção até o ponto de permitir-lhe competir com mercados externos.

A oferta de produtos manufaturados no exterior se reduziu uma vez que os produtos se achavam em período de guerra e desviavam os recursos produtivos para a provisão de elementos bélicos. Os países que já contavam com incipiente processo de industrialização, começam a introduzir técnicas mais eficientes que lhes permitissem produzir a quantidade e variedade de bens

que o consumo e o mercado exigiam.

Novas técnicas de produção buscavam um pessoal qualificado, capaz de fazer funcionar eficientemente as novas empresas industriais.

O recrutamento da mão-de-obra até então se fazia sem dificuldades, mesmo nas empresas mais dinâmicas e melhor estruturadas, naturalmente.

As migrações européias e de certa forma o sistema escolar contribuíram para engrossar o contingente de mão-de-obra e fornecer os elementos básicos necessários à vida de trabalho; de outro lado, a empresa mesma se encarregava na prática, da formação especial requerida pelo trabalhador.

Este era o panorama da distribuição da mão-de-obra na década de quarenta (123) no conjunto das atividades econômicas, de acordo com o estudo de M. Angelica Ducci (124) sobre a Formação Profissional na América Latina - apoiada nos dados da CEPAL. (125) "Uma grande parte todavia, da população economicamente ativa se concentrava no setor primário. Na indústria de transformação é pequena a parcela de ativos. É também baixa a proporção dos assalariados, que se explica pelo estrito artesanal deste tipo de atividade, com elevado número de ofícios e trabalhadores independentes que a indústria de construção acompanham em seu crescimento a manufatura, mesmo exibindo um grau de observação da força de trabalho em geral.

Para elas a solução de formação se fez à semelhança das indústrias de madeira e metais, enquanto exigia mão-de-obra qualificada.

A indústria de minérios e transportes assim como a das comunicações, em grande proporção em mãos estrangeiras, exigiam uma diversificada qualificação e por isso a formação deste pessoal ficava a cargo das próprias empresas".

Concentrando-se nos grandes centros urbanos, a industrialização gerou fluxos de imigração de enormes contingentes de trabalhadores rurais para as metrópoles em busca de oportunidade de emprego nos setores florescentes. Paralelamente ao desenvolvimento industrial incipiente, se fortalece uma infra-estrutura de comércio e serviços diversos, que constituíam o apoio normal e necessário ao desenvolvimento do setor secundário. O setor terciário surge assim como importante fonte de emprego para a crescente população urbana. O setor público e bancário, o intercâmbio comercial se ampliaram qualitativa e quantitativamente.

3.2 A Formação da Mão-de-Obra nos anos 40

Na maioria dos casos, na década de 40, a qualificação para o posto de trabalho desempenhado era a pauta normal de familiarização dos trabalhadores com seu ofício; na maior parte das empresas pequenas e de organização arte-

sanal, os patrões eles próprios iniciavam empiricamente os jovens nas tarefas dos seus ofícios.

Com a industrialização estes meios orientados à formação da mão-de-obra foram se evidenciando claramente como inadequados e insuficientes.

Uma outra dificuldade surge. A produção artesanal exigia uma formação completa para uma elevada proporção de sua mão-de-obra. A indústria moderna que já aparecia no cenário necessitava ao contrário de trabalhadores especializados para a execução de tarefas especializadas, engrenadas no processo de maior complexidade técnica. A formação requerida era mais específica e visava outorgar ao candidato uma grande habilidade e precisão de execução.

Ducci pondera que dois fatores devem ser analisados com relação ao fenômeno da oferta de mão-de-obra. O primeiro é a explosão demográfica que por sua vez vai refletir na expansão do ensino. O segundo, o papel da educação como formadora de recursos humanos.

Quanto ao primeiro fator como país latino que é, o Brasil apresenta uma elevada taxa de crescimento demográfico situado na alta porcentagem de população jovem de 0 a 20 anos (59% na década de 60), ao lado de uma baixa porcentagem na faixa etária de habitantes de 55 a 59 anos de idade.

A explosão demográfica e conseqüentemente escolar representou um desafio à educação diante da qual se mostrou incapaz de dar resposta eficaz.

A elevada taxa de deserção escolar, verificada geralmente nos primeiros anos da educação regular, conjugam-se outros fatores, tais como o fato observado em 1950 onde metade da população em idade de trabalhar sem aprovação num ano escolar completo sequer; o fenômeno contribuiu para engrossar a taxa de analfabetismo absoluto. (126)

O problema de ordem quantitativa repercutiu profundamente no elemento qualidade.

Existirá é certo forte contingente de mão-de-obra; porém era baixo seu nível educativo o que produziu um excesso de oferta de trabalhadores naqueles setores que exigiam pouca ou nenhuma formação, ao contrário daqueles que requerem habilidades especiais ou formação especializada, e em que repousa a pujança do desenvolvimento.

O único sistema organizado de preparação para a vida de trabalho era a escola, e ainda que dela ficassem fora um grande número de jovens e crianças era preciso fortalecê-la. Criou-se no Brasil e se organizava nas décadas de (30 e 40) os ramos específicos do ensino, com caráter eminentemente profissionalizante tais como o ensino industrial, comercial, agrícola e normal. Já a Constituição de 1937 prescrevia em seu art. 129, que o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em

matéria de educação o primeiro dever do Estado "e no seu art. 131 que o Ensino" (127) de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias.

Embora dissociado do processo de formação geral, e privativo da classe menos favorecida, o feito representa a tentativa geral dos países latino-americanos de reforçar os ramos de ensino que estabeleciam vínculos mais estreitos e imediatos com o mundo do trabalho, que naturalmente seria enfrentado pelo aluno. Representa ainda a situação precária e de execução em que se vira metida a educação técnica.

Escolas primárias nas áreas rurais deviam preparar alunos para a vida onde se dedicariam ao trabalho agrícola; vocacionais agrícolas quando dentro do sistema regular, funcionavam à base da escola primária dos centros urbanos.

Nas cidades cresce o número de escolas profissionais, de onde saíam os operários qualificados e os candidatos às escolas técnicas de nível médio, que, além de oferecer cursos para um reduzido número de especialidades, atendiam a uma clientela mínima de jovens que deviam formar-se para um emprego. (128)

Aberta para todos os que saíram da Escola Primária, a escola profissional foi devido a vários fatores tais como, - sua inadequação à realidade - uma escola para poucos.

O fato de terminar a escola primária já considerado um privilégio, incitava o aluno a prosseguir sua educação e a aspirar a escola média e a superior;

- . a falta de instrução básica de jovens oriundos de um meio social que adotava a formação para uma ocupação apenas, impedia que assimilassem os conhecimentos de Escola Profissional;

- . a urgência para os que a possuíam de empregar-se para complementar o ingresso familiar.

Esta era a qualificação dos jovens que ingressavam na força de trabalho, sem nenhuma formação sistemática, sem ter adquirido de forma metódica suas habilidades e dextrezas com exceção feita ao exercício mesmo de ofício.

Por estes e outros fatores entre os graus como o atrativo de educação formal que uma vez cursada conferia pontos ao candidato em qualquer ocupação, a escola profissional sofreu inúmeras críticas.

A crítica fundamental é dirigida à sua falta de contacto com a realidade do mundo do trabalho, vício este que atingiu profundamente toda a escola regular em geral, e em especial a média. Sua rigidez e formalismo e

ainda presa às peias da burocracia se fez sentir especificamente no campo da indústria, cujas possibilidades de adaptação mudam muito mais rapidamente que o próprio ensino industrial.

Destas críticas endereçadas à educação profissional oferecida na escola profissional se aproveitou a própria formação profissional. Procura se liberar do caráter utilitário e produtivo de seu ensino, que faz do homem uma peça a mais na engrenagem, perfeitamente ajustado à produção, para apoiada no conceito de formação integral, (129) desenvolver a promoção social. É para sustentação destas novas metas, que a conferência do México propõe vasto programa para a organização dos sistemas regionais de formação profissional.

O Brasil inaugura o fato com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942 e em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial evidencial já naquela época:

- 1) a inadequação do sistema formal de ensino, às necessidades de expansão dos setores secundários e no terciário, do setor comercial;
- 2) a convicção de uma educação orientada à promoção total do homem.

Entre a década de 1950 e 1960 elevou-se no Brasil como nos países da América Latina em proporções diferentes, as taxas do crescimento econômico. Ao lado disto, porém, se verificava também que a abundante oferta de mão-de-obra não estava sendo absorvida na mesma intensidade daquele crescimento. O fato é que enquanto setores modernos da economia prosperavam vigorosamente, grande parte, senão a maior parte da população permanecia à margem dos frutos do progresso.

O setor agrícola se distancia sempre mais da modernização que atinge as cidades. Estas devido às injunções rurais e outros fatores apresentavam sempre mais dramáticos sintomas de pobreza. As distâncias sociais se aprofundavam ao invés de atenuar-se, nestes países. O sistema social desta complexa situação estava no problema do emprego, ou melhor no desemprego e subemprego generalizado.

A inadequação e insuficiência dos resultados nos primórdios da década de 60, fez surgir o princípio de Educação como fator de desenvolvimento, Nascido na Europa e Estados Unidos, via a educação não como um fim em si, um direito social, mas como uma inversão social que aumenta a taxa de crescimento, na ótica economicista.

Este novo enfoque desvia a atenção da escola primária para a média e superior. Para elas agora se orientam as inversões. Surge o planejamento educativo para racionalizar recursos a investir e ponderar os resultados a

obter. A educação colocada no núcleo molar do processo, é agora forjadora dos recursos de que o país necessita para crescer.

Desta forma surge entre nós o ensino profissionalizante de nível médio. Sua origem se pode ligar à uma conjugação de fatores, tais como:

1) a mudança do conceito de educação - de cultural passa a econômico. De direito social e fim em si mesmo, orientado exclusivamente ao consumo, passa a educação como fator de desenvolvimento, como instrumento de inversão.

O objetivo alvo conseqüentemente, será o ensino médio e superior que do ponto de vista econômico apresenta imediata rentabilidade. Neste ponto se apoiam as políticas educativas baseadas no princípio do retorno.

2) A implantação de técnicas altamente produtivas desviou a mão-de-obra juvenil, que volta à escola à busca de qualificação. Cresce assim a demanda de educação. A demanda social, testemunha da característica de modernização impresso à industrialização brasileira provoca a expansão escolar, cuja expressão mais significativa está no sistema escolar particular. Em 1962, 50% dos alunos na América Latina frequentavam escolas particulares.

3) As empresas impõem à escola um papel - o de treinamento e a qualificação da mão-de-obra.

4) A defasagem instalada entre a educação geral e formal em particular, e a realidade despertam a crítica em torno da qualidade do ensino, e em especial o ensino médio que historicamente vem demonstrando uma incapacidade de adequar-se às exigências do desenvolvimento. (130)

Percebidas as ligações oferta e preparação da mão-de-obra quais seriam as relações da educação com o problema do emprego?

Comumente, o chamado problema do emprego, que hoje assume outras dimensões como o desemprego e o subemprego, surgiu nas grandes cidades dos países mais desenvolvidos industrialmente.

Não foi suficiente a oferta da mão-de-obra provocada entre outros fatores pela formação profissional e até pelas escolas técnicas. Ao próprio dinamismo da economia urbana propulsora do desenvolvimento nasceu a incapacidade para absorver a mão-de-obra como o vinha fazendo até então.

A ampliação das oportunidades de emprego nas indústrias modernas, bem como nas ocupações urbanas de produtividade relativamente alta do setor terciário fora sido apreciável. Em contrapartida, a população urbana se amplia acrescida dos efeitos das migrações que do campo invadiam as cidades. O que agravou o quadro foi a implantação no setor moderno de técnicos de produção dos países altamente industrializados que adotavam tecno-

logias destinadas a economizar mão-de-obra, uma vez que uma tecnologia intensiva em capital e baixo conteúdo de mão-de-obra permite uma produção eficiente.

O problema se agrava e toma formas variadas - a do desemprego e do subemprego posteriormente, cuja consequência normal é a ampliação dos chamados cinturões de pobreza que rodeiam as grandes cidades.(131)

As relações que estabelece com a educação poderiam ser caracterizadas como de alheamento no que se refere em especial à educação regular.

Refletora mais que orientadora do desenvolvimento ela evoluiu dentro de um sistema social paternalista de educação. Até aqui no tocante à formação profissional cuidou da provisão de recursos humanos que permitiriam acelerar o processo de desenvolvimento. Não conseguiria agora prever recursos para prover colocação para uma infinidade de famílias brasileiras?

Aqui está uma pergunta que nos remete a uma opção. Ou aceitar modelos de fora, passados lá para serem reproduzidos aqui, ou assumir a elaboração do projeto social, como resultante do crescimento de uma consciência política.

Considerado crítico, em 1960, o estado da educação, os governos armados pelas idéias igualitárias de democratização vêem na escola o único meio de obtê-la. Convencidos de sua obrigação de dar educação para todos até a idade de 8 anos, hoje 14 anos, a ela destinaram copiosos recursos. A expansão quantitativa das matrículas representaria portanto, uma conquista e até certo ponto uma desobrigação quanto à dimensão qualitativa da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (117) A associação da idéia de trabalho a escravidão remonta à Grécia Antiga, onde o trabalho manual era menosprezado por ser atribuição dos escravos, na época em que a educação dos jovens tinha sempre em a formação do cidadão e o preparo para o exercício de atividade política, que era tida como a forma mais elevada da conduta humana. Isto explica o dualismo entre educação e trabalho, entre cultura como título de casta sobre o trabalho como estigma social". Idéias religiosas cultivadas na Idade Média contribuíram para reforçar os preconceitos contra o trabalho. Reforçando este esquema, o lucro, a propriedade, o empréstimo dinheiro a juros, eram reconhecidos como ações imorais. Os valores materiais eram cada vez mais desprezíveis, quanto menos concorriam para a "maior glória de Deus". O que era terreno deveria ser negligenciado.
- (118) A teoria da dependência de acordo com Furtado em depoimento ao "O Estado de São Paulo" nasceu na CEPAL com as primeiras e novas hipóteses em que se configura a Teoria Centro-Periferia. Sob a orientação de Raul Prebisch, líder do grupo e verdadeiro no comportamento atípico da economia argentina em face da economia internacional, a teoria se desenvolveu. Segundo esta teoria, o capitalismo não é homogêneo, nem obedece a uma lógica linear. Ele apresenta rupturas e descontinuidades importantes. Fortalecida pelas discussões dos estudiosos da CEPAL, daí nasceu a escola estruturalista latino-americana. Desenvolvida por Fernando Cardoso, a teoria tem excelente síntese na obra de Berger, M. Educação e Dependência. Ali, a Teoria da Dependência, como é mais conhecida a teoria Centro-Periferia, é considerada não só autóctone, mas portadora de esperanças objetivas de contribuir positivamente à interpretação adequada da nossa realidade.
- (119) FURTADO, Celso. A Hegemonia dos EE.UU. e o subdesenvolvimento da América Latina. 3 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978. p. 129-131.
- (120) Para Furtado o modelo só se definiu a partir de 67/68, quando se define o sentido do desenvolvimento e se privilegia o setor de bens de consumo duráveis, e segue o processo de expansão que dura até 73/74... Ao contrário dos que confundem desenvolvimento com acumulação de bens, ainda que supérfluos mesmo acarretando distorções sociais. Furtado insiste na diferença entre desenvolvimento e modernização. Afirma que a segunda é um desenvolvimento mimético: primeiramente a sociedade cria hábitos novos em certos setores de consumo e em seguida adapta sua estrutura a eles. O Estado de São Paulo, de 06.01.1980, p. 137-9.

- (121) Celso Furtado analisando o processo brasileiro de industrialização o percebe perfazendo três fases bem definidas: uma que se estende dos fins do século passado até 1929, e teve como fator dinâmico a elevação do nível de renda causada pela expansão das exportações, e a expansão do mercado interno de produtos de consumo geral; a segunda conhecida como "substituição das importações", e se caracteriza pelas tensões estruturais engendradas pelo declínio de capacidade de importar; a terceira que teve início com a revolução de 64, se desenvolve sobre renda conquistada desde os anos 50, caracteriza-se pela criação do grupo industrial brasileiro, e onde a inflação e o endividamento externo e que na verdade proporcionam a poupança e no qual se privilegia o consumo de bens duráveis, o traço mais significativo da aproximação com as burguesias está na preocupação definitiva o sistema de por ela mediante a tradução em linguagem de objetivos dos interesses do grupo. O nacionalismo surge, assim, como uma técnica de legitimação e como um meio de consolidação da aliança com as forças armadas. Civilização Brasileira. Rio, 1972. p. 35 a 37.
- Além destes outros elementos caracterizam o modelo brasileiro de desenvolvimento. É ainda Furtado quem nos mostra a conceituação da renda nas mãos de uma minoria. E acrescenta um dado importante para análise do fato - "a distribuição de renda, diz ele não é um problema estritamente econômico, mas envolve uma concepção da sociedade".
- Outro elemento que considera agravante do processo é que "nossa sociedade foi muito marcada pela hierarquização que faz com que a definição dos objetivos venha de cima para baixo". E, continua dizendo que no Brasil, houve uma espécie de dissociação, porque ao contrário de outros nosso povo não foi domesticado pelas elites".
- (122) FURTADO, C. A Hegemonia dos EE.UU. e o subdesenvolvimento da América Latina. 3 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978. p. 139.
- (123) Analisando a situação dos fatores do desenvolvimento sócio-econômico brasileiro, Moreira apoiado em dados do IBGE assim descreve a situação da mão-de-obra no país: "mão-de-obra especializada" nas diferentes atividades econômicas (primária, secundária, terciária) que, em 1940, era apenas de 23% de "labor" brasileira, subiu para 30% em 1980, e provavelmente para 36% em 1955. Moreira, J.R. Educação e Desenvolvimento no Brasil, Rio de Janeiro. 1960 p. 178-9.
- (124) DUCCI, M. Angélica - Proceso de la Formacion Profesional en el Desarrollo de América Latina - Um esquema interpretativo - CINTERFOR. Montevideo. 1979. p. 13.
- (125) Uma amostra do fato no Brasil nos é apresentada pelo quadro estilístico preparado por Moisés Kessel com que Moreira analisa a qualidade do problema.

Anos permanecidos na Escola

| Anos permanecidos na Escola | Números Absolutos | Números Relativos |
|-----------------------------|-------------------|-------------------|
| Menos de 1 | 104.348 | 066 |
| 1 anos | 506.733 | 4.207 |
| 2 anos | 152.321 | 1.265 |
| 3 anos | 111.400 | 925 |
| 4 anos | 143.546 | 1.192 |
| 5 anos | 125.513 | 1.042 |
| 6 anos | 49.698 | 413 |
| 7 anos | 10.918 | 90 |
| TOTAL | 1.204.477 | 10.000 |

(126) DUCCI, M.A. Formação Profissional. p. 23-24.

(127) AMADO, Gildásio. Visão. Histórica da educação para o trabalho na Escola Brasileira. Anexos. MEC. 1973.

(128) DUCCI, M.A. Formação Profissional. p. 26 e sgs.

(129) A formação profissional (SENAI, SENAC) ao contrário da educação regular, dotada de maior flexibilidade e mais coletânea à realidade do mercado ocupacional pode com mais agilidade não só atender ao desenvolvimento como preencher os vazios deixados pelo sistema regular.
Além disto as instituições de formação profissional contribuíram para estabelecer a unidade entre ensino geral e técnico, operacionalizado a busca de profissionalização e nível vertical e horizontal, e à ordenação entre sistemas outrora nitidamente separados: o regular acadêmico e o profissional orientando-se os dois à Educação Permanente. (Recomendação da OTI nº 150. 18ª Conferência Geral da Unesco, Paris, 1974).

(130) AMADO, faz uma retrospectiva dos esforços dos educadores brasileiros, bem como dos aspectos da legislação e experiência concretas no campo educacional brasileiro (1932 a 1973) para harmonizar ensino geral e técnico, partindo da tentativa de aprovação da realidade.

(131) Verificar aqui os programas desenvolvidos a nível de América Latina, no âmbito de Formação Profissional.

CAPÍTULO IV

O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

1. A FISIONOMIA PECULIAR DA PROPOSTA

A tentativa de visualizar a fisionomia específica da proposta profissionalizante de 2º Grau, tal como se apresenta na 5.692/71 demanda identificar as influências histórico-sociais que interferem no contexto em que se desenvolve o processo do ensino médio, bem como as tendências que se delineiam na sua caminhada.

Com relação aos outros dois graus do sistema escolar - o primeiro grau que o antecede e o superior que o sucede, - o ensino de 2º Grau ostenta mais que aqueles uma posição crítica dentro da política educacional.

Seus problemas se colocam como diz Abreu "em torno de algo que cresce e se diversifica. E neste crescimento e nesta diversificação é que tem buscado as diretrizes corretivas, no que tem de impetuoso, irreprimível, e até caótico às vezes". (132)

Desde a filosofia educacional que o sustenta até a estruturação que desenvolveu ao longo da história, o ensino médio se move num campo de tensão, conflitos, acomodação e composições nem sempre lúcidos e objetivos e que ainda no dizer de Abreu acontecem, "entre a sua função de ministrador de cultura geral e aquela outra de agência preparadora distributiva da adolescência pela forma de ocupações, em nível médio, de uma sociedade tecnológica;

ou com referência às metas básicas a que se propõe tais como:

1) "... busca de equilíbrio entre o humanismo clássico e o moderno humanismo científico";

2) na convergência e complementariedade entre: o ensino geral, secundário acadêmico que exerce fascínio mesmo em sociedades de alta tecnologia, e a presença requerida, e paradoxalmente, sem maior prestígio social, de outros ramos de ensino médio, buscada através da organização de escolar compreensivas, integradas de ensino médio (133), com outros cursos comuns e diversificados; ou ainda a experiência de um ensino médio multipartido, em escolas especializadas, secundária, comercial, industrial, agrícola, normal", etc.

A tensão ainda se instala no que diz respeito à clientela, o objeto a que se destina. Entre o propósito de ministrar formação adequada e fundamental a estudos superiores que lhe marcam ainda absorventemente, a estrutura, e o de ter autosuficiência de objetivos para o grande número dos que o buscam entre as prioridades que lhe são próprias, de escola preparativa do homem comum e a de preparadora da formação de múltiplas elites"; ou ainda no que diz respeito aos órgãos e entidades responsáveis pela sua manutenção, assim como pela forma desta manutenção.

"Entre a sua manutenção e controle pelo Estado, como decorrência mesma de sua expansão e o propósito, visando a estratificar os privilégios, de seu domínio por grupos privados, ainda quando subsidiados pelo dinheiro público". (134)

Esta situação antecipatória à lei 5.692/71 reúne problemas e também tarefas que desafiam a Política Educacional vigente. Assim se poderia caracterizar como as principais dimensões do ensino médio no Brasil, sobre que se pautou a referida lei, as seguintes:

- 1) profissionalização; conciliação entre o humanismo e a tecnologia;
- 2) diversificação versus unidade;
- 3) terminalidade versus continuidade;
- 4) democratização versus elitismo e segregação;
- 5) centralização versus descentralização.

Estes problemas não refletem apenas o fenômeno da expansão e diversificação da escola média, mas a forma como a expansão ocorreu e as implicações que gerou. A matriz cultural subjacente, responsável remontaria à tradicional organização social de classes tal como se estruturou nas sociedades latino-americanas de modo geral e na brasileira em particular.

Esta sociedade de classes tem de específico, segundo Warde "a dominação dos modos de produção nos quais existe a propriedade privada dos meios e/ou agentes de produção (homens, terras, ferramentas, máquinas, etc. e onde as relações sociais se organizam em torno a um mecanismo fundamental de exploração... relações entre amos e senhoras no modo de produção escravista, entre senhores e servos no modo de produção feudal e entre burgueses e proletários na produção capitalista". (135)

Assim se transforma em elemento gerador de dicotomia que marcou toda a educação brasileira em geral, a média, como elemento reprodutor das relações sociais de produção capitalista.

Com o objetivo de analisar o ensino industrial e médio como um todo como vem delineado pela 5.692/71, L.A. Cunha, busca explicitar e analisar

as funções que lhe são atribuídas, além da função óbvia de formar técnicos de nível médio.

E observa: o ensino técnico industrial além da função manifesta e óbvia de formar técnicos industriais, desempenhou a função de preparar candidatos para os cursos superiores, (136) com uma intensidade "assinada, jamais apontada pela literatura nacional".

Em "Estudo dos indivíduos de classe média", buscando dados para a compreensão da função do Ensino Técnico Industrial, o autor a relaciona em 1º lugar, ao desenvolvimento da constituição das camadas médias, e depois retira as exigências dela decorrentes. "... a classe média é marcada pela tentativa que se pretende decisiva de melhorar a própria condição".

Essa melhoria das condições materiais difere de acordo com as etapas do desenvolvimento capitalista inicialmente caracterizado como capitalismo liberal e posteriormente como capitalismo de monopólio.

No primeiro momento, o objetivo é conceder amplas oportunidades de novos empreendimentos agrícolas, comerciais e industriais, à base da concorrência. No segundo momento se dá o estreitamento dessas oportunidades passando-se de uma economia de muitos proprietários a uma economia empresarial centralizadora. A ascensão social entre outras empresas baseada no capital acumulado é o objetivo no primeiro caso. No segundo caso é a promoção dentro de hierarquia burocrática.

Dai surgem conseqüências para o sistema educacional, em especial no nível superior, mas não menos no nível médio.

A educação universitária passa a ter grande valor como requisito básico de ascensão social no capitalismo liberal e como requisito necessário de transformação social, e o jovem é agente afetivo neste processo.

Ampliam-se as oportunidades educacionais - baseadas no princípio da educação para todos, na obrigatoriedade escolar, como decorrência de uma atitude capitalismo liberal; cresce a demanda social de educação. Ativa-se então no sistema a função de controle com vistas ao ajustamento entre a oferta de um número limitado de cargos burocráticos e uma demanda ilimitada, através da fixação de requisitos educacionais e de níveis de salário. É o mecanismo do capitalismo de monopólio que também controla o mecanismo do mercado.

Desse modo foi programado para formar técnicos de nível médio para todos os setores da economia e produção, com vistas a suprir a deficiência deles, o ensino profissionalizante continua preparando para o vestibular. Uma terceira função então aparece no processo, a contenedora. A implantação compulsória do ensino profissionalizante de 2º Grau retarda a

chegada de grande número à Universidade tal como expressa claramente Roberto Campos ao definir os objetivos do referido ensino: "profissionalizar o ensino médio tornando-o terminal, a fim de que o ensino superior, limitado o número de alunos, pudesse manter elevado padrão de qualidade".

Em Educação e Desenvolvimento Social no Brasil L.A. Cunha apresenta três modos típicos de conexão entre o que a escola realmente faz e a ideologia vigente a respeito de sua função social, assim:

O tipo I se caracteriza pelos sistemas escolares que excluem praticamente todos os filhos de classes trabalhadoras e se dedica a formação das classes dominantes e das camadas médias.

O tipo II se caracteriza pela generalização do ensino elementar atingindo os filhos das classes trabalhadoras, mas oferecido a esses sob a marca da qualidade inferior em relação àquele reservado aos filhos das classes dominantes e das camadas médias. A escola secundária passa a ser oferecida às classes trabalhadoras, com o objetivo de qualificá-las para o trabalho industrial "de modo que seus concluintes pudessem ingressar na força de trabalho como quadros médios" (138), "o ensino guardado para as classes dominantes e camadas médias mantêm-se centrado nos estudos literários, voltados para o ingresso na Universidade" e/ou para a convivência com as pessoas que exerciam o mando nas burocracias públicas e privadas".

Essa mudança que sofreu o sistema escolar é atribuída a dois fatores: de um lado à complexificação do trabalho fabril nascida do processo de industrialização que passou a exigir trabalhadores mais qualificados e de outro lado, da necessidade de responder às reivindicações sociais que passavam a ser feitas pelas classes trabalhadoras, exigindo melhores condições de vida.

Percebendo o caráter classista desta escola de tipo II, as classes trabalhadoras passaram a reivindicar um sistema escolar que permitisse uma maior integração entre seus ramos "e, no limite, à sua fusão: mesmo currículo, carga horária, material didático, etc."

Esse tipo de sistema no dizer de L.A. Cunha, é congruente com a ideologia liberal que estabelece a função de educação escolar como sendo de reclassificação". Todavia, afirma o autor, nem se pode concluir que ela seja rudemente cumprida. A ideologia liberal, ao atribuir à educação o papel de instrumento de equalização de oportunidades, dissimula "os mecanismos de discriminação da própria educação, bem como os de ordem econômica". (139)

Esses três modos típicos de conexão entre o que a Escola faz e a ideologia vigente, isto é, essas três diferentes maneiras, de a Escola exercer suas funções nas expectativas da sociedade capitalista podem ser

claramente evidenciadas no sistema escolar brasileiro considerado historicamente com ênfase especial no 2º Grau, assim:

O tipo I de conexão vigorou em todo o período colonial e do Império à 1ª República Predominao do monobloco do ensino acadêmico e eletista.

O tipo II se estendeu especificamente da reforma Campos até a 4024/61 (extensiva implantação da Escola da 5692/71). A diversificação bipolar em dois blocos que se opunham, quanto à função, finalidade e organização, vigorava.

O tipo III que garantiria "a educação para todos" à diversificação o princípio da unidade. O ensino se construiria a partir de então, sobre uma base de estudos gerais e comuns, que se abre em leque de habilitações profissionais, dentre as susceptíveis de desenvolvimento a nível médio, quantas sejam as reclamadas pelo mercado de trabalho". O modelo de Luiz A. Cunha pode ser aplicado ainda com êxito na análise da dicotomia entre a teoria e a prática da seguinte maneira:

na escola voltada predominantemente à elaboração/inculcação da ideologia dominante como já vimos, a própria classe dominante e aos membros das classes médias, torna-se claramente configurada a separação entre os conteúdos e valores que lá se promove e o processo produtivo. A divisão entre o trabalho intelectual e o manual instala-se e apresenta formas típicas nas relações entre a escola e as classes sociais.

Assim a necessidade de educar os filhos das classes trabalhadoras impõe à escola a exigência de incorporar os dois termos da divisão trabalho intelectual e do trabalho manual. Mas enquanto de um lado o esquema anterior é mantido, - negação do trabalho manual e afirmação do trabalho intelectual - em si tratando dos filhos das classes dominantes e média, do outro, do lado dos operários a divisão é observada, uma vez que há uma aliança fictícia entre a elaboração e atividade manual. Fictícia porque a atividade desenvolvida é apenas artesanal, por sua natureza desvinculada das relações sociais capitalistas de produção e reduzidas às seleções "técnicas" de produção.

Outro aspecto sob o qual a dicotomia entre teoria e prática se configura, diz respeito a própria profissionalização na sua interpretação e conseqüentemente na sua implantação.

É o que constata a análise comparativa dos dois pareceres básicos - 45/72 e 76/75 - do Conselho Federal de Educação, realizada pela autora de Educação e Estrutura Social. O que está aí em jogo é o próprio conceito de Profissionalização, assim como o de qualificação para o trabalho, entre outros, a saber:

"O parecer 45/72 entende a profissionalização como a união entre a atividade intelectual e a atividade produtiva, enquanto que o Parecer 76/75 a encara como educação geral alimentada por noções sobre "Trabalho".

A contradição se instala também dentro da própria estrutura do Parecer "que se torna inviável e desprovida das condições de implantar uma escola para o trabalho". Não consegue também a unidade entre teoria e prática, que supõe uma racionalização e flexibilidade do mercado de trabalho, assim como a unidade entre escola e produção inexistentes nas formações capitalistas.

Ao contrário, continua a autora, o referido Parecer operacionalizou a intenção que veio sendo elaborada desde 1964, a de recompor e reativar os mecanismos de discriminação social que se reproduzem através da escola média que dado o número crescente de candidatos não vinha cumprindo eficazmente a função de seleção entre os que podem e devem continuar os estudos e os que devem se deter nesse nível de ensino". (139)

O Parecer 45/72 desta forma converte a escola de 2º Grau numa escola única profissionalizante (tipo III) transformando a terminalidade excepcional aos cursos técnicos em terminalidade regular.

Seria bom lembrar aqui o argumento de Poulantzas que caracterizando a formação profissional operária, afirma que dela não pode se ocupar a escola capitalista situada como está do lado do trabalho intelectual, nestes termos:

"A formação profissional operária e essencialmente o "saber técnico" operário não se ensinam (não podem ser ensinados) na escola capitalista, nem mesmo em suas fileiras e aparelhos de ensino técnico. O que se ensina principalmente para a classe operária é a disciplina, o respeito da autoridade, a veneração de um trabalho intelectual que se encontra sempre fora do aparelho escolar". (140)

Analisar a presença desta dicotomia dentro da realidade do ensino profissionalizante é a terceira meta. Mas o próprio Parecer 76/75 que introduziu contribuições ao reajuste da proposta profissionalizante no sentido de operacionalizar destacando o papel da criatividade no "como fazer" e estabelecendo a graduação nas habitações profissionais de forma a conseguir a desejada convergência entre a educação geral e a especial, ao fazer isto diluiu a formação especial na educação geral". (141)

"... a educação geral alimentada por noções sobre o trabalho" que propõe um ensino onde venham articuladas, a atividade intelectual e a das

mãos, é por sua vez anulada por diversos fatores reais. O primeiro deles se observa quando ao proclamar a unidade entre o fazer e o pensar, o Parecer 76/75, propõe mais uma vez uma separação entre o pensar (na escola) e o fazer (na empresa). Os recursos e avanços da Reforma não explicitariam ainda as contradições que de certa forma nele ainda vicejam, e exige explicações.

Voltando a refletir sobre a elaboração/inculcação ideológica que a escola única profissionalizante (tipo III) realiza dissemina-se a crença de que a educação pode e deve superar as defasagens ocorridas entre teoria e prática. A inculcação desta crença permite jogar aos educadores a responsabilidade de unir (na prática) os polos teórico e prático na educação.

Outra observação que se pode fazer é ainda quanto ao acobertamento das funções de escola pelo discurso ideológico dominante. É que "garantindo" a mesma educação a todos", a escola tem condições de lançar ao indivíduo a responsabilidade dos seus resultados escolares e sociais. As desigualdades geradas a partir daí não podem ser importadas a ela, pois tiveram um ponto de partida como por iniciarem a luta por uma posição mais satisfatória na sociedade.

2. QUADRO INSTITUCIONAL, EM QUE SE APÓIA - OBJETIVOS E METAS -

A colocação de objetivos que se antecipa a toda e qualquer ação humana, se antecipa também à tarefa educativa; embasar e orientar continuamente a ação educativa na sua trajetória, rumo à sua finalidade. Desta forma estreita é a sua ligação com os fundamentos da Educação, quando numa ação conjunta estabelecem os princípios norteadores do ensino específico de qualquer grau.

Estabelecer as relações entre os objetivos e seus fundamentos de educação ou os objetivos do ensino de 2º Grau. Com ajuda de pergunta simples, o professor Spencer introduz a questão preliminar dos fundamentos de Educação - o que torna antes de tudo possível a educação.

A isto o autor responde desta forma:

"O que torna possível a educação e até necessária é o fato mesmo da modificabilidade humana".

O homem é um ser que se transforma. Mas a transformação "interior" é que faz dele um ser histórico".

E, antepondo ao mundo animal, dotado de fixidez, mostra o mundo do

homem em constante transformação, nestes termos:

"Há no homem um desenvolvimento interior; individual ou coletivamente a vida humana é um "enriquecimento" em que cada momento do tempo contém mais do que havia nos momentos anteriores". (142)

A razão de ser desta modificabilidade se funde na liberdade humana. Entendida no seu significado mais genérico a liberdade, é a possibilidade de transcender o mesmo dado e de superar "a condição natural", à qual de qualquer forma de outra parte, continuarmos presos pela criação de um horizonte cultural". Esta é a chamada liberdade condicional que caracteriza o homem, como ser "preso no mundo, mas que ao mesmo tempo dele se distingue e se afasta, transcendendo-o no ato mesmo de ter dele consciência de si".

Assim, a transcendência fundamenta a "modificabilidade" e o "desenvolvimento" humanos, porque é através da possibilidade de opção e escolha que se escuda na liberdade, que o homem toma consciência de um destino pré-traçado, de uma vida que estaria configurada inteira no ato de ele vir ao mundo.

Fundamentando a ação humana no que ela tem de próprio e peculiar, a liberdade é que possibilita e justifica a tarefa da Educação. E só a Educação adquire sentido enquanto esforço significativo de formação do homem.

Formação e desenvolvimento se orientam ou estão orientados para algo; ambos refletem pois, o problema da finalidade.

A atividade humana é finalista, tende a um fim; ela objetiva sempre realizar algo; agimos como homens conscientes, na representação de alvos ou idéias que se apoiam em valores, ou avaliações.

Estamos pois, diante de categorias "existenciais" básicas da vida humana - liberdade, modificabilidade, desenvolvimento, valores, finalidades - que remontadas à temporalidade são a condição de possibilidade de uma conduta humana específica, assim como encontramos condições específicas de fundamentos da educação. (143)

Este breve exame dos fundamentos da Educação nos remete aos objetivos, assim: nossa atividade finalista (144) exige valores que a orientam; os valores determinam fins (objetivos) alvos a serem alcançados - ou pelo menos perseguidos na tarefa educativa.

Penetrando na esfera dos fins educativos, considerados à luz da concepção de homem e como ser histórico uma questão de grande alcance se formula.

Os fins da educação teriam caráter histórico como histórico é o homem? Ou seria preciso estabelecer um ideal que superando os alvos históricos perseguidos pelos sistemas de educação ou pelos educadores tenha validade universal?

Autores, tais como Roque Spencer de Barros que especificamente formula esta questão, estão convictos de que a crença de possibilidade de determinar um fim, ou fins de validade universal se apóia em dois pressupostos típicos da filosofia ocidental, herdados do Platonismo. "O primeiro deles, perfeitamente razoável e necessário, mas insuficiente para sustentar a crença, é a identidade da natureza humana".

Ortega o refuta com a afirmação de que o homem tem história e não natureza. E assim rejeita qualquer busca do perene na educação ou em qualquer domínio da cultura.

O segundo é o da identificação entre o Verdadeiro, o Bem e o Belo. De acordo com este pressuposto - "se é possível chegar à verdade com uma proposição correta do ser, e se o belo e o bem com aquele se identificam, definida a verdade, os valores e os fins que deles decorrem seriam determinados.

Existe uma verdade abrangente, absoluta do ser? Ou ela consiste no desvelar constante deste ser?

Os valores por sua vez são categorias da realidade, visam explicá-la ou são categorias de ação ou de compreensão da ação humana? São estabelecidos de ante-mão ou são baseados, construídos na história?

Neste pressuposto se assenta então a crença de que é possível determinar os valores e fins verdadeiros, universalmente válidos (145), e distinguí-los de outros falsos que não de ser renegados e afastados".

A perseguição destes fins universalmente válidos marcou profundamente a teoria e a ação da educação ocidental. Não estaria nesta extremada preocupação o caráter a-histórico de nossa educação? (146)

Desta forma, é que se vê deslocar ao longo da história educacional, tentativas de desenvolver em diferentes circunstâncias, épocas, crenças, ou diferentes interesses sociais a busca de um "fim perene".

A verificação da diversidade dos fins seria suficiente para eliminar a possibilidade de se estabelecer um fim universal.

O argumento mais forte é o de que, se não se consegue julgar quanto a sua verdade valores e fins que dela decorrem torna-se impossível as pretensões de universalidade. Com isto, conclue-se pela acentuação do caráter histórico de todos os fins da Educação.

Contestada a diversidade histórica, e a diversidade de conteúdos, não haveria dentro delas uma identidade de forma? Ou, os fins variam de uma cultura para outra, de uma circunstância para outra, mas se quer fazer sempre, do homem, o que ele não é, algo diferente; se quer moldá-lo de acordo com um esquema de certa forma exterior ao seu próprio ser.

O que se quer na realidade, é subordinar o homem individual às crenças e aos interesses sociais, integrá-lo no grupo, adequá-lo ao sistema, torná-lo de algum modo eficiente para a realização dos fins sociais? No fundo, o que é formalmente comum a estas proposições dos fins da educação é a submissão da vontade individual a um ideal exterior ao indivíduo que se educa.

De outro lado não se poderia inverter a questão?

Os fins de educação não poderiam ser propostos a partir do interior do homem? Que ele possa ser educado "para si mesmo" e não "para outrem"?

Onde está o segredo da originalidade socrática em educação, não seria no fato de "que cada um que se submete ao seu ensino se encontre a si mesmo"? Rousseau também dizia no Emilio que não queria fazer do seu discípulo um padre, magistrado ou soldado, mas "viver era o ofício que queria ensinar-lhe".

A esta "educação" para si" que desenvolva nossas potencialidades uma pergunta se coloca - Todas elas seriam desenvolvidas indistintamente? Não haveria igualmente possibilidades de se desenvolver o negativo? Não seria arriscado basear-se no conceito de bondade natural?

Embora importantes estas questões não seriam aqui cabalmente respondidas. Apenas diríamos que a formação, mesmo a autônoma, ou principalmente a autônoma é um processo de construção, de escolha entre potencialidades. Temos um "eu" rudimentar que é como que o suporte de nossa vida, mas a verdadeira é aquela que, com esforço e luta vamos construindo no decorrer dessa vida toda. E este eu é muito mais real que aquele o eu substancial ou potencialidade.

Estas considerações colocam suportes à interpretação do objetivo da Escola Brasileira consubstanciados na 5.692/71. No domínio particular da educação escolar, as aspirações de um projeto social devem conter uma concepção de homem e de Educação no seu dever ser e no seu devir. (147)

Comum à Escola de 1º e 2º Grau, se inspirando nos mesmos fundamentos, tanto de Constituição Federal, no seu artigo 176, quanto da LDBN, 4024/61, assim se expressa o objetivo geral:

"O ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo consciente da cidadania". (148)

Os três objetivos fundamentais formando um conjunto estruturado e totalizante buscam equacionar a dimensão individual - auto-realização com a dimensão social representada à busca de necessidades, interesses e responsabilidades sociais - pela qualificação pelo trabalho e o exercício consciente de cidadania. Em cada um deles as duas dimensões se encontram. A auto-realização é ampliada no conceito vasto de cidadania - como horizonte aberto à comunidade onde o educando cresce pela participação positiva e concreta na tarefa de construção da sociedade brasileira, que segundo o Prof. Spencer tem apesar de suas marchas e contra-marchas, uma vocação inspirada nos ideais do liberalismo democrático".

O importante é que esta participação seja crítica, e historicamente situada.

Constituindo um passo a frente, a legislação estabelece como objetivo específico do 2º Grau - "a formação integral do adolescente". (149)

Analisando a obtenção desta formação, Nagle admite no seu processo dois momentos - o mediato, a ser avaliado ao final segundo o qual a formação integral deve concretizar os ideais democráticos inspirados nos da Revolução Francesa expressos nas finalidades apontadas nas duas primeiras alíneas da Constituição Federal no seu artigo 176; e o imediato, onde o significado de formação integral será obtida através da tríplice especificação daquele objetivo geral da Escola de 1º e 2º Graus na 5.692/71.

Desta forma, a formação integral do adolescente será obtida desde que: se auto-realize, se qualifique para o trabalho, e exerça conscientemente a cidadania.

Indiretamente, continua o autor, esta formação integral se esclarece pelos objetivos fixados para as matérias do núcleo comum, bem como as capacidades a serem desenvolvidas através da educação geral e da formação especial. (150)

A principal contribuição do ensino de 2º Grau à formação integral se refere à formação especial, cuja meta é a habilitação profissional.

O parecer 45/72 estabelece para as habilitações profissionais, três objetivos considerados como principais no contexto de formação do 2º Grau.

Orientar a uma profissionalização abrangente e terminal assim o Pare-

cer 45/72 define os três objetivos específicos do 2º Grau:

a) auto-realizar-se, pelo exercício de discriminação de estímulos, compreensão de conceitos e princípios, solução de problemas e aferição de resultados, reestruturação de conhecimentos;

b) afirmar-se individualmente, por meio de apreensão da realidade, solução de experiências, críticas de informações, renovação de situações, invenções de soluções;

c) produtivamente, mediante perícia no uso dos instrumentos de trabalho, domínio da tecnologia e das técnicas, aplicação de práticas relacionadas com a apropriação de custos e benefícios. (151)

A perseguição destes objetivos na prática tem suscitado várias dificuldades no momento da implantação, nascidas evidentemente da radicalidade do texto, orientado exclusivamente à formação do técnico.

Para corrigir o fato, surge como nova interpretação o Parecer 76/75. A divergência se instala face aos objetivos.

Em confronto estabelecido entre o Parecer 45/72 e o 76/75, Warde aponta para a divergência da interpretação da Lei nos dois textos, com referência a quatro pontos básicos:

1) Qualificação para o trabalho;

2) Habilitação Profissional;

3) Dosagem entre a parte de Educação geral e a Parte Diversificada de Formação Especial;

4) Aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais.

Do parecer 45/72 observa o enfoque radicalmente técnico quando focaliza a iniciação e habilitação profissional, mais sob o ponto de vista do desenvolvimento das aptidões do educando, que do aspecto "de uma visão do mundo como atitude construída diante dele" e que implica "na compreensão dos problemas amplos em que se inserirão suas cogitações de ordem profissional..." (152)

De outro lado o Parecer 76/75 afirmando que o conteúdo da Educação Geral deve predominar ao lado de noções aplicadas ao Trabalho reforça a dicotomia entre Educação Geral e Formação Especial.

Propondo estes objetivos a 5.692/71 intenta ao implantar a profissionalização do ensino de 2º Grau, não só atender às necessidades da realidade brasileira, carente de técnicos, mas também pelo estabelecimento da convergência entre o velho ensino secundário acadêmico e o ensino profissional atenuar a dicotomia estrutural nascida da organização social de classes.

O que é preciso rever são os objetivos, ou as intenções que lhe deram origem?

E que esta tarefa de transformação da sociedade que foi atribuída à escola seja reflexo daquela que a sociedade mobilizada no seu conjunto desempenhe na busca de convergência tão necessária.

3. STRATUS LEGAL QUE A SUSTENTA

Para atingir seu propósito a autora usa uma metodologia comparativa das quatro reformas consecutivas, empreendidas pelo sistema escolar brasileiro, ao longo da sua estruturação histórica. Neste contexto, tenta levantar os aspectos peculiares a cada uma das reformas desde a de 1930 até a de 1971.

À luz de teoria antropológica da Inovação, a autora atribue ao processo de decisão, recurso importante à institucionalização de mudança que se faz necessária; cinco funções básicas tais como: conhecer, Persuadir, Decidir, Comunicar e Atuar. (153)

A seguir, as relaciona ao processo evolutivo da implantação da Reforma, assim:

A função do "conhecer" caracterizada pelo estudo e reflexão sistematizada se orienta à compreensão do fenômeno - Ensino de 2º Grau, em todas as suas dimensões. O pensamento amadurecido se organiza e se expressa em documentos importantes, tais como:

"A Educação que nos convém" (1969), "A Natureza do 2º ciclo do Ensino Médio", (1970 entre outros).

A função de Persuadir visando a busca de informações sobre a viabilidade e a avaliação das novas idéias, circulantes, tentou orientar as metas do novo ensino, com vistas a uma maior aproximação às necessidades reais da nação. Criam-se os grupos de Trabalho (I e II), encarregados de elaborar o Projeto-Lei nº 9 de 1971, posteriormente enviado ao Legislativo, para emitir Parecer favorável, com mensagem explícita de apresentação do Presidente da República. (154)

A função de decidir abrange a discussão do Congresso Nacional e apreciação, aprovação e publicação da lei em Diário Oficial.

Especificamente normativa, a função de comunicar é atribuída ao Conselho Federal de Educação. Os instrumentos utilizados Pareceres, Resoluções, Indicações, etc. a legislação de ensino em geral, que orienta e esclarece a execução do processo nas instituições.

Finalmente, o atuar que apoiado por organizações de Pesquisa e de Formação de recursos humanos, inicia o processo de implantação e se prolonga através de novos estudos, nos planejamentos setoriais para os quadriênios (1972-1974) e (1975-1979) e outras atividades congêneres, também no plano

regional e municipal, realizados pelas Secretarias de Educação. (155)

Realmente, a reflexão parecia atingir pela primeira vez diferentes áreas do social. A articulação de um processo de planejamento como estratégia básica de formulação de uma Política Educacional constitui também inovação.

A educação se integrava pela primeira vez no Plano Global de Desenvolvimento. Uma pergunta nos resta. Os objetivos que se propunha atingir o sistema escolar constituiriam síntese das aspirações, dos interesses e responsabilidades da população? Resultariam eles de um projeto social brasileiro?

Observando a articulação estruturalista das funções, onde uma exerce influência na outra dentro do processo que ao modificar-se, traz para a atividade que realizam modificações, uma consideração surge importante.

A legislação neste contexto como função normativa não surge esporadicamente e de forma espontânea. A função do conhecer tentou dar-lhe chão, contexto, parque, moldura - tentou enraizá-la nas necessidades, interesses e responsabilidades sociais de onde devia emanar como de sua própria fonte.

Assim elaborada, voltaria às bases e ali encontraria consonância e ressonância na realidade - espaço, na realidade-ambiente, na realidade-tempo.

A promulgação da 5.692/71 teria então conseguido contagiar as diferentes camadas sociais no sentido de operar a mudança necessária e desejada?

É ainda Saviani quem nos retrata a situação da 5.692/71 quanto a este aspecto:

"Assim, adverte, à luz do contexto revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação. A falácia diz respeito, às esperanças nela depositadas e que ela não pode realizar. A eficácia consiste nas consequências esperadas ou não, que ela acarreta. No caso do Brasil, a esperança de que as reformas operariam mudanças resultou falaz. Como poderia ser se não houve mudanças sociais profundas? Em contrapartida elas se revelaram eficazes para ajustar a estrutura escolar à ruptura política levada a efeito pela contrapartida elas se revelaram eficazes para ajustar a estrutura escolar à ruptura política levada a efeito pela Revolução de 1964. (156)

Orientadora pois, do projeto social em busca das finalidades que através dele a sociedade se propõe, como expressão dos seus valores e ideais, a legislação deve ter caráter flexível, de constante abertura ao momento histórico a que deve responder e expressar.

Traçando diretrizes, normas a Política Educacional auxilia a sociedade a palmilhar os seus próprios caminhos de desenvolvimento. E assim atestará a caminhada original da história do povo, da realização de suas possibilidades e da solução dos seus problemas.

Essas considerações introduzem e explicam a colocação em anexo a esta parte do ementário das leis federais e estaduais de apoio, quadro de sustentação provisório da nossa dinâmica educacional.

A observação do quadro-ementa da legislação pertinente, orientando a execução ou aprovando iniciativas e experiências, nos permite ver as tendências e os rumos referentes à implantação do ensino de 2º Grau em nosso país e estado.

O quadro configura então dois momentos nitidamente representativos das divergências no processo de implantação: um de radicalidade na implantação da profissionalização (Parecer 45/72) e o outro cuja orientação se volta mais à integração da Educação Geral e formação especial. Aí a Escola se incumbiria da tarefa de terminalidade. Com essa responsabilidade seria dividida com a empresa, através do estágio. Aí a formação integral do adolescente seria atingida e compreendida em termos de preparação técnica a uma profissão, com seria no domínio de conhecimentos em geral alimentado com noções de trabalho.

Aí havia dois tipos de habilitações - as técnicas e as derivadas ou de auxiliares. Com, uma triplíce organização delas em habilitações plenas, básicas, e parciais. A introdução à terminalidade seria progressiva e flexível consideradas as instabilidades do mercado de trabalho.

Warde é quem observa, nestes termos, a divergência quanto às habilitações profissionais:

"Os dois textos aprovados pelo MEC, não oferecem apenas duas interpretações diferentes e, muito menos, que o Parecer 76/75 seja somente a tradução operacionalizada das normas traçadas pelo Parecer 45/72, no que se refere, às habilitações profissionais. Entre eles há uma diferença, não de grau, mas de qualidade". (157)

Os rumos divergentes imprimidos ao processo de implantação não seria ainda reflexo do afastamento da realidade no nosso sistema educacional?

QUADRO Nº 4 - EMENTÁRIO DA LEGISLAÇÃO PERTINENTE AO 2º GRAU

| Nº | TIPO | EMENTA | AUTORIA | FONTE | PUBLICAÇÃO |
|----------|-----------|---|---------|--|------------|
| 5692/71 | LEI | Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. | MEC/CFE | Brejon, Moisés. Estrutura do Ensino de 1º e 2º Graus Pioneira. S.P. 1972. | 11.08.71 |
| 853/71 | Parecer | Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei 5.692/71. | CFE | Vasconcellos, José. Pe. Legislação Fundamental do Ensino de 1º e 2º Graus. LISA S.P. 1972. | 12.11.71 |
| 8/71 | Resolução | Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º Graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. | CFE | Documentação MEC. | 01.12.71 |
| 94/71 | Parecer | Fixa programas e metodologias do ensino da EMC. | CFE | | |
| 68069/71 | Decreto | Regulamenta Decreto 869/69 que introduz a EMC no currículo | | | |
| 69450/71 | Decreto | Regulamenta a Educação Física no currículo, permitindo que seja dada em duas aulas semanais. | CFE | | |
| 45/72 | Parecer | Regulamenta mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. | CFE | Habilitações profissionais no ensino de 2º Grau. Normas, legislação MEC em convênio com o DEM/DEF. | 14.01.72 |
| 02/72 | Resolução | Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação ou conjunto de habilitações afins no ensino de 2º Grau. | CFE | Idem | 27.01.72 |
| 34/72 | | Determina que o Núcleo Comum de âmbito nacional já definido pelo Par.853/72, deverá abranger estudos relativos ao Trânsito. | CFE | Barros, Samuel Estrutura do Ensino de 1º e 2º Graus Francisco Alves. Rio de Janeiro. 1974. | |

QUADRO Nº 4 - folha 2

| Nº | TIPO | EMENTA | AUTORIA | FONTE | PUBLICAÇÃO |
|---------|---------|--|---------|---|------------|
| 349/72 | Parecer | Habilitação especificado 2º Grau para o exercício do magistério em 1º Grau. | CFE | Barros, Samuel. Estrutura do Ensino de 1º e 2º Graus Francisco Alves. Rio de Janeiro. 1974. | 06.04.72 |
| 249/72 | Parecer | Habilitação de Arquivística. | CFE | Ver Barros op.cit. | 15.03.73 |
| 1306/72 | Parecer | Habilitações de Móveis e Esquadrias e de Maqueteria. | CFE | Idem | |
| 226/73 | Parecer | Habilitação Profissional - Técnico em Celulose e Técnico em Papel. Técnico em celulose e papel. | CFE | Idem | |
| 681/73 | Parecer | Predominância de conteúdo profissionalizante que deve ocorrer no curso de auxiliar. | CFE | Idem | |
| 790/73 | Parecer | Subhabilitação em Auxiliar Técnico de Guia de Turismo (2 opções). | CFE | Idem | |
| 834/73 | Parecer | Habilitação Profissional-Técnico em Seguros, em 2º Grau a ser incluída na área de: Administração, Contabilidade, Estatística, Publicidade, Secretariado. | CFE | Idem | 06.09.73 |
| 850/73 | Parecer | Habilitação e subhabilitação-Técnico de Máquinas Navais e Meteorologia. Auxiliar-Técnico de Estruturas Navais e Auxiliar-Técnico de Estaleiro. | CFE | Idem | |
| 1263/73 | Parecer | Habilitação Profissional em Radiologia Médica, Radiodiagnóstico. Radiologia Médica radioterapia. Transferir O Auxiliar-Técnico de Radiologia para esta área. | CFE | Idem | |
| 1283/73 | Parecer | Habilitação Profissional-Técnico em Plásticos | CFE | Idem | 27.09.73 |

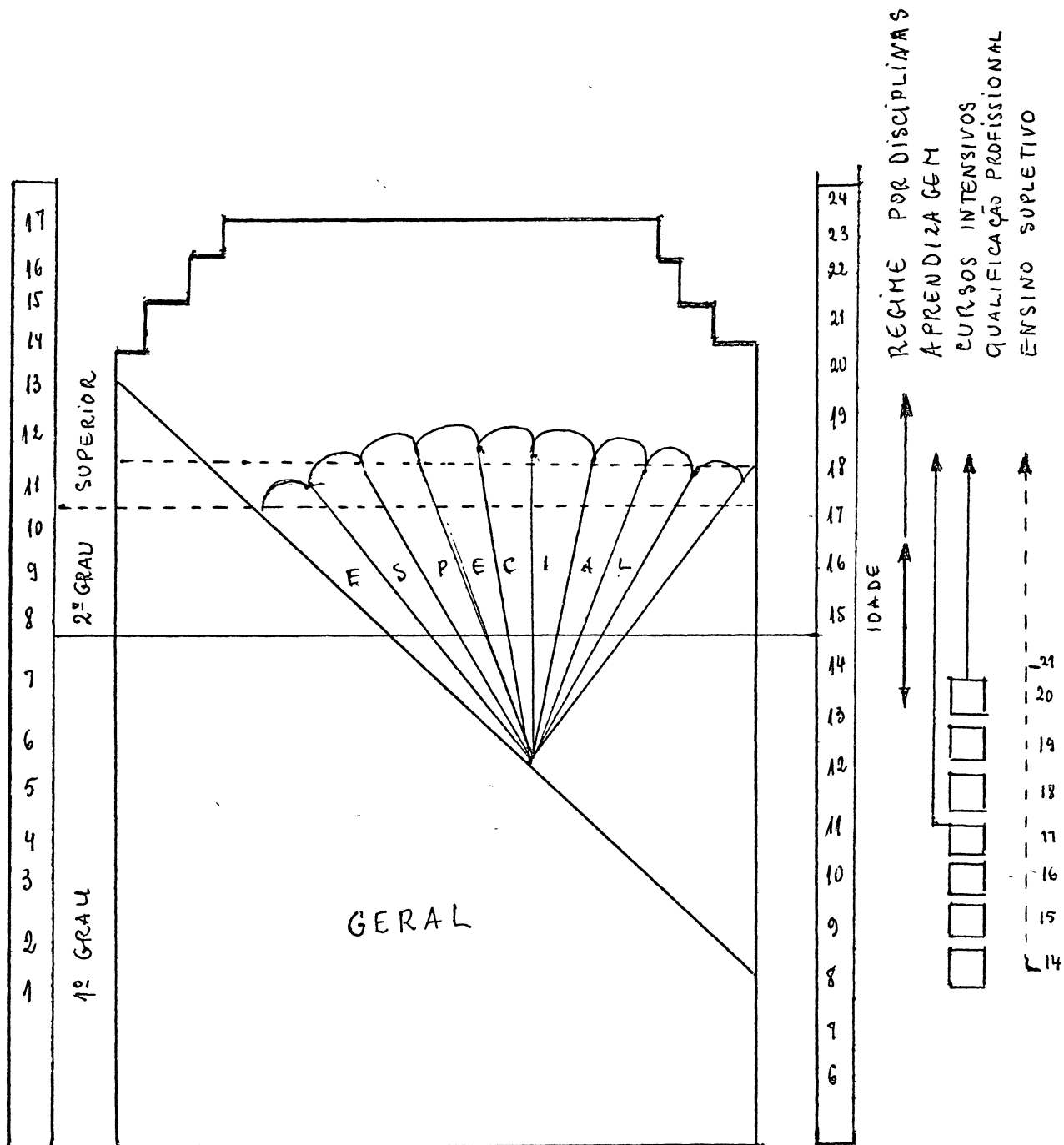
QUADRO Nº 4 - folha 3

| Nº | TIPO | EMENTA | AUTORIA | FONTE | PUBLICAÇÃO |
|----------|----------|---|---------|---|------------|
| 1299/73 | Parecer | Habilitação na Área de Música, abrangendo quatro subáreas. Técnico em instrumento, Técnico em Canto, Técnico em Fanfarra, Técnico em Sonoplastia. | CFE | Barros, Samuel. Estrutura do Ensino de 1º e 2º Graus Francisco Alves. Rio de Janeiro. 1974. | 27.09.73 |
| 195/73 | Portaria | Sobre registros de Diplomas de profissionais de 2º Grau. | BSB | Idem | 18.04.73 |
| 1707/73 | Parecer | Educação obrigatória em todas as séries de todos os cursos. | CFE | Idem | |
| 2429/73 | Parecer | Habilitação Técnica em Mecânica e Precisão. | CFE | Idem | |
| 2467/73 | Parecer | Habilitação Técnica em Processamento de Dados. | CFE | Idem | |
| 72486/73 | Decreto | Regulamenta o exercício da Profissão do O.Educacional. | CFE | Boletim da AEC do Brasil. Ano 4, nº 18. | |
| 53/74 | Decreto | Habilitação em Cenotécnico, Técnico Iluminador, Técnico Indumentarista e Técnico Aderecista. | CFE | Ver Barros, op. citada. | |
| 356/74 | Decreto | Habilitação Profissional - Técnico em Serviços Dentários. | CFE | Ver Barros, op. citada. | 06.08.74 |
| 2264/74 | Decreto | Baixa Normas sobre Programas de Saúde | CFE | Idem | |
| 2713/74 | Decreto | Auxiliar de Enfermagem | CFE | Idem | |
| 2714/74 | Decreto | Definição da Duração das Habilitações do Setor Terciário, permitindo que sejam feitas em 4 horas semanais. | CFE | Legislação Federal e Estadual de S.P. | |
| 2741/74 | Decreto | Técnico em Biblioteca e Técnico em Serviços de Relações Públicas. | CFE | Docum.nº 170/75, p.82 | 23.01.75 |

QUADRO Nº 4 - folha 4

| Nº | TIPO | EMENTA | AUTORIA | FONTE | PUBLICAÇÃO |
|---------|--------------------------------|---|---------|-------------------------------------|------------|
| 52/74 | Indicação | | | | |
| 76/75 | Parecer | Orientações e normas explicitadoras da reforma de 2º Grau, chamadas habilitações Plena parcial, básica. | CFE | Docum.nº 170/75, p.82 | 23.01.75 |
| 4417/75 | Parecer | Cerca de vantagens frente ao vestibular aos alunos portadores de certificado de 2º Grau. | CFE | Idem | |
| 25/75 | Indicação | Formação Profissional-Teorias Tendências | CFE | Boletim MEC/Brasil Ano 4. nº 18. | |
| 78/74 | Documento Indicação s/nº | Aprova as matérias que poderão integrar a pasta diversificada do currículo do 2º Grau. | CEE | | |
| 128/77 | Parecer | Aprecia Projeto de Especificação dos âmbitos especiais do ensino de 2º Grau. | CEE | | |

LEI Nº 5692/71



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (132) ABREU, Jayme. Educação, Sociedade e Desenvolvimento. MEC/INEP/CBPE. Rio de Janeiro. GB. 1968. p. 216 a 18.
- (133) Gildásio Amado em 1973, buscando os referenciais históricos ilustrativos de Educação para o Trabalho, encontra na obra de Anísio Teixeira, "Educação para a Democracia" experiências pioneiras neste sentido. A referida experiência exercida no Rio de Janeiro, constituiu-se em verdadeira inovação na época vai sô pela filosofia democrática que a inspira, como pela análise pioneira que aponta verdadeiras raízes da dicotomia entre o ensino cultural e o profissional.
- (134) ABREU descreve a situação em 1968, anterior à 5.692/71. in op. cit. p. 217.
- (135) CUEVAS, A. La concepcion Marxista de las classes sociales. in: Miriam Warde. op. cit. p. 41.
- (136) O fato parece reproduzir-se com relação ao Ensino Profissionalizante do 2º Grau.
- (137) MOREIRA. op. cit. A descoberta desta realidade decorre da análise crítica de vários autores brasileiros, a saber: Anísio Teixeira (1932), Saviani (1973), Cunha L.A. (1973 e 75), Freitag (1977), Berger, M. (1977), M. Luisa Santos (1978).
- (138) ABREU. op. cit. p. 32 e 35.
- (139) CUNHA, op. cit.
- (140) _____. Warde. op. cit.
- (141) CUNHA, A. Reforma Reformada in: WARDE, op. cit. p. 85. A esta mudança de direção da Reforma ele dá o nome de inflexão.
- (142) BARROS, Roque S. Maciel. Fundamentos e objetivos do ensino de 1º e 2º Graus. In: Estrutura e Ensino de 1º e 2º Graus. Moisés, Brejon, Pioneira Sociais 4 ed., São Paulo, 1974, p. 8 e seguintes.
- (143) Idem op. cit. p. 8-10.
- (144) O professor Nagle em excelente contribuição distingue fundamentos, objetivos e finalidades, assim:
"As finalidades são proposições que contendo ideais e valores, aspirações e proclamações cujo sentido se encontra proposto na ordem histórico-social (projeto social) são metas ideais, que funcionam de um ponto de vista normativo, amplo e cuja realização muitas vezes parcial somente se verifica a longo prazo. Os objetivos constituem derivações das finalidades e ou deveriam constituir cujo sentido deve ser buscado no sistema escolar. Funcionam na direção executiva e sua verificação se dá a curto e médio prazo. Aproximam-se mais do concreto, do controlável, e muitas vezes do quantificável.

- (145) A discussão aqui desenvolvida apresenta-se para nós valiosa. Faz-nos remontar aos pressupostos histórico-filosóficos que fundamentariam a interpretação crítica das características dos sistemas ocidentais de educação - tais como - essencialismo, perenialismo de que são testemunhas - o academicismo, o verbalismo o segregacionismo de nossa educação. Uma visão de mundo acabado, onde habita um homem acabado organiza uma sociedade de privilegiados feita para o conhecer em posição a uma sociedade destituída deles, exceto do trabalho manual; e que oferece finalmente, valiosos subsídios à elaboração de objetivos educacionais.
- (146) As teorias pedagógicas sempre foram transplantadas de outras culturas, e raramente corresponderam a reflexão sobre a nossa realidade.
- (147) NAGLE, Jorge. A Reforma e o Ensino de 2º Grau. 2 ed. São Paulo, EDART/MEC. 1976. p. 44.
- (148) Lei 5.692/71.
- (149) Parecer 853/71 in Pe. Vasconcelos op. cit.
- (150) Parecer 45/72, in Habitações Profissionais do Ensino de 2º Grau. MEC. 1972. p. 76-7.
- (151) _____. Idem op. cit.
- (152) WARDE, M.J. Educação e Estrutura Social. São Paulo. Cortez Moraes, 1977, p. 21.
- (153) Ver fluxograma em anexo.
- (154) Mensagem Presidencial nº 55/71.
- (155) Merece destaque aqui a colaboração das Instituições de Pesquisa e ou Formadoras de Recursos Humanos, a nível Federal ou Estadual, tais como: CENAFOR, UTRAMIG, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Carlos Chagas, UNB e CETEP/SP.
Seminários realizados - Pesquisa da Oferta de Habilitações, Seminários de Currículo e Seminário de Avaliação da eficiência e limitações da Reforma.
- (156) SAVIANI, D. "Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis 5.540/68 e 5.692/71", in: Walter E. Garcia (org.) Educação brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento, p. 193.
- (157) WARDE, M. op. cit. p. 18 a 30.

CAPÍTULO V
AS ATITUDES DO ESTUDANTE DE 2º GRAU
FACE AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

1.1 O OBJETIVO

Nosso objetivo neste trabalho consiste em investigar as relações entre o estudante secundário e o ensino profissionalizante, refletidos nas atitudes.

Necessário se fazia pois, conhecer e identificar antes de mais nada a performance tanto do estudante secundarista quanto do ensino de grau respectivo.

Nosso intento exigia ainda a programação de tarefas que nos permitissem compreender as realidades concernentes a um e a outro - o sistema social e o sistema educacional de uma cultura ou sociedade em desenvolvimento.

1.2 OS PROCEDIMENTOS

Considerando o comportamento como o resultante da integração desenvolvida por diferentes variáveis observáveis (biológicas, sócio-econômicas) e (culturais e psicológicas) era necessário operacionalizá-las a fim de, percebidos os indicadores definir-se as atitudes.

O SUJEITO - o estudante de 2º Grau das três (3) séries, matriculado nas diferentes habilitações correspondentes aos diferentes setores da economia e distribuídos pelos diversos colégios, por dependência administrativa.

A idade e o sexo entrariam também como variáveis nos levantamentos do nosso projeto.

Para a consecução do objetivo os procedimentos seriam os seguintes:

1 - Pesquisa dos valores do secundarista de Curitiba através de escala de valores - Allport-Vernon-Lindsey que permite avaliar a proeminência dos interesses básicos, atitudes valorizadoras desta população;

2 - Parte do questionário auto-biográfico de Ginsberg para enunciar as expectativas que aquele estudante realmente tem a respeito do ensino

profissionalizante.

A Escala de medida de atitudes de Likert seria utilizada para medir e avaliar as atitudes levantadas através de um questionário.

Na realidade porém, devido a dificuldades de várias ordens analisamos apenas 116 opiniões. A coleta das opiniões foi feita entre a clientela dos cursos profissionalizantes do setor Terciário e Secundário do período diurno, em colégios de Curitiba.

Os alunos entrevistados, distribuídos por sexo pertenciam ao sistema estadual e particular do ensino. Outras variáveis ainda foram levadas em conta: - a situação do colégio - um do centro outro de bairro, e a série. Os alunos cursavam a 3a. série e na grande maioria a 2a. série. Havia também respondentes de 1a. série. A entrevista se realizou sob a forma de respostas escritas. O estudante devia emitir a opinião que desenvolvera sobre o referido ensino, em termos de ser com relação a ele, favorável ou desfavorável, favorável e também desfavorável e neutro. As respostas além de justificadas, deviam ser expressivamente claras.

1.3 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

Classificados por temas, as respostas foram organizadas em quadros demonstrativos, um do total de respondentes em termos de números absolutos e relativos; e o outro porcentagem das respostas obtidas com relação aos diferentes aspectos do ensino profissionalizante percebidos pelos alunos.

Do quadro nº I que se segue é possível inferir resultados já levantados por pesquisas anteriores.

Com base numa delas - a do Profeto ASTECA - (158) por exemplo pode-se observar que pouca coisa mudou em termos substanciais na educação do Paraná, como implantação do Ensino Profissionalizante de 2º Grau.

QUADRO I - TOTAL DAS ATITUDES DO ESTUDANTE - CURSO/SEXO

| ATITUDES | CURSO/SEXO | A P | | TOTAL | A A | | | DES | ESTRUT | TOTAL | TOTAL GERAL | | | % |
|------------------------|------------|-----|----|-------|-----|----|----|-----|--------|-------|-------------|----|-----|--------|
| | | M | F | | M | F | T | | | | M | F | T | |
| Favorável | | 3 | 3 | 6 | 6 | 12 | 18 | 10 | - | 10 | 19 | 15 | 34 | 29,21 |
| Desfavorável | | 3 | 8 | 11 | 5 | 1 | 6 | 6 | - | 6 | 14 | 9 | 23 | 19,83 |
| Favorável/Desfavorável | | 8 | 5 | 13 | 5 | 8 | 13 | 6 | - | 6 | 19 | 13 | 32 | 28,53 |
| Neutro | | 3 | 10 | 13 | 4 | 4 | 8 | 3 | - | 3 | 10 | 14 | 24 | 20,68 |
| Não Interessa | | 2 | - | 2 | 1 | - | 1 | - | - | - | 3 | - | 3 | 2,75 |
| TOTAL | | 19 | 26 | 45 | 21 | 25 | 46 | 25 | - | 25 | 65 | 51 | 116 | 100,00 |

NOTA: Os dados da Administração somam o total de 2 colégios masculino e feminino.

O nº de respostas favoráveis no contingente masculino corresponde a 16%, e no feminino a 12% do total de respostas.

As respostas correspondentes ao FAVORÁVEL - DESFAVORÁVEL variam de um curso para outro e dentro do curso de um sexo para outro.

O total com relação ao neutro atinge no contingente masculino um índice mais elevado. Se somado ao total do DESFAVORÁVEL atingirá um número significativo no conjunto das respostas.

Análise quantitativa dos conteúdos das respostas.

Atingindo porcentagem mais alta, a faixa das atitudes que correspondem ao favorável - desfavorável (28%) corresponde à apresentação de vantagens e desvantagens e revela uma capacidade de ponderar os fatos.

QUADRO II - OPINIÃO DOS ESTUDANTES FACE AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE
ASPECTOS DO ENSINO ABORDADOS

| ASPECTOS LEVANTADOS | TOTAL | % |
|--|-------|-------|
| 1. Consecução dos objetivos em geral | 12 | 8,2 |
| 2. Formação de técnicos | 7 | 4,7 |
| 3. Oportunidades de emprego | 20 | 13,7 |
| 4. Adequação da proposta à realidade | 5 | 3,4 |
| 5. Educação geral e Especial (integração) | 22 | 19,2 |
| 6. Teoria e Prática (integração) | 13 | 8,9 |
| 7. Qualidade de Ensino | 25 | 21,4 |
| 8. Opção do Estudante | 9 | 6,0 |
| 9. Mercado de trabalho | 6 | 4,1 |
| 10. Estrutura dual dos cursos (sugestão) | 12 | 8,2 |
| 11. Função Contenedora | 3 | 2,0 |
| 12. Vagas | 2 | 1,5 |
| 13. Professores (desempenho) | 2 | 1,5 |
| 14. Demanda | 2 | 1,5 |
| 15. Crescimento do nível de consciência | 3 | 2,0 |
| 16. Interesse específico do diploma de técnico | 3 | 2,0 |
| TOTAL | 146 | 100,0 |

Assim, os objetos em torno dos quais se desenvolve nesse grupo A FAVOR dizem respeito à:

- entrada na força do trabalho através da obtenção de um emprego que o ensino profissionalizante propicia, uma porcentagem de 13,7%;
- a formação de técnicos de nível médio atinge uma porcentagem de 4,7%.

Neste caso a viabilidade desta meta é vista com relativa desconfiança por parte do aluno que questiona neste sentido, o número excessivo de técnicos o que pode provocar no futuro desemprego e subemprego.

A qualidade e a eficiência dos mesmos:

- a oportunidade de opção considerado a partir de então, uma inovação dentro do sistema escolar regular brasileiro. Este item atinge 6,7% do total.

O "contra" se configura em torno dos temas referentes ao currículo no que diz respeito à integração entre Educação geral e Especial, com (19,2%), Teoria e Prática com 8,9% e qualidade de ensino com 21,4% do total.

Os objetivos de forma global avaliam a eficácia da proposta a uma porcentagem de 8,2%. A totalidade das respostas os considera ineficazes.

Além desses outros aspectos na pesquisa configuram o contra:

- à adequação do ensino à realidade (3,4%) e Mercado de Trabalho com (4,1%);
- a idéia de que se deva programar dois cursos diferentes para duas clientela distintas: os desfavorecidos financeiramente e os destinados à Universidade; e com objetivos e finalidades diferentes: o científico e o técnico. A porcentagem atingida neste item corresponde a 8,2%.

Outros assuntos ainda foram objeto da percepção do estudante e por ele descrita, a saber:

- o crescimento da consciência de que a decisão de escolher este ou aquele curso é tarefa pessoal (2,0%);
- a atuação ineficiente dos professores (1,5%);
- o problema de ampliação de vagas (1,5%) e a
- consciência da função contenedora tal como descreve-a L.A.Cunha (159) quando analisa no ensino de 2º Grau as funções latentes e as manifestas; e
- o interesse específico suscitado pelo certificado como instrumento de enriquecimento no futuro.

Ainda foram ventilados assuntos referentes ao financiamento e à manutenção dos cursos, e de certa forma à provisão de recursos a ser feita pelo MEC.

As respostas correspondentes ao aspecto "neutro" abrangem além de respostas ou avaliações sobre o ensino do próprio colégio do estudante, somam ainda respostas conhecidas como "nem contra, nem a favor".

1.4 ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES

Para a análise das respostas, os módulos apresentam a seguinte colocação na distribuição dos assuntos mais abordados.

1. Objetivos, ou melhor obtenção dos objetivos globais do ensino em foco, onde o básico é a:
2. Formação de técnicos, abrangendo o aspecto de que o país tem deles necessidade e também os riscos que acarreta se o sistema não conseguir absorber toda esta massa de técnicos.
3. Ponderação sobre as relações entre o ensino e o mercado de trabalho.
4. Posição do emprego face ao ensino profissionalizante na visão do secundarista.
5. O papel da escolha e o significado da opção para o aluno deste nível.
6. O nível de adequação da proposta à realidade que o referido ensino apresenta ao estudante.
7. A avaliação do ensino em termos de qualidade - e os critérios de que dispõe para objetivar esta avaliação que faz.
8. A integração entre Educação geral e a Especial que não consegue conceber pela experiência que vive ou viveu.
9. A conciliação que exige entre teoria e prática, cuja responsabilidade e eficácia na tarefa atribue ao professor e à carência de recursos em geral.
10. Por isso sugere a velha organização dicotômica de dois cursos paralelos.
11. Aborda o problema dos mecanismos de contenção, de vagas e de desistência no curso superior que pressiona a alta demanda do nível médio.

Dessa forma reunimos os dados em três blocos que serão dispostos do seguinte modo:

em primeiro lugar os de natureza sociológica tais como: a visão da realidade contextual, e que inclui:

- a) objetivos que conseguidos implantariam a mudança desta realidade.

- b) Nível de adequação à esta realidade.
- c) Formação de técnicos.
- d) As relações do Ensino Profissionalizante, com o mercado de trabalho.
- e) A posição do referido ensino face ao emprego.

Em segundo lugar se colocam os de natureza psicossocial, sumariados na escolha do estudante. Esta escolha nascida do confronto crescente da personalidade do adolescente com a realidade que o envolve, e com ele interage.

Em terceiro lugar a preocupação de como organizar situações que favoreçam o intercâmbio construtivo entre o ser que se desenvolve e a realidade que se modifica. É a dimensão pedagógica.

2. ANÁLISE QUALITATIVA DO CONTEÚDO DAS RESPOSTAS

2.1 CONSECUÇÃO DOS OBJETIVOS EM GERAL

Embora cada resposta corresponda a uma individualidade a análise aqui será feita a nível de conjunto. A abrangência da realidade é mais completa quando as opiniões que suscita acerca dela se interpenetram. Elas constituem "condições objetivas" internalizadas ao longo de sua história. Partindo da experiência que vivem na realidade de seu colégio deduzem pra a totalidade de classe a afirmação de que o Ensino Profissionalizante /está parado" ou que "deixou tudo simplificado", ou que "prejudicou totalmente a classe estudantil", segundo a observação dos estudantes. O que considera válido ou não, está relacionado apenas aos interesses do estudante. O aluno não demonstra conhecer a totalidade e amplitude das conquistas e os insucessos do referido ensino. O argumento pode ter como diminuta sua força, mas se tomado como ponto de partida o dado veio a ser identificado como real.

O estudante parece testemunhar pelas suas opiniões uma atitude monopolítica, isto é, suas observações giram em torno do seu interesse corporificados na classe estudantil, e não em torno do sentido do real, o de sua transformação que o descentra de si mesmo.

Formação de técnicos para suprir as necessidades do país.

O estudante sem conceito preciso de técnico não distingue os diferentes tipos de técnico de que o Brasil necessita nos seus níveis e os considera especialistas, assim: "o país precisa de indivíduos especializados nos mais diversos setores. O Brasil os importa de outros países, para fazer

coisas que um bom técnico de segundo grau faria...", e destacando a finalidade dos cursos técnicos - "formar pessoal especializado" a identificação dos cursos profissionalizantes.

O conteúdo da política educacional vigente é apreendido assim: "com o ensino profissionalizante o MEC está tentando aumentar o número de técnicos".

Esse objetivo porém, o estudante o vê atingido, apenas em termos quantitativos, quando faz a seguinte previsão: "nós teremos bons técnicos, teremos milhares de pessoas que se "dizem" técnicos em alguma coisa". O conceito de "técnico para boutique" internalizado leva-o não só a questionar a qualidade desse pessoal ao sair da escola. A locação desses técnicos no mercado constitui outro problema, tal como ele assim observa:

"Não sei se há emprego para todos", como a sugerir na Escola rigorosa seleção dos mesmos, assim:

"o ensino deve ser mais duro em disciplina e notas para que haja pouco formado". E acrescenta - "o verdadeiro técnico só a Universidade o forma".

O mercado de trabalho que não vem sendo levado em conta, segundo o estudante, é sempre pequeno, embora "seja mais amplo do que o do Ensino Superior".

"Castro confirma esta opinião quando diz do perigo do desemprego do nível médio, uma vez que as preocupações desse nível são preenchidas pelo pessoal de ensino superior desempregado. (160)

Neste sentido cabe aqui uma ilustração.

O Setor Primário marca a fisionomia economista do Paraná, como o setor de maior absorção de mão-de-obra, embora inculta e barata. Ao lado, os setores secundário e terciário que possuem ao contrário, daquele taxas mais elevadas de matrículas não conseguem o mesmo nível de absorção. O setor secundário continua sendo neste sentido o de número mais reduzido.

A oportunidade de emprego que é oferecida ao estudante funciona apenas à base do conceito classista - bom para os desprovidos de bens financeiros, não para os que podem pagar tem na maioria das opiniões a função de tábua de salvação ou de prêmio de consolação. O objetivo do ensino de 2º Grau, continua sendo o Vestibular, porta aberta à universidade.

O ensino profissionalizante assim, esporadicamente e só dá base para um emprego que possibilite a continuidade nos estudos e a especialização, bem como proporciona iniciação e eficiência no trabalho.

É fácil ver aqui a internalização de dois conceitos hauridos no social que Bourdieu denomina de condições objetivas:

1) o conceito classista de emprego porque ligado ao conceito classista de trabalho. Desta forma, o emprego é uma herança destinada aos fracos, pobres ou medrosos.

2) a busca de ascensão social de que os estudos universitários constituem bons indicadores.

2.2 ADEQUAÇÃO DA PROPOSTA À REALIDADE

Da visão geral das escolas paranaenses à visão do interior do estabelecimento, o ensino profissionalizante se apresenta como discrepante das necessidades dos alunos, de acordo com as respostas dadas, assim:

"Não condiz com as necessidades dos alunos", expressa esta discrepância:

a) no distanciamento entre matérias dadas e respectivos objetivos; "vejo que a matéria está meio longe do seu objetivo";

b) na desatualização do uso dos recursos: "a linguagem dos computadores que deve ser ensinada é a atualmente usada pelas firmas e não as já ultrapassadas";

c) numa visão mais longínqua relacionada ao que será requerido, no curso correspondente a nível universitário.

Logo, o aluno sente discrepância na situação ensino-aprendizagem - na utilização dos recursos metodológicos, na orientação aos estudos subsequentes.

De uma visão integrada ou dicotômica da realidade dependerá a sua atitude de escolha do curso. Uma outra condição objetiva se forma aqui - o distanciamento teoria e realidade.

2.3 OPÇÃO DO ESTUDANTE

Três dimensões importantes e complementares o estudante deixa perceber neste aspecto.

Em primeiro lugar a idéia de que a esta fase da vida ainda ele não tem uma opção definitiva, se opõe à preocupação da escolha de uma vocação certa, decisiva. O ensino profissionalizante atuará no primeiro caso ajudando-a a amadurecer através dos conhecimentos aprendidos, e da interpretação da experiência realizada. Essa interpenetração entre os conhecimentos e a experiência expressa nesta frase: assim: o ensino profissionalizante responde ao interesse do estudante porque este escolhe uma profissão para exercer mais tarde... e "o interesse pelo curso lhe mostra as vantagens e desvantagens do mesmo. A medida que vai estudando já tem possibilidades

de ir utilizando os conhecimentos em seu trabalho".

- a possibilidade de atuar já na vocação decisiva, implica uma idéia de fixismo, enquanto expressa necessidade de segurança e estabilidade que o estudante experimenta diante de um mundo pluralista e em constante mutação.

"Ajudará o aluno na escolha de sua profissão e fará com que a escolha se faça de forma certa".

- O desenvolvimento do poder de decisão é atribuído à escolha, "o curso ajudou-me a decidir-se". O crescimento em liberdade a que esta escolha conduz, implica uma configuração de fatores através dos quais o ensino profissionalizante proporcionando condições diferentes aos diferentes indivíduos, lhes permite crescer e lhes assegura um direito conferido a todo ser humano que, afirmam eles: "tem o direito de escolher uma profissão". Esta escolha é o próprio sentido da tarefa educativa uma vez que leva o estudante ao encontro consigo mesmo. (161)

2.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

2.4.1 INTEGRAÇÃO HORIZONTAL

O currículo e nele a integração horizontal entre a educação geral e a formação especial, bem como a articulação entre teoria e prática são alvo de elevado número de observações por parte dos secundaristas.

Dois interesses dividem as observações feitas, que percebem a ênfase colocada pela organização curricular do respectivo colégio, ora sobre as matérias básicas - ora sobre as específicas.

A opinião do estudante se divide refletindo o interesse imediato que visa alcançar. Assim uns exigem a condensação em tempo e conteúdo das matérias do núcleo comum, quando o alvo é o vestibular, e se expressam nestes termos: "As matérias básicas para nós (Matemática, Física, Química, Biologia e Português) diminuíram muito as aulas por semana, enquanto colocaram matérias sem muita importância". E observando o efeito desta redução sobre o professor: assim interpreta sua atitude no ensino: "Esta redução condiciona-o a apresentar sucintamente apenas o essencial".

Noutros, a exigência se configura na parte prática tal como vem aqui expressa: "Dão importância a outras matérias (Matemática, História, etc.). Certo estas matérias serão importantes, mas também a prática e a teoria do nosso próprio curso é importante".

A falta de integração sentida entre Educação Geral e Especial refletida na colocação e distribuição das matérias no currículo é reforçada na expressão do estudante pela desproporção entre Teoria e Prática.

Dentre as treze respostas concernentes a este aspecto, a demanda da prática expressa nas opiniões, perfaz um total de nove, o que equivale a 6% do total das respostas dadas.

A teoria como mais forte concorrente da prática não é qualitativamente expressiva na realização do currículo como se lê nesta frase: "O ensino profissionalizante pouco representa, pois os ensinamentos ministrados na teoria são vagos e nulos na prática, ambos, tornando-se por isso igualmente desinteressantes ao aluno".

Demonstrando ter consciência do que seja integração horizontal, expressa a necessidade de uma prática que encarne a teoria, e evidencia a exigência de aplicações de sua metodologia adequada, assim como o uso de recursos apropriados e disponíveis.

Dessa forma, utilizando um provérbio popular caracteriza o resultado desapontante percebido no final do curso, assim: "Somos igual ao ditado: "O pedreiro que acerta um tijolo com uma das mãos e "cerra" uma tábua com a outra".

2.4.2 ESTRUTURA DUALISTA PARA O CURRÍCULO

A integração a que se propõe o currículo do 2º Grau torna-se uma falácia quando o aluno movido por preconceito de classe admite, e até exige não só a permanência de dois cursos estanques - o acadêmico e o técnico - como do conteúdo diversificado do currículo.

A justificativa para esta atitude estereotipada parece encontrá-la nos seguintes fatores:

1- Na segurança e estabilidade sócio-econômica;

Esta segurança servirá para garantir-lhe uma "profissão com uma renda razoável, isto se o estudante conseguir colocação no pequeno mercado de trabalho".

2- Na opção feita ou pelo trabalho e/ou pelo estudo.

"Deve haver o profissionalizante bem ensinado para as pessoas que querem ser um técnico" e constatando o fato de que muitos não chegarão à faculdade, os cursos profissionalizantes deverão existir para que aquelas pessoas naquelas condições "possam aumentar seus conhecimentos e dom esses competir entre si por uma vaga em um emprego do seu nível".

Desta forma, a concepção, em nada mudou e a organização curricular aprofundou a dicotomia classista, despertando a competição ainda que restrita ao nível sócio-econômico do candidato.

Mesmo considerando o ensino profissionalizante, válido para uma classe de pessoas e estudantes, rejeita em qualquer caso, a implantação compulsória, assim: "Em todos os pontos são negativos o governo deverá retirar o ensino profissionalizante, claro que não totalmente - deverá colocá-lo ao dispor de quem quiser, mas especificamente para aqueles que não podem fazer a faculdade".

2.5 QUALIDADE DO ENSINO

O critério utilizado para avaliação da eficácia de ensino é o vestibular ainda considerado o objetivo alvo do ensino de 2º Grau.

"O ensino profissionalizante está um fracasso. Baixou a média de aprovação no Vestibular".

Os indicadores apontados dessa ineficácia são os seguintes:

- técnicos incompetentes - "técnicos incompetentes porque não tem aula".

- a desistência de uma grande maioria dos alunos, que se volta para os cursinhos, e o

- baixo índice de aprovação dos vestibulandos, que vão engrossar os contingentes médios na procura do emprego. (162)

Os fatores responsáveis por esta situação vêm assim relacionados:

"Tornou-se um ensino fraco sem uma verdadeira base *porque se tirou pontos essenciais*". "Acho falta de um pouco mais de ensino técnico "duração curta e só teoria, por isso é fraco".

"poucas aulas nas matérias básicas".

"... o aluno está se acomodando cada vez mais, estudando para a prova e não para mais tarde executar o que pretende e o que aprendeu".

"A pressa dos professores em dar a matéria, pois estes não dispõem de aulas suficientes para um bom rendimento de nossa parte".

Embora desconhecendo as causas estruturais para os fatores que aponta, antevê os seguintes resultados: "Não estamos preparados para um curso superior, como também não estamos preparados para interromper os estudos do 2º Grau, e para assumir a profissão que supõe-se, que estamos sendo preparados".

Lamenta não aproveitar por isso, "das muitas chances que o 2º Grau tem de lhes abrir os olhos".

Em primeiro lugar a desistência, assim justificada por eles: "A desistência de muitos que estão na faculdade, o governo entendeu como problema financeiro, mas é muito puxado para quem tem um fraco estudo de 2º Grau".

E em segundo lugar um resultado de caráter imediato expressa assim: "o aluno não tem uma aprendizagem boa, nem nas aulas técnicas nem nas disciplinas normais". (comuns)

E vem o desaponto de não aproveitar por tudo isso das "muitas chances que o 2º Grau tem de lhe abrir os olhos".

2.6 POLÍTICA EDUCACIONAL

2.6.1 FUNÇÃO CONTENEDORA

A orientação ideológica imprimida à proposta não escapou à observação dos estudantes mais esclarecidos e conscientes do papel que ao ensino profissional cabe desempenhar no sistema escolar. O estudante a define nestes termos: "o ensino profissional atrapalha a pessoa que vai fazer o vestibular".

Considerando-o ensino, como um obstáculo ao que aspira em termos de promoção social, assim o estudante descreve a visão que tem dos objetivos latentes que a Política Educacional ostenta: "o 2º Grau nos prepara para o momento mais importante das nossas vidas de estudantes - o Vestibular - a porta para a faculdade -. Até parece que é esse o objetivo do 2º Grau - impedir-nos de entrar para a faculdade".

Este depoimento diz respeito às expectativas do estudante e nos permite perceber o que representa para milhares de estudantes a cada ano, a eliminação feita pelo vestibular: o profundo sentimento de frustração que atinge a muitos.

Neste contexto surge o ensino médio como "prêmio de consolação" tal como já observou o Prof. Claudio Moura Castro.

2.7 CONCLUSÕES

2.7.1 As opiniões aqui expressas configuram perfeitamente o caráter de atitudes, enquanto constituem:

- a) resultado de conceitos e ou preconceitos que nasceram enraizadas na estrutura social de classes, e nas relações capitalistas de produção. O estudo como consumo constitui, por exemplo, uma condição objetiva;
- b) se dirigem especificamente a um objeto social, o ensino profissio-

nalizante;

c) exprimem a compreensão que o estudante tem da realidade educacional e social através do sistema de constructos que desenvolveu;

d) a disposição em responder expressando esta atitude através de opinião, quando solicitado;

e) a dimensão concordo (discordo) favorável/desfavorável que caracteriza a atitude;

f) a transformação de um pensar coletivo em disposições pessoais através da internalização dentro do processo institucionalização por que passou este ensino.

2.7.2 As atitudes demonstradas através das opiniões emitidas nos permitem afirmar que a grosso modo o estudante rejeita a proposta profissionalizante.

Esta rejeição se fundamenta não apenas no fato de o ensino não corresponder às suas aspirações, mas também pela constante ampliação da visão da realidade que nele ocorre através da experiência que vive.

A que se atribuiria esta maior consciência da realidade?

Ao espírito crítico decorrente do nível de maturidade adquirido pelo aluno ao estar na função experiência escolar?

Ao maior índice de circulação das idéias sobre o ensino profissionalizante e educação, em geral, realizado na sociedade de hoje.

À atuação de escolar ou da escola?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (158) Projeto Azteca - CETEPAR/MEC/UFP, 1975.
- (159) A função contenedora vem sendo observada pelos críticos da estrutura do sistema desde 1962, quando Anísio Teixeira escreveu - "Valores proclamados e valores reais da Educação. Luis Antonio Cunha (1972) fala da função contenedora, etc.
- (160) CASTRO em seu artigo: Secundário Profissionalizante divulgado na Revista da Fundação Carlos Chagas já descrevia esta realidade.
- (161) Para Sócrates, "o encontro consigo mesmo" é a única meta da tarefa educativa.
- (162) Ainda é Castro quem o observa - A falta de mercado para profissionais de nível superior, os remete às ocupações de nível médio. Castro, C.M. - Secundário profissionalizante : prêmio de consolação.

CONCLUSÃO

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de investigar a natureza das relações entre o estudante de 2º Grau e o ensino profissionalizante.

Nossas primeiras indagações partiam da preocupação em saber sob qual aspecto, forma e grau, teria sido solicitada a participação do estudante no processo de elaboração da proposta profissionalizante introduzida pela 5.692/71.

As relações do estudante com o sistema de educação se desenvolviam dentro dos padrões sociais estabelecidos para a sua convivência adequada com o mundo e a sociedade dos adultos.

A partir desse esquema se avaliava sua capacidade de contribuição à sociedade, como: instrumento de ascensão social do grupo ou família a que pertence, na categoria de estudante, ou como força de trabalho que era urgente integrar na satisfação das necessidades do país.

Com exceção feita a esses aspectos, a maioria não era reconhecida como direito ao estudante.

A partir da constatação de que nas sociedades estratificadas como a nossa sob o domínio do modo de produção capitalista as instituições são penetradas pelos interesses específicos das elites - foi possível evidenciar que a educação brasileira - tal como ela se dá na escola - está marcada pela função de reproduzir as relações sociais dominantes.

Foi explicitado aqui neste trabalho ainda que a função da escola foi exclusivamente propedêutica, enquanto a ela cabia como instituição universal a transmissão do saber universal.

Por isso, os cursos técnicos, embora destinados à formação de técnicos de nível médio acabam exercendo também a função propedêutica.

A profissionalização compulsória de 2º Grau pela 5.692/71 embora correspondendo ao alargamento das oportunidades educacionais e de emprego - leque aberto de habilitações - articula mecanismos de contenção, a fim de que se aprimore o funcionamento da escola quanto as funções que lhe cabe cumprir.

Esses mecanismos acionados com relação à proposta profissionalizante se constituem sobretudo na deficiência do mercado de trabalho, na carência

de recursos financeiros e materiais e em especial na carência de recursos humanos qualificados.

A análise dos textos legais em especial dos Pareceres 45/72 e 76/75 do CFE, concretiza essa articulação assim como a tentativa de universalização da tarefa educativa da escola.

Vem à tona então a estrutura da escola brasileira orientada à reprodução da divisão do trabalho intelectual/manual, da ruptura entre ensino geral e especial, e da oposição entre teoria e prática.

A análise do processo de formação de atitudes situa a internalização no âmago do processo de Comunicação Social.

Essa comunicação se estabelece à base de crenças, cognições, percepções e procepções hauridas do social ao longo da história individual do estudante. Sua concretização está condicionada segundo os estudos feitos sobre o assunto ao grau de compreensão que se estabelece no receptor (estudante) acerca do objeto (ensino) ou entre o receptor e o agente (sistema) gerando relações de identificação entre eles. A identificação e a auto-identificação geram consonância e consistência, e conseqüentemente, equilíbrio. A não identificação gera em contrapartida a dissonância e com ela a busca do equilíbrio perdido. Internalizado, o conteúdo cognitivo-afetivo (crença ou conhecimento) volta a se fazer exterioridade através do comportamento.

Assim os determinismos e informações oriundos do social geram no indivíduo um correlato psíquico que lhe permite organizá-los e à seu modo próprio utilizá-los para responder, e sobretudo para representar-se "as coisas, o mundo, os fatos. O mundo interior assim configurado volta a fazer-se exterior, mas com o selo do individual.

Desta forma, o Ensino Profissionalizante - representação da dimensão social do comportamento humano antepondo-se ao adolescente, agora como - um instrumento de integração da educação geral e especial, da teoria e prática, e da convergência do trabalho manual e intelectual encontra no estudante um correlato intra-psíquico, que fundado no princípio da divisão social do Trabalho e na reprodução das relações capitalistas de produção na cisão entre Teoria e Prática, o levam a criar dissonância.

A proposta contrariando suas crenças e valores internalizados a longo prazo se torna dissonante e gera duas atitudes - a rejeição radical, e a crítica de onde nasce o conflito e a indecisão.

Estas colocações que sintetizam as análises desenvolvidas nos permitem inferir e compreender as atitudes do estudante secundarista face ao en-

sino profissionalizante como concretização das relações desenvolvidas entre eles.

As relações estabelecidas trazem o carimbo de uma sociedade estratificada - são relações unilaterais, assimétricas, de dominação e de contradição.

Diante das "condições objetivas" internalizadas a saber: contradição no sistema escolar entre educação geral e especial, teoria e prática, valor do status social universitário que traz prestígio, fama, poder, etc. O estudante rejeita a proposta. Esta quebra nela a consistência de suas crenças, a contextura das crenças em que baseou sua concepção de si mesmo, e do mundo.

Essa rejeição se explicita concretamente na corrida ao vestibular, considerado na opinião dos entrevistados para esse trabalho, "o alvo a ser atingido", bem como o critério de validade do ensino de 2º Grau.

O conceito classista de emprego expressa também a rejeição à proposta. O conceito classista de trabalho fundado na divisão de trabalho intelectual manual estabelece o conceito de emprego como uma herança destinada aos mais desprovidos de recursos econômicos. Manifestação muito significativa é a sugestão que o estudante faz da manutenção de dois cursos distintos especificamente orientados - um à profissionalização, outro à universidade.

Em contrapartida, a busca de status social, é limitada ao nível social a que o indivíduo pertence.

Mas a escola não gera apenas consciências subordinadas. Gera também consciências capazes de contestar e desmascarar o discurso ideológico. Assim a dicotomia é percebida e criticada e reforça a atitude de rejeição a saber: o desagrado e o desaponto da divisão entre educação geral e especial, entre teoria e prática revelados no currículo. A própria função contenedora é observada e contribui claramente para acentuar o índice de rejeição.

O crescimento predominante da clientela nas habilitações parciais pode ser outro indicador dessa atitude de rejeição.

A carga horária profissionalizante menor destinará mais tempo disponível aos estudos gerais.

Dessa forma, confirma-se a hipótese de que o aluno secundarista rejeita a proposta.

GLOSSÁRIO

1. ATITUDE é um estado mental e neurológico de prontidão, organizado através da experiência, e capaz de exercer uma influência diretiva ou dinâmica sobre a resposta do indivíduo a todos os objetos e situações a que está relacionada. (Allport, G. 1935)
2. COGNIÇÃO é qualquer conhecimento, opinião ou crença, acerca do ambiente, da própria pessoa, ou do seu comportamento. (Rodrigues, Aroldo, op. cit. p. 168)
3. CONSTRUCTO (sistema de constructos) o conjunto de elementos psíquicos que permita o indivíduo configurar, representar-se o real.
4. EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE - "Não se restringe à transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível. Visa a permitir ao aluno melhor compreensão do mundo em que vive ao mesmo tempo em que lhe dá uma base de conhecimentos que lhe permitirá readaptar-se às mudanças do mundo do trabalho" ... deverá permitir ao aluno melhores condições de domínio dos princípios de uma profissão e fornecer os meios de mais facilmente adaptar-se às novas condições tecnológicas. (Parecer 75/76).
5. ENSINO PROFISSIONALIZANTE é o que pretende a oferta de profissionais de nível médio necessária hoje no país, e permite aos estudantes que aí ingressarem concluir este grau de ensino com uma formação profissional. (Cunha, L.A. Política Educacional, p. 19)
6. ESTUDANTE - "... uma vez que ser estudante representa sempre, para o jovem, um momento definitivo da descoberta da vida e da história. (Foracci, M.A. O estudante e a transformação da sociedade. p.14)
7. FUNÇÃO CONTENEDORA - Função de controle social do ensino profissionalizante pela qual lhe é atribuído "conter o aumento da demanda de vagas nos cursos superiores pela habilitação profissional de todos os concluintes de ensino médio". (Cunha, L.A. cit. in - Educação e Desenvolvimento Social, p. 246, 1972)
8. INTEGRAÇÃO SOCIAL tem aqui o sentido de que cada indivíduo, levando em conta suas aptidões, possa encontrar seu lugar na sociedade. Em outras palavras, que este lugar não seja previamente determinado pela sua origem social.
9. INTERNALIZAÇÃO é apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo enquanto expressa significado, ou seja, enquanto é uma manifestação dos processos subjetivos de outro que, em consequência, se tornam subjetivamente significativos para mim". "Ela constitui neste sentido a base, primeiro, para a compreensão dos próprios semelhantes e, segundo para a apreensão do mundo enquanto realidade significativa e social". (Berger & Luckmann - La construcción social de la realidad, p. 164. 1972)

10. ORGANIZAÇÃO INTRAPSÍQUICA - Para influir sobre seu comportamento, tais determinismos sociais devem por força gerar um correlato intrapsíquico nos indivíduos, constituído de um dado tipo de organização, que inclui desde a percepção imediata do mundo exterior até as explicações para todos os eventos existentes no espaço de vida. (Martins, Arackcy, Operário, Operária, 1978)
11. QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL - "Condição resultante da aprendizagem ou de cursos adequados à formação profissional de adultos, caracterizada pela composição efetiva de que o trabalhador está realmente capacitado para o exercício completo de uma ocupação bem definida na força de trabalho". (Parecer 45/72)
12. SOCIALIZAÇÃO - O fenômeno socialização é aqui definido como "o processo que ocorre ao longo da história do desenvolvimento de uma pessoa e que é realizado por um ou mais conjuntos de mecanismos para transferir influências sociais em disposições da pessoa.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Jayme. Educação, Sociedade e Desenvolvimento. Rio de Janeiro. MEC/INEP. 1968. p. 87-104.
- ABREU, Jayme. Ensino Médio no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro. 49(109):76-81, jan/mar 1968.
- ALCÂNTARA, Lúcia N. de. Diagnóstico de atitudes em relação à Orientação Educacional - estudo realizado no curso de 1º Grau. PUC/RJ 1975.
- ALLPORT, G. Personalidade : Padrões de Desenvolvimento. São Paulo, EDUSP, 1969. p. 53.
- AMADO, Gildásio. Visão Histórica da Educação para o Trabalho na Escola Brasileira. Anexos. MEC. 1973.
- AMADO, Gildásio. A Educação Média e Fundamental. Rio de Janeiro. Globo. 1973.
- ANNALS, The Teenage Culture, Filadelfia, nov. 1961. in: Furter, P. p.18.
- ASCH, Psicologia Social. S.Paulo. Melhoramentos. 1960. p.334.
- BARROS, Roque Spencer, M. Fundamentos e objetivos do ensino de 1º e 2º Graus. In: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. Moisés Brejon. S. Paulo. 4 ed. Pioneira. Biblioteca Ciências Sociais, 1974. p. 8 e sgs.
- BARROS, Samuel Rocha de. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. S. Paulo. 1974.
- BERGER & LUCKMANN. La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Ammorrotu. 1972. p. 164 e sgs.
- BERGER, Manfredo. Educação e Dependência. S.Paulo, DIFEL. 1977.
- BLAUG, Mark. El desconcertante valor econômico de la instrucción. in: Educación Hoy. Bogotá - Colombia. Ano V (27):27-8. mai/jun 1975.
- BOURDIEU, Pierre. Esgnisse d'une Theorie de la Pratique. Paris, Droz, 1972. p. 75.
- BOURDIEU, Pierre. in: Arackcy Martins, Operário, Operária. p. 23-4.
- CAMPELO, Erasmo. O problema das construções como forma adequada de aprendizagem do homem contemporâneo: uma análise da realidade brasileira. Tese de mestrado, PUC/SP. 1974.
- CAMPOS, Roberto de O. Educação e Desenvolvimento Econômico. 1964. in: Luís A. Cunha - O modelo alemão e o ensino de 2º Grau. Walter Garcia, 1975.
- CASTRO, Cláudio Moura. t alii. Características e aspirações dos alunos dos Cursos Técnicos. in: Ensino Técnico - Desempenho e Custos, Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1972. p. 223-60.
- CASTRO, Cláudio Moura. Secundário profissionalizante: prêmio de consolação. Revista Fundação Carlos Chagas. 1972.

- CUEVAS, A. La concepción marxista de las Clases Sociales. in: Miriam Jorge Warde. Educação e Estrutura Social. S. Paulo. Cortez & Moraes op. cit. p. 41.
- CUNHA, Luís Antonio. A Política Educacional no Brasil: A Profissionalização no Ensino Médio. Rio de Janeiro. Eldorado. 1972. p. 21.
- _____. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1975. p. 115-223.
- _____. O "modelo alemão" e o ensino brasileiro. in: GARCIA, Walter E. (orf.) Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento, São Paulo, Ed. McGraw-Hill do Brasil Ltda., 1976. p.69-79.
- _____. Mercado de Trabalho e Profissionalização no ensino de 2º Grau. in: NAGLE, Jorge (orf.) Educação Brasileira: questões de atualidade, São Paulo, EDART, p. 39-54.
- DALMAS, in: Pierre Furter, Juventude e Tempo Presente. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1966. p. 166.
- DIAS, José Augusto. (orf.) Ensino Médio - Estrutura Sócio-Econômica. São Paulo. MEC/INEP, 1967. p. XIII e sgs.
- DUCCI, M. Angélica. Proceso de la Formación Profesional en el Desarrollo de America Latina - un esquema interpretativo - CINTERFOR, Montevideo. 1979. p. 13.
- FARIA, Lais Cococci de. Atitudes do estudante de Ensino Médio face ao trabalho. in: Dias, J.A. Ensino Médio - Estrutura Sócio-Econômica. S. Paulo. MEC/INEP, 1967. p. 191 e sgs.
- FORACCI, M. Alice. O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira.
- FURTADO, Celso. Análise do modelo econômico brasileiro. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1972. p. 35-7.
- _____. Hegemonia dos Estados Unidos e o Subdesenvolvimento da América Latina. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978. p. 131.
- _____. O Brasil não se desenvolveu, modernizou-se. O Estado de São Paulo. 6 e 20.01.1980. fl. 137-9.
- FURTER, Pierre. Juventude e Tempo Presente. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1966. p. 230 e sgs.
- GETZELS, J.M.A. Social Psychology of Education, 1969. in: Péricles do Prado. Estudo das atitudes do estudante universitário diante das futuras profissões em que se forma. S. Paulo. PUC. 1975.
- GINSBERG, et alii. Occupational Choise: An Approach to a General Theory (New York, Colúmbia, University Press, 1951) in: Dias, José Augusto (orf.) Ensino Médio - Estrutura Sócio-Econômica. MEC/INEP, 1967. p.191-95.
- GOUVEIA, M. Aparecida Joly. Desigualdades no acesso à Educação de nível médio. Trabalho apresentado ao VI Congresso da Sociedade Internacional de Sociologia, realizado em Evian, França, setembro de 1966. Fundação Carlos Chagas, jul. 1971.
- _____. A Pesquisa Educacional no Brasil, in: Educação no Brasil. Textos selecionados. MEC. 1976. p. 136-168.
- GRACIAREMA, Jorge. Desarrollo, Educación y ocupaciones técnicas. in: Educação no Brasil. Textos selecionados. MEC/FENAME. Rio de Janeiro s/nº: 193/213. 1973.

- HALL, G. Stanley. *Adolescence*, 2 (vol.) New York: Appleton, 1966, in: MUSS, Rulf. Teorias da Adolescência. Belo Horizonte. Interlivros. 1973. p. 27.
- HUTCHISON, Bertram. *Mobilidade e Trabalho*. Rio de Janeiro. MEC/CBPE, 1960. in: Dias, J.A. Ensino Médio - Estrutura Sócio-Econômica. p.43.
- HORTA, Darío M. Perfiles Vocacionales de los estudiantes de últimos cursos de enseñanza media in Chile. *Educación Hoy*. (5):49 mai/jun, 1975.
- INDICAÇÃO nº 25/75. CFE. Conselheiro Newton Sucupira. in: *Formação Profissional - Novas Tendências*. Boletim da A.E.C. do Brasil. (4)18. 4 trim. 1975.
- KELLY, G.A. *A teoria cognitiva da personalidade*. in: DERVIN, Teorias da Personalidade: Teoria, Pesquisa e Avaliação. S. Paulo. 1978.
- KELMAN, in: RODRIGUES, Aroldo. Psicologia Social. Petrópolis. Vozes, 1975. p. 411-30.
- LEFEBVRE, Henry. A irrupção: a revolta dos jovens na sociedade industrial: causas e efeitos. S. Paulo. Documentos ed. 1968. p. 9 2 12.
- LEI 5.692/71, art. 1º.
- MANNHEIM, Karl. Diagnóstico para o nosso tempo. 1973. p. 41-72.
- MARTINS, Arackcy R. Operário, Operária. Estudo exploratório sobre o operariado industrial da grande São Paulo. São Paulo, Símbolo, 1978. p.22.
- MAUSER, Philip M. *Directeur de Publication: l'urbanization en Amerique Latine - (Unesco, 1962)* p. 51. in: DIAS, J.A. Ensino Médio - Estrutura Sócio-Econômica. 1967. p. 193.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A crítica da educação e do ensino. Lisboa. Moraes ed. 1972. p.
- MENDRAS, J. *Princípios de Sociologia: uma iniciação à análise sociológica*. 4 ed. Tradução de Patrick Davos. Rio de Janeiro, ZAHAR, 1975. p. 74.
- MOREIRA, José Roberto. Alguns aspectos comparativos do ensino médio. RPEP/MEC. Rio de Janeiro. 44(99):7-27 jul/set 1965.
- MILLS, White. Caráter e estrutura social. Buenos Aires. Paidós. 1969.
- NAGLE, Jorge. A reforma e o ensino de 2º grau. 2 ed. S.Paulo. EDART/MEC. 1976. p. 44.
- OSOWISKI, C.S. - Estratégias para buscar informações e atitudes criadoras. Porto Alegre. UFRGS, 1975.
- PASTORE et alii.
- PRADO, Péricles O. Filho. Estudo das atitudes do estudante universitário diante das futuras profissões em que se forma. Tese de mestrado. S. Paulo. PUC/1975.
- Parecer 45/72. in: Pe. José VASCONCELOS (orf.) *Legislação Fundamental: Ensino de 1º e 2º Graus*, p. 139.
- Parecer nº 76/75, in *Documenta*, nº 170/75, p. 37.
- RODRIGUES, Aroldo. A Psicologia Social. 4 ed. Petrópolis. Vozes, 1975. p. 418.
- ROMANELLI, Otaizer de Oliveira. História da Educação no Brasil - 1930-1973. Petrópolis. Vozes, p. 127.

- ROSENBERG, Morris. Occupations and valores. (The Free Press, Glencoe, Illinois), p. 191-95.
- RULLA, Luigi, M. Psicologia del Profundo e Vocazione. I. Le Persone. Torino. Marietti, 1975.
- RUSSEL, Davis. Escolarización formal y Educación para el trabajo en los países de bajos ingresos. Sugerencias para una Reforma, in: Educación y empleo - Educación Hoy. Anov. mai/jun (27):21.
- SAVIANI, Demerval. Educação Brasileira: Problemas. In: Educação e Sociedade, 1978.
- _____. Análise crítica de organização escolar brasileira através das Leis 5.540/61 e 5.692/71, in: GARCIA, Walter E. (orf.) Educação Brasileira. Contemporânea: Organização e Funcionamento, p. 133.
- _____. Educação Brasileira: Natureza e Organização.
- SILVA, Geraldo Bastos. A Educação Secundária - Perspectivas Históricas e Teoria. S.Paulo, Nacional. 1969. p. 373.
- SUCUPIRA, Newton. Conceitos básicos para uma Filosofia do Currículo na Escola Secundária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro. 44(99):45-52, jul/set, 1965.
- SANTOS, M. Luíza Ribeiro. Introdução à História da Educação Brasileira. S. Paulo. Cortez & Moraes. 1979. p. 43.5.
- TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais da Política Educacional Brasileira. Trabalho apresentado na Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Social na América Latina, realizada em Santiago do Chile, março de 1962, in: Educação no Brasil. Textos selecionados MEC/FFNAME, 1976. p. 24.
- ULHOA, M. José Carneiro. Características do comportamento adolescente brasileiro. Petrópolis. Vozes, 1974. p. 8 e 9.
- WARDE, Miriam Jorge. Educação e Estrutura Social. S. Paulo. Cortez & Moraes. S. Paulo. 1977.
- WEBER, Silke. Aspirações à Educação. Condicionamento do modelo dominante. Petrópolis. Vozes. 1976. p. 11.

ANEXO I

Caro(a) Estudante:

Em fase de preparação de uma tese de mestrado em Educação, precisamos de sua colaboração oportuna.

Sua opinião, aqui e agora, representa um dado significativo para a pesquisa neste campo e de modo especial para o trabalho que intentamos realizar. Se conseguirmos eficiência, contribuiremos enormemente para a melhoria do ensino e da Educação em nosso país. Sua opinião, tenho certeza, será mantida com discreção. E desde já lhe agradecemos a colaboração.

Esta é a questão que colocamos à sua reflexão.

"COMO VOCÊ SE POSICIONA FACE AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE 2º GRAU, ESTABELECIDO PELA LEI 5.692/71?"

Para responder devidamente à questão lhe propomos, siga estas instruções:

- a) Leia com atenção a tarefa que deve realizar;
- b) expresse-se com clareza e objetividade, isto é, dizendo o que pensa;
- c) expresse-se de tal forma que se possa perceber o grau em que você perceba, isto é, em termos de mais e menos, como por exemplo: o ensino profissionalizante de 2º Grau interessa: muito, pouco ou nada, ao estudante deste nível;
- d) manifeste-se, assinalando do referido ensino, a sua posição: contra ou a favor; nem a favor, nem contra; em parte a favor, em parte contra.
- e) preencha estes dados:

NOME _____ Nº DE CHAMADA ____ CURSO _____

ÁREA _____ SÉRIE _____
CLASSE _____ SALA _____ ESCOLA _____

CIDADE _____ ESTADO _____

f) Redija suas impressões no verso da folha.

Agradecida.

Profa. Antonia Ferreira Nonato

ANEXO II

1. OBTENÇÃO DOS OBJETIVOS EM GERAL

- 1.1 "Em se tratando do curso profissionalizante em geral... não sei como está".
- 1.2 "O ensino profissionalizante está parado..."
- 1.3 "Não é satisfatório a todos".
- 1.4 "É lógico que esta lei favoreceu muito a todos, além de tudo deixando tudo simplificado".
- 1.5 "De certo modo a reforma do ensino adquire seu intento, e por outro lado, nos prejudicou totalmente".
- 1.6 "É justo, tentarem ajudar implantando este ensino, mas lamentavelmente falharam, pois nós estudantes acabamos perdendo com isto".
- 1.7 "... este curso nos dá apenas uma pequena base do curso que estamos fazendo".
- 1.8 "De início foi uma boa medida, mas da forma como está sendo aplicado, não nos tem favorecido em nada, pelo contrário, chega a nos prejudicar".
- 1.9 "A idéia de se fazer ensino profissionalizante era boa, mas não começou com bases sólidas".
- 1.10 "Considero válido desde que praticado corretamente pelo colégio".
- 1.11 "No meu ver o ensino profissionalizante não alcançou o que o governo desejava".
- 1.12 "O governo ao criar este ensino, pela minha opinião deu um decréscimo no ensino de 2º Grau".

| | |
|--------------------------|----|
| TOTAL DE RESPOSTAS | 12 |
| % | 82 |

2. FORMAÇÃO DE TÉCNICOS - Para suprir necessidades do país.

- 2.1 "O país precisa de indivíduos especializados nos mais diversos setores. O Brasil importa de outros países para fazer coisas que um bom técnico de segundo grau faria..."
Um país não progride sem bons técnicos.
Um bom técnico é um bom Brasil".
- 2.2 "O Ensino Profissionalizante foi uma boa para o Brasil pois assim se adquire mais técnicos em pouco tempo".
- 2.3 "Desde a criação da Lei 5.692/71, o Brasil no campo da Educação deu um passo para trás, com o ensino profissionalizante, o MEC está tentando aumentar o número de técnicos, e isso eles vão conseguir, só que ao invés de nós termos bons técnicos teremos milhares de pessoas que se "dizem" técnicos em alguma coisa".

Técnicos para ele são a Universidade forma, por isso sugere: "a escola deveria ser uma peneira que só deixe passar os que reunirão condições para entrar na faculdades e serem mais tarde verdadeiros técnicos".

- 2.4 "Existe alguns pontos a favor deste ensino, formará muitos técnicos de nível médio".
- 2.5 "A finalidade dos cursos técnicos é formar pessoal especializado, mas..."
- 2.6 "O Estudo Profissionalizante pode ser considerado como um meio de escape para a escassez de técnicos no Brasil".
- 2.7 "Questiona a espécie de técnicos que vão sair da escola?"
- | | |
|-------------|-----|
| TOTAL | 7 |
| % | 4,7 |

3. O ENSINO E SUA RELAÇÃO COM O MERCADO

- 3.1 "Pouco representa, pois os ensinamentos ministrados na teoria, são vagos na prática... E continua: "meu parecer a respeito, é que mesmo o curso não sendo levado em conta no mercado de trabalho, é importante desde que haja reestruturação no sentido de melhorar o aproveitamento da classe estudantil tanto na teoria como na prática".
- 3.2 "É alguma coisa que se pode dizer fraco ou fracassado, não há condições de emprego na área após o curso e muito menos em condições talvez para a Faculdade".
- 3.3 "É que deveria ter mais campo de trabalho..."
- 3.4 "Não sei também se há empregos para todos os cursos profissionalizantes desta cidade".
- 3.5 "Deve ser mais duro em disciplina e notas para que haja pouco formado..."
- 3.6 "Servirá para garantir uma profissão, com uma renda razoável, isto é se o estudante conseguir colocação no pequeno mercado de trabalho..."
- 3.7 "O seu lado positivo é o maior número de brasileiros que concluem o Ensino Profissionalizante de 2º Grau, onde o mercado de trabalho é bem mais amplo do que os que concluem o Ensino Superior".
- | | |
|-------------|-----|
| TOTAL | 7 |
| % | 4,7 |

4. O ENSINO PROFISSIONALIZANTE DE 2º GRAU E O EMPREGO NA VISÃO DO SECUNDARISTA

- 4.1 "... garante uma profissão, diminui sua preocupação com o futuro".
- 4.2 "... a aprendizagem de uma profissão traz maior chance de emprego ... ajuda os que não têm condição de frequentar um curso superior".
- 4.3 "No começo pareceu ser uma maravilha com estágios, local de trabalho e tudo mais, até agora nada disso foi feito".
- 4.4 "... é maravilhoso, ... mas só acho um pouquinho complicado ... não conseguindo passar no vestibular teremos oportunidades de nos aperfeiçoarmos no curso que fazemos..."

- 4.5 "Se não puder continuar a estudar, será mais fácil arrumar um emprego, tendo uma base mais sólida do curso".
- 4.6 "O ensino profissionalizante interessa muito, pois cada dia se torna mais importante ter alguma base, na qual possamos nos apoiar e com ele arranjar um emprego que nos dê condições para continuar a estudar e se especializar cada vez mais".
- 4.7 "Se eu resolver não fazer a Universidade posso me manter com um salário aprazível como auxiliar administrativo. Se interrogado sobre a escolha do curso tradicional ou profissionalizante, respondeu - "escolheria o profissionalizante, porque dá mais informações sobre a vida prática".
- 4.8 "... veio fazer favor a muitos alunos, ajudando-os a arranjar uma ocupação profissional ... ajudar o país emancipar-se..."
- 4.9 "É bom porque veio trazer maior oportunidade de emprego".
- 4.10 "... para muitos que não podem pagar uma faculdade já "pode" ter uma profissão".
- 4.11 "Interessa muito, pois, nos dá uma idéia de como profissão no futuro. Para ver se combina com nossa maneira de ser".
- 4.12 "... dá ao estudante uma ajuda para que mais tarde não fique perdido dentro do seu ramo de trabalho".
- 4.13 "Vem ajudar o aluno a estudar e a aprender as dificuldades que vão encontrar no trabalho".
- 4.14 "... é mais fácil arrumar um emprego se tiver um conhecimento maior sobre o assunto".
- 4.15 "... boa oportunidade para quem não tem coragem de enfrentar o vestibular".
5. ADEQUAÇÃO À REALIDADE
- 5.1 "... Às vezes aprendemos coisas tão desnecessárias ao nosso futuro curso na Universidade que nunca serão usadas".
- 5.2 "... o ensino de 2º Grau que está sendo aplicado pelas várias escolas paranaenses, não condiz com as necessidades dos alunos".
- 5.3 "... vejo que a matéria está meio longe do seu objetivo".
- 5.4 "... o que aprendemos ficou parado, não evolue".
- 5.5 "... a linguagem dos computadores deve ser ensinada, a que é atualmente pelas firmas e não as já ultrapassadas".
6. FAVORECE A ESCOLHA E OPÇÃO
- 6.1 "Ajudará o aluno na escolha de sua profissão e fará com que ele faça a escolha de sua profissão de forma certa".
- 6.2 "Responde ao interesse do estudante porque escolhe uma profissão para exercer mais tarde... interessando-se pelo curso ele lhe mostra as vantagens e desvantagens. À medida que este vai estudando já tem possibilidades de ir utilizando em seu trabalho".
- 6.3 "... se acertar o curso de sua vocação terá meio caminho andado".
- 6.4 "... com, o curso que o estudante escolheu ele já dá uma base do que o estudante fará no futuro, saberá como é o trabalho e o desenvolvimento do mesmo".

- 6.5 "... é um preparo, é uma noção do que vamos enfrentar com o vestibular. Ele vem a ajudar o aluno a enraizar-se quanto ao curso e a profissão que quer ou ao contrário, vai mostrar ao aluno, que não é isso que deseja".
- 6.6 "... o curso ajudou-o a decidir-se".
- 6.7 "Ao entrarmos no 2º grau devemos ter um pensamento concluído em que curso devemos fazer... Muitos jovens estão em dúvida, outros ainda sem saber o que fazer..."
- 6.8 "Eu acho muito bom pois todo ser humano tem o direito de escolher sua profissão".
7. AVALIAÇÃO: Qualidade do ensino
- 7.1 "Acho que o curso é muito fraco em certas matérias essenciais" (se refere ao profissionalizante).
- 7.2 "Técnicos incompetentes porque não têm aula".
- 7.3 "É o 2º Grau muito matado; as matérias básicas são meramente "dadas" e não "ensinadas".
- 7.4 "A desistência de muitos alunos que estão na faculdade, o governo entendeu como problema financeiro, mas é muito puxado para quem tem um fraco estudo de 2º Grau".
- 7.5 "Tornou-se um ensino fraco, sem uma verdadeira base porque tirou pontos essenciais".
- 7.6 "Teremos milhares de pessoas que se dizem técnicos em alguma coisa. Com isso a demanda de gente para a Faculdade está aumentando gradativamente".
- 7.7 "O aluno não sai do curso com uma aprendizagem boa, nem nas aulas técnicas, nem nas disciplinas normais. Por isso grande número se atira aos cursinhos para aprender".
- 7.8 "O aluno na média de bom para ótimo não encontra apoio a base no curso que frequentou tendo que frequentar outros cursos para que sua profissionalização seja realmente confirmada".
- 7.9 "Este ensino é bem fraco pelo menos nos dois primeiros anos".
- 7.10 "O ensino profissionalizante está um fracasso. Baixou a média de aprovação no vestibular".
- 7.11 "O ensino tornou-se muito fraco "não dá base" para os alunos que pretendem ingressar numa universidade".
- 7.12 "Acho falta de um pouco mais de ensino técnico".
- 7.13 "... duração curta e só teria, por isso é fraco".
- 7.14 "... decepcionou-me ..."
- 7.15 "o ensino fraco está cansando maior número de vestibulandos repentinos e em constante aumento dos níveis médios".
- 7.16 "Vestibular é critério de avaliação da eficácia deste ensino".
- 7.17 "Em suma, o ensino está fraco, as aulas que precisamos são escassas, o aluno está se acomodando cada vez mais, estudando só para prova e não para mais tarde executar o que pretende e o que aprender".

- 7.18 "O aluno quando começa o segundo grau sente uma profunda dificuldade em certas matérias e que se aprofundam mais ainda, pela pressa do professor em dar a matéria, pois este não dispõe de aulas suficientes para um bom rendimento de nossa parte".
- 7.19 "Não estamos preparados para um curso superior, como também não estamos preparados para interromper os estudos do 2º Grau e assim a profissão para a qual supõe-se que estamos sendo preparados".
- 7.20 "... o curso é muito fraco".
- 7.21 "Orientado à média, muito corrido, os professores só pensam em vencer programas, pois os assuntos são na maioria das vezes, contados, resumidos, ou acelerados até chegar ao ponto do aluno dizer: "não entendo nada".
- 7.22 "... oferece bases fracas ao vestibular e tirou o entrosamento do segundo grau".
- 7.23 "Ensino ficou fraco..." matérias reduzidas - o aluno passa não porque saiba, mas porque precisa de nota".
- 7.24 "... não transmite nada... "não é satisfatório devido às suas deficiências no método de ensino". A organização é a pior possível.
- 7.25 "... não está no nível desejado. Principalmente, o 2º Grau. Esse tem muitas chances de nos abrir os olhos".
- TOTAL 25
% 21,4

DENOMINAÇÕES DADAS AO ENSINO PROFISSIONAL

- Encruzilhada
- conto do Tio Parinhas
- estoria
- conto da Carochinha
- Se se desse o real valor (alunos ao ensino profissionalizante) não haveria o desnível na sociedade entre o técnico e o cultural".

8. ORGANIZAÇÃO AO ENSINO PROFISSIONALIZANTE: Ed. Geral e Especial
- 8.1 "Dão importância a outras matérias (matemática, história) certo estas matérias são importantes, mas também a prática e a teoria do nosso próprio curso é importante".
- 8.2 "... reduziu o número de matérias do currículo normal, condiciona o professor apresentar apenas o essencial da matéria".
- 8.3 "Sente falta da matéria profissionalizante". (5)
- 8.4 "As matérias básicas para nós (matemática, física, química, biologia, português) diminuíram muito as aulas por semana, enquanto colocaram matérias sem muita importância para o nosso vestibular"...
- 8.5 "E ainda se tivéssemos esta aula prática, não seria tão ruim assim, mas sem aula técnica e faltando aulas de português, física, química, matemática, biologia, enfim as matérias indispensáveis para o vestibular, não há condições de se estar achando útil". (5)

- 8.6 "O ensino de Processamento de dados inclui muita matemática e com o curso profissionalizante, de cinco aulas semanais passamos a ter duas aulas semanais. As nossas aulas não são mais culturais e sim profissionalizantes".
- 8.7 "Acgo que deveria ter mais aulas de matemática... Temos apenas duas".
- 8.8 "Não conhecemos nem uma coisa nem outra. Somos igual os ditados - um pedreiro que acenta um tijolo com uma das mãos e cerra uma tábua com a outra, não faz nem uma coisa nem outra; pois se aprendemos as matérias do vestibular para irmos adiante, não teremos tempo de aprender a matéria do profissionalizante". (3)
- 8.9 "As matérias são muito mal distribuídas. O programa de matemática, biologia, química, física de três anos passou para um".
- 8.10 "Prejudicou as matérias básicas..."

| | |
|-------------|------|
| TOTAL | 22 |
| % | 19,2 |

9. CONCILIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

- 9.1 "Neste ano a longa teorização sobre a administração sem nenhuma prática, informações bastante úteis em economia e direito para uma turma sem motivação".
- 9.2 "Eu concordaria plenamente se o ensino, fosse 40% prático e 60% teórico, mas ocorre o contrário, 90% teórico e 10% prático. Estou aprendendo muito pouco do que eu necessito realmente".
- 9.3 "Também acho que se as aulas tivessem práticas facilitaria muito ao aluno".
- 9.4 "Não há prática na matéria, existe mais teoria e o aluno sente-se prejudicado por não entender bem o assunto".
- 9.5 "Sō acho que seria bom se tivesse mais instrumentos para serem praticados na escola".
- 9.6 "O ensino profissionalizante do 2º Grau atualmente pouco representa, pois os ensinamentos ministrados na teoria são vagos e na prática nulos, tornando-se desinteressante ao estudante".
- 9.7 "As poucas aulas práticas sobre as matérias profissionalizantes, o ensino não dá condições necessárias a trabalhar, apenas na base".
- 9.8 "... nos proporciona uma boa base técnica e condições suficientes para assumirmos um lugar secundário que seja, um escritório ou uma empresa".
- 9.9 "... está em nível elevado apenas teoricamente, por que na prática não está bom, faltando ainda muita coisa para que se possa igualar a teoria, exceto em alguns colégios".
- 9.10 "... estou contra a falta de aulas técnicas e do núcleo comum e estágios que não se encontra".
- 9.11 "... o que não está certo é aprender Processamento de Dados sō com teoria sem computador, fica mais vago porque o importante para o aluno é a prática".
- 9.12 "... o mais absurdo é o fato de nós, que cursamos processamento de dados, até hoje (2a. série) sō operamos uma vez com um computador, aliás dos mais simples e antigos".

9.13 "Seria melhor se houvesse maior número de aulas práticas".

TOTAL 22
% 19,2

10. ORGANIZAÇÃO - Dois cursos paralelos

10.1 "interessa muito a alunos que não seguir o ramo correspondente, mas os que vão é a maior besteira".

10.2 "é uma boa medida para aqueles que acham que com esse curso será o suficiente para defender sua vida e satisfazer sua ambição".

10.3 "O curso favorece apenas quem não vai prestar vestibular ou qualquer outro tipo de seleção".

10.4 "Minha sugestão é que se façam cursos altamente especializados como o do SENAI, Escola Técnica e o segundo grau preparatório ao vestibular, mas opcional e no mesmo colégio".

10.5 "... servirá para garantir uma profissão com uma renda razoável, isto se o estudante conseguir colocação no pequeno mercado de trabalho".

10.6 "... acho que deveria de ter dois cursos de segundo grau distintos. Um seria para quem quer continuar os estudos... E um outro curso seria para quem quer trabalhar e que continuasse apenas as matérias profissionalizantes".

10.7 "Mas eu sinceramente acho que para pessoas do nível monetário que não possa sustentar uma faculdade, sim. Mas para isso não é uma coisa que chegue a ser completamente satisfatória..."

10.8 "Deve haver o profissionalizante bem ensinado para as pessoas que querem ser um técnico, e deve haver o científico para as pessoas que querem fazer a faculdade".

10.9 "... tenho a opinião de que o profissionalizante é para quem não irá seguir a carreira universitária, e conseqüentemente quer ter um curso além do ginásio para sobreviver".

10.10 "Existem muitos casos de alunos que não possuem condições financeiras muito boa para entrarem na faculdade e manter seus estudos até o final, além... para os que tem condições de pagar os estudos universitários, não se interessam muito por este tipo de ensinamento".

10.11 "A favor posso citar o fato de que muitos não chegarão à faculdade. A esses deveriam haver um curso profissionalizante que possam aumentar seus conhecimentos e com esses competir entre si por uma vaga em um emprego de seu nível."(2)

TOTAL 12
% 8,2

11. FUNÇÃO CONTENEDORA DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

11.1 "... atrapalha a uma pessoa que vai fazer o vestibular".

11.2 "Este ensino é uma grande barreira para nós, no vestibular e com uma classe de níveis médios. Achas que não é isso que o governo deseja?"

- 11.3 "O 2º Grau não nos prepara para o momento mais importante de nossas vidas de estudantes. O Vestibular - a porta para a faculdade. Até parece que é esse o objetivo do 2º Grau atualmente - impedir-nos de entrar para a faculdade.

TOTAL 3
% 2

Demanda provocada por desinteresse - desistência

- 11.4 "A maioria se desinteressa logo no 2º ano e não para um colégio fazer o 3º ano e o preparatório para o vestibular, paralelamente (afirma que seu caso coincide com o de muitos alunos).

VAGAS:

- 11.5 "Deveria abrir mais colégios de ensino profissionalizante, mas com vaga limitada e com prova para todos os alunos que querem entrar".

- 11.6 "Outro ponto negativo é que não havendo vaga no seu curso pretendido o estudante passará para o outro saindo-se insatisfeito por não ter sido o que ele escolheu".

TOTAL 2
% 1