

NOBUKO KAWASHITA

A QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO
ESTADUAL PAULISTA DE 1º GRAU

Este exemplar corresponde à re-
dação final da Dissertação para o Mes-
trado defendida por
e aprovada pela Comissão Julgadora
em.....
Data: 30 de setembro de 1987
Assinatura:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1987

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação (Metodologia de Ensino) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora Doutora Maria Laura P. B. Franco.

Comissão Julgadora

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

AGRADECIMENTOS

À Profa. Doutora Maria Laura Franco, pela orientação segura e eficaz.

Ao Prof. Dr. Newton C. Balzan, que acreditou e de quem veio o impulso inicial.

À Profa. Dra. Myrtes Alonso, pela presença constante e sugestões valiosas.

À Profa. Maria da Glória B. Pimentel, com a qual aprendi o humanismo da educação.

Ao Professor Vicente Emygdio Alves, pela revisão competente.

À Eveli Mhirdaui Sanches, pela correção datilográfica.

A todos que trabalham na escola p^u
blica, a despeito das leis e estru
tura, tentam fazer a educação.

RESUMO

A análise da qualificação para o trabalho, no ensino de 1º grau, realizada através do confronto entre teoria e prática - legislação, relação educação e trabalho, trabalho na sociedade brasileira e providências para sua implantação e estudo de caso - possibilitou-me chegar a algumas constatações:

- a intenção propalada foi inviabilizada pela realidade escolar e social mais ampla, pondo a nu a contradição entre o fundamento da proposta legal (Teoria do Capital Humano) e o avanço do Capitalismo monopolista no Brasil;
- a escola tem, hoje, um papel a cumprir, na elevação das condições sociais e culturais e qualificação para o trabalho em relação à grande maioria da população brasileira. Para isso, precisa passar por uma profunda transformação.

Para discussão, proponho o que entendo por escola voltada aos interesses da maioria da população brasileira, isto é, a serviço de sua qualificação como cidadão-trabalhador.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUÇÃO	1
Justificativa	1
Delimitação do Tema	3
Procedimento Metodológico	7
CAPÍTULO I - A QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSI- NO DE 1º GRAU	23
Enfoque Legal	23
CAPÍTULO II - A IMPLANTAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO: EPT	60
1. Alterações Curriculares.....	74
2. Os Docentes de EPT	93
3. Antecedentes Históricos	98
CAPÍTULO III - A PRÁTICA DA QUALIFICAÇÃO PARA O TRABA- LHO NUMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA DE 1º GRAU	108
1. Estudo Exploratório	108
2. Estudo do Caso	123
CAPÍTULO IV - TEORIA E PRÁTICA: INTERPRETANDO O SIGNI- FICADO DA QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO DE 1º GRAU	151
1. Relação Educação e Trabalho	151
2. Trabalho e Sociedade Brasileira	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTA	170
BIBLIOGRAFIA	178

INTRODUÇÃO

Justificativa

Esta dissertação propõe-se estudar a questão do trabalho no ensino de 1º grau. Do confronto da prática com a legislação específica, tendo como pano de fundo a realidade brasileira e os determinantes sócio-econômico-culturais da relação educação e trabalho, pretendo examinar o significado da qualificação para o trabalho no ensino de 1º grau, sob a vigência da Lei 5692/71.

Atuando durante longo tempo no ensino regular estadual, especialmente na área de Orientação Vocacional, pude constatar a dicotomia entre a prática, sem uma teoria explícita que a fundamente, e teoria sem uma prática correspondente que a confirme; a separação entre formação geral e formação técnica; a distância entre escola e o mundo do trabalho, bem como as incontestáveis reformas educacionais, sempre com a justificativa de solucionar "crises" educacionais.

Constatarei como o senso comum incorpora, principalmente na área do trabalho, explicações como estas: "Na prática a teoria é outra" ou "A escola está sempre defasada em relação à realidade social", "O branco não suja as mãos", "O preconceito ao trabalho manual recebemos de herança do período da escravidão", etc. Tais explicações, a meu ver, parciais e desatualizadas, me estimularam a busca de elementos que possibilitassem a compreensão crítica e atualizada da relação educação e trabalho, especificamente através da aná-

lise do significado da qualificação para o trabalho no ensino de 1º grau.

A reforma de ensino de 1º e 2º graus proposta pela Lei 5692/71 (alterada pela Lei 7044/82) introduziu a categoria trabalho como elemento nuclear do currículo, pretendendo, através dele, como aparece na justificativa dos textos legais, promover a tão propalada integração entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática e acabar com a "famigerada" dualidade do sistema de ensino brasileiro.

Propondo como obrigatória a profissionalização no ensino de 2º grau e a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau, pretenderam os legisladores, com uma carta legal e uma proposta curricular, superar as barreiras históricas, sócio-econômicas e políticas, que sempre marcaram a escola brasileira nas questões da relação educação e trabalho.

Referindo-se às reformas de ensino no Brasil, assim se expressou Celso Beisiegel: "Fenômeno comum na história das leis do Brasil, fixava-se nos códigos uma situação fictícia, comprometida com alguma coisa que queria alcançar no futuro e ainda distante das possibilidades de realização do estado brasileiro no presente" (1).

Após aproximadamente dez anos entre o início da implantação (1972) e alteração (em 1982) da Lei 5692/71, em São Paulo, a qualificação para o trabalho, especialmente a nível de 2º grau (profissionalização obrigatória e universal), veio

(1) BEISIEGEL, Celso. Educação e Sociedade no Brasil após 1930". (mimeografado), p. 21.

sendo atenuada, considerada um equívoco de interpretação (Parecer CFE 76/75), indesejável (reação de vários setores da sociedade), inexecutável (reação da maioria das Secretarias da Educação). Tudo indica que a preparação para o trabalho (qualificação para o trabalho alterado pela 7044/82), um objetivo amplo que deverá perpassar todo o currículo do ensino de 1º e 2º graus, estará sendo contestada antes de completar uma década.

Uma questão fundamental a ser esclarecida é verificar se há um real desejo dos legisladores de que o trabalho seja integrado e incorporado seriamente no currículo escolar. Outras questões correlatas, como o conceito de trabalho proposto, os obstáculos para a sua implantação, a forma "pedagógica" encontrada para o cumprimento da lei, são fundamentais para a análise da questão do trabalho no ensino de 1º grau.

Procurei evitar a tendência de explicar a complexa relação entre escola e trabalho, como fruto de uma "conspiração" do capitalismo ou atribuir a dificuldade de implantação à incompetência administrativa. Acredito que a dificuldade está em a sociedade capitalista monopolista atribuir à escola a função de "qualificar para o trabalho", bem como preparar para a "auto-realização" e para o "exercício consciente da cidadania", como veremos no decorrer deste trabalho.

Delimitação do Tema

A escolha do tema Qualificação para o Trabalho, no ensino de 1º grau, foi determinada, de um lado, pelas preocu-

pações já apontadas na justificativa e, de outro, por três ordens de fatores, que passo a discriminar:

- 1º) a introdução do componente trabalho (qualificação para o trabalho), no ensino de 1º e 2º graus, constitui-se em uma proposta inédita na legislação brasileira que usualmente destina a formação profissional às crianças das classes baixas e dispensa tratamento paralelo e marginal às escolas profissionalizantes;
- 2º) o conceito de trabalho, que permeará os demais graus de ensino, estará explícito ou implícito de forma abrangente no ensino de 1º grau;
- 3º) a revisão bibliográfica revelou a existência de estudos significativos em relação ao ensino de 2º grau e instituições para-escolares, como Senai e Senac (2), e apontou para a inexistência de estudos em uma linha mais crítica sobre a questão da qualificação para o trabalho no ensino de 1º grau.

A análise da questão do trabalho, a nível micro, em uma escola de 1º grau, será mais uma estratégia para reflexão das grandes questões (educacionais, sociais e políticas). Fundamenta-se na crença de que as abordagens macro facilitam a visão de totalidade e sua multidimensionalidade mas

(2) CUNHA, Luiz Antonio. Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977; WARDE, Miriam Jorge. Educação e Estrutura Social: a profissionalização em questão. São Paulo, Cortez Moraes, 1977.

os professores e especialistas que atuam na escola têm dificuldade de se localizarem no macronível. A muito custo conseguem relacionar o seu trabalho diário com as funções propostas pelo sistema de ensino, bem como visualizar e compreender as múltiplas determinações de natureza filosófica, econômica, cultural e política do seu fazer cotidiano.

Partir do micro, mergulhar no macro e voltar ao micro, ainda que temerário, parece-me um caminho necessário e promissor para lidar com a educação institucional. Que o retorno ao micro seja menos ingênuo, mais crítico, portanto, com condições de gerar alternativas de transformação da realidade educacional, mais realistas, isto é, material e historicamente exeqüíveis.

A busca de inter-relações entre a prática curricular e o sistema educacional, a experiência existencial de educadores e as teorias educacionais, econômicas e políticas, a escola e a realidade social, provavelmente abrirão perspectivas para a exploração de suas contradições.

A análise incidirá sobre a operacionalização da qualificação para o trabalho através de EPT (Educação para o trabalho), obrigatória para 7ª e 8ª séries no currículo do ensino de 1º grau. Tal solução foi proposta pelo sistema estadual de educação de São Paulo em cumprimento à Lei 5692/71.

A proposta de analisar a qualificação para o trabalho do ponto de vista legal (Leis, Pareceres, Decretos e Guias Curriculares) e sua operacionalização (organização curricular, providências para sua implantação, ação dos professores, material didático utilizado, reação dos alunos), ad-

verte José Pires Azanha (3), só é possível através de sua ação concretizadora. E Guiomar Namó de Mello acrescenta: "Quando a contradição entre o proclamado e o realizado for muito grande, ela colocará questões muito concretas aos que atuam na educação" (4).

Objetivando efetuar a análise da educação escolar, com vistas à sua viabilização como instrumento de transformação social, libertação e desenvolvimento do potencial humano, num dado contexto histórico, é fundamental verificar sua potencialidade e grau de autonomia. Para isso é necessário que se identifiquem os determinantes sócio-econômicos e culturais dos quais a escola sofre influência e aos quais também influencia.

Embora se corra o perigo de distorção, ao acreditar nas possibilidades de transformação social pela prática escolar, não apostar nela é negar as evidências da evolução histórica das sociedades.

A vivência profissional tem demonstrado que a educação escolar não é uma categoria monolítica. Antes, é bastante heterogênea motivada por diversos fatores e mediações (educadores progressistas, exigências da comunidade, veiculação de novas idéias, pressão de clientela escolar antes aliadas pela escola, etc.). Isso tem possibilitado o apareci

(3) AZANHA, José M. Pires. "Democratização do ensino: vicissitudes do ensino paulista". In Cadernos de Pesquisa nº 30/São Paulo, Fundação Carlos Chagas, set. 1979.

(4) MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez Editora, 1985. p. 42.

mento de propostas e experiências educacionais, ainda que esparsas e de vida curta, porém, divergentes do sistema dominante, com efeito cumulativo e multiplicador.

Procedimento Metodológico

Qual a forma de abordagem mais adequada para captar o fenômeno investigado? A resposta a essa indagação orientou a escolha da metodologia de pesquisa, bem como dos métodos, técnicas e instrumentos da coleta de dados.

Entendo por metodologia algo mais amplo do que um conjunto de métodos, técnicas e instrumentos de coleta de dados.

Concordo com Claudio de Moura Castro quando afirma que a metodologia é "o ponto de convergência entre pesquisadores e filósofos" (5). Através da metodologia a ciência é chamada a especular sobre idéias e conceitos e a filosofia a investigar os problemas práticos. Portanto, a metodologia definida como síntese entre filosofia e ciência, fornece ao investigador um processo de trabalho que não consiste simplesmente num conjunto de regras e instrumentos de pesquisa, mas envolve pressupostos epistemológicos e conceituais. Sob esse prisma, torna-se imprescindível a explicitação dos pressupostos metodológicos e das concepções de homem e mundo que orientarão a escolha de métodos e instrumentos de pesquisa e fornecerão parâmetros para análise e interpretação dos dados referentes ao fenômeno pesquisado.

(5) CASTRO, Claudio de Moura. A prática da pesquisa. São Paulo, Ed. Mc Graw-Hill do Brasil, 1979.

Goldmann acrescenta: "Se a filosofia é mais do que uma simples expressão conceitual das diferentes visões do mundo, se, além de seu caráter ideológico, traz certas verdades fundamentais concernentes às relações do homem com outros homens e dos homens com o universo, então estas verdades devem encontrar-se na própria base das ciências humanas e notadamente de seus métodos" (6).

O levantamento de métodos de pesquisa em ciências sociais e históricas indica o materialismo dialético como a metodologia capaz de captar a dinâmica complexa da realidade escolar, uma vez que possibilita a síntese e superação de abordagens da realidade.

O materialismo dialético permite a apreensão das transformações qualitativas das estruturas sociais e a dimensão histórica dos fatos humanos, pelo modelo epistemológico que o fundamenta e, em decorrência, pelos métodos e instrumentos de investigação da realidade que adota.

A análise de um fenômeno educacional exige que, além de captar as transformações qualitativas das estruturas sociais, a metodologia permita compreender e recuperar a singularidade do homem e a sua subjetividade mergulhada no contexto social e que, ao mesmo tempo que o determina, ofereça perspectivas de superação da situação configurada. Em outras palavras, uma abordagem teórica que lide com as relações entre consciência e estruturas, uma teoria na qual a atividade humana é concebida como resultante e modelada pe-

(6) GOLDMANN, Lucien. Ciências Humanas e Filosofia. O que é a Sociologia. São Paulo, Difel, 7ª ed., 1979, p. 15.

las estruturas sociais, mas que seja também criadora de novas formas que desafiem e superem essas mesmas estruturas.

Na crítica ao modelo positivista de homem e sociedade o materialismo dialético comunga com o modelo interpretativo da realidade, mais especificamente com a Sociologia Fenomenológica - movimento de repúdio à sociologia tradicional, representada pelo Positivismo, que concebia o homem como ser passivo, reflexo do sistema social, e a sociedade como algo dado, acabado e exterior ao homem. Toma e incorpora a importância que a fenomenologia dá ao sujeito, como ator, à intencionalidade da consciência e à sua transformação através do processo de "desreificação" (descoisificação) teórica. Assim, o materialismo dialético supera a limitação da concepção individualista, subjetiva e a-histórica de consciência, ampliando o conceito de consciência como produto coletivo, produto histórico e social. Amplia, ainda, a necessidade de desreificação teórica proposta pela Sociologia Fenomenológica, fundamentando a necessidade da desreificação prática, isto é, transformação das estruturas sociais, pela práxis humana.

À guisa de síntese, destaco três pressupostos metodológicos que considero fundamentais para a investigação de qualquer fenômeno ou fato educacional:

1º) reconhecimento da inadequação da abordagem isolada de qualquer aspecto da realidade social.

O que se busca através da investigação é a compreensão da realidade e a ação dos homens, enquanto

uma síntese de aspectos históricos, econômicos e sociais. Do estudo da parte procura-se a compreensão do todo e o significado da parte como uma manifestação da totalidade.

Contrariamente ao pressuposto da pesquisa experimental, de que quanto mais isolado e controlado o fato pesquisado, mais objetivo é o conhecimento obtido. A meu ver, quanto mais a análise se detiver nas inter-relações e ação recíproca das partes entre si e das partes com a totalidade da qual fazem parte, mais objetivo e real será o resultado da investigação.

Por exemplo, analisar a qualificação para o trabalho no ensino de 1º grau, em si mesma, fora do contexto do sistema educacional e da realidade sócio-econômico-político e histórica do Brasil, poderá, como resultante, gerar, no máximo, subsídios parciais para a prática didático-pedagógica. Não trará, porém, elementos para a compreensão do significado e da função deste componente na prática escolar, tanto para a transformação da própria escola como de sua ação no processo de transformação social. Para Goldmann (7), todas as tentativas das ciências humanas, de pensar através das ciências ditas "exatas", deram resultados pouco efetivos. Ainda, segundo o autor, as principais correntes teóricas das ciências sociais contemporâneas (estruturalismo, funcionalismo e positivismo), com exceção do materialismo dialético, são insuficientes para explicar a dinâmica das transformações qualitativas das estruturas sociais.

(7) GOLDMANN, op.cit.

A respeito da ciência da educação Pedro Goergen adverte: "Não se pode excluir de seu trabalho (de pesquisa) a reflexão sobre o contexto conceitual, histórico e social que forma o horizonte mais amplo, dentro do qual as pesquisas isoladas obtêm o seu sentido. Esses estudos empíricos ou teóricos, executados muitas vezes com a melhor das intenções, podem mudar de sentido a partir da consciência dos pressupostos sociais, culturais, políticos ou mesmo individuais que se escondem sob a enganosa aparência dos fatos objetivos" (8).

A análise de qualquer fenômeno educacional deverá, portanto, considerar o aspecto econômico, político e cultural, tendo como pano de fundo o contexto histórico. A análise das inter-relações entre escola e estrutura social mostrará os reflexos do modelo econômico e político bem como as funções desempenhadas pela educação e, especificamente, pela escola.

2º) inegável influência da ideologia (9) na pesquisa das ciências humanas históricas e sociais.

(8) GOERGEN, Pedro L. "Pesquisa em educação: sua função crítica", in Educação e Sociedade, nº 9. São Paulo, Cortez Ed., maio 1981, p. 69.

(9) Maria Laura Franco, no artigo "Contribuindo para a compreensão do conceito de ideologia", in PUC/SP, 1983, setembro, nº 1, analisa as duas dimensões do conceito de ideologia: conjunto abstrato de idéias (idéias que pretendem explicar o aparecer social, desvinculado do processo social e histórico que lhe atribui significado, e conjunto de abstrações parciais (reflexo de interesses de apenas uma classe social, aquela que domina as relações de produção e absorvidas como se representassem interesses universais de toda a sociedade). A ideologia relaciona-se, enquanto um conjunto de abstrações, com o imaginário social e, enquanto expressão parcial, com o poder.

Maria Laura Franco, citando Vasquez, evidencia a estreita correspondência entre as idéias e diferentes interesses de classes sociais antagônicas.

... "a consciência que pretende interpretar a realidade é uma consciência interessada. Seus produtos levam a marca de certo interesse de classe que contribui para ampliar ou estreitar seu campo, ou para colocar em primeiro plano determinados problemas e deixar outros na sombra". p. 53.

Dois princípios fundamentais devem ser considerados no processo científico de conhecimento de um fato humano, histórico e social:

1º) a identidade entre sujeito e objeto do conhecimento e

2º) a indissociabilidade dos aspectos materiais e doutrinários.

O princípio da identidade sujeito-objeto em ciências sociais coloca, para assegurar o caráter científico das pesquisas nessa área, dois problemas: objetividade do conhecimento e o critério da verdade.

Os positivistas acreditavam que, para assegurar a objetividade do conhecimento, bastava ao pesquisador tomar os fatos sociais como "coisas", "de fora" e que a validade e fidedignidade estariam, por sua vez, asseguradas pelo grande número de dados acumulados e pelo tratamento estatístico rigoroso dos mesmos. Para os materialistas dialéticos o re conhecimento consciente dos juízos de valor na teoria científica e a proposta de explicar o caráter ideológico das ações humanas, através de sua localização histórica, de sua infra-estrutura concreta que se explicita nas condições econômicas sociais e históricas de subsistência, serão o método que possibilitará a produção de conhecimentos mais objetivos e mais aproximados da realidade.

Se analisarmos, por exemplo, a Lei 5692/71, independente das raízes históricas que a orientaram: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade (Acordo MEC-USAID) e a situação sócio-econômica e política (ditadura militar, dependência e modernização da economia),

difícilmente apreenderemos as características reais e a função social da educação brasileira nesse período.

A diferença entre a investigação nas ciências ditas "exatas" e as sociais, na questão da objetividade, não é de grau (como acreditavam os positivistas), mas de natureza. Diferença especialmente quanto à perspectiva e ótica do investigador. Nas ciências físico-químicas encontramos quase que a total unanimidade dos pesquisadores quanto à utilidade do conhecimento, qual seja, o de aumentar o poder e o domínio do homem sobre a natureza (juízo de valor). Nas ciências sociais, há pelo menos duas tendências divergentes e irreconciliáveis, quais sejam, a utilidade do conhecimento para conservar ou transformar a sociedade.

As questões colocadas e os fatos escolhidos para análise dependem, portanto, dos juízos de valor e conceitos, conscientes ou não, do investigador. Algumas perguntas se colocam em relação ao critério de verdade: o relativismo do conhecimento face à aceitação do condicionamento social do pensamento humano e o grau de potencialidade dos juízos de valor para a compreensão da realidade.

A verdade mais aproximada de um fato ou realidade social é o conhecimento que melhor os explica.

À primeira vista, parece que estamos diante de um juízo de valor, do qual dependerá a identificação e a escolha de um conhecimento, supostamente o mais verdadeiro e, portanto, científico. No entanto, é a realidade e a ação prática que atuarão como juízes do conhecimento produzido. Entre as diferentes visões de mundo, será mais verdadeira aquela que for mais abrangente, ou seja, aquela que permitir explicar a outra explicitando seus condicionantes, incorporando e superando-a.

3º) há uma relação recíproca entre conhecimento e realidade social, isto é, as condições econômicas, sociais e culturais influenciam o pensamento e a realidade social é influenciada pelo conhecimento e tecnologia.

A respeito da reciprocidade entre a ação humana e condições materiais, sociais e culturais, Álvaro Vieira Pinto (10) argumenta que o conceito de trabalho científico, para ser concretizado, deve estar referido ao tipo de sociedade que o produz e utiliza. Se for uma sociedade subdesenvolvida, do tipo capitalista, o trabalho científico será diferente de um país econômica, social e culturalmente diferente, ainda que capitalista.

O trabalho científico em países subdesenvolvidos tem se caracterizado pela contradição entre os conhecimentos e técnicas importados dos países desenvolvidos e as limitações econômicas do meio social que obstaculizam sua aplicação.

Em decorrência, assistimos reações psicológicas de vários matizes (revolta, frustração, pessimismo, etc.), o que dificulta o trabalho de pesquisa.

Segundo o autor citado, o pesquisador poderá superar tais dificuldades pela compreensão da realidade onde seu trabalho se desenvolve. Tal procedimento possibilitará, a partir da análise da situação global e suas causas, de um lado, "incorporar-se à luta geral que as forças sociais mais esclarecidas travam para destruir os obstáculos que mantêm a situação de dependência e criar novas condições de livre desenvolvimento nacional; de outro lado, não se recusar a aceitar a sua reali-

(10) PINTO, Álvaro Vieira. Ciência e Existência. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, 2ª ed., Cap. III. - "Condiçõ^{es} materiais, culturais e sociais do trabalho científico".

dade tal qual é, mas partir dela para conceber os projetos de realização científica que nela são exeqüíveis e aqueles que, exigindo um pouco mais do que o ambiente oferece, podem tornar-se reclamações motoras, causas de avanço de, quando mais não seja, um passo à frente, o que já tem um significado socialmente positivo" (11).

Goldman (12), através de exemplos pinçados em vários períodos históricos (a nobreza da corte no reinado de Luís XIV, a passagem do mundo antigo ao feudal), demonstra que se não de direito, de fato e na história tal qual se desenvolveu até os nossos dias, os fatores econômicos influenciaram o modo de pensar, agir e sentir dos homens.

Sem negar o peso da influência dos fatores econômicos e para não cair numa visão mecanicista, é preciso recuperar os fatores intelectuais (valores, normas, concepções de mundo), na configuração da vida social.

Corroborando as afirmações acima, Vasquez, citando Marx, observa o caráter dialético da relação homem-sociedade: "Não só os homens são produto das circunstâncias, como estas são igualmente produtos seus. Reivindica-se, assim, o condicionamento do meio pelo homem e, com isso, seu papel ativo em relação ao meio. As circunstâncias os condicionam, mas na medida em que não existem circunstâncias em si, à margem do homem, elas se encontram, por sua vez, condicionadas" (13).

(11) PINTO, Álvaro Viera, op. cit.

(12) GOLDMANN, Lucien, op. cit.

(13) VASQUES, Adolfo Sanches. Filosofia da Praxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, 2ª ed., p. 159.

Os pressupostos metodológicos trazem subjacentes as concepções de homem e realidade social que, explicitadas, facilitarão a escolha de procedimentos e instrumentos de investigação.

Por essa razão, passo a sistematizar as concepções de homem e realidade social subjacentes aos pressupostos que, ao longo da dissertação, serão enriquecidas e operacionalizadas.

Concepção de homem: produto das relações sociais, síntese de três dimensões essenciais: social, prática (produtiva) e histórica. Tal existência humana não se esgota em nenhuma das formas de existência social e individual do homem. As três formam uma unidade indivisível, impossibilitando a formulação do conceito de homem, baseado exclusivamente numa delas.

O homem é "um ser que produz socialmente e que, nesse processo, se produz a si mesmo. Esse autoproduzir-se - como processo no tempo - faz dele um ser histórico" (14).

A dimensão prática ressalta o significado do trabalho como uma atividade não só essencial e universal do homem, mas caracteriza-se como uma atividade essencialmente humana. O homem define-se como humano por seu trabalho, por sua atividade prática através da qual produz um mundo material, social e histórico para satisfazer suas necessidades, como também, nesse processo, se transforma e se produz a si mesmo.

(14) VASQUES, Adolfo Sanches, op.cit., p. 423.

Ao mesmo tempo, o ser humano, produto das relações sociais e, portanto, das condições históricas determinadas, é também o produtor da realidade social.

No dizer de Kosik, a "práxis tem ainda uma outra dimensão: no seu processo, no qual se cria a específica realidade humana, ao mesmo tempo se cria de certo modo uma realidade que existe independente do homem" (15). Portanto, através da práxis, o homem entra em contato com a realidade natural e humaniza-a, tornando-a humano-social. Segundo o mesmo autor, "conhecemos o mundo, as coisas, os processos, somente na medida em que "criamos", isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. Essa reprodução espiritual da realidade só pode ser concebida como um dos muitos modos de relação prático-humana com a realidade, cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social. Sem a criação da realidade humano-social, não é possível sequer a reprodução espiritual e intelectual da realidade" (16).

O homem ingressa, independente da sua vontade ou consciência, numa dada situação mas, ao ingressar nela, a transforma. Essa transformação se dá pela atividade prática e não por vontade ou intenção do sujeito. Com a sua ação o homem confere significação ao mundo do qual faz parte e é por ele determinado.

Em síntese, "a realidade não é (autêntica) realidade sem o homem, assim como não é (somente) realidade do ho-

(15) KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª ed., 1976, p. 205.

(16) KOSIK, Karel, op. cit., p. 206.

mem. É realidade da natureza como totalidade absoluta, que é independente não só da consciência do homem mas também da sua existência, e é realidade do homem que na natureza, e como parte da natureza, cria a realidade humano-social, que ultrapassa a natureza e na história define o próprio lugar no universo. O homem não vive em duas esferas distintas, não habita, por uma parte do seu ser, na história e, pela outra, na natureza. Como homem ele está junta e concomitantemente na natureza e na história como ser histórico e, portanto, social, ele humaniza a natureza, mas também a conhece e reconhece como totalidade absoluta, como causa sui suficiente a si mesma, como condição e pressuposto da humanização" (17).

Essas novas concepções de homem e realidade social levaram à rejeição de certas crenças: possibilidade de decompor os fenômenos estudados em suas variáveis básicas; neutralidade científica, isto é, separar o pesquisador do objeto pesquisado, com intuito de assegurar a objetividade, imutabilidade e perenidade do conhecimento, estimulando os pesquisadores a buscar e elaborar novas formas de abordagem da realidade para fazer frente às limitações sentidas nos modelos tradicionais de pesquisa.

A evolução das ciências sociais, históricas e humanas veio mais uma vez para provar a inadequação dos métodos e procedimentos disponíveis ("survey" ou levantamento de dados, "design" ou delineamento, coeficientes de correlação, questionários, etc.) para captar a complexidade dinâmica dos fenômenos educacionais.

(17) KOSIK, Karel, op. cit., p. 228.

O levantamento e análise de novos métodos e procedimentos de investigação⁽¹⁸⁾ indicaram o Estudo de Caso - uma abordagem qualitativa de pesquisa - como o mais adequado e coerente com os pressupostos metodológicos e concepções adotados neste trabalho.

O Estudo de Caso, como o próprio nome indica, significa estudar um caso delimitado, uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Segundo Maria Laura Franco, "o Estudo de Caso pretende retratar uma configuração que, embora particular, funcione apenas como ponto de partida para uma análise que busque o estabelecimento de relações sociais mais amplas de um determinado objeto de estudo⁽¹⁹⁾.

Os pressupostos que fundamentam o Estudo de Caso, quais sejam, o reconhecimento da multiplicidade de dimensões presentes num dado fenômeno e suas inter-relações com o todo, a aceitação de que o conhecimento não é algo acabado, mas que, dinamicamente, se faz e refaz continuamente, o reconhecimento de que a realidade pode ser vista por diferentes perspectivas, dependendo dos valores, objetivos e interesse

(18) Especialmente, THIOLENT, M. "Crítica Metodológica: Investigação Social e Enquete Operária". São Paulo, Ed. Polis, 1980; "Aspectos Qualitativos da Metodologia de Pesquisa com Objetivos de Descrição, Avaliação e Reconstrução". Cadernos de Pesquisa (49), Maio, F.C. Chagas, São Paulo, 1984; LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli, E.D.A. "Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas", EPU - Série Temas Básicos de Educação e Ensino - SP, 1986

(19) FRANCO, M. Laura B. "O estudo de Caso no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa", in EDUC-PUC, 1986, agosto, nº 7, p. 37.

do investigador, e de que o fenômeno particular analisado é uma representação singular da realidade multidimensional e historicamente situada, exigem que o pesquisador use uma variedade de fontes e mergulhe na situação pesquisada para captar e interpretar os dados, munido de referencial teórico capaz de dar conta da complexidade do fenômeno educacional.

A maioria dos autores destaca três etapas para o desenvolvimento do estudo de caso: exploratória e/ou de reconhecimento do problema, coleta sistematizada de dados e análise e interpretação dos dados coletados. Para a coleta de dados privilegiei, como instrumentos, a entrevista e a análise documental. A observação acumulada ao longo de minha vivência profissional assim como os relatórios de reuniões pedagógicas e as reações de alunos de 7ª e 8ª séries serão utilizados para o reconhecimento e apresentação do problema.

A escolha da entrevista, como um dos instrumentos de coleta de dados, prende-se à sua característica flexível e potencialmente poderosa na captação de relações verbais e não verbais e aprofundamento de questões relevantes, em razão da interação investigador e entrevistado.

A análise documental, por sua vez, utilizando-se de materiais escritos, complementa os dados obtidos por outras técnicas e permite evidências que poderão trazer ao pesquisador mais elementos para consolidar suas suposições. A análise documental recorre à metodologia de análise de conteúdo que possibilita explicitação das significações (explícitas ou implícitas) contidas num texto. Segundo Maria Laura, o que está escrito é o ponto de partida, a interpre-

tação é o processo a ser seguido e a contextualização, o pano de fundo que garante relevância" (20).

As críticas ao Estudo de Caso (e a outras abordagens qualitativas) referem-se geralmente à questão da representatividade da unidade escolhida para análise e, como decorrência, questiona-se a possibilidade e validade da generalização dos resultados, partindo da escolha de um fato que não seja empiricamente representativo do problema estudado. Em relação à análise documental, o questionamento é de que, nem sempre, o material escrito retrata o cotidiano e a escolha dos documentos pode ser arbitrária por resultar da influência dos valores e concepções do pesquisador.

No rebate às críticas, convém lembrar que a característica fundamental da abordagem qualitativa é a contextualização e a explicitação dos pressupostos e concepções que servirão de critério para que o leitor, ele próprio, possa fazer as generalizações, descobertas e atribuir significados novos, assim como situar as generalizações realizadas pelo pesquisador.

Apoiando-se na tese defendida por Florestan Fernandes, Maria Laura Franco (21) enfatiza a "interpretação em contexto" do estudo de caso que possibilita a "generalização" dos resultados mediante o desvendamento das mediações que estruturam a totalidade concreta.

(20) FRANCO, Maria Laura B. "O que é análise de conteúdo", in EDUC-PUC, 1986, agosto nº 7, p. 15.

(21) FRANCO, Maria Laura B. "O estudo de caso", op.cit., p. 39.

Os estudiosos de abordagens qualitativas alertam para o falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e qualitativa. Recomendam o equilíbrio entre as duas análises e afirmam que qualquer fato social e, especificamente, o educacional, possui aspectos que podem ser descritos tanto quantitativa, quanto qualitativamente.

Advertem ainda contra o radicalismo e a distorção de muitos pesquisadores que identificam análise quantitativa com "experimentalismo" e "conservadorismo" e a abordagem qualitativa como "histórica" e "progressista".

A distinção entre a abordagem qualitativa e quantitativa estaria mais na possibilidade de a primeira englobar e incorporar a segunda e explicar a multiplicidade de fatores que determinam e condicionam o fenômeno pesquisado, não se limitando à sua descrição factual.

CAPÍTULO I

QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO DE 1º GRAU: ENFOQUE LEGAL

Constitui objetivo central deste capítulo apreender o sentido exato da qualificação para o trabalho no contexto da educação brasileira, através de uma análise dos principais textos legais relativos ao ensino de 1º e 2º graus.

Não se trata exatamente de uma interpretação estreita, que se atém ao texto legal, mas pretende-se, sobretudo, apreender o significado das proposições legais, nem sempre explícito, mas muitas vezes implícito na formulação geral. Esta análise, por sua vez, torna-se mais rica e significativa, quando procede de forma evolutiva, acompanhando os diferentes momentos históricos da educação brasileira, numa relação estreita com os aspectos sociais, políticos e econômicos que caracterizaram esses estágios, de tal forma que o fato a ser analisado ganhe maior significado.

Foi por assim entender a questão que se julgou oportuno tratar da qualificação para o trabalho em consonância com as principais fases que marcaram o desenvolvimento educacional brasileiro, após 1930.

Tomou-se por base essa data em virtude de ter se iniciado, então, o processo de industrialização e urbanização e também porque, antes de 1930, dificilmente se pode

ria falar em sistema educacional brasileiro de uma forma orgânica.

A economia, baseada na agricultura que se concentrava essencialmente no café, sofre, então, um grande golpe por força da crise mundial (1929), levando o País a buscar novas alternativas de sobrevivência. Em consequência, a estrutura de produção vigente baseada no modelo agro-exportador teve que ceder lugar a uma outra com base na industrialização.

No período de vigência do modelo agro-exportador, até 1930, aproximadamente, a relação educação-trabalho era pouco significativa, visto que não havia exigência de socialização e preparação para o ingresso no mundo do trabalho via escola, para a maioria da população.

A estrutura social pouco diversificada, formada, de um lado, pelos proprietários de terra e, de outro, pelos trabalhadores da terra - escravos, imigrantes e trabalhadores livres - e a organização do trabalho, baseada na monocultura, exigiam um mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho. Por não formar para o trabalho, a escola era vista como dispensável para a maioria da população.

A educação geral, livresca e erudita, preenchia as funções de adornar e distinguir a elite, sem nenhuma utilidade para a produção agrícola, levando ao desprezo pelo trabalho manual. O ensino de tarefas manuais e ofícios, ainda incipiente, era considerado como marginal ou, pelo menos, de segunda categoria, destinado aos pobres e desamparados.

Do Brasil-Colônia até o início da República, a situação não se alterou de modo significativo.

As relações entre educação e trabalho, a partir de 1930, começam a sofrer modificações, como decorrência das inúmeras alterações que, então, ocorrem.

No campo da economia, o País começa a desenvolver-se industrialmente e, por força disso, inicia-se o processo de urbanização, trazendo grandes contingentes populacionais da zona rural para a cidade em busca de trabalho. A demanda escolar aumenta, visto que é preciso alguma preparação para enfrentar as novas formas de ocupações existentes.

Do ponto de vista político, novas camadas sociais irão surgir e uma "nova burguesia" começa a se formar, em substituição à burguesia rural (em grande parte empobrecida pela "quebra" do café no mercado mundial). Dessa forma articula-se uma nova correlação de forças.

A burguesia rural, antes hegemônica, como poder econômico e político, cede lugar à burguesia industrial. Sob a bandeira da industrialização unem-se os diferentes partidos políticos (PSD, UDN, PTB e PCB), representando diferentes forças sociais (burguesia nacional, operariado, classe média e a esquerda minoritária), para tecer a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. Sob o amplo espectro do liberalismo bastante elástico e flexível, o nacionalismo desenvolvimentista abriga as diferentes tendências, não deixando transparecer divergências. Mesmo a burguesia rural convive com a nova ideologia política.

Com a estimulação e a facilitação de entrada de capital estrangeiro e, especialmente com o fim do Estado Novo (1945), a industrialização se moderniza com a importação de tecnologia avançada pelas empresas estrangeiras sediadas no Brasil. Completado o ciclo da industrialização, a mesma deixa de ter sentido como elo de coesão das diferentes forças sociais.

A contradição entre a ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista e o processo de desnacionalização da economia aguça a crise entre a orientação política e o modelo econômico, trazendo à tona as reais motivações das diferentes forças que carregam, com objetivos diversos, a bandeira da industrialização. Em consequência rompem-se as alianças. O operariado e as forças de esquerda lutam pela nacionalização do parque industrial (empresas estrangeiras), pelo controle da remessa de lucros para o exterior e mudanças estruturais radicais. A burguesia nacional, aliada à burguesia internacional e/ou seus prepostos brasileiros e apoiada pela classe média, pressiona para a manutenção do modelo sócio-econômico. Tal situação coloca o País num impasse: contradição entre a ideologia política e o modelo econômico, a qual a Revolução de 1964 tenta resolver. Com efeito, esta substitui a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista pela doutrina da interdependência (produzida no interior da Escola Superior de Guerra), preservando a ordem sócio-econômica. Portanto, a ruptura foi de natureza política, necessária para a continuidade e modernização do setor produtivo.

Para a sustentação do modelo econômico instalada-se no País, a partir de 1964, a ditadura militar. Medidas são tomadas para criar condições para a sustentação do modelo econômico e criar um clima favorável de aceitação e legitimação da forma de governo. A reforma educacional é uma dessas medidas, conforme se pode constatar na Exposição de Motivos do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, ao encaminhar o anteprojeto da Lei 5692/71 ao Presidente da República, Emilio Garrastazu Médici.

... "Entre os vários itens do vasto programa de reformas encetadas pelo governo a partir de 64, acompanhando as transformações profundas que se operam na vida nacional (grifo meu), a Educação tem figura do em posição de especial relevo. Firmase, por fim, e torna-se cada vez mais nítida, a convicção de que praticamente na escola tomada em seu sentido amplo, se faz a síntese do econômico e do social para configuração de seu desenvolvimento centrado no Homem e para ele dirigido" ... E completa... "Assim desde o início, repeliu-se com firmeza a tese de primeiro desenvolver para depois educar, que a quase nada conduziria. Enquanto, por esta forma, o desenvolvimento cedo se deteria ante a ausência de um sistema educacional que lhe servisse de suporte, o pouco a ser conseguido teria de fazer-se com o sacrifício do seu próprio destinatário".

A Educação assume as funções de suporte do processo de desenvolvimento econômico e instrumento de veiculação da ideologia da nova ordem política.

Historicamente, as mudanças no setor produtivo, a nova política e as mudanças nas relações internacionais foram acompanhadas por reformas educacionais, sobretudo, na relação educação e trabalho.

Para atender às novas exigências, a Reforma Capanema, iniciada em 42 e concluída em 46, criou um sistema dual: formação acadêmica, destinada à classe dirigente, e formação profissional, através de cursos de natureza mais prática, destinada à formação de mão-de-obra. Embora com nova roupagem, não representou nenhuma alteração fundamental a Lei 4024/61. Esta reflete a indefinição e a ambigüidade do poder político disputado pelas diferentes tendências sociais, agora não mais mascaradas sob a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. Pretendeu satisfazer às duas tendências opostas (classistas), de um lado, os defensores da escola pública e, de outro, os do ensino privado, e responder aos anseios, de democratização do ensino, da sociedade brasileira, como um todo.

O caráter humanista e democrático, mais aparente do que real, resulta do transplante de idéias novas da Europa e Estados Unidos (Movimento da Escola Nova), que visavam ao restabelecimento do humanismo na educação, relegado a segundo plano, pelas exigências econômicas e políticas. O Movimento da Escola Nova representou o repúdio às idéias que pregavam a educação para o trabalho como forma

de desenvolvimento da nação, em detrimento do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Como ocorre com qualquer transplante cultural, que desconsidera a realidade, a 4024 foi apenas uma acomodação. A dificuldade para a sua implantação, apesar do grande entusiasmo pelas idéias humanistas e democráticas propaladas, decorreu da falta de condições sócio-econômicas. Pelo longo período de gestação (13 anos), quando entrou em vigor, já estava ultrapassada.

Em maio de 1970, pelo Decreto 66.660, o Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, nomeia um Grupo de Trabalho para, em 60 dias, a partir de sua instalação (maio de 1970), apresentar um substitutivo da Lei 4024.

Alguns autores (1) apontam o Acordo MEC-USAID como nascedouro da reforma de ensino encetada pelas Leis 5692/71 e 5540/68. Neste sentido, observam que não nasceram autodeterminadas, mas sugeridas do exterior e atreladas a um projeto social mais amplo.

Marilena Chauí examinou as raízes históricas da reforma de ensino (2) e destacou as três diretrizes do Acordo MEC/USAID que lhes deram sustentação: desenvolvimento, segurança e comunidade.

As reformas de ensino de 1º, 2º e 3º graus, atreladas às diretrizes do Acordo, caracterizaram-se pela forte

(1) SAVIANI, Dermeval, "Análise Crítica da organização escolar brasileira, através das Leis 5540/68 e 5692/71", in GARCIA, Walter. Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento. Brasil, McGraw-Hill do Brasil, 1976; CURY, Roberto Jamil e outros. "A Profissionalização do ensino na lei 5692/71". Brasília, MEC-INP, 1982.

(2) CHAUI, Marilena, "A reforma de ensino". In: Revista Discurso nº 8. Departamento de Filosofia, maio de 1978, FFCL-USP.

tendência tecnicista, formadora de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho em expansão, resultante do processo acelerado de industrialização e urbanização.

O saber elaborado (ciência e tecnologia) vindo de fora exigia apenas a formação de pessoas capacitadas para aplicá-lo, dispensando a formação de cientistas e pesquisadores, empobrecendo sobremaneira a qualidade dos cursos e, conseqüentemente, dos profissionais por eles formados.

A profissionalização rápida e a privatização do ensino foram definidas como prioridades da reforma, objetivando a formação de mão-de-obra suficiente para o mercado de trabalho.

Waldimir Pirró e Longo ilustra essa questão:

..." acho gravíssimo o que chamo de distorção do espectro ocupacional, ou seja, como o setor produtivo posto em marcha no país pouco tem a ver com a inteligência nacional. Ele sofre de microcefalia, ou seja, para o mesmo nível de produção, para uma mesma tecnologia empregada, ele cria muito menos empregos do que cria num país central, onde está a alta gerência e o desenvolvimento científico e tecnológico"...; "transferimos os empregos de cérebros das matrizes de empresas estrangeiras daqui para o exterior, porque os projetos já vêm prontos e acabados"... (3)

(3) Waldimir Pirró e Longo "Ensino Técnico" - FINEP - Trabalho apresentado no Fórum do Ensino Técnico - Secretaria de Educação de São Paulo, novembro de 1983 (mimeografado).

O citado autor conclui que a distorção do espectro ocupacional, longe de ser de natureza conjuntural, é produto da estrutura sócio-econômica e das decisões políticas dos países em desenvolvimento, citando, como exemplo, o caso brasileiro.

O Brasil para se desenvolver adotou como estratégia a aceleração da industrialização, a importação de tecnologia e capital estrangeiro. Tais medidas de modernização da economia trouxeram como consequência a crescente desnacionalização do setor produtivo do País.

A estratégia adotada para o desenvolvimento econômico marcou profundamente a reforma educacional, produzindo efeitos danosos, tanto para o sistema educacional, quanto para o processo de desenvolvimento social e econômico do País.

A formação do cidadão "consciente" e voltado para os problemas brasileiros, ao lado da educação para o desenvolvimento, passa a ser definida como outra prioridade. No entanto, tanto o sentido do civismo como a seleção e análise dos problemas brasileiros vêm pré-determinados e sugeridos pelos órgãos de segurança nacional.

EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política do Brasil) e EPB (Estudos de Problemas Brasileiros), com forte conotação moral, fazem parte das medidas do novo regime para compor o arcabouço ideológico com o objetivo de legitimar o regime instaurado no País, a partir de 1964. O exemplo do controle pelo Estado

do pensamento educacional nesta área fica evidenciado na sistemática de contratação dos professores das referidas disciplinas. As disciplinas são cargo de confiança do diretor, fora da sistemática regular de atribuição de aulas. Na fase mais autoritária do regime militar, exigia-se a folha corrida do DOPS, como pré-requisito para ser escolhido para ministrar aulas.

A relação comunidade e escola é definida como um diálogo em que a primeira apresenta suas necessidades e a segunda tenta respondê-las. Entretanto, o que se deu foi uma relação empresa-escola. Um exemplo desse reducionismo são os Conselhos Universitários compostos de professores (em menor número) e representantes de vários patronatos (indústria, comércio e agricultura). Vinculada diretamente à empresa, a escola vai produzir, em consequência, efeitos diversos: quantidade de profissionais de qualificação inferior aos profissionais de países desenvolvidos, criação de um exército de reserva de profissionais que ocasionará o aviltamento profissional pelo baixo nível salarial, criação de um diferencial entre os profissionais qualificados e não qualificados, justificando a hierarquização entendida, na divisão do trabalho social, como aqueles que mandam e aqueles que obedecem.

A nova ideologia política, de internacionalização da economia marcada profundamente pela nova organização do trabalho que se moderniza com a importação de tecnologias avançadas, influencia a reforma educacional. Os grandes conglomerados de empresas passam a tomar o lugar das mé

dias e pequenas empresas e absorvem, no início, grande contingente de profissionais de formação superior, mudando o comportamento do mercado de trabalho e da demanda. Acrescida a isso, a burocracia estatal também absorve significativamente os profissionais de nível superior para assumir as tarefas tecno-burocráticas. A formação superior passa a funcionar como passaporte para ocupar postos na hierarquia das empresas e dos órgãos estatais, motivando a corrida ao 3º grau.

Há uma sensível mudança na relação educação e trabalho. A profissionalização "lato sensu" (ensino de 1º grau) e a profissionalização "stricto sensu" (ensino de 2º grau) decorrem da nova organização do trabalho e servem para conter a demanda junto ao 3º grau (4).

A modernização passa a exigir uma formação tecno-científica em substituição ao modelo humanístico-científico, segundo os legisladores, mais adequado, à tecnologia avançada e à organização do trabalho mais sofisticada.

Podemos concluir que a resistência, ainda que a nível formal, às correntes de industrialização que privilegiavam a concepção da educação como instrumento de desenvolvimento social e econômico, não encontrou expressão na nova reforma.

O ensino de 2º grau, pela primeira vez, na história da educação brasileira, assume prioritariamente a função profissionalizante em detrimento da função acadêmica. A lei prevê a função acadêmica no ensino de 2º grau apenas

(4) CUNHA, Luiz Antonio. Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977.

em casos especiais.

As duas passagens, que se seguem, a primeira extraída do Relatório do Grupo de Trabalho e a segunda, da Exposição de Motivos do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, ao encaminhar o anteprojeto de lei ao presidente da República, deixam transparentes a intenção de profissionalização e a sua adequação ao novo estágio de desenvolvimento do País.

... "De início e com efeito, possuíamos um "ensino secundário", cuja única função era abrir as portas do superior. Pouco a pouco surgiram escolas de ofício destinadas a preparar para o comércio, mais tarde outras de formação para a indústria e, em alguns casos, porém, com menor freqüência, uma terceira categoria de treinamento agrícola. Sem atentar para a circunstância de que, embora com objetivos mais específicos, tais escolas eram de qualquer forma "secundárias", passamos a classificá-las em "ramos" paralelos que, refletindo ainda uma vez a estratificação social, mantinham o dualismo "ensino" (secundário) para os nossos filhos" e "ensino (profissional) para os filhos dos outros". O GT denuncia, ainda, "o insignificante progresso da lei 4024/61, em relação ao dualismo de uma escola supostamente orientada para o prosseguimento de estudos, a secundária, ao lado de outra, que com esta não se comunica, voltada pretensamente para a vida - a profissional - e propõe que ..." o caminho a trilhar não é outro se

não o de converter a exceção em regra, fazendo que o 2º grau sempre se conclua por uma formação específica".

... "Agora V. Excia. não proporá ao Congresso Nacional apenas mais uma reforma que implica abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º graus, voltado para as necessidades de desenvolvimento. E como a educação pré-determina o desenvolvimento, o abandono do ensino meramente propedêutico para adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando terminalidade ao ensino de 2º grau, preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada, como a pública, significa uma revolução, no sentido sociológico do termo atinge as raízes do processo e, em curto prazo. Em uma palavra, é o que V. Excia. preconiza: a Revolução pela Educação" (Exposição de Motivos).

A Lei 5.692/71 "decretou" o fim da dualidade do ensino médio. Fundamentada na crença "messiânica" (5) da educação, prega o desenvolvimento e o fim da estratificação via educação.

Cabe evidenciar ainda que, ao confundir educação propedêutica com ensino verbalístico e academizante, comete dois grandes equívocos: concepção distorcida de formação geral e a ingenuidade de acreditar que um texto

(5) A esse respeito, Wagner Rossi em sua obra Capitalismo e Educação faz, no Capítulo I, uma análise da função messiânica e conservadora, desempenhada pelos sistemas educacionais. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

legal tem o poder de modificar a mentalidade cultural formada historicamente, no decorrer de quatro séculos.

Reconhecendo que o País não é um todo homogêneo, face à diversidade regional, tanto geográfica quanto sócio-econômica e cultural, os legisladores propõem a unificação do ensino como ponto de chegada e não de partida. Recomendam a implantação progressiva e gradual da reforma, fundamentados no princípio da elasticidade (supressão do modelo único de organização escolar) que se traduz em dois subprincípios: flexibilidade (mecanismos alternativos, no presente) e atualização (mecanismos alternativos de soluções no futuro).

Na nova estruturação e organização do ensino, ao lado do princípio da elasticidade, o princípio da integração horizontal e vertical mostra-se de fundamental importância para a proposta de racionalização (concentração de recursos físicos, materiais e humanos) e articulação dos diferentes graus de ensino. A integração vertical propõe a articulação e sintonia dos três níveis de ensino (antes, quatro), no sentido de assegurar a unidade doutrinária e didático-pedagógica. Pretende-se que qualquer alteração de um grau esteja em total sintonia com os demais.

A integração horizontal parte da precariedade e dispersão dos recursos e propõe a racionalização que se traduz em soluções como entrosagem e intercomplementariedade (integração de estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns e para suprir deficiências de outros).

Propõe ainda, com vistas à racionalização, a organização de centros inter-escolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos.

Lei ambiciosa que, além de pretender uma guinada de 360° com a função profissionalizante no ensino de 2º grau e já presente no ensino de 1º grau (como veremos a seguir), pretende a auto-atualização permanente, a racionalização e a sintonia harmônica dos três níveis de ensino.

Se a qualificação para o trabalho, no ensino de 2º grau está claramente definida como qualificação técnica ou profissionalização "stricto sensu", a conceituação assumida no ensino de 1º grau, bem como sua operacionalização, precisam ser explicitadas.

O artigo primeiro da Lei 5.692/71 define como objetivo geral de ensino de 1º e 2º graus: "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, a qualificação para o trabalho e o preparo consciente da cidadania".

O objetivo geral de tríplice orientação, ou melhor, de três níveis, segundo o Relatório do G.T., parte do desenvolvimento das potencialidades do aluno, que se reveste de um aspecto individual de autorealização, passa por um outro, individual e social, de qualificação para o trabalho e completa com o aspecto predominantemente social, de preparo para o exercício de uma cidadania consciente. Ainda, segundo o G.T., "aí se configuram tecnicamente, como convém a uma lei desta natureza, os elementos de uma educação democrática (grifo meu) a que ficarão subordinadas as finalidades específicas de formação de crianças e pré-adolescenc-

tes no 1º grau e do adolescente no 2º grau.

A respeito do caráter individual, individual-social e social do objetivo geral da lei, Saviani aponta para a inversão de conceitos, do ponto de vista histórico. Segundo o citado autor, historicamente, "quando se proclamou na organização dos sistemas nacionais da escola como instrumento de conversão dos súditos em cidadãos, tratava de realizar o objetivo individual de cidadania, ou seja, cada indivíduo deveria se tornar um cidadão, estar capacitado a participar da decisão política. (6)

A construção de uma democracia fundamenta-se na capacidade de cada um dos seus membros participar ativamente e opinar sobre os rumos da sociedade. Foi no bojo dessa concepção de cidadania que, no século passado, os movimentos populares reivindicatórios se estenderam da participação política à de nível econômico. Neste sentido, a ligação entre educação e trabalho define o papel da educação como preparação que assegure aos trabalhadores participarem em todos os níveis da sociedade.

A Lei 5.692/71 responde às reivindicações da classe trabalhadora por mais escolaridade e de igual qualidade para todos, criando uma escola supostamente unitária mas, na realidade, diferenciada. Supostamente unitária, na medida em que todos têm acesso a ela, indistintamente. Diferenciada, na medida em que, por motivos de "natureza individual" (dons naturais), a escola adequará os indivíduos a determinados papéis estratificados, na so

(6) SAVIANI, Dermeval. "Educação, Cidadania e Transição Democrática", in Maria de Lourdes M. Covre (org.) - A cidadania que não temos, São Paulo, Brasiliense, 1986.

cidade de classes. A auto-realização como objetivo de caráter individual escamoteia a questão econômica e social da diferenciação, imputando ao indivíduo a responsabilidade da diferenciação (ideologia dos dons naturais) (7).

O caráter individual da cidadania, historicamente conquistada, passa a ser definido, na Lei 5.692/71, como uma questão puramente social, uma questão do Estado.

O caput do artigo 4º e o parágrafo 2º do artigo 5º da Lei 5.692/71, especialmente a letra b, deixam claros os pressupostos da diferenciação entre os indivíduos e as necessidades sociais.

"Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos" (artigo 4º).

"A parte de formação especial do currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (§ 2º do artigo 5º).

(7) A esse respeito temos entre várias obras, Bourdieu e Passeron, A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975 e Naville A teoria da Orientação Profissional. Portugal, Estampa.

A questão da formação para a cidadania, como uma das funções precípua da educação, fica obscurecida, quando se prioriza a educação como instrumento para o desenvolvimento econômico e ajustamento dos indivíduos às necessidades do mercado de trabalho. A lei recomenda proceder-se a levantamentos para atualização periódica das tendências do mercado local e regional, como pré-requisito para oferta de habilitações profissionais e atividades de iniciação para o trabalho. Há, de início, dois obstáculos praticamente impeditivos para sua execução: a questão administrativa e financeira de implantação e o caráter cíclico do comportamento do mercado de trabalho nas sociedades capitalistas, do tipo de economia do mercado, que dificulta a previsão, tanto quantitativa quanto qualitativa, de oferta de empregos.

No ensino de 1º grau, a questão da qualificação para o trabalho é detalhada no Parecer 339/72 do Conselho Federal de Educação que trata, especificamente, da "Significação da parte de formação especial do currículo, no ensino de 1º grau".

Qualificação para o trabalho é definida como "o processo que prepara o jovem para as ações convenientes do trabalho produtivo (grifo meu), seja ele de criatividade, de multiplicação de idéias e projetos, de análises e controle, de administração e supervisão ou de execução manual e mecânica, tudo de acordo com as potencialidades e diferenças individuais dos educandos (grifo meu)!"

No ensino de 1º grau, a qualificação para o trabalho assume dupla conotação: sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho (letra a, §. 2º do artigo 5º) e, excepcionalmente, como qualificação técnica (artigo 76), no caso de antecipação de terminalidade (Lei 5.692/71).

Segundo a lei, o conceito de trabalho, no ensino de 1º e 2º graus, refere-se apenas à dimensão econômica restrita de trabalho produtivo. Tal relação aparece explícita na iniciação para o trabalho e implícita na sondagem de aptidões.

A lei, em verdade, atenta para o caráter e vocação "lato sensu" da qualificação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e declara que não significa um esforço para a qualificação profissional. Segundo o Parecer 339/72, seria prematuro cogitar especializações para crianças e pré-adolescentes, onde, a rigor, ainda não existem aptidões plenamente caracterizadas a cultivar. Todavia, a análise das conceituações e objetivos da sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho denuncia o seu atrelamento, direta ou indiretamente, imediata ou mediatamente, à qualificação profissional e ao mercado de trabalho.

No caso da sondagem de aptidões, definida como a "exploração da curiosidade espontânea dos alunos para ensejar a formação de atitudes, sem preocupação precípua com a aquisição de conhecimentos", recomenda que em contato lúdico com o objeto técnico o aluno terá oportunidade de:

- "1. desenvolver a faculdade de observação;
2. desenvolver a capacidade de raciocínio, porque o objeto técnica é proveniente de construção racional resultante de uma reflexão de um pensamento lógico, subjacente à realidade concreta, e que deve antes de mais nada descobrir;
3. desenvolver-lhe a curiosidade, levando-o a interrogar, a colocar problemas, a procurar soluções, incentivando-o a cultivar a imaginação criadora, tão viva entre os jovens, mas que nos nossos processos tradicionais, às vezes sufocam;
4. despertar-lhe a necessidade de cultura científica, orientando-lhe a curiosidade espontânea para o objeto para as mais abstratas noções que lhe são inerentes;
5. levá-lo a exprimir-se, a comunicar idéias sob formas as mais diversas: expressão oral, escrita, matemática, gráfica (pelo projeto e pelo desenho). Tal ensinamento deve permitir à criança revelar-se melhor e, ao professor, descobrir, em campo mais amplo de exploração, os elementos necessários".

Quanto à sondagem de aptidões que deverá anteceder a iniciação para o trabalho, recomenda o Parecer que as atividades sejam mais lúdicas e recreativas do que sis

temáticas e programadas, em coerência com sua natureza e finalidades. Devem descobrir vocações e ajudar o orientando na escolha de oportunidades de trabalho ou mesmo de estudos ulteriores e propiciar, ainda, vivência e certa familiaridade com o mundo do trabalho e a produção da riqueza. Ainda segundo o Parecer, as atividades de sondagem de aptidões deverão resultar do trabalho conjunto dos serviços de orientação, dos professores, pais e comunidade.

A conceituação, finalidades e estratégias de sondagem de aptidões, à primeira vista genéricas e amplas, merecem algumas reflexões.

A sondagem de aptidões com a finalidade de descobrir e cultivar aptidões dos educandos traz no seu bojo a ideologia liberal dos dons naturais, segundo a qual cabe à educação somente detectar e cultivar as aptidões diversificadas e orientar para os diferentes papéis sociais disponíveis. Tal ideologia, desconsiderando a origem de classe social (determinante poderoso da diferenciação), imputa aos indivíduos e suas características "naturais" a causa da diferenciação social (meritocracia) (8).

Os objetivos da iniciação para o trabalho, segundo o Parecer, são:

1. Interesse pelas profissões: desenvolver, no aluno, acentuado interesse pelos assuntos relacionados com o mercado de trabalho de áreas econômicas pri

(8) A esse respeito as obras de Bourdieu e Passeron A Reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975; Naville, Pierre, A teoria da Orientação Profissional, Portugal, Ed. Estampa; Rossi, Wagner, Capitalismo e Educação, São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

mária, secundária e terciária), processos de produção, ocupações e outros aspectos concernentes à função desempenhada pelo fator humano no desenvolvimento do País.

2. Apreciação ou crítica: desenvolver no jovem a capacidade de apreciar, selecionar, criticar e julgar os produtos que adquire ou os serviços que lhe são prestados, como consumidor ou cliente.
3. Desejo de cooperação: desenvolver no educando o espírito de trabalho em grupo, de colaboração, bem como de reconhecimento da importância da função que desempenha, como membro da equipe e de sua responsabilidade para o êxito dos resultados finais.
4. Interesse pelo trabalho: desenvolver no aluno o sentimento de orgulho pelo trabalho útil e bem feito e a consequente preocupação de empregar seus momentos de lazer em atividades saudáveis.
5. Espírito de ordem e método de trabalho: formar no educando hábito de planejar o trabalho antes de iniciar sua execução, de realizá-lo racionalmente, obedecendo à seqüência de fases ou cronogramas previamente fixados.

6. Hábitos sensoriais-motores e conhecimentos técnicos: desenvolver no aluno hábitos sensoriais-motores e atitudes requeridos para a utilização adequada de equipamentos simples ou execução de serviços e proporcionar-lhe, simultaneamente, conhecimentos técnicos concernentes a materiais e a processos de trabalho utilizados nas tarefas que deverá efetuar nos laboratórios (oficinas) da escola e no decorrer de sua vida profissional futura.

7. Orientação profissional: oferecer oportunidade ao aluno de realizar diferentes tipos de atividades que lhe permitam evidenciar aptidões, vocação e interesses, para assim escolher, com mais acerto, a profissão que mais se coadune com suas aptidões e traços de personalidade.

8. Desenvolvimento físico e mental: possibilitar o desenvolvimento físico e mental do educando mediante a execução de trabalhos que permitam a ação muscular, a coordenação visual e motora, a utilização dos órgãos dos sentidos, o controle neuro-muscular e a atividade do cérebro. Ao mesmo tempo, levar o educando a compreender que atividades manuais e mentais constituem um todo único, harmônico, fazendo desaparecer os preconceitos existentes contra o trabalho manual.

A sondagem de aptidões, definida metodologicamente como uma atividade recreativa e prazerosa de descobrir e cultivar aptidões individuais, está na realidade a serviço do ajustamento dos indivíduos aos diferentes papéis sociais, segundo sua classe social.

Ao privilegiar atitudes e aptidões, deixando de lado a questão do conhecimento, o Parecer veicula uma concepção parcial e distorcida de atividade humana. Com efeito, identifica a atividade de sondagem com o objeto técnico e o mundo do trabalho, numa relação lúdica, sem contextualização histórica. No entanto, declara que o objeto técnico deverá ser captado de uma realidade concreta, sem dizer a que realidade histórica se refere, veiculando, assim, uma visão de trabalho fantasiosa, mistificadora e vazia de conteúdo humano, social e histórico.

A iniciação para o trabalho, o segundo desdobramento da qualificação para o trabalho, no ensino de 1º grau, é definida, no mesmo Parecer, como o processo que tem como preocupação central o "desenvolvimento da noção, do gosto e da estima pelo trabalho, elementos indispensáveis à formação geral e à orientação profissional posterior". Pretende, através de atividades oferecidas pela escola, em integração com a comunidade, que os alunos conheçam os diversos campos de trabalho da localidade onde vivem, da região e do País. Além dos campos de trabalho, o aluno deverá conhecer os sistemas de produção, de prestação de serviços, de materiais e instrumentos de trabalho, etc.

Através do contato com o mundo do trabalho, o que se pretende, conforme o citado documento, é "orientar e não propriamente ensinar". O aluno vive "experiências, enfrenta situações, problemas, aprende a escolher meios e a dar soluções, sem, entretanto, chegar à condição de um profissional qualificado tal como o conhecem "stricto sensu" a agricultura, a indústria, o comércio e os serviços".

Tal conceituação é ambígua, o que nos leva a prever quão amplos serão os objetivos da iniciação para o trabalho.

9. Matéria auxiliar: "o conteúdo das Artes Práticas e das matérias que podem concorrer para a iniciação para o trabalho serve para integrar as demais matérias do currículo em áreas de estudo, possibilitando, através das tarefas próprias ao mencionado setor de conhecimentos, a concretização de projetos pertinentes às outras matérias, ilustrando-as e vitalizando-as".

A conceituação e os objetivos da iniciação para o trabalho deixam patente o caráter tecnicista e psicologista da concepção de trabalho adotada. Tal concepção enfatiza atitudes e hábitos motores, reduzindo a questão do trabalho a intenções e movimentos corporais. Dos nove objetivos, cinco referem-se ao desenvolvimento de interesses pelas profissões e pelo trabalho e a estimulação do

desejo de cooperação, apreciação crítica, espírito de ordem e método de trabalho.

Mesmo os objetivos que fazem referência ao conhecimento técnico e desenvolvimento mental, necessários ao desenvolvimento das atividades, reduzem o conhecimento sobre o trabalho a conhecimentos técnicos concernentes a materiais e processos de trabalho e, quanto ao desenvolvimento mental, recomendam que as atividades de trabalho deverão ensejar "a atividade do cérebro". Fica patente nos objetivos a grande ênfase ao desenvolvimento físico-motor, ao controle neuro-muscular e a utilização dos órgãos dos sentidos.

Pretende, ainda, através do objetivo que faz referência ao desenvolvimento físico e mental, que a execução de trabalhos que envolvam "a ação muscular, a coordenação visual e motora, a utilização dos órgãos dos sentidos, o controle neuro-muscular e a atividade do cérebro", propicie a síntese entre as atividades manuais e mentais e, ao mesmo tempo, faça "desaparecerem os preconceitos existentes contra o trabalho manual".

O objetivo que se refere à orientação profissional retoma a relação e a adequação entre a profissão e as aptidões individuais. ... "escolher, com mais acerto, a profissão que se coadune com suas aptidões e traços de personalidade (grifo meu). O Parecer 339 reafirma pressupostos da doutrina liberal -- individualismo, liberdade de escolha e igualdade de oportunidades.

Em relação ao primeiro objetivo da iniciação para o trabalho, fica evidenciado o atrelamento ao merca

do de trabalho e a sua definição como instrumento do desenvolvimento econômico.

Da análise, tanto da sondagem de aptidões, quanto da iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, podemos concluir que estão a serviço da qualificação técnica, seja pela transmissão de conceitos e desenvolvimento de atitudes e valores, facilitadores da aceitação da profissionalização a nível de 2º grau.

Em nenhum momento o trabalho é tratado na sua evolução histórica e nas suas dimensões culturais, sociais e econômicas (lato sensu). O reducionismo do trabalho como profissão, mesmo quando os objetivos referem-se a intenções amplas e abrangentes, fica caracterizado pelo condicionamento às tendências do mercado de trabalho.

Metodologicamente, recomenda o Parecer que tanto a sondagem de aptidão quanto a iniciação para o trabalho, sejam desenvolvidas de forma lúdica, recreativa, assistemática, sem preocupação com sistematização e transmissão de conhecimentos. Tal recomendação acompanha a orientação didática da Lei 5.692/71, que prescreve que a matéria deve ser ministrada em forma de "atividades, áreas de estudo e disciplina".

O Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação, que trata do Núcleo comum e da doutrina do currículo, na Lei 5.692/71, introduz o conceito de "matéria", como todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação e, em alguns casos, acrescenta-

do pela escola, nos currículos plenos. Sugere que a "matéria" seja tratada de forma "didaticamente assimilável", na seqüência: atividades, áreas de estudo e disciplinas. Tal seqüência parte do "mais para o menos amplo e do menos para o mais específico". Além disso, "nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre as experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo - formados pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional - as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos. É, portanto, de grau a distinção que se estabelece entre atividade, área de estudo e disciplina, em relação ao jogo situação-conhecimento".

A respeito do tratamento didático recomendado pela Lei 5.692/71, Marilena Chauí (9) chama a atenção para algumas questões fundamentais de natureza epistemológica e ideológica. Denuncia o comprometimento do conceito de saber, no Parecer 853/71, ao veicular a idéia do saber, como uma simples organização e sistematização das experiências espontâneas e fragmentadas vivenciadas pelo aluno, para fazer chegar à sua consciência.

Segundo a autora, o Parecer comete dois erros : primeiro, deixa transparecer a idéia de que o conhecimen-

(9) CHAUI, Marilena, op.cit.

to é uma continuação ordenada daquilo que a experiência fornece dispersadamente e, segundo, encara a produção de conhecimentos como simples ordenação e sistematização de dados imediatos da vivência, relegando a segundo plano a reflexão crítica dos dados da experiência como instrumento de compreensão e crítica da realidade.

A suposição de que a diferença entre a experiência imediata e o conhecimento seja apenas de grau de complexidade e não de natureza reforça a idéia de que o saber é fruto da experiência vivenciada.

A autora aponta, ainda, para as graves consequências da confusão que a lei faz entre o conceito de interdisciplinariedade do conhecimento e de polivalência e integração de conhecimentos.

O conceito de polivalência e integração de conhecimentos elimina, por definição, a contradição, os antagonismos e as tensões entre os diferentes domínios do conhecimento (interdisciplinariedade). O mais sério é a transferência de unidade e ordenação harmoniosa do conhecimento à realidade, dado que o entendimento é de que o conhecimento na realidade é do que a sistematização dos dados imediatos.

A Lei 5.692/71, além da visão parcial e distorcida de trabalho e homem, peca também pela concepção grosseira de conhecimento que transmite e pela mistificação da realidade.

A mais grave distorção ideológica que comete é a transmissão da visão de mundo como uma realidade unitária e harmônica sem tensões na qual e para a qual os indivíduos

serão educados e orientados para se ajustarem. Tal concepção contamina a concepção de trabalho, conhecimento, educação e homem.

Apesar do destaque que dá à parte de formação especial do currículo, como a via adequada para levar o educando para a qualificação para o trabalho, prevê a participação de todas as matérias do currículo pleno. A ênfase dada à parte especial do currículo deve-se ao fato de, por sua natureza, prestar-se melhor à observação do educando no que se refere à revelação de seus interesses e à exploração de suas habilidades, bem como familiarizá-lo com o mundo do trabalho.

A parte de formação especial, ministrada preferencialmente sob a forma de atividade, deverá colocar o aluno em situação experiencial nas áreas primárias, secundárias e terciárias da economia, bem como com os problemas da educação para o lar. Trata-se de se fazer uma síntese entre intelecção e ação, ensina o referido Parecer.

Cabe registrar aqui o caso da exceção à regra geral, ou seja, quando a qualificação para o trabalho, no ensino de 1º grau, está voltada para a qualificação técnica.

O Artigo 76 da Lei 5.692/71 prescreve que: "a iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas, nos seguintes casos:

- a) ao nível da série realmente alcançada em virtude da gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava;

- b) para a adequação às condições individuais, in
clinações e idade dos alunos;

No caso da terminalidade real, a iniciação para o trabalho e a habilitação profissional deverão estar em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional de acordo com os levantamentos periodicamente renovados. A sondagem de aptidões, mesmo no caso da terminalidade real, não deverá estar atrelada às necessidades do mercado de trabalho e deverá sempre anteceder a iniciação para o trabalho. Segundo a interpretação dos conselheiros responsáveis pela elaboração do Parecer 339/72, os legisladores da Lei 5.692/71, para prescrever o Artigo 76, provavelmente partiram do pressuposto de que no "Brasil, por muito tempo ainda, ocorrerão duas anomalias nos sistemas de ensino: de um lado, o fato de que poucos deles terão condições e recursos para manter a gratuidade dos oito anos de escola de 1º grau; de outro, a certeza de que a regularidade de matrícula será inatingível em futuro próximo, devendo, por muito tempo, permanecer a atual desconexão entre a idade cronológica do aluno e a série em que se encontra matriculado. Por ambas as razões, não será possível aplicar-se sempre a regra geral da letra a, do Parágrafo 1º, do Artigo 5º da lei que diz que a parte de formação especial comparecerá no currículo pleno apenas nas séries finais do ensino de 1º grau".

Apenas dois dados para ilustrar que as "anomalidades" são realidades e não são tão exceção quanto pretendem os conselheiros do Parecer 339/72.

Primeiro, em 1973, a população brasileira de sete anos era de 2.8 milhões e a matrícula na 1ª série foi de 6.7 milhões (10), portanto, com defasagem de faixa etária de 3.9 milhões. Segundo, cerca de 1.100.000 crianças de 7 a 14 anos (33%) são analfabetas e cerca de 70% da população não recebem, dos sistemas de ensino, escolarização básica de quatro anos (11).

Tanto no caso da terminalidade real, quanto no da sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, a Lei 5.692/71 pretende promover a tão propalada síntese entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, a escola e o mundo do trabalho. Portanto, ao lado da ambição político-social - a educação como instrumento e suporte do processo do desenvolvimento social e econômico - a lei tem também a ambição de natureza didático-pedagógica, ao propor "harmonizar as mãos com a mente, a inteligência com a ação", tentando a difícil síntese entre teoria e prática.

O Parecer 339/71 faz algumas recomendações de ordem prática quanto às matérias, carga horária, professores e equipamentos, para orientar a organização administrativa, didático-pedagógica.

Em relação às matérias que comporão a parte especial do currículo, deverão necessariamente identificar-se

(10) BARRETO, Elba Sá e outros, "Ensino de 1º e 2º graus - 1975/1978 - Subsídios para um diagnóstico" (mimeografado).

(11) REISS, Regina W. "Algumas considerações sobre política educacional de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo", in Cadernos Fundap Ano 2, nº 5, dezembro de 1982.

com as atividades das áreas econômicas primárias, secundárias e terciárias. Alertam, no entanto, que não se trata apenas de transferir as antigas Artes Práticas (Artes Industriais, Técnicas Agrícolas, Comerciais e Educação para o Lar). A diferença básica está na forma como as disciplinas da parte especial compõem o currículo pleno: antes, por justaposição à parte curricular das disciplinas obrigatórias da Lei 4.024/61, com modelos de ação pré-fixados, serviam para distinguir os ginásios industriais, comerciais, agrícolas e pluricurriculares dos secundários; agora, a parte especial do currículo deverá integrar-se aos objetivos visados pelo núcleo comum, iniciando a abordagem das atividades tanto de sondagem de aptidões como de iniciação para o trabalho de forma global, assistemática para gradativamente irem ganhando ordenação e sistematização e, depois, se enquadrarem nos esquemas seriados e lógicos de aprendizagem profissional.

Em relação à série, recomendam a inclusão da parte de formação especial, com o objetivo de sondagem de aptidões, aproximadamente a partir da 5ª série. Lembram a exigência da correlação entre a oferta das matérias da parte especial do currículo e os levantamentos periódicos das oportunidades de trabalho local e regional. Apenas no caso de terminalidade real, a iniciação para o trabalho poderá anteceder a 5ª série e só poderão cursar os alunos que satisfizerem os requisitos previstos na letra a do Artigo 76: "condições individuais, inclinações e idade dos alunos". Além da correlação com os levantamentos periódicos das condições de trabalho local e regional, condicionam a

oferta das matérias de formação especial ao plano e possibilidades do estabelecimento e ao atendimento às diferenças individuais dos alunos.

Quanto à carga horária, recomendam a prudência contida nesta passagem do Parecer 853/71: " Só a vivência da realidade escolar ditará a melhor solução para cada situação concreta".

Em relação aos recursos humanos e equipamentos, alertam para as dificuldades que enfrentarão os sistemas de ensino, face à carência de profissionais graduados e treinados para atuar nas matérias da formação especial do currículo. Se antes (sob a vigência da lei 4.024/61), nas experiências parciais do sistema, como no caso dos ginásios polivalentes, as dificuldades foram sentidas, agora a situação se agravará, pois a generalização da parte especial do currículo em todas as escolas de 1º grau exigirá um grande contingente de profissionais, assim como a diversidade de formação, uma vez que a oferta das matérias estará vinculada à tendência do mercado de trabalho e às diferenças individuais. Além disso, estará também condicionada aos problemas dos estabelecimentos de ensino e à existência de recursos humanos, materiais e físicos.

À pergunta, onde buscar, na quantidade e qualidade necessária e desejável, professores capacitados para desenvolverem as atividades complexas e de múltipla natureza exigidas pela sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho e habilitação técnica, os legisladores respondem: nos cursos de graduação de curta duração que poderão inspi

rar seus currículos nas considerações do Parecer CFE 74/70. A oferta desses cursos deveria ser estimulada junto às universidades, federações de escolas, institutos de educação e especificamente nas faculdades de educação.

Os professores deveriam ser formados para desenvolver "atividades em comércio, artes industriais, técnicas agrícolas e economia doméstica como práticas educativas ao nível de ginásio, e não como especialistas das respectivas áreas". Recomendam polivalência e versatilidade na formação e alertam para a inconveniência de professores especializados (economista, engenheiro, etc.) face à despreocupação com a profissionalização, a não ser para o caso da terminalidade real.

Para o momento de transitoriedade, isto é, até que formem regularmente os docentes, as escolas se valerão de "professores disponíveis, com alguma prática de ensino nessas áreas dentro das franquias abertas no Artigo 77 da Lei 5.692/71. Sugerem que seja atendida a regra firmada pelo Parecer CFE 371/63: "alguém que tenha qualidades humanas, ao lado da competência profissional".

Para fazer frente à carência de recursos físicos e equipamentos apropriados sugerem a entrosagem, intercomplementariedade e a mudança de atitudes dos educadores, no sentido de abrirem-se para o mundo exterior, deixando de lado os hábitos de um trabalho formal e cristalizado. Citando Mac Luhan, afirmou que "haverá um dia, talvez este já seja uma realidade, em que as crianças aprenderão muito mais e muito mais rapidamente, em contato com o mundo exterior

do que no recinto da escola".(12) Como exemplo da solução de corrente da entrosagem e de programação apropriada de educação para o trabalho, mesmo quando faltam recursos e locais próprios para ensinar, apontam para a possibilidade de, mesmo em centros como São Paulo ou Rio de Janeiro, sem que a escola disponha de um só palmo de terra cultivável, ensinar técnicas agrícolas, em vasos de floricultura e a criação de pequenos animais domésticos. Esses exemplos apontam para o reducionismo da noção, não apenas de trabalho, mas também de economia, agricultura e zootecnia.

Em síntese, a qualificação para o trabalho, no ensino de 1º grau, com conotação de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, propõe a exploração, descoberta, a familiarização com o mundo do trabalho, em consonância com a tendência do mercado de trabalho local e regional, e as possibilidades e interesses individuais. Pretende concorrer poderosamente, ao lado da educação geral, para a formação integral do aluno.

A questão é saber se a escola e a sociedade absorveram tal proposta.

Em termos da profissionalização, a nível de 2º grau, a história é bem conhecida: a crise entre a ideologia política e o modelo sócio-econômico (1960), a "solução" da crise (1964), a euforia do "milagre" brasileiro (1967) e o declínio (a partir de 1974) refletiram profundamente na organização escolar.

As tímidas reações à profissionalização tornaram-se contundentes e agressivas. Assim, em seguida à sua

(12) MC Luhan, "Mutation - 1990". Paris, Mediun-Mame. In Parecer CFE 399/72.

reinterpretação (Parecer CFE 76/75) veio a alteração radical (Lei 7.044/82), retirando da Lei 5692/71 a obrigatoriedade da profissionalização, no ensino de 2º grau.

As suposições da existência de condições, sobre as quais a proposta de profissionalização foi assentada (relações racionais e estreitas entre escola e mercado de trabalho, carência de técnicos de nível médio no País, valorização da formação profissional, via escolarização, etc.), foram sendo fragrantemente contestadas. Veremos, no capítulo IV, que o capitalismo monopolista traz no seu bojo a crescente desqualificação das funções e tarefas, modificando a relação educação e trabalho. É um processo complexo e contraditório: de um lado, a sofisticação das relações de trabalho e a formação de uma "gerência científica" e, de outro, a desqualificação de uma grande massa de trabalhadores.

Como ocorreu a operacionalização da proposta de qualificação para o trabalho no ensino de 1º grau? Acreditamos que uma resposta cabal só pode ser dada através da análise de sua prática em uma unidade escolar.

CAPÍTULO II

A IMPLANTAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO: EPT

A qualificação para o trabalho no ensino de 1º grau, como parte da reforma de ensino, exige, para sua compreensão, ainda que em linhas gerais, a análise das condições de implantação da reforma como um todo. Nesse contexto será possível deduzir as dificuldades, significado e importância da qualificação para o trabalho.

Em outubro de 1975, no Seminário Nacional sobre a Implantação da Reforma de Ensino, promovido pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, foi avaliada a situação da implantação da Lei 5.692/71, no País.

Constatação unânime:

... "A Lei da Reforma de Ensino não foi cumprida pela maioria das escolas do País. E as demais apenas a contornaram. Na verdade, tanto defensores, quanto críticos da reforma aceitam quase pacificamente uma conclusão: quatro anos após ser assinada, a lei ainda não saiu do papel.

... a maioria dos participantes dos debates concordava num ponto: a reforma não foi implantada por falta de recursos" (12).

(12) LOPES, Rui Fontoura. "Década dos 70 - A Reforma sob permanente avaliação da imprensa", in Cadernos Fundap, Ano 2, nº 5, Dez. 1982, p. 15.

OBS: O artigo de Rui Fontoura Lopes, juntamente com os demais artigos publicados, na referida revista, fazem parte dos resultados da pesquisa "A reforma de ensino de 1º e 2º graus - A formulação da Política e sua implantação no Estado de São Paulo: Avaliação e Alternativas a partir de uma análise administrativa e política 1971/1981", financiada pela FINEP.

A implantação da Lei 5.692/71, lenta e gradual, seguidamente reinterpretada e contornada, especialmente na questão da profissionalização a nível de 2º grau, reduzida, na maioria das vezes, a simples ajustes curriculares, exigiu, mesmo assim, do Ministério de Educação e Cultura e das Secretarias de Educação dos Estados, um esforço gigantesco de reorganização administrativa, equacionamento de recursos financeiros, físicos, materiais e humanos e a elaboração de propostas pedagógicas, em conformidade com a nova orientação e necessidades.

Em São Paulo, o Estado mais rico da União, considerado o "balão de ensaio" da implantação da reforma educacional - face às modificações introduzidas nas unidades escolares experimentais, na década de 60, que antecipavam muitos aspectos das diretrizes contidas na Lei 5.692/71 - a situação não foi diferente dos demais Estados. Podemos dizer que, pela complexidade e extensão de sua rede escolar, a implantação foi mais complexa e difícil.

A análise das providências tomadas pelos governos do Estado de São Paulo, que antecederam e sucederam a Reforma Educacional de 1971, será esclarecedora para identificar e compreender os avanços e as dificuldades do processo de implantação. Também o exame das experiências educacionais, seja de âmbito nacional ou estadual, fornecerá os antecedentes históricos da Lei 5.692/71 e a trajetória da qualificação para o trabalho, na legislação educacional.

O Plano Estadual de Educação, do período 1967-1970, portanto, que antecede a Lei 5.692/71, já continha, de certo modo, alguns dos fundamentos e diretrizes contemplados na Lei. Ao lado da definição da educação, como instrumento para o desenvolvimento sócio-econômico, o princípio da democratização do ensino, traduzido em aumento da capacidade de atendimento, minimização dos efeitos da seleção econômica, igualdade de oportunidades para todos, expansão das oportunidades educacionais à população escolarizável, já faziam partes das metas do referido Plano.

A idéia de democratização do ensino, especificamente da educação fundamental, ampliada para oito anos, ainda que de forma tímida, já se realizava em algumas unidades escolares (grupo escolar - ginásio; grupo escolar e ginásio experimental pluricurricular). O ingresso de quase 90% dos concluintes do curso primário no ginásio, através da facilitação da passagem de um curso para outro, já era uma realidade, em São Paulo, em 1968. A necessidade da reforma administrativa, para racionalizar e modernizar a estrutura, face à inoperância da estrutura da Secretaria de Educação, já era objeto de preocupação e estudos, na década de 70. Portanto, antes da reforma de ensino de 1971, algumas inovações já se realizavam e alguns problemas, que seriam agudizados pela implantação, já se antecipavam. Em relação aos problemas, pelo menos, algumas medidas, já haviam sido definidas no Plano de Educação da Secretaria (1967-1970): adaptação e expansão da rede física, formação de recursos humanos e elaboração

de novos currículos.

Regina Weinfeld Reiss (13) analisou o desempenho dos governos - quatro - de 1967 a 1982, para identificar as condições e providências tomadas, nos quatro períodos, para a implantação da Lei 5.692/71.

A citada autora afirma que o grupo de assessoria do Secretário da Educação Ulhoa Cintra (Governo Abreu Sodré, 1967-1970) é considerado mentor dos fundamentos da Lei 5.692/71.

No período de 1971 a 1974 (Governo Laudo Natel), foi elaborado o Plano Estadual de Implantação e Planejamento Prévio (1972). O Plano, elaborado sob a gestão de Esther de Figueiredo Ferraz (1971-1973), definiu em linhas gerais, a partir do diagnóstico da situação do sistema de ensino, a política de implantação da Lei, com os itens: objetivos, modelos de referência, diretrizes e medidas gerais de implantação para o ensino de 1º e 2º graus, núcleos de irradiação, controle e avaliação da implantação, projeção do potencial disponível e necessário quanto a professores, prédios, orçamentos, organização e legislação do ensino, três volumes, que foram encaminhados ao Conselho Estadual de Educação para apreciação. A elaboração do Plano levou três meses e envolveu aproximadamente duzentos profissionais (grupo de coordenação, membros de grupos especiais e colaboradores), numa complexidade impressionante de providências administrativas e burocráticas, como a seguir, exemplificamos.

(13) REISS, Regina Weinfeld. "Algumas considerações sobre a política educacional de 1º e 2º graus no Estado de São Paulo", in Cadernos Fundap, Ano 2, nº 5, dez. 1982.

"A estrutura dos subsistemas é a seguinte:

a) subsistema de decisão e controle:

- Secretaria da Educação;
- Sistema de Assessoramento do Secretário;
- Coordenadores da implantação da reforma do ensino;
- Coordenadores dos diferentes graus de ensino.

Junto ao subsistema de decisão e controle, funcionará uma assistência técnica para informar e encaminhar os estudos e propostas à consideração dos diferentes órgãos do subsistema.

b) Grupo de Apoio Técnico Central, com os seguintes subgrupos:

- Organização da escola de 1º grau;
- Organização da escola de 2º grau;
- Legislação (inclusive Equipe Estatuto do Magistério);
- Pessoal;
- Relação com as demais redes de ensino;
- Documentação e informação;
- Estudo de planos das escolas particulares de 1º e 2º graus;
- Acompanhamento e Controle de Implantação, nos núcleos de irradiação.

O subgrupo encarregado do Projeto de Redistribuição foi instituído por Resolução SE nº 26 de 14/06/72, publicada no D.O.E. em 15/06/72, p. 24.

c) O subsistema de execução apresenta uma estrutura mais complexa do que o subsistema anterior. Esse subsistema é estruturado em três diferentes níveis hierárquicos, os quais correspondem a três diferentes escalões territoriais: regional, sub-regional e local.

Ao nível das regiões administrativas do Estado serão criados Grupos de Apoio Técnico Regionais de Implantação junto às respectivas Divisões Regionais. Haverá tantos Grupos quantas forem as regiões administrativas oficialmente adotadas pela Educação. Cada Grupo de Apoio Técnico Regional terá a seguinte estrutura:

- ao nível de cada sub-região, quando for o caso, será constituída Equipe Técnica de Apoio;
- ao nível de cada município será constituído um Grupo de Apoio Local.

No Volume III, dedicado à projeção do potencial de recursos disponíveis e necessários, é dado um destaque para os recursos humanos, com propostas concretas com vistas à formação, especialização e aperfeiçoamento de pessoal docente, técnico e administrativo. É previsto o treinamento num período de 4 anos, de 100.000 professores, 6.000 especialistas e 10.000 monitores para desenvolverem o programa de treinamento nas 11 regiões administrativas do Estado. Ainda neste volume foram propostos dois projetos: calendário escolar e redistribuição da rede física.

(14) SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. "Ensino de 1º e 2º Graus - Síntese do Plano Estadual de Implantação e Planejamento Prévio", 1972, p. 14.

Apesar de todo o esforço de planejamento, na avaliação do Plano de Implantação, Regina Weinfeld Reiss constata a falta de previsão e antecipação de fatos fundamentais para todo e qualquer planejamento que pretenda ser eficiente.

"O que vemos é uma estrutura atropelada tanto pelas condições criadas pela expansão desordenada da rede estadual de ensino, quanto por problemas do pessoal a ela pertencente". (15).

70% dos professores das escolas de 2º grau eram constituídos de professores contratados a título precário, confirmando a carência e a inexistência de uma política de recursos humanos, já denunciadas no Plano Estadual de Educação do período anterior. Apesar da previsão "objetiva" de professores, especialistas e monitores a serem treinados, a falta de uma política de recursos humanos não assegurou a estabilidade e a permanência do pessoal, na rede estadual.

Foi no Governo Paulo Egydio, 1975 a 1979, que se iniciou efetivamente a implantação da Lei 5692/71.

Foram criados dispositivos legais e organizacionais, assim como propostas e projetos educacionais (higiene, alimentação, educação compensatória) para, de

(15) REISS, Regina Weinfeld, op. cit.

um lado, criar a infra-estrutura necessária à implantação e, de outro, para atender às reivindicações e pressões dos movimentos populares, que marcaram nitidamente este período.

Entre as medidas tomadas, indubitavelmente, o Projeto de Redistribuição da Rede Física e a Reestruturação Administrativa da Secretaria da Educação foram vitais para fazer frente às necessidades e exigências do processo de implantação.

Antes de 1971, que a rede precisaria aumentar em 40% sua capacidade para atender a demanda do 1º grau já tinha sido detectado. Entretanto, 70% dos grupos escolares precisavam de reformas urgentes e a super-utilização desordenada de prédios possibilitava situações de duplo comando, ou seja, duplicidade de direção, corpo administrativo e docente; somente em 1975, pelo Decreto 7.400/75, de 30/12/75, foi iniciada a reestruturação da rede física.

O déficit de vagas, já constatado na década de 50, ampliado na década de 60, exigiu da parte do governo, além das providências regulares, medidas emergenciais transitórias para atender a demanda (por exemplo, classes de emergência).

A situação da rede paulista, em 1971, fica evidenciada nas palavras de Esther de Figueiredo Ferraz:

"Na rede estadual paulista, há inúmeras situações em que, no mesmo prédio, vêm funcionando dois estabelecimentos de en

sino distintos, via de regra, cursos primários e ginásios, com administrações distintas e estruturas didático-pedagógicas superpostas. A maioria absoluta destes prédios não oferece condições mínimas de ambientes físicos, equipamentos e instalações para o adequado funcionamento das últimas séries do antigo curso ginásial, sem se considerar as exigências da parte de formação especial do novo currículo" (16).

O Projeto de Redistribuição da Rede Física definiu duas diretrizes: expansão da rede (construção, ampliação e recuperação de prédios escolares) e melhoria e racionalização na ocupação de prédios. Visava, ainda, a destinação exclusiva dos prédios escolares ao 1º ou 2º grau, ao atendimento preferencial de uma área geográfica, adoção de um modelo pedagógico (35 alunos por classe, funcionamento em três turmas, com quatro horas de duração para cada turno).

A fusão do antigo primário e ginásio em um grau e a separação dos cursos de 2º grau, em prédios próprios geraram o protesto de docentes e pessoal administrativo que viam nisso eventuais ameaças ao seu trabalho. A comunidade também protestou face ao desaparecimento de escolas tradicionais e remanejamento de alunos para escolas próximas de sua residência.

(16) SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. "Síntese do Plano Estadual de Implantação e Planejamento Prévio". 1972, p. 71.

Em 1977, a rede física era uma realidade, pelo menos na organização física da escola de oito anos (integração primário e ginásio).

O Decreto 7510/76 reestruturou a Secretaria de Educação, com vistas à sua modernização, racionalização e descentralização.

A inoperância da estrutura em vigor, já detectada antes de 71, tornou urgente a sua reestruturação para responder às necessidades criadas pela Lei 5.692/71.

A reestruturação da Secretaria de Educação foi considerada, na época, uma reforma dentro da Reforma, por se constituir, ao lado da rede física, um trabalho de grande envergadura. Da consciência da necessidade da mudança até sua execução foram necessários seis longos anos.

No diagnóstico que antecedeu sua reestruturação, a Secretaria foi caracterizada como um macrossistema atrofiado, com duplicidade de funções dos órgãos, com alto grau de centralização técnico-normativa (descentralização apenas das funções de execução), ausência de avaliação e revisão do trabalho estagnado dos diferentes órgãos que a compõem.

Confirmando, no entanto, a tendência histórica da estruturação formal e burocrática da educação no Brasil (17), a reforma administrativa da Secretaria de

(17) Ver BENNO, Sander. Educação Brasileira: valores formais e valores reais. Livraria Pioneira-Editora, 1977.

Educação de São Paulo desconsiderou a inter-relação entre política e administração. Ao pretender alcançar metas e objetivos, a nível de modificações organizacionais, sem modificações políticas, ou seja, a nível de processo decisório, a reestruturação estava fadada ao fracasso.

Estudos e a própria realidade apontam para a inadequação da nova estrutura da Secretaria de Educação, bem como para as diretrizes e bases da Educação Nacional pela:

- a) excessiva centralização no estabelecimento da política educacional, cujas decisões ocorrem a nível federal;
- b) excessiva centralização no estabelecimento das diretrizes para a reforma administrativa, cujos princípios norteadores foram ditados a nível federal;
- c) aceitação, a nível estadual, do divórcio entre organização administrativa e política, com conseqüente reprodução, a nível da Secretaria da Educação, da centralização normativa e decisória a nível federal.

Concluindo, podemos afirmar que a centralização administrativa reproduz a centralização normativa e vice-versa.

O processo de implantação enfrentou, na área de recursos humanos, uma situação também problemática.

Na década de 60, com o processo de democratização e o florescimento de algumas experiências pedagógi-

cas, já se denunciava a carência de recursos humanos quantitativamente para suprir a rede pública como um todo e, qualitativamente, para assumir as modificações curriculares introduzidas pelas experiências, especialmente nas disciplinas ligadas à área do trabalho.

"Para o ensino de 1º grau da 5ª à 8ª série, verifica-se maior déficit de pessoal habilitado nas áreas de Artes Práticas (Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar)" (18).

A implantação, especialmente da profissionalização obrigatória e universal a nível de 2º grau, proposta pela Lei, foi extremamente difícil em virtude da falta de recursos humanos e físicos adequados.

A administração não conseguiu acompanhar o crescimento explosivo da rede de ensino, para supri-la de recursos humanos necessários. A falta de uma política de recursos humanos gerou grande mobilidade, desestimulando o aperfeiçoamento e a permanência (70% de docentes das escolas de 2º grau eram admitidos a título precário, isto é, sem estabilidade).

A proliferação de cursos do 3º grau, de curta duração não conseguiu suprir as necessidades da rede, seja quantitativa ou qualitativamente. O Artigo 39 da Lei 5.692/71, incentivou a corrida ao 3º grau, principalmente

(18) SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. "Síntese do Plano de Implantação"... Op. cit., p. 202.

do professor primário, com vistas ao título e à melhoria salarial, mas sem compromisso ou relação com as necessidades ou melhoria da nova organização escolar.

Para fazer frente a essa situação de carência e inadequação, a Secretaria tomou algumas providências, na área de recursos humanos, tais como classificação de cargos e funções, recrutamento através de concursos de provas e títulos, realização de treinamentos, elaboração de guias curriculares e subsídios, especialmente das matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º Grau e das novas áreas introduzidas pela reforma de Ensino. O Guia Curricular para a parte de formação especial do ensino de 1º grau - "Educação para o Trabalho" e "subsídios para a disciplina de PIP, (Programa de Informação Profissional), para o ensino de 2º grau", são exemplos disso.

Em 1972, o Plano de Implantação ainda estava sendo elaborado e os especialistas e professores ainda não conheciam o texto da própria Lei. Só em 1973 e 1974, foram realizados treinamentos visando à elaboração dos planos das escolas estaduais, que envolveram "150.000 professores, 5.000 diretores e supervisores, orientadores educacionais e delegados de ensino" (19).

Para o treinamento dos Guias Curriculares e Subsídios, por falta de verba, a Secretaria optou treinar monitores para multiplicação dos efeitos para atualização de especialistas e professores. A multiplicação teve como resultado a deterioração e a diluição das informações.

(19) SILVA, Teresa Roserley N. "Orientação Curricular e atuação do professor: uma avaliação crítica". São Paulo, Fundação Carlos Chagas (mimeografado).

Para complicar, a estrutura e o funcionamento das unidades escolares, sem espaço para reuniões pedagógicas, não propiciaram o aprofundamento e, muito menos, a elaboração de planos de trabalho, em conformidade com as novas diretrizes.

Providências de natureza pedagógica e administrativa foram propostas a partir de 1976: sistemática de avaliação e recuperação de alunos (1976), a aprovação do Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau (Decreto 10.623/77), a fixação dos Quadros Curriculares para o ensino de 1º e 2º graus, pelas Resoluções SE 139/77 (1º grau) e Resolução SE 167/77 (2º grau).

Os dispositivos legais (Pareceres, Deliberações, Resoluções, Comunicados) foram complementando, corrigindo e esclarecendo o processo de implantação, especialmente na área curricular.

A Resolução SE 165, de 13/10/77, normatizou a atribuição de classes e aulas, tendo em vista os Quadros Curriculares propostos para entrar em vigor a partir do ano letivo de 1978.

O período de 1979 a 1982 (Governo Paulo Salim Maluf) caracterizou-se pela continuidade, especialmente dos projetos clientelísticos (merenda, saúde, higiene e educação compensatória). Foi dada ênfase especial à pré-escola, como solução para diminuir os índices de evasão e repetência nas primeiras séries do 1º grau.

Concluindo, podemos destacar três fases distintas no processo de implantação: 1ª fase: providências e organização de recursos para implantação (1971 a 1974); 2ª fase:

implantação propriamente dita (1975 a 1979) e 3ª fase: continuidade da implantação e início de nova reformulação da legislação de ensino de 1º e 2º graus (1979 a 1982).

1. Alterações Curriculares

Fundamentada no que dispõe a Lei 5.692/71, os Pareceres CFE 853/71 e 339/71, a Resolução CFE 8/81 e a Deliberação CEE 10/72, a Secretaria da Educação de São Paulo, pela Resolução SE 139, de 24/08/77, fixou o Quadro Curricular correspondente às oito séries do 1º Grau, para ser implantado no ano letivo de 1978.

Comparando o Quadro curricular proposto (Quadro 1), como anterior (Quadro 2), podemos observar que não ocorreram mudanças significativas a não ser pela introdução da "Educação para o Trabalho" (EPT), nas 7ª e 8ª séries, com duas aulas semanais.

Através da atividade EPT, o Estado de São Paulo introduziu a qualificação para o trabalho (um dos objetivos da Lei 5692/71) nas escolas de 1º grau.

Quadro 1. 1º Grau - Resolução 139/77 (20)

MATÉRIA	CONTEÚDO ESPECÍFICO	TRATAMENTO	CARGA HORÁRIA								
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	
Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão, Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física.	Atividade	11	11							
	Comunicação e Expressão, Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física.	Área de Est.			10	10					
	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística.	Disciplina Disciplina Atividade					6 2 2	5 2 2	5 2 2	5 2 2	
Estudos Sociais	Integração Social	Atividade	4	4	-	-	-	-	-	-	
	História	Disciplina							3	3	
	Geografia	Área de Estudo			4	4	4	4	3	3	
	E.M.C.	Disciplina						2	-	-	
	O.S.P.B.	Disciplina						-	-	2	
Ciências	Iniciação à Ciências	Atividade	6	6	-	-	-	-	-	-	
	Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde	Área de Estudo	-	-	3	3	4	4	3	3	
	Matemática	Disciplina	-	-	4	4	5	4	4	4	
	Educação para o Trabalho	Atividade	-	-	-	-	-	-	2	2	
	Educação Física	Atividade	-	-	-	-	3	3	3	3	
	TOTAL		21	21	21	21	26	26	27	27	

(20) SILVA; Teresa Roserley, Op.cit.

SÉRIES DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL							
	ANTIGO PRIMÁRIO				ANTIGO GINÁSIO			
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
I. Obrigatórias								
Português	14	12	9	8	5	5	4	4
Matemática	6	8	6	6	4	4	4	4
História	2	2	3	3	2	2	-	2
Geografia	2	2	3	3	2	2	2	-
Ciências	-	-	3	4	3	3	3	3
Educação Moral e Cívica	-	-	-	-	-	2	-	-
Organização Social Política Brasil	-	-	-	-	-	-	-	2
TOTAL					16	18	13	15
II. Complementares Obrigatórias								
1ª complementar	-	-	-	-	-	-	3	2
2ª complementar	-	-	-	-	-	-	2	2
TOTAL							5	5
III. Optativas								
1ª Optativa	-	-	-	-	2	2	-	-
2ª Optativa	-	-	-	-	2	2	2	2
TOTAL					4	4	2	2
IV. Práticas Educativas								
Educação Física	-	-	-	-	2	2	2	2
2ª Prática Educativa	-	-	-	-	2	2	2	2
TOTAL					4	4	4	4
TOTAL GERAL	24	24	24	24	24	26	24	26

A Resolução SE 139/77, em seu Artigo 4º, prescreve que, "o planejamento de ensino das matérias constantes no currículo deverá prever atividades com o objetivo de sondagem de aptidões", o que deverá ser assumido por todas as atividades, áreas de estudo e disciplinas do currículo pleno da escola de 1º Grau.

A precariedade do sistema de atualização e aperfeiçoamento do pessoal da rede pública, assim como a ausência quase total de atividades de planejamento integrado e reuniões pedagógicas para estudo, em nossas escolas, obstaculizam a introdução de qualquer mudança educacional.

No Diário Oficial de 29 de dezembro de 1977, portanto quatro meses depois da publicação da Resolução e, aproximadamente, dois meses antes do início do ano letivo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), através de um Comunicado, esclarece as dúvidas enviadas pelas Delegacias de Ensino e escolas, sobre a aplicação da Resolução 139, agrupando-as em quatro questões:

- "1. Que orientação devemos dar sobre "atividade" - "Educação para o Trabalho?"
2. "Educação para o Trabalho" poderá ser ministrada por dois especialistas, um para o trabalho masculino, outro para o feminino?
3. Como será ministrada "Educação para o Trabalho?"
4. Como entender o Artigo 4º da Resolução SE 139/77".

Os esclarecimentos foram resumidos em duas res-
postas:

1. A parte de Formação Especial será desen-
volvida no Ensino de 1º grau como ativi-
dade, sob a forma de "Educação para o
Trabalho", nos estritos termos do Pare-
cer do CFE 339/72, visando aos objeti-
vos de sondagem de aptidões e iniciação
para o trabalho; a programação curricu-
lar não se destina à prática de qual-
quer ocupação definida nos diferentes
setores da economia. Tarefas específi-
cas de ocupações são objetos das progra-
mações referentes à pré-profissionaliza-
ção. O Guia Curricular de "Educação pa-
ra o Trabalho", em fase de impressão, de-
talhará a proposta.
2. A previsão no planejamento de ensino
dos componentes curriculares de Educa-
ção Geral relativa à sondagem de apti-
dões diz respeito à atividade de avalia-
ção. O processo de avaliação deve abran-
ger o objetivo de "sondagem de apti-
dões" através da identificação e regis-
tro das manifestações espontâneas, gos-
tos, interesses, traços de personalida-
de, pontos fracos e fortes do aluno re-
velados no seu desempenho, qualquer que
seja o conteúdo curricular considerado.

Basicamente, os esclarecimentos atrelam a sondagem
de aptidões ao processo de avaliação e distinguem a
EPT da Pré-profissionalização, o que antecipou novas difi-
culdades, uma vez que a prática da avaliação qualitativa

é estranha à nossa tradição e rotina escolar.

A insuficiência dos esclarecimentos prestados exigiu nova manifestação dos órgãos da Secretaria. Em março de 1978, portanto, já com o ano letivo iniciado, a Coordenadoria da Grande São Paulo (COGSP) e a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), através de comunicado conjunto, publicado em D.O. de 09/03/1978, voltam a esclarecer a inclusão e o tratamento a ser dispensado à EPT face às diferentes interpretações detectadas na rede.

Na íntegra, os esclarecimentos publicados:

1. "Educação para o Trabalho" não se confunde com nenhuma das matérias da parte diversificada do currículo arroladas na Deliberação CEE 10/72, devendo, portanto, integrar obrigatoriamente o Quadro Curricular do 1º Grau com essa denominação;
2. "Educação para o Trabalho" visará à continuidade de estudos no 2º grau conforme dispõe o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau" (Decreto nº 10623, de 26/10/77), de que trata o Parecer CEE nº 731/77;
3. O Comunicado CENP de 28, publicado a 29/12/77, e o "Guia Curricular para a Formação Especial no Ensino de 1º Grau" oferecem a necessária orientação para o desenvolvimento da atividade em apreço, caracterizando-a, nos termos do Parecer 339 de 1972, como:

a) componente curricular da parte de Formação Especial tratada como atividade com objetivos de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho;

b) atividade que não se confunde com a Pré-profissionalização cujo objetivo é a prática de atividades profissionais, em famílias ocupacionais (Parecer CEE 1016/77);

4. Cabe às Equipes Técnicas de Supervisão Pedagógica das DREs, prover para que as DEs orientem os supervisores pedagógicos a fim de procederem à imediata verificação e às eventuais correções que se fizerem necessárias nos Quadros Curriculares do ensino de 1º Grau das escolas estaduais nos termos da Resolução SE 139/77, de 24, publicada a 26/08/77, especialmente no que se refere à parte de Formação Especial".

Segundo o Comunicado, a EPT é componente obrigatório, não se confundindo com a parte diversificada nem com a pré-profissionalização, atrelada ao processo de avaliação. EPT deverá ser desenvolvido em conformidade com o Parecer CFE 339/72, o Comunicado CENP e o Guia Curricular, a ser divulgado posteriormente, no início do ano letivo. Tal colocação é, no mínimo, inócua, confundindo mais aqueles que tinham dúvidas sobre o assunto.

O próprio Quadro Curricular, ao referir-se à Deliberação CEE 10/72, como fundamentação legal da parte de formação especial, contribuiu para instalar a confusão.

Os técnicos dos órgãos centrais se esquecem de que os conceitos, introduzidos pela Lei 5.692, tanto quanto EPT, precisam ser esclarecidos. Esquecem-se, também, de que, se as dúvidas foram a eles encaminhadas, é porque os níveis intermediários não tiveram condições de saná-las. O mesmo Diário Oficial reconhece tal fato quando, através do comunicado Conjunto COGSP-CEI-CENP e DRHU, convoca as autoridades (Diretores Regionais de Ensino) para treinamento em "Educação para o Trabalho - nas 7ª e 8ª séries do 1º Grau", conforme as especificações abaixo:

1ª Fase - nível central

Clientela:

18 assistentes técnicos: um por DRE;

5 supervisores pedagógicos, representantes das DEs: Campinas, Sorocaba, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto e Presidente Prudente;

67 professores de Formação Especial, habilitados em Artes Industriais ou Comerciais e Trabalhos Manuais, em exercício, sendo três por DRE, com exceção das DRECAP-2 e DRECAP-3, que enviarão, cada uma, 8 professores, e DRE - - Campinas, que enviará 6 professores.

Período: 27 a 31.03.1978.

Carga Horária: 30 horas.

Local: Faculdades Integradas Santo Antonio - Largo Santa Cecília - Capital.

2ª Fase - nível regional

Clientela: 109 supervisores pedagógicos sendo: um por DE, que não tenha enviado representante para a 1ª fase;

800 coordenadores pedagógicos em exercício em escolas que mantenham ensino de 1º grau;

3433 professores de Formação Especial, em exercício nas EEs, não participantes da fase anterior, sendo, um por escola.

Período: 17 a 20 de abril de 1978.

Carga Horária: 30 horas.

Local: Sedes das DREs.

Instruções para a 1ª fase:

Os participantes deverão comparecer ao local de treinamento nos dias indicados, às 8h45 m.

Os participantes que se deslocarem de um município para outro receberão diárias pagas posteriormente pelo DRHU, através das DREs.

O DRHU expedirá aos participantes os respectivos atestados de frequência e certificados de conclusão do curso.

Os participantes desta fase serão os multiplicadores do treinamento na fase regional.

Vê-se pelo Comunicado que, apenas na 2ª quinzena de abril, o treinamento atingirá um professor - multiplicador por escola, o que não será suficiente, face à deficiência da própria estratégia de treinamento e organização escolar.

Estando nesse período (1978) numa escola estadual de 1º e 2º graus, como orientadora educacional, na Grande São Paulo, a convocação e o próprio treinamento permaneceram desconhecidos para mim e para a escola. As tentativas para levantar dados do pessoal treinado, bem como do material utilizado e o relatório final, foram inúteis, tanto junto aos órgãos da Secretaria, promotores do treinamento como junto às escolas. Em 1977, a Secretaria de Educação assinou convênio com o MEC/DEF, para desenvolver o Projeto de Reformulação do Currículo para o ensino de 1º grau. Como parte deste convênio, elaborou o "Guia Curricular para a formação especial no ensino de 1º grau" - "Educação para o Trabalho", para subsidiar a implantação do conteúdo de EPT, nas 7ª e 8ª séries.

Os objetivos gerais da EPT foram definidos em conformidade com o Parecer 339/72, sugere temas relevantes dos setores primário, secundário e terciário da economia; segundo a linha dos "Projetos" de Dewey.

Ao final da 7ª série, o aluno deverá perceber o significado do trabalho para o indivíduo e para a sociedade, no processo global das atividades produtivas do homem e ao final da 8ª série "demonstrar o domínio de informações e o desenvolvimento de habilidades e atitudes exigidas no processo de decisão relativo à continuidade de estudos e posterior ingresso no mundo do trabalho".

Os objetivos gerais possibilitam observar que os objetivos específicos e conteúdos das 7ª séries estarão voltados às atividades produtivas do homem e os da 8ª séries, à informação profissional.

O Guia Curricular desenvolve superficialmente a fundamentação teórica das etapas do método de Projetos de Dewey e propõe quatro exemplos, dos quais reproduzimos um, aleatoriamente, para ilustração.

"2. TÍTULO DO PROJETO: Instituição de um serviço de som na escola

2.1. JUSTIFICATIVA:

2.1.1. valor educativo: facilitação da integração dos elementos envolvidos no processo educativo nos objetivos cívicos, estéticos e sociais e no processo de comunicação, seja pelo uso deste serviço nas comemorações e festividades escolares ou para aviso e lazer nos intervalos das atividades.

2.1.2. oportunidade para consecução dos objetivos de formação especial:

- percepção de trabalho como atividade produtiva do homem para satisfação de necessidades individuais e sociais: integração na comunidade, expressão de idéias e sentimentos, aperfeiçoamento das condições de vida e domínio sobre a natureza.

- percepção do processo global e interdependente das atividades produtivas do homem: setor secundário (indústria de material elétrico) e terciário (comunicação, lazer, publicidade).

- análise de ocupações e/ou profissões envolvidas na produção e utilização dos bens; mercado de trabalho dessas ocupações (técnico de som e em eletricidade, discotecário, publicista ...).

- situações para sondagem de aptidões: execução de tarefas que permitem avaliar o desempenho do aluno quanto ao domínio perceptual e psico-motor, afetivo, interesses e preferências, senso estético, habilidade de compreensão e aplicação das informações.

2.1.3. oportunidade para integração com conteúdos curriculares de Educação Geral: Ciências (fundamentos de acústica e eletrônica), Educação Artística (coleta e divulgação de música selecionada), Estudos Sociais (festas cívicas, habilidade de comunicação).

2.2. ETAPAS DO TRABALHO

2.2.1. Preparação

- pesquisas referentes ao objeto do projeto.
- estudos preliminares de propagação do som e eletrônica básica.
- levantamento das indústrias eletrônicas.
- levantamento das ocupações e profissionais relacionados à produção e utilização de materiais eletrônicos e de som (técnico de som, locutor, discotecário...)
- estudo dos canais de comunicação: auto-falante, rádio, telefone, TV.
- sistematização e avaliação das informações coletadas e das conclusões apresentadas por alunos ou grupos através de exposições, debates, relatórios e painéis.

2.2.2. Programação

- operacionalização dos objetivos.
- decisões sobre:
 - . o material a ser adquirido: número e qualidade dos instrumentos; levantamento de preços.
 - . assessoria de um técnico e/ou professor...

- especificações das tarefas e dos seus responsáveis.
- levantamento de recursos.
- cronograma de execução.
- fixação dos critérios e instrumentos de avaliação do projeto.

2.2.3. Execução das atividades programadas.

2.2.4. Avaliação

- do desenvolvimento do projeto.
- do produto final.
- do desempenho dos grupos e dos alunos. " (15)

Na parte final, observa-se que os projetos indicados são de caráter exemplificativo e a abrangência dos mesmos condiciona-se ao próprio objeto do Projeto, ao interesse e necessidades dos alunos e às peculiaridades da escola. Além disso, o Guia Curricular, a título de apoio ao trabalho docente, relaciona temas e problemas básicos, que reproduzimos abaixo, para apreciação posterior.

(15) SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. CENP. "Guia Curricular para a formação especial no ensino de 1º grau: Educação para o Trabalho", p. 23 e 24.

"Relação de temas e problemas básicos dos setores da economia.

1. O mundo do trabalho

- o trabalho como atividade criadora.
- o trabalho como produção de bens e serviços.
- a setorização das atividades produtivas.
- trabalho e profissão; profissão e ocupação; profissão e treinamento.
- o trabalho como meio de satisfazer necessidades individuais e sociais.
- atitudes sociais no trabalho: cooperação, colaboração, competição, solidariedade.

2. Atividades produtivas do setor primário da economia

2.1. Caracterização das atividades referentes a:

- agricultura
- pecuária
- pesca
- atividade florestal
- atividades de reposição de estoques florísticos e faunísticos.

2.2. Tipo de exploração:

- agrícola
- aquática
- criatória
- selvícola

2.3. Localização dos recursos naturais:

- como fatores de produção de alimentos.
- como fatores de produção do setor secundário da economia.

2.4. Caracterização dos recursos naturais mais empregados nas atividades do setor primário:

- solo
- água
- vegetação
- clima
- fenômenos meteorológicos

2.5. Exploração dos recursos naturais:

- adequação ecológica e social
- relação campo-cidade
- preservação e conservação de áreas
- manejo inadequado dos recursos naturais e os impactos ambientais (erosão, poluição, devastação, destruição do meio hídrico, extinção da fauna).

2.6. Os processos relativos a produtos agropecuários de:

- coleta
- colheita
- manuseio
- transporte
- armazenamento

- conservação
- beneficiamento
- comercialização

2.7. O mercado consumidor:

- características
- levantamentos estatísticos

3. Atividades produtivas do setor secundário da economia

3.1. Caracterização das atividades de produção de bens de consumo e bens de produção referentes a:

- indústria extrativa
- indústria de transformação
- indústria de construção
- indústria de utilidade pública

3.2. Processos de produção

- artesanal e industrial
- mercado consumidor e processos de produção
- máquina e produção
- produção e custo
- ciência e tecnologia
- organização e racionalização do trabalho

3.3. Matérias-primas para a indústria:

- origem das matérias-primas mais utilizadas

- localização das reservas das principais matérias-primas que abastecem as indústrias locais, regionais e nacionais.
- meios de transporte de matérias-primas empregadas pela indústria extrativa e de transformação.

3.4. Avaliação da presença da indústria na:

- região
- estado
- país
- importância para o mercado de trabalho da criação e extinção de indústrias.

4. Atividades produtivas do setor terciário

4.1. As atividades comerciais:

- comércio atacadista e varejista
- importação e exportação
- fatores que determinam o local e o tipo de comércio
- a lei da oferta e da procura
- posição do comércio em relação à produção e ao consumo:
 - . consumo produtivo X consumo improdutivo e destruição
 - . o comércio como gerador de produção
- os documentos comerciais: elaboração, encaminhamento e arquivamento, importância e utilidade de seu emprego adequado.

- o emprego da técnica pelo indivíduo, no uso das máquinas e acessórios nas atividades comerciais:
- mecanografia e datilografia
- escrituração.

4.2. Prestação de serviços:

- Caracterização das atividades referentes a:
 - transporte
 - armazéns gerais
 - comunicação
 - publicidade
 - turismo
 - escritórios comerciais
 - fi
 - hospitalidade
 - serventia
 - seguros
 - serviços públicos
 - pesquisas
 - educação
 - lazer
 - saúde
 - outros
- os serviços como fatores de produção e comércio:
 - a utilização do transporte como um serviço necessário à circulação material de bens.

- o turismo como fonte de recursos econômicos e fonte de mercado de trabalho.
- a rede de hotelaria como fator de desenvolvimento turístico e de desenvolvimento sócio-econômico da região.
- impostos e taxas: importância para a ampliação das obras e dos serviços públicos.
- as instituições de crédito, como incentivadoras da produção e do comércio.
- a propaganda e a publicidade como fatores de consumo.
- pesquisa e educação como fatores de desenvolvimento econômico" (16).

2. Os Docentes de EPT

A Resolução SE 165, de 14/10/77, disciplinou a inscrição e reclassificação de aulas excedentes e admissão de docentes para classes e aulas, em coerência com os Quadros Curriculares fixados para as escolas de 1º e 2º graus, para o ano letivo de 1978. No item VI, "Das matérias profissionalizantes e disciplinas específicas das habilitações profissionais, no Parágrafo 3º do Artigo 17, dispõe que "as aulas do conteúdo Educação para o Traba-

(16) SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. CENP - "Guia Curricular para a formação especial no ensino de 1º grau: Educação e Trabalho", p. 29 a 32.

lho", conforme indicação do CFE 36/73, serão atribuídas prioritariamente aos licenciados em Artes Plásticas, de preferência nas modalidades Artes Industriais e Técnicas Comerciais, bem como aos licenciados em Educação Artística e aos Professores II e III de Trabalhos Manuais.

No D.O. de 03/12/77, o DRHU amplia o Parágrafo 3º do Artigo 17, da Resolução 165, incluindo professores licenciados em Artes Práticas nas modalidades de Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar. Em fevereiro do ano seguinte, o Comunicado conjunto CENP-DRHU amplia novamente o Artigo 3º, incluindo, além dos já citados, os licenciados em Ciências Domésticas e Educação Rural. Portanto, de ampliação em ampliação, chegamos à listagem dos habilitados para ministrar o conteúdo de EPT, na seguinte ordem de preferência: licenciados em Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Educação Artística, Professores II e III de Trabalhos Manuais, Técnicas Agrícolas, Educação para o Lar, Ciências Domésticas e Educação Rural. De 1979 a 1984, a orientação permaneceu praticamente a mesma para atribuição de aulas de EPT.

Era de se esperar, face à diversidade de formação dos professores para ministrar o conteúdo de EPT, que alguma manifestação ocorresse. Em 1985, a Faculdade de Belas Artes de São Paulo, encaminhou ofício ao DRHU, solicitando a retificação da Resolução de atribuição de aulas de EPT, justificando que a Faculdade proporciona as licenciaturas de Artes Industriais e Educação Ar-

tística, com conteúdos diferentes, não condizendo os objetivos do Curso de Educação Artística com o significado da parte de formação especial do currículo do ensino de 1º grau, isto é, sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho voltadas às três áreas econômicas. Aponta para a injustiça cometida contra os professores de Artes Industriais, preteridos, apesar da ordem de preferência, pelos professores efetivos de Educação Artística, cuja efetividade assegura prioridade, no momento de atribuição de aulas de EPT. Aproveitando a oportunidade, propõe que o Conselho Estadual de Educação solicite junto ao Conselho Federal de Educação a edição de um currículo mínimo de EPT, já que aprovou a instalação dessa atividade, no Estado de São Paulo, sabendo da inexistência de pessoal habilitado para essa função. Sugere também a atualização dos currículos das licenciaturas de Artes Práticas elaborados antes da vigência da Lei 5.692/71.

O expediente tramitou pelo DRHU e CENP e foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para manifestação, dando origem ao Parecer nº 1290/85, que traz informações e considerações pertinentes para o nosso trabalho.

A relatora do Conselho Estadual de Educação, Cecília Vasconcelos Guaraná, destaca dois pontos do documento:

- 1º) a transitoriedade da solução em relação aos professores autorizados para ministrar aulas de EPT, enquanto não se criam as licenciaturas próprias propostas pela Indicação

CFE 22/73, que prevê licenciaturas de áreas especiais cujos titulares se encarregarão da sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho;

- 2º) a manifestação de descrença, da assistente técnica da CENP, que informou o processo, quanto ao êxito da implantação da EPT, no currículo de 1º grau, sem os professores devidamente habilitados.

Apenas por essas observações podemos concluir que, oito anos após a inclusão de EPT, no currículo, a situação de transitoriedade permaneceu inalterada. É preocupante que o órgão responsável pelas diretrizes curriculares e co-participante da definição das políticas educacionais, no âmbito do Estado, descreia, ele próprio, do sucesso de implantação.

A mesma consulta foi feita ao CFE, cuja resposta o Parecer 1290 transcreve:

- "Não há nenhuma correlação entre licenciaturas de Artes Práticas com o componente curricular de EPT, incluído nos currículos das escolas de 1º grau, pelo sistema de ensino de São Paulo.

O fato de o currículo mínimo de Artes Práticas ter sido aprovado em período anterior à Lei 5.692/71 não implica, necessariamente em desatualização... A rigor, nenhum curso 'dá direito' a lecionar EPT. Porém, informações e atividades dentro desta temática podem ser conduzidas por professores de diferentes formações".

Aparece claro neste trecho que, apesar de legais, as licenciaturas dos professores autorizados para minis-
trar EPT são inadequadas.

Situação esdrúxula de EPT, em que ao mesmo tem-
po, todos podem e ninguém tem qualificação para ministrar
as aulas. Não procede a criação de licenciaturas espe-
ciais em se tratando de sondagem de aptidões, uma vez
que o Parecer 339/71 atribui a responsabilidade de seu
desenvolvimento a todos os componentes do currículo pleno.

A amplitude e a ambigüidade dos objetivos de son-
dagem de aptidões e iniciação para o trabalho dificultam
a caracterização do profissional a ser formado pelas
licenciaturas de áreas especiais.

O Parecer 1290 conclui que, com a promulgação
da Lei 7.044/82, que altera a questão da qualificação pa-
ra o trabalho, a atividade de EPT foi quase totalmente
extinta dos quadros curriculares das escolas de 1º grau,
solucionando desta forma as questões levantadas pela Fa-
culdade de Belas Artes.

Uma lei "faz" e a outra "desfaz", deixando atrás
de si a confusão e a perplexidade.

Como os envolvidos, professores e alunos, reagi-
ram a essas propostas? Era interesse e desejo deles ou
apenas exigência da realidade social e econômica?

Para melhor compreensão do problema e responder a
essas questões vamos situar historicamente a qualifi-
cação para o trabalho.

3. Antecedentes Históricos

Pesquisas e relatórios apontam para a existência, na década de 60, de experiências pedagógicas no campo educacional as quais tentam superar o dualismo existente entre o ensino secundário e técnico e já antecipam princípios e propostas contidos na Lei 5.692/71. Dessas experiências, duas interessam à nossa análise: a escola fundamental integrada de 8 anos e a inclusão do componente trabalho, como parte integrante do currículo pleno da educação fundamental.

A flexibilidade introduzida na organização curricular, pela LDB 4024/61, possibilitou o florescimento de experiências pedagógicas, em âmbito nacional e estadual. Uma avaliação crítica de tais experiências aponta, sem sombra de dúvidas, para a influência dos mesmos, na elaboração da Lei 5.692/71. (17)

O Plano Trienal de Educação, do Ministério de Educação e Cultura - 1963-1965, no item relativo ao ensino médio, define como um dos objetivos a ser alcançado a implantação da rede nacional de ginásios modernos com cursos comuns de 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º ciclo, de nível médio, orientados para a educação para o trabalho, com opção para prática de comércio, indústria e agricultura, adaptados às condições locais - na proporção de uma unidade para cada grupo de 100 crianças que venham a concluir a 6ª série do curso complementar.

(17) SILVA, Teresa Roserley. "Orientação curricular e atuação do professor: uma avaliação crítica". São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1981 (mimeografado).

O ginásio moderno, um projeto que propunha a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais para o ingresso na vida do trabalho, sem prematuras especializações, seria regido por dois princípios básicos: a integração de cultura e técnica e a consideração das aptidões individuais. O Plano recomenda a introdução de algumas matérias de iniciação técnica e a sondagem de aptidões.

Os ginásios modernos, propunham, além do desenvolvimento de atitudes e hábitos positivos em relação às atividades técnicas, a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais para o ingresso na vida do trabalho. Procuravam, assim, eliminar o velho antagonismo entre formação intelectual e preparação técnica que, segundo documentos oficiais, tem alimentado discriminações sociais e, correlativamente, a dualidade do sistema educacional.

Os ginásios modernos procuraram dar um novo sentido à educação de grau médio. No entanto, tal projeto só teve sua realização em 1963, com a criação em São Paulo, dos "Ginásios Único Pluricurriculares" e, em 1964, do "Ginásio Moderno, orientado para a educação para o trabalho", conhecido como "ginásio orientado para o trabalho". (GOT).

O GOT, definido como um novo tipo de ginásio, tentou a unificação entre os objetivos do ensino secundário e profissional. Sua aceitação foi entusiasta por parte dos profissionais engajados no concreto da educação e da comunidade. Somente alguns teóricos o aceitaram, en

tre eles, Durmeval Trigueiro.

Na III Conferência Nacional de Educação, em 1967, ao desenvolver o tema "Educação Complementar", o autor faz uma apreciação dos GOTs. Apesar de divergir quanto à estratégia de implantação e à impropriedade da denominação adotada, destaca a importância fundamental do empenho em fundir educação e trabalho, na escola média, como forma de adaptação da própria educação à sociedade industrializada e democrática e às contingências atuais do Brasil. Para ele, o GOT, representou um passo significativo, uma etapa decisiva para a supressão do dualismo do ensino médio.

Em 1968, haviam sido implantados 600 GOTs (públicos e privados), portanto, um número inexpressivo, seja em relação à totalidade de estabelecimentos de nível médio, seja em termos do tempo gasto para implantação (4 anos).

Em âmbito estadual, pelo menos três experiências foram significativas como antecipatórias da Lei 5692/71:

- a) Ginásios Vocacionais: em 1961, o Decreto 38.643/61, cria o Serviço de Ensino Vocacional e regulamentará a Lei 5052 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, o Ensino de Economia Doméstica, de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais. O Artigo 272 dispõe que "os cursos vocacionais de dois ou quatro anos de duração, de primeiro ciclo do ensino de grau médio, terão o caráter de curso básico destinado a proporcionar

cultura geral, explorar aptidões dos educandos e desenvolver suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os, em face das oportunidades de trabalho e para os estudos posteriores" .

O Artigo 275, orienta a composição curricular dos cursos vocacionais, os quais, "além das disciplinas próprias do 1º Ciclo do Ensino Secundário no País, o curso Básico Vocacional (ou Ginásio Vocacional)...terão seus respectivos currículos acrescidos de matérias de iniciação técnica". Em seu parágrafo único, discrimina que as matérias de iniciação técnica incluirão atividades de experimentação profissional de várias modalidades e práticas de oficina ou laboratórios, sem preocupação imediata de formar artífices, com o fim de proporcionar orientação profissional e despertar interesses para profissões técnicas e científicas". Sugere as atividades de Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Artes Plásticas e Economia Doméstica, como matérias a serem incluídas no currículo.

Em 1962, foram instalados três ginásios vocacionais (São Paulo-Capital, Americana e Batatais) e, em 1963, mais duas unidades (Rio Claro e Barretos). Em 1968, além da unidade de São Caetano do Sul, o Serviço de Ensino Vocacional iniciou a instalação de cursos, no período noturno, em suas unidades escolares.

A experiência dos ginásios vocacionais, altamente positiva por sua filosofia e proposta pedagógica, mas

especialmente pela capacitação de recursos humanos, está documentada em livro (18), teses acadêmicas (19) e relatórios técnicos. No entanto, são os profissionais que participaram da experiência, ex-alunos e pais de alunos, os testemunhos vivos da importância da experiência educativa dos ginásios vocacionais.

Os ginásios vocacionais foram integrados na rede comum do ensino oficial (Decreto 52.460, de 5/06/70), sob a alegação de que a Lei 4024/61 atenderia à variedade de métodos de ensino. Segundo o Decreto a integração não impediria a experimentação educacional autorizada pela legislação federal e estadual.

José Mário Pires Azanha, Chefe de Gabinete da Secretaria de Educação na época em que se deu a integração, deixa patente o pensamento e a posição da Secretaria em relação à experimentação (20).

O que constatamos é que a interrupção das experiências se deu em virtude da ausência de recursos financeiros e de estrutura administrativa e pedagógica apropriada para a sua continuidade.

A tese que considera a experimentação fora da rede regular de ensino como "um luxo" e um "privilégio", é, no mínimo, politicamente míope. Baseia-se na idéia

(18) PIMENTEL, Maria da Glória B. e SIGRIST, Aurea. "Orientação Educacional". São Paulo, Brasiliense, 1976.

(19) MARQUES, Sandra Machado Lunardi. "Contribuição ao estudo dos ginásios vocacionais do Estado de São Paulo: o ginásio vocacional "Chanceler Raul Fernandes" de Rio Claro. São Paulo, PUC, 1985 (Tese de Mestrado), Balzan?Newton C. "Estudos sociais: opiniões e atitudes de ex-alunos", Pres. Prudente; FECL 1973 (Doutorado).

(20) AZANHA, José Mario Pires. "Democratização do Ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista". Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 30, setembro de 1979.

de que a pobreza precisa ser democraticamente compartilhada, mesmo na educação, a qual não é prioritária no Brasil. Retirou, assim, do cenário paulista um exemplo vivo de que a educação tratada com decência dá certo e apresenta resultados qualitativos significativos, como provaram os Ginásios Vocacionais e outras experiências.

b) Ginásio Único Pluricurricular ou Polivalente:

em 1963, portanto, um ano antes da criação do GOTS, a Secretaria da Educação de São Paulo, pela Resolução nº 7, do CEE, criou com os mesmos objetivos do ginásio moderno o ginásio Único Pluricurricular ou Polivalente.

À semelhança do que se praticava em países desenvolvidos, a Resolução procurava acabar com sistemas sobrepostos e paralelos propondo um ginásio único.

"Um tipo de ginásio único capaz de, ao mesmo tempo, apresentar um núcleo de disciplinas comuns para a formação de todos e, a partir de um certo nível, uma riqueza de caminhos opcionais, que atendessem as aptidões e as aspirações de cada um" (21)

As providências concretas para a implantação dos Pluricurriculares foram tomadas a partir de 1966, com os

(21) SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. "O Ginásio Único Pluricurricular em São Paulo". São Paulo, SP, 1970. Companhia Editora Nacional, 2ª ed., p. 30.

Convênios firmados entre o MEC e o governo do Estado de São Paulo. O 1º Convênio Processo 65.255/66 - repassou verbas federais para o Estado, para aquisição de equipamentos e oficinas de Artes Industriais e Educação para o Lar e o 2º Convênio Processo 65256/66 - criou o CTPGIP (Centro de Treinamento de Professores de ginásios polivalentes ou pluricurriculares) ao qual coube a função de treinar professores das disciplinas de Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar.

Pelo Decreto 47.572/67, sessenta estabelecimentos de ensino foram transformados em pluricurriculares e a intenção era a transformação gradual de todo o ensino médio.

Em 1968, a legislação básica do ensino paulista, Lei 10.038/68, que dispôs sobre a organização do Sistema de Ensino em São Paulo, e a Lei 10.125/68, no seu artigo 36, consagraram a existência do Ginásio Único Pluricurricular, recomendando que, a médio prazo, tomasse o lugar dos antigos ginásios secundários e técnicos.

Sem o objetivo de profissionalizar, o ginásio único pluricurricular exige a inclusão em seu currículo de áreas de trabalho e tecnologia, concedendo igual importância às disciplinas acadêmicas, científicas e tecnológicas. Sua finalidade é a sondagem de aptidões, nas séries iniciais, e iniciação profissional, nas séries finais, bem como familiarizar o educando com o mundo do trabalho.

Paulo Nathanael Pereira de Souza (22) registrou, contemporaneamente aos ginásios únicos pluricurriculares, a existência do primeiro ginásio pluricurricular experimental, para dar continuidade de estudos aos alunos que concluíssem o Grupo Escolar Experimental "Dr. Edmundo de Carvalho", da Lapa (GEPE). Em 1970, o Decreto 52.488 cria o Grupo Escolar e Ginásio Experimental Dr. "Edmundo de Carvalho", resultante da integração do Grupo Escolar Experimental e do Ginásio Pluricurricular da Lapa.

Além de realizar a síntese entre cultura geral e técnica, a Unidade implantou a escola de 8 anos, um ano antes da LDB 5692.

Em 1969, a Prefeitura Municipal de São Paulo instala a escola integrada de 8 anos e a Secretaria de Educação de São Paulo, em 1970, os grupos escolares - ginásio.

Pelo breve histórico podemos concluir que, características fundamentais da Lei 5692/71, a nível de ensino de 1º grau, especialmente a integração das disciplinas técnicas no currículo pleno, objetivando, ao lado da cultura geral, a formação integral de crianças e pré-adolescentes, ainda que em pequena escala, já eram uma realidade. Se as autoridades, com os ajustes necessários e gradativamente, tivessem transformado os ginásios secundários e técnicos em pluricurriculares e realizado a fusão primário e ginásio, a implantação da Lei 5.692, em termos de

(22) SOUZA, Paulo Nathanael P., Op.cit.

1º Grau teria sido, provavelmente, mais eficiente e menos traumática.

É com razão que Benno Sander (23) critica a descontinuidade que caracteriza as propostas governamentais e administrativas no Brasil, na área educacional.

A meu ver, a sociedade capitalista não interessa uma escola que integre educação e trabalho.

O Documento de Trabalho nº 1, da Secretaria da Educação, em 1983, apresenta o diagnóstico da situação da educação em São Paulo, o qual permite avaliar a implantação da Lei 5.692/71.

A secretaria objetiva sensibilizar e comprometer os educadores com a educação e sua melhoria, propondo um diálogo com a rede. Reconhece a quase total ausência de uma política educacional, o que resulta em improvisação, desorientação geral, ensino de má qualidade, desvalorização do professor, péssimas condições de trabalho, enfim, um embuste educacional.

No ensino de 1º grau, sem clareza dos objetivos, sem integração, a situação é caótica: a escola de oito anos é uma mentira pedagógica.

No ensino de 2º grau o caos é ainda maior. Ao propor, ao arrepio das tendências históricas da educação brasileira, a profissionalização obrigatória a pretexto de necessidade do mercado, o 2º grau ficou fadado ao fracasso. Segundo o Documento, nesse grau de ensino,

(23) SANDER, Benno, p.cit.

pelo menos três grandes erros foram cometidos:

- 1º) precoce destinação profissional de jovens que ainda estavam no meio de sua formação intelectual;
- 2º) o abandono do objetivo fundamental do ensino de 2º grau, que é a formação de uma cidadania plena e
- 3º) a descaracterização do curso normal.

Ao conclamar os educadores a participar do projeto educativo, o Documento concita a repensar a escola de 2º Grau, como uma verdadeira escola de cidadania e a resgatar o sentido do ensino profissional.

De acordo com os Pareceres, a Lei 7044/82 não alterou significativamente o conceito de trabalho, no ensino de 1º grau. Veremos, todavia, pela análise da prática e das orientações complementares da Secretaria da Educação que, estando organicamente atrelado à profissionalização a nível de 2º grau, tal conceito sofreu reflexos da mudança.

Face ao exposto, concluímos que os problemas educacionais crônicos, anteriores à implantação da 5.692/71, não foram solucionados e a lei pouco alterou o panorama educacional da rede de ensino paulista.

CAPÍTULO III

A PRÁTICA DA QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO NA ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU, EM SÃO PAULO

1. ESTUDO EXPLORATÓRIO

A) Três percepções de Educação para o Trabalho

De 1977 a 1979, como orientadora educacional de uma escola estadual de 1º e 2º graus, na capital, entrei em contato com a atividade de EPT, introduzida obrigatoriamente no currículo da escola de 1º grau, pela Resolução SE 139/77. O novo currículo entrou em vigor a partir do ano letivo de 1978. Nesta escola, a implantação se deu sem que a direção, a orientação educacional e os professores tivessem recebido qualquer orientação ou subsídio. Por força da Resolução SE (atribuição de classes e aulas), as aulas de EPT foram atribuídas a um professor de Artes Industriais (também professor de Desenho), para os meninos, e a uma professora de Trabalhos Manuais, para as meninas.

Cada professor desenvolvia a programação, conforme sua formação, experiência profissional, série e classe. A professora de Trabalhos Manuais desenvolvia atividades de bordado, tricô, macramê, noções de economia doméstica, culinária, higiene e decoração. O professor

de Artes Industriais, por sua vez, desenvolvia pequenos projetos em madeira, couro, cobre, confeccionando objetos e desenvolvendo atividades de projeto. Além do produto, a preocupação era ensinar o aluno a utilizar instrumentos de trabalho, como serra, martelo, lixa e desenvolver habilidades como serrar, cortar, lixar, pregar, medir, etc.

As atividades de EPT eram desenvolvidas em salas de aula, comum, causando grande transtorno para professores, alunos e escola. O conteúdo era o mesmo, diferente apenas em grau de complexidade de uma série para a outra.

Os professores não receberam treinamento ou assessoria sobre o que, para que e como trabalhar.

A implantação de EPT e da profissionalização a nível de 2º grau (Habilitações Básicas e Formação Profissionalizante Básica), se deu concomitantemente privilegiando o 2º grau por sua complexidade, em detrimento do 1º grau.

2. REAÇÃO DOS ALUNOS

Realizei, na primeira quinzena de novembro de 1981, em três escolas estaduais de 1º grau, em São Carlos, um estudo exploratório.

Residindo e trabalhando em São Carlos e supervisionando estágio de Orientação Educacional, nas esco-

las da região, o estudo exploratório pôde ser realizado com facilidade pela receptividade da direção e professores de EPT e apoio da Delegacia de Ensino.

1. Objetivos do Estudo

- Caracterizar e identificar problemas relacionados à atividade de EPT, a partir da percepção de alunos das 7^{as} e 8^{as} séries;
- Descobrir caminhos para a realização da pesquisa;
- Levantar categorias para orientar a elaboração de questionários e roteiros de entrevistas para professor, diretor e aluno.

2. Clientela:

O estudo abrangeu três classes de 7^{as} séries e duas de 8^a série, num total de 146 alunos, como se vê no Quadro I.

Quadro I.

Escola	Prof.	Período	Série	Sexo		Total de alunos por classe
				Masc.	Fem.	
A	X	M	7 ^a	10	21	31
	X	M	7 ^a	8	19	27
B	Y	M	8 ^a	19	21	40
C	Z	N	7 ^a	13	8	21
		N	8 ^a	18	9	27
TOTAL GERAL				68	78	146

3. Procedimento

Foi solicitado a cada aluno que fizesse uma redação com o seguinte título: "Escreva tudo que você sente e pensa em relação à disciplina de Educação para o Trabalho", a recomendação: a apreciação é sobre a disciplina e não sobre o professor.

A atividade foi supervisionada diretamente por mim e a redação realizada no horário de aula de EPT, por solicitação da direção da escola. A única identificação solicitada foi quanto ao sexo e idade. Após o recolhimento das redações acrescentei o nome da escola, período, série e classe.

Apenas em uma escola a professora preferiu não ficar na sala de aula, as demais permaneceram sem interferirem diretamente no trabalho dos alunos.

4. Procedimento de Análise

Leitura e análise do conteúdo 144 redações (dois entregaram em branco).

Listagem de afirmações iguais ou de significado semelhante para levantamento de categorias e itens.

A análise proporcionou, além das categorias, dados para pesquisa, identificação de problemas e sugestões para repensar a atividade de E.P.T.

5. Resultados

5.1. Categorias

- Valor
 - . utilidade - presente
 - futuro
 - . formativo

- Característica e especificidade da atividade quanto a:
 - . objetivos
 - . conteúdo
 - . método
 - . corpo docente
 - . recursos didáticos
 - . relacionamento com outras disciplinas.

- Problemas em relação a:
 - . finalidade (falta de definição e clareza)
 - . utilidade
 - . condições de funcionamento: recursos humanos e didáticos

5.2. Considerações, inferências, problemas:

Atividade nova, não claramente definida quanto aos objetivos e heterogênea quanto à prática (reação dos alunos e observação direta de atividades em sala de au-

la). Acham-na "interessante", "monótona", "divertida", "gostosa", "dispensável", "indispensável", "sem sentido", "de grande ajuda", "diferente" das disciplinas como Matemática e Português. Desperta expectativas, responde e/ou frustra as mais diferentes aspirações.

Há uma tendência significativa em achá-la importante e com condições de ajudar, especialmente, em termos de preparação para o futuro, para a vida e orientação profissional (aspecto informativo).

Especialmente quando as atividades são práticas (confeção de objetos, lidar com arte, pintura, trabalhos manuais), apesar da justificativa de sua utilidade ser bastante diversificada, há uma tendência de achá-la fácil e gostosa.

Diferenças de percepção da disciplina (série, sexo, período).

Comparando os depoimentos, há uma tendência das 7^{as} séries em considerá-la importante para o futuro, ajudar o aluno na escolha da profissão, etc. para as 8^{as} séries declaram que a disciplina necessita de uma séria reformulação ou de que foi de pouca ajuda para a escolha profissional. Os depoimentos dos alunos de 8ª série revelam uma certa decepção: "não correspondeu ao esperado"; "ridícula", "insignificante". A expectativa e esperança das 7^{as} séries segue o desencanto e decepção, na 8ª série.

Comparando os depoimentos de alunos do sexo feminino e sexo masculino, há uma tendência das alunas de gos-

tar e valorizar as atividades referentes a Artes e Trabalhos Manuais. Em relação aos períodos, os alunos do noturno enfatizam a importância da atividade de EPT, como educação e/ou preparação para o trabalho (emprego). Esperam com o conhecimento adquirido conseguir melhores empregos. Um aspecto curioso é que os alunos do noturno enfatizaram a importância da Educação para o Trabalho, como forma para desenvolver a mente, a idéia, a criatividade, unir a ação e o pensamento. Os alunos do noturno já trabalham e executam, na maioria das vezes, atividades mecânicas em que não se exige raciocínio e criatividade. Será que, nas atividades de EPT, conseguiram relacionar teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual?

Em síntese, as críticas e restrições dos alunos à EPT são:

- falta de professores especializados;
- utilização de métodos e livros didáticos inadequados;
- EPT tratada como atividade por que não reprova por nota;
- a despesa com material, para aulas práticas, especialmente os alunos do curso noturno que trabalham para sobreviver.
- descontinuidade dos programas de 7^{as} e 8^{as} séries.

Concluindo, podemos dizer que EPT é uma atividade "em aberto", por falta de definição e/ou compreensão clara de sua finalidade, pela heterogeneidade dos docentes e diversidade dos programas desenvolvidos: trabalhos manuais, artes e artesanato; noções de comércio, indústria e agricultura) e informação profissional.

Os depoimentos dos alunos demonstram que há uma lacuna a ser preenchida, em sua formação: esperam... necessitam..., gostariam...

A título de ilustração: trechos de redações (ipses litteris) dos alunos de 7ª e 8ª séries, que participaram do estudo exploratório:

Sexo Masc. - 17 anos - 8ª série - período da manhã - escola B - Professor Y.

..." Acho que esta matéria Educação para o Trabalho deveria ser substituída por uma outra mais importante, pois esta matéria não tem nem uma finalidade, não foi aproveitado nem a metade do livro, é claro que tudo foi explicado, há algumas partes interessantes só"...

Sexo Masc. - 15 anos - 8ª série - período da manhã - escola B - Professor Y

..."No começo desta matéria, pensei que só fosse um ensino de artesanato; mas quando fiz outra vez a 7ª série, com a adoção do livro de Educação para o Trabalho

balho vi esta matéria de outra forma, sem aquelas aulas de pintura ou trabalhos manuais. O livro da 7ª série tratava-se para mim como um livro que englobava várias matérias como: EMC, Geografia, Desenho, etc. Na 8ª série, o livro apresentava-se de forma bem mais diferente, com assuntos de personalidade, aptidão, etc."...

Sexo Fem. - 15 anos - período noturno - escola III - Professor Z.

..."Para mim a disciplina Educação para o Trabalho nunca foi importante. Eu também acho que até os professores não dão importância a ela sabendo que é uma matéria diferente, mas sem significado"...

Sexo Fem. - 14 anos - 8ª série - período da manhã - escola II - Professor Y.

..."eu acho que Educação para o Trabalho ensina a gente a ter uma noção de como comprar as coisas e como diz o próprio nome ela educa a gente para o trabalho, como tratar as pessoas que trabalham com a gente, de como recebê-los, de como vender as coisas para os futuros clientes. Ensina também como preencher uma nota fiscal, um cheque, uma duplicata de um imóvel. Eu sinto que isso ajuda muito a gente de como enfrentar a sociedade"...

Sexo Fem. - 14 anos - 8ª série - período Noturno - Escola C

..."Sinceramente eu não gosto desta matéria. Talvez porque eu realmente esperava que essa disciplina me ajudasse a descobrir quanto a escolha de uma profissão; não digo que ela me encaminhasse a uma profissão, mas que através, não sei bem de que recursos, nos, alunos da 8ª série, saíssemos do 1º grau, tendo em mente algum caminho profissional a seguir"...

Sexo Masc. - 17 anos - 8ª série - período Noturno - Escola C

..."Eu acho que Educação para o Trabalho deveria ser uma matéria a ser dada desde o quarto ano primário, porque os garotos de 10 a 15 anos começam a pensar em trabalhar e ajudar em casa e isso ajuda muito. Por que ele fica sabendo como começar em seu serviço e trabalhar com a cabeça e não com as mãos".

3. REAÇÃO DE PROFESSORES DE EPT

Em 1982, exercendo a função de supervisora de ensino, numa Delegacia de Ensino da Capital, foi-me atribuída a tarefa de orientação dos professores de EPT (1º Grau) e Programa de Informação Profissional (2º Grau)

Fizemos, em março de 1983, uma reunião com vinte professores de EPT, na qual foram discutidas questões relacionadas com objetivos, conteúdos, dificuldades e importância de desenvolvimento de suas atividades.

Caracterização dos presentes:

- 10 professores licenciados em Educação Artística.
- 01 professor licenciado em Artes Industriais.
- 02 licenciados em Pedagogia, Habilitação em Orientação Educacional.
- 02 professores licenciados em Trabalhos Manuais.
- 01 professor licenciado em Práticas Comerciais.
- 02 professores licenciados em Economia Doméstica.
- 01 psicólogo.
- 01 professor licenciado em Técnicas Agrícolas.

OBS: Os professores de Educação Artística eram em sua maioria, professores de Música, Desenho, Artes Plásticas, com Licenciatura Curta de Educação Artística.

Foi grande a perplexidade dos professores face à heterogeneidade de formação do grupo. Mais perplexos ficaram, quando cada um passou a expor os objetivos que buscavam atingir com o conteúdo de EPT:

- "ensinar atividades domésticas: noções de nutrição, culinária, economia e orçamento familiar";
- "despertar a criatividade com atividades de expressão corporal, desenho, dramatização, teatro, pintura, etc.";
- "ensinar coisas de utilidade para a vida cotidiana: consertar aparelhos elétricos, confeccionar objetos e aprender a utilizar instrumentos de trabalho tais como: serra, martelo, lixa, etc.";
- "levá-los à descoberta de si e do mundo do trabalho";
- "ensinar coisas úteis ligadas ao comércio, tais como: preencher cheque, nota fiscal, fazer orçamentos, analisar propagandas, etc.";
- "levá-los a descobrir as atividades culturais e o mundo do trabalho para serem úteis à sociedade".

Um clima de desconforto e ansiedade tomou conta dos presentes, provocando muitos desabaços, face ao despreparo e desorientação em que foram lançados, para dar conta de uma atividade nova.

Nenhum deles conhecia a fundamentação legal (Parecer CFE 339/72) e poucos o "Guia Curricular para a Formação Especial no Ensino de 1º Grau "Educação para o Trabalho" - CENP/SE. Os que o conheciam achavam difícil utilizá-lo, pelo menos por duas razões: complexidade da temática sugerida e a ausência do trabalho pedagógico integrado na escola.

Queixavam-se do trabalho isolado - apenas duas aulas, um só professor em cada escola - que desenvolviam em suas escolas, sem terem com quem discutir ou trocar idéias. Apenas duas aulas semanais, nas 7ª e 8ª séries, geralmente bastava 1 (um) professor em cada escola e, muitos deles, ministravam aulas em 2 (duas) ou 3 (três) escolas para completar a carga horária. Outros completavam a carga horária ministrando aulas de outras disciplinas.

A segunda parte da reunião destinada à troca de experiências e definição de objetivos comuns, mesmo que, fossem desenvolvê-los de forma e conteúdos tão diversos.

Após muita discussão, definiram três objetivos:

- valorizar o homem e o seu trabalho;
- dar conhecimento da organização do trabalho e suas diferentes formas e
- integrar teoria e prática.

O trabalho iniciado não teve prosseguimento, em virtude da remoção dos professores e da própria supervisora de ensino. Além disso, a Secretaria de Educação, a cada ano define prioridades sem atentar para a continuidade dos trabalhos do ano anterior.

O depoimento dos alunos, professores e a minha própria percepção permitem traçar o quadro do ensino de EPT:

- ausência de preparação e apoio para a implantação de EPT, nas escolas paulistas;

- heterogeneidade de recursos humanos, quanto a formação e experiência e planos de ensino, na mesma série;
- descontinuidade dos programas de 7^{as} e 8^{as} séries, em virtude das alterações de prioridades a Secretaria da Educação e mobilidade de pessoal;
- improvisação de ambientes, instrumentos e material didático;
- despreparo e desorientação dos professores;
- programações que variam de acordo com a formação do professor;

Importa compreender o porquê do descaso, em relação a uma atividade nova e complexa. Constatamos as dificuldades, marchas e contramarchas na implantação da Lei 5692/71, como um todo. No entanto, parece imprescindível que a qualificação para o trabalho, elemento nuclear da reforma de ensino, tenha sido, no caso do 1º grau, tão desconsiderada pelas autoridades educacionais. Era de se esperar o contrário em relação a uma proposta que pretende modificar a face dual do sistema de ensino e criar uma nova mentalidade de aceitação e incorporação do componente trabalho, como instrumento de formação integral (inédito na história da educação brasileira).

Cabem aqui algumas considerações de natureza metodológica, face a diversidade de fontes e locais utilizados, no estudo exploratório, para a obtenção de dados.

A política da Secretaria de Educação é unificar o currículo escolar e os critérios de atribuição de classes e aulas, a fim de garantir a uniformidade na prática pedagógica, recursos humanos e organização administrativa.

Não é suficiente a contextualização local e regional da EPT. Seu significado e as condições de desenvolvimento do conteúdo dependem, principalmente, da legislação e política educacional a nível federal e estadual bem como da relação possível entre educação e trabalho na nossa sociedade, razão pela qual é imprescindível conhecer a realidade brasileira.

Tenho larga experiência de escola pública: orientadora educacional nas escolas do interior e capital (Rio Claro, Ribeirão Preto, Alto da Lapa, Casa Verde, Vila Prudente) e supervisora de ensino (Mooca, Brooklin). Isso me permite afirmar que as escolas públicas são semelhantes quanto às condições e uniformes quanto à organização e funcionamento administrativo e pedagógico. Apesar de se dizer que, no interior, as relações pessoais são mais diretas e afáveis, tornando o clima social da escola mais agradável, parece que isso não tem contribuído para alterar a situação de precariedade das nossas escolas públicas.

2. ESTUDO DO CASO

Considerações Preliminares

Antes de iniciar o relato convém retomar alguns pontos essenciais do método de Estudo de Caso, com a finalidade de explicitar os porquês da escolha determinada escola, do privilegiamento de algumas questões, limites e problemas.

O Estudo de Caso é um método que enfatiza a singularidade e a contextualidade de cada situação estudada. Partindo de uma unidade dentro de um sistema mais amplo, procura retratar uma situação particular, apenas como ponto de partida para análise pois, o que se busca, realmente, são as relações sociais mais amplas. Neste sentido, na escolha da situação a ser estudada - prática da qualificação para o trabalho via EPT numa escola pública estadual paulista - 1º grau - alguns requisitos foram considerados.

Para a escolha da escola levei em consideração dois requisitos: 1º) ser uma escola pública estadual de 1º grau comum, isto é, que não fosse caracterizada como unidade-piloto ou experimental e 2º) boa receptividade da direção, no sentido de facilitar o estudo sem alterar a rotina da escola.

O Estudo de Caso, uma abordagem qualitativa de uma representação singular da realidade multidimensional e historicamente situada, contribui para a compreensão da situação pesquisada, na medida em que, no confronto da teo-

ria com a prática, deixar claro os limites, os problemas e os padrões. No caso dos padrões, definidos como regularidades que possibilitam o discernimento da natureza do problema, deverão emergir da análise dos dados e não ser determinados a priori, como hipóteses a serem testadas.

A atenção aos limites, problemas e padrões permite ao pesquisador, que realiza pesquisa qualitativa, estabelecer meios mais efetivos para demonstrar a complexidade e contextualidade dos fenômenos.

A continuidade deste trabalho foi prejudicada, de um lado, pela situação pessoal da pesquisadora, que trabalha e pesquisa, trazendo como consequência, a morosidade e, de outro, a "fúria legisferante" da nossa política educacional que, no prazo de nove anos propôs (1971), implantou (1978) e extinguiu (1984) a obrigatoriedade da atividade de EPT, no currículo das escolas de 1º grau.

Estava ciente das dificuldades para a reconstrução da situação investigada face a mobilidade do pessoal administrativo e docente, a extinção da obrigatoriedade da EPT e a precariedade do sistema de documentação das escolas públicas. No entanto, julgo que as informações sobre a implantação da Lei, o estudo exploratório e o estudo de caso, possibilitaram a realização do trabalho.

O estudo exploratório da EPT baseado na análise de conteúdo das redações dos alunos, depoimentos de professores e a minha própria experiência me possibilitou chegar a constatações e experiências.

Retomando, são as seguintes:

- ausência de preparação e apoio para a implantação da EPT, no currículo das escolas paulistas de 1º grau;
- ausência da prática pedagógica de integração curricular ocasionando o isolamento e a marginalização da EPT;
- heterogeneidade da formação acadêmica e experiência profissional e a não qualificação, de fato, dos recursos humanos envolvidos na docência de EPT;
- heterogeneidade e descontinuidade das programações nas 7^{as} e 8^{as} séries e nas diferentes escolas;
- desorientação quanto às finalidades da nova atividade e improvisação de ambientes, instrumentos e material didático para desenvolver os trabalhos;
- utilidade é o valor positivo ou o seu inverso advêm das condições da docência e da programação adotada e não da compreensão do significado e finalidades da EPT;
- a qualificação para o trabalho, no ensino de 1º grau marginalizado, mais uma vez, no currículo das nossas escolas;

O estudo exploratório indica, ainda, questões de ordem geral que merecem registro:

- dificuldade de implantação de qualquer mudança no sistema de ensino brasileiro face ao estilo vertical, centralizado e burocrático, dos órgãos centrais e à precariedade de condições das nossas escolas públicas.

- descontinuidade dos projetos "prioritários" da Secretaria de Educação, a cada nova gestão, afetando os trabalhos dos órgãos intermediários e da unidade escolar;

b) Caracterização da Escola

A análise do QE (Quadro Estatístico) da Delegacia de Ensino, do Plano Escolar da escola X (1) do depoimento da diretora forneceram informações para a caracterização da escola X.

A escola X, sob jurisdição da 14ª Delegacia de Ensino (ao lado de outras 47) está localizada na região do Butantã, zona oeste da cidade de São Paulo. É uma escola estadual de 1º grau, com 35 classes, com aproximadamente 1000 alunos. Funciona em quatro períodos (manhã, intermediário, tarde e noite), iniciando as atividades às 7 horas e encerrando às 23 horas.

Criada em 1963, portanto com 24 anos de funcionamento, atende prioritariamente a clientela da Vila Remo (favela) e mais dez bairros.

Os alunos das séries iniciais e especialmente do período diurno procedem dos bairros mais próximos, enquanto os alunos do noturno são de bairros distantes como Osasco, Cotia, Campo Limpo. Tal fato deve-se à localiza-

(1) Plano Escolar da Escola X, do ano letivo de 1986, o único encontrado. No entanto, segundo a diretora, as características gerais da comunidade, clientela, condições e dimensões do prédio, recursos materiais e humanos não sofreram modificações significativas. Mesmo as prioridades de 86, pouco diferem dos anos anteriores. A diretora no seu depoimento forneceu informações adicionais.

ção da escola numa grande avenida, que liga Pinheiros a esses bairros distantes, funcionando como "escola corredor", ou seja, a escola que fica entre o local de trabalho e a residência do aluno.

A nível sócio-econômico é médio-baixo e baixo, renda familiar baixa, alto índice de evasão escolar, com problema do menor trabalhador. Os pais dos alunos são procedentes de vários Estados brasileiros, especialmente, Nordeste e Norte.

O bairro não dispõe de locais de lazer, recreação, biblioteca, banco, o que impede o desenvolvimento social e cultural.

A comunidade que está inserida a escola apresenta um grande número de crianças em idade escolar.

Não participação dos pais na vida escolar dos filhos.

A escola conta com onze salas de aula e cinco salas para o pessoal administrativo: direção, assistente de direção, secretaria, sala de professores e biblioteca adaptada. Conta ainda com uma portaria, um depósito para guardar material de Educação Física e uma cozinha com um pequeno depósito da merenda. Não há local adequado para servir a merenda, sala de coordenação pedagógica, sala para o Centro Cívico, Almoxarifado, Cantina Escolar, Sala de Educação Física, Salas Ambientadas, Laboratórios, Material Audio-Visual e Sistema de Som.

Tal situação é típica da escola pública, cujo projeto de construção não prevê outros ambientes além do estritamente necessário para aula e administração.

Em relação às atividades de EPT, segundo a diretora, não foi realizada nenhuma adaptação da parte física, nem aquisição de material ou equipamento. As aulas eram ministradas em salas comuns, com todos os problemas que apontamos no estudo exploratório.

Os recursos humanos da escola:

- corpo administrativo composto de: diretor, assistente, secretária, escriturários, inspetores de alunos e serventes (doze pessoas);
- quarenta e três professores assim discriminados: 23 professores I (1ª a 4ª série) efetivos, 3 afastados e 2 contratados a título precário; 16 professores III (licenciatura plena) efetivos e 8, admitidos a título precário.

Como se vê, a escola conta apenas com professores e funcionários administrativos para poder funcionar. Observa-se também, um número significativo de professores efetivos, que, segundo a diretora, se deve ao fato de a escola estar em local de fácil acesso e condução e próxima à Cidade Universitária. Quanto à autonomia da escola, o Plano Escolar, traz uma passagem que confirma a constatação de nosso estudo exploratório e merece registro:

"Há toda uma estrutura legal que direciona o trabalho da administração escolar, sem lhe dar autonomia necessária para que se adapte de maneira efetiva, o seu trabalho à realidade da comunidade na qual sua escola encontra. Teoricamente isto é exigido da escola, praticamente difícil de ser executado, pois a "papelocracia" que envolve o dia a dia da direção ainda é muito grande".

Além disso a escola tem assumido encargos na área de saúde, alimentação, lazer, manutenção de prédios e móveis, em detrimento das atividades pedagógicas.

Destacamos alguns exemplos.

Entre as atribuições do assistente de direção:

"Controlar o recebimento e consumo da merenda escolar e

Cuidar e supervisionar a manutenção do prédio e móveis".

O Regimento escolar prevê o funcionamento de colegiados e mecanismos de apoio técnico, tais como, conselho de escola, professores coordenadores de área, professores conselheiros de classes, que desenvolvem atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional.

Além desses, há professores coordenadores de projetos, atividades e tarefas (Saúde, Jardim e Horta, Lazer, Atividades Culturais e Esportivas, Biblioteca, Compra e Distribuição de Material).

Uma análise superficial denuncia a exploração do professorado, pelo Estado que sem qualquer remuneração sobrecarrega o professor exigindo que, além de suas aulas, se desdobre em atividades extras. Por exemplo, o Plano de Atividades de Lazer, sob a coordenação de seis professores, propõe planejar, coordenar e executar: Festas da Primavera, Festa Junina, Festa do Dia das Crianças e seis Excursões.

Além de atividades, que têm alguma conotação educativa, outras são puramente administrativas. Exemplo do Projeto de Compra e Distribuição de Material, envolvendo seis professores que têm como função:

- relacionar, comprar, distribuir, verificar e conservar o material necessário para escola.

Entre as instituições auxiliares, a Associação de Pais e Mestres (criada em 1972), se propõe através das contribuições voluntárias a:

- "- enriquecer a merenda;
- dar assistência ao aluno carente;
- reparar o prédio;
- fazer pequenos consertos no mobiliário e
- manter o jardim e horta".

Se, de um lado, é desejável a participação e o envolvimento da comunidade com questões educacionais, de outro o que temos observado, é a participação puramente financeira para suprir a omissão do Estado.

Em relação ao rendimento escolar, o Quadro de Diagnose do corpo Discente (Quadro A) fornece elementos para a reflexão da "produtividade" da escola.

Observa-se que somando as transferências, desistências e retenções de 1177 matriculados, ao final do ano letivo, os aprovados eram 632,, isto é apenas 53% dos alunos.

Observa-se, ainda, que o número de alunos de 5ª e 6ª séries diminui progressivamente mês a mês. Só para ilustrar, uma 5ª série do período noturno que iniciou com 81 alunos, teve 27 entre transferências e desistências, 35 retenções, ficando portanto, com 19 alunos aprovados, ao final do ano letivo.

Tal fato é comum nas escolas públicas, especialmente as que atendem clientela carente. Em muitas a evasão e repetência chegam a ultrapassar 50%.

Anexos ao Plano Escolar, dois documentos chamaram a atenção e mereceram considerações por serem, segundo minha interpretação, significativos para desvendar as prioridades, os problemas concretos e as necessidades da escola.

O Anexo 1, "Propostas para o ano letivo de 1986" e o Anexo 2, "Propostas dos Professores III, para 1986", definem as prioridades, e denunciam as precárias condições físicas e materiais da escola, dificultando o processo educativo e o atendimento aos alunos carentes. No documento, entre outras, quatro prioridades são traçadas:

- "- formação de horta e jardim;
- participação de alunos e professores na manutenção do prédio e seus pertences e
- colocar em efetivo funcionamento a Biblioteca da escola".

Tais atividades visam:

- "- ensinar técnicas de recreação;
- esclarecer sobre a importância de uma alimentação adequada, quando possível;
- integrar a área da educação com a área de saúde".

O documento "Propostas dos Professores III, para 1986", confirmando as precariedades, sugere:

- "- envolver os alunos na limpeza da escola;
- enfatizar a organização do material da escola;
- preparar o material para os alunos trabalharem na falta de o professor;
- pedir maior colaboração dos inspetores de alunos dentro das salas de aula. Na troca de professores e, na falta deles, quando estiverem trabalhando sozinhos;
- mobilizar a comunidade e a escola orientando sobre a Constituinte".

Concordo que é desejável o envolvimento de alunos e demais funcionários, no processo educativo. O que se percebe, no entanto, é a proposta do "aluno-servente", inspetor de alunos-professor" e a disposição dos professores

Quadro A.

DIAGNOSE DO CORPO DISCENTE: RENDIMENTO ESCOLAR E MOVIMENTAÇÃO DE ALUNOS RELATIVOS A 1985

SÉRIES	MATRI- CULA GERAL	ELIMINADOS			PROMOVIDOS			RETI-DCS			TOTAL EM 30/11
		TRANSF.	ABAND.	TOTAL	S/REC.	C/REC.	TOTAL	S/REC.	C/REC.	TOTAL	
1ª CB	147	14	05	19	128	-	128	-	-	-	128
2ª CB	310	20	17	37	129	-	129	144	-	144	273
3ª	148	05	07	12	111	-	111	25	-	25	136
4ª	143	11	08	19	89	-	89	35	-	35	124
5ª Diur	114	05	08	13	24	18	42	52	07	59	101
5ª Not.	81	07	20	27	10	09	19	31	04	35	54
6ª Diur	50	03	03	06	19	08	27	15	02	17	44
6ª Not.	72	01	21	22	12	16	28	20	02	22	50
7ª Diur	23	04	02	06	09	05	14	03	-	03	17
7ª Not.	37	04	08	12	07	04	11	08	06	14	25
8ª Diur	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Este ano não funcionou
8ª Not.	37	03	03	06	20	07	27	04	-	04	31
C.Esp. I	08	01	02	03	05	-	-	-	-	04	05
C.Esp. II	07	-	-	-	02	-	02	05	-	-	07

Quadro B. Professores de Educação para o Trabalho, da Escola X. Período: 1978 a 1984.

ANO	PROF.	FORMAÇÃO ACADE- MICA	SITUAÇÃO FI- NANCEIRA	OUTRA DISCIPLINA QUE MINISTRAVA AU- LAS	OBSERVAÇÕES
1978	1	Artes Industri- ais	CLT	-	Completava jorna- da em outras es- colas
	2	Ed. Artística	ACT-PIII	Ed. Artística	-
1979	3	Ed. Artística	ACT-PIII	Ed. Artística	-
1980	4	Ed. Artística; Desenho e Artes Plásticas	ACT-PIII	Ed. Artística	-
	5	Ed. Artística	ACT-PIII	Ed. Artística	-
1981	6	Trab.Manuais	Estável	-	Completava jorna- da em outras es- colas
	7	Ed. Artística; Desenho e Artes Plásticas	ACT-PII	Ed. Artística e Desenho	-
	8	Conservatório Musical	ACT	Arte Musical	Também PI
1982	9	Ed. Artística; Arte Musical	ACT-PII	Arte Musical	Regia coral de uma das Fac. da USP.
	10	Ed. Artística; Arte Musical	ACT-PII	Arte Musical	Também PI
1983	11	Ed. Artística; Arte Musical	ACT-PII	Arte Musical	-
	12	Ed. Artística; Arte Musical	ACT-PII	Arte Musical	-
1984	13	Trab.Manuais	Efetiva	-	Completava jorna- da em outra esco- la. Ficou apenas um mês
	14	Ed. Artística; Artes Plásticas	ACT-PIII	Ed. Artística	-
	15	Ed. Artística; Arte Musical	ACT-PII	Arte Musical	-
	16	Ed. Artística	ACT-PIII	Ed. Artística	-
	17	Ed. Artística; Artes Plásticas/ Desenho	ACT-PIII	Ed. Artística	-

de dar mais uma cota de sacrifício (preparar material didático para casos de ausência) para que os alunos não sejam prejudicados.

O que não se pode deixar de registrar, no entanto, é o esforço de professores e direção que, sentindo-se responsáveis pelo bom andamento da escola, desdobram-se em múltiplas atividades para torná-la um local mais limpo, agradável e humano.

Será que todo esse esforço torna a escola mais educativa no sentido de cumprir uma de suas funções específicas, qual seja, a "transmissão de conhecimentos historicamente acumulados e socialmente valorizados" (2).

Pela caracterização da escola X percebi quão difícil é a implantação de qualquer mudança educacional. No caso específico de EPT, a presença do artigo 1º da Lei 5692/71 (já alterado pela Lei 7044, em 1982, no que se refere à qualificação para o trabalho), citada "ipsis litteris", mostra que a escola não absorveu conscientemente a qualificação para o trabalho (5692) nem a sua substituição (7044).

C. Caracterização de EPT

C.1. Professores de EPT

Com o objetivo de caracterizar os professores

(2) A esse respeito, LIBÂNEO, José Carlos. "Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos". São Paulo, Edições Loyola, 1985.

de EPT, do período de implantação (1978) à sua extinção (1984), procedi ao levantamento de dados referentes a:

- nº de professores que ministraram aulas de EPT na escola X, no período de 1978 a 1984;
- formação acadêmica;
- outra disciplina ministrada além de EPT e
- situação funcional.

Para isso tive a colaboração da direção que gentilmente, listou em ordem cronológica, os professores de EPT, no período de 1978 a 1984. Forneceu também os prontuários dos professores para o levantamento de informações.

Em sete anos, dezessete professores, de mais diversificada formação, ministraram aulas de EPT, como demonstra o Quadro B.

Como podemos observar no Quadro B dos dezessete professores, treze são de Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas e Desenho ou Arte Musical.

A Resolução da Secretaria de Educação de Atribuição de aulas e classes inclui os licenciados em Educação Artística, contando com um grande número de profissionais na escola, com poucas aulas de Educação Artística e/ou Arte Musical (esta última também extinta) (3).

(3) Ao incluir a Educação Artística como atividade obrigatória da Comunicação e Expressão, a Lei 5692/71 exige que os professores licenciados em conservatórios, Faculdades de Desenho e Artes Plásticas, complementem sua formação com Licenciatura (curta) de Educação Artística, o que talvez explique o grande número de professores de Educação Artística ministrando aulas de EPT.

Apesar de as resoluções de atribuições de classes e aulas terem privilegiado os licenciados de Artes Práticas (Artes Industriais, Práticas Comerciais, etc.) e esses profissionais, oriundos dos antigos ginásios industriais, comerciais e agrícolas, extintos pela Lei 5692/71, estavam ou aposentados ou integrados a instituições como Senai, Senac, etc., resultando em falta para a rede estadual.

Observa-se ainda, no Quadro B, que a grande maioria é admitida a título precário trazendo como consequência a mobilidade. Com exceção de professores de Artes Práticas que só podem ministrar aulas de EPT, nas escolas da rede estadual, os demais ministram aulas de outra disciplina ou atividade vinculadas à formação acadêmica (Educação Artística, Desenho). Por ter uma carga horária mínima e distribuída nos diversos períodos, a tendência dos professores de EPT, foi sempre que possível, trocar as aulas, por outras disciplinas.

Pela caracterização de professores de EPT, fica evidente a precariedade, o despreparo e a improvisação do sistema de ensino na implantação da qualificação para o trabalho - EPT, resultando em grande mobilidade de pessoal e descontinuidade do ensino, o que já constatei no estudo exploratório.

É fácil imaginar os reflexos negativos na organização da escola ter de substituir a cada ano, semestre ou bimestre o professor de uma turma, procurar um substituto, as providências administrativas de desligamento e

contratação, folha de pagamento, ajuste de horário de aulas.

C.2. Depoimentos

Com o objetivo de caracterizar EPT e as condições específicas de sua implantação na escola X foram entrevistados a diretora, a "assistente técnica de direção", professores de EPT (os que foram encontrados) e professores de outras disciplinas que estão na escola, até a presente data, e tiveram contato com professores de EPT, da escola pesquisada.

Entrevista com a diretora da escola

A diretora veio removida para a escola X, em 1984, portanto, no último ano de vigência obrigatória de EPT. Atuava, anteriormente, como assistente de direção em uma escola estadual do município de Osasco.

Seu depoimento baseia-se principalmente em sua experiência como assistente de direção e aproximadamente três anos e meio na escola.

Em relação à programação disse que observou uma grande variação e sempre condicionada à formação acadêmica e experiência do professor. Dos professores com que teve contacto acredita que, apenas um, desenvolvia programação apropriada às finalidades de EPT, qual seja, a orientação e informação profissional dos alunos para ingresso em cursos e profissões.

Em sua opinião, não era justo exigir dos professores que ministrassem conteúdos alheios à sua formação sem o devido treinamento e assessoria. Os professores ensinavam o que sabiam: artesanato, pintura, prendas domésticas, preenchimento de cheques e notas fiscais, etc.

Informou, ainda que nem a direção nem os professores receberam treinamento ou orientação de como e o que desenvolver em EPT. Lembrou que este tem sido o procedimento usual do sistema, na implantação de inovações curriculares sem dar condições à escola de participar do processo.

O guia curricular de EPT, da CENP, chegou, segundo sua lembrança, em 1983, tornando-se um documento inócuo para os professores.

Em relação à integração de EPT no currículo disse que apesar de a escola realizar reuniões pedagógicas, conforme orientação da Secretaria da Educação, tais reuniões eram e são insuficientes, para a discussão de assuntos específicos, como EPT.

Lembrou que em 1984, na atribuição de classes e aulas, foi uma verdadeira batalha convencer os professores a assumirem as aulas de EPT. Com apenas duas aulas semanais, a carga horária de 8 aulas, distribuídas em dois blocos de 4 aulas, um no período da manhã e outro, à noite, as aulas de EPT, os professores só a assumiam para completar a jornada de trabalho ou quando não havia outro jeito. Em alguns casos, era necessário que dois professores assumissem 8 aulas semanais. Acrescente-se a isso a

mobilidade dos professores que dificultava o trabalho de acompanhamento.

Retirada do currículo, a partir do ano letivo de 1985, não motivou, segundo a diretora, nenhuma reação, nem dos professores de EPT nem dos demais. À guisa de comparação lembrou que a transformação de Inglês de disciplina em atividade desencadeou reações, não apenas dos professores de Inglês e de sua entidade de classe, mas também de outros professores, diretores e pais de alunos.

A escola X substituiu EPT, optativa a partir de 1985, por Desenho Geométrico por julgá-la:

- Sem utilidade para o aluno;
- sem orientação segura e
- pela dificuldade de conseguir professores.

Enfim, a retirada da EPT foi um alívio para a escola, segundo as palavras da diretora.

Entrevista com a "auxiliar técnica" da direção

Por solicitação da direção, foi colocada à disposição da escola, pela Delegacia de Ensino, uma professora de Língua Portuguesa, para exercer as funções de auxiliar técnica da direção.

Conhece bem a escola, a organização e funcionamento das escolas, em geral, pelas atividades que exerceu durante longo tempo, em diversas escolas públicas.

A seu ver, a atividade de EPT, desde sua inclusão no currículo, causou uma série de transtornos para:

- escola: a grande mobilidade de professores, falta de orientação e preparação da direção e corpo docente, descontinuidade da programação e problemas na atribuição de aulas;
- professores: desconhecimento dos objetivos, conteúdos e sistemática de avaliação, insegurança e insatisfação e
- alunos: mudança constante de professores e de programação, variando conforme a formação e experiência, dificuldade para comprar o material para as aulas práticas.

Em relação às atividades de EPT mencionou uma professora que, ensinava a confeccionar objetos úteis e decorativos para vender, cuja renda ficava para comprar material e ajudar os alunos mais carentes.

Em relação aos programas de EPT constatou que, cada professor ensinava o que queria e sabia, desde canto coral, flauta doce, trabalho em gesso, confecção de cestos de lixo até o conserto e envernizamento de carteiras e mesas da escola.

Disse que não sabe a que veio EPT e que sua extinção foi um benefício para a educação.

Entrevista com a professora efetiva de Matemática

Ingressou na escola X em 1979, portanto um ano após a implantação da EPT.

Ao ser perguntada sobre o que sabia do conteúdo de EPT, foi grande o espanto da professora que não se lembrava nem da disciplina nem dos docentes. Ao receber a explicação sobre EPT e a sua inclusão no currículo de 1º grau, em 1978, declarou que a ausência do planejamento integrado dificultava o conhecimento de novidades e mudanças introduzidas na escola. Acha que pelo fato de não se lembrar de EPT, esta não deve ter sido marcante ou importante.

Com esforço conseguiu lembrar-se vagamente de dois professores, um deles, professor de Educação Artística, com habilitação em Arte Musical, acredita, que aproveitava as duas aulas de EPT para ensaiar o coral. O outro, de Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas dava aulas de artesanato.

Ao conversarmos sobre a escola e os procedimentos de atribuição de aula disse que se lembrava, também vagamente, de uma professora que não queria assumir as aulas de uma nova disciplina e preferia completar a jornada em outra escola.

Acredito que poderíamos obter mais informações. No entanto, esse contato forneceu dados preciosos para captar a percepção de EPT, pelos professores de outras

disciplinas do currículo, os quais não tinham qualquer compreensão de EPT como parte do currículo pleno.

Entrevista com a Professora de EMC e OSPB

Licenciada em Estudos Sociais, começou a trabalhar em escolas públicas estaduais a partir de 1972.

Na escola X iniciou o seu trabalho em 1979, contratada a título precário, nas disciplinas de História, OSPB e EMC.

Em relação à EPT, disse que acreditava ser de pouca ajuda, pois não se lembrava de muita coisa. A única informação de que dispunha era folheando o livro de EPT. O conteúdo chamou sua atenção pela semelhança de programação desenvolvida em EMC e OSPB: informações sobre profissões, os setores primário, secundário e terciário da economia, noções práticas sobre serviços administrativos, bancários e mercado de trabalho. Na época lembra-se de ter conversado com os alunos de uma classe do noturno, os quais achavam a programação interessante e útil. Lembra-se também vagamente de um professor que ensinava canto.

Sua opinião é que, se a programação de EPT for a mesma do livro que folheou, é necessária e útil principalmente para os alunos pertencentes às classes de nível sócio-econômico baixo e que trabalham desde cedo.

Entrevista com a Professora de EPT

A professora leciona Educação Artística numa escola próxima à escola X. Ainda estudante iniciou suas atividades docentes (1973). Começou a lecionar Educação Artística e Desenho em escolas públicas, em 1976. É licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas e Desenho.

Em 1981 ministrou aulas de EPT na escola X, para o que não recebeu nenhum treinamento e orientação dos órgãos oficiais. Preparou-se sozinha e a partir dos livros didáticos de EPT enviados pelas editoras.

Declarou que gostava de dar aulas de EPT e lamenta a sua extinção.

Considera o conteúdo de EPT necessário à formação dos alunos e para a compreensão e valorização do trabalho porque eles não sabem o que seguir após o 1º grau, não conhecem o mundo do trabalho, suas aptidões, interesses e personalidade. Além das atividades de informação profissional, disse que consertou mesas, cadeiras e material didático da escola.

C.3. Plano de Ensino de EPT

A escola dispunha, nos seus arquivos, de apenas um plano de EPT, referente ao ano letivo de 1983.

A professora, responsável pela elaboração do plano, é licenciada em Educação Artística, com habilitação em

Arte Musical. Ministrava na escola, além de EPT, Arte Musical.

Da análise do plano depreendi que a professora desenvolveu:

- nas 7^{as} séries, conteúdos diversos, diretamente relacionados com a evolução do trabalho, através dos tempos, os setores da economia (primário, secundário e terciário) noções sobre Artesanato, Revolução Industrial, Leis trabalhistas brasileiras e
- nas 8^{as} séries trabalhou especialmente com a informação profissional, privilegiando temas como aptidões, interesses, personalidade (conhecimento de si), profissões, mercado de trabalho, cursos de 2º grau relacionados aos setores primário, secundário e terciário.

Tanto para as 7^{as} como para as 8^{as} séries, privilegiou estratégias de pesquisas, debates, entrevistas, visitas aos locais de trabalho. Além disso, nas 7^{as} séries desenvolveu projetos de horta, campanhas do verde, bazar, melhoria da alimentação, campanhas publicitárias para a escola, jornais murais, etc. Para as 8^{as} séries, aplicação de testes de aptidão, interesse, personalidade, questionários, desenhos e autobiografias. Realizou pesquisas em jornais e revistas.

Seu Plano de Ensino seguiu as orientações do guia curricular de EPT, da CENP. Como teria ocorrido isso? Há duas hipóteses: ou a professora orientou-se pelo Guia ou adotou um livro didático, que incorporava a mesma

orientação. Supondo que ela tenha executado seu plano, pergunto-me como dominar noções tão complexas sobre economia, industrialização, mercado de trabalho bem como, aplicar testes e questionários psicológicos, próprios do psicólogo ou orientador educacional. Mesmo que a professora tivesse além da licenciatura em Educação Artística, outra formação acadêmica (o que não foi constatado na documentação arquivada no prontuário), como teria conseguido com apenas duas aulas semanais, desenvolver conteúdos tão amplos e complexos?

Em relação aos demais planos de ensino de EPT, o que foi possível deduzir das informações da diretora e assistente técnica é que houve tantos planos quantas foram as formações acadêmicas.

D. Constatações

A análise feita até aqui já permitiu antever as dificuldades e problemas que afetaram a organização e funcionamento da escola e, conseqüentemente, a incorporação de EPT no currículo escolar. Entre muitos se destaca:

- complexidade administrativa da Secretaria da Educação, reestruturada para implantar a Reforma de Ensino;
- ação centralizadora, vertical e burocrática dos órgãos centrais;
- difusão de normas e diretrizes, via Diário Oficial, formal e distante;

- desinformação das escolas, em relação à proposta de EPT (objetivos, conteúdos, organização curricular, atribuição de aulas, etc.), às vésperas de sua implantação;
- precariedade do sistema de atualização e aperfeiçoamento assim como, da difusão de subsídios e material de apoio;
- carência e precariedade das condições físicas e materiais da rede escolar;
- carência de pessoal qualificado para assumir a nova modalidade curricular e
- ausência de uma política de recursos humanos, em termos de estabilidade e aperfeiçoamento.

Tudo isso dificultou a participação ativa e consciente dos professores e o diálogo destes com os órgãos centrais.

Instalou-se na escola, uma situação caótica, de insegurança, improvisação instabilidade dos docentes de EPT. Além disso, o que dificultou ainda mais a implantação, na escola X, foi:

- falta de autonomia e acúmulo de exigências burocráticas;
- precariedade das condições físicas e materiais;
- ausência de pessoal técnico (coordenador pedagógico, orientador educacional);
- direção e professores despreparados quanto à fundamentação legal e teórica, objetivos, conteúdos e metodologia de EPT;

- ausência de integração curricular ;
- desconhecimento de EPT pelos professores de outras disciplinas;
- heterogeneidade de formação acadêmica e experiência profissional;
- acúmulo de atividades estranhas ao processo curricular;
- clientela da escola pública, em sua grande maioria, necessitando trabalhar para garantir sua subsistência;
- alto índice de evasão e repetência: aproximadamente, 50% da clientela;
- diversidade e heterogeneidade de programações de EPT e
- influência do livro didático nas programações de EPT.

As condições reais de organização e funcionamento da escola X (e das escolas públicas em geral) explicam o caráter fragmentário e heterogêneo do processo educativo e da prática de EPT, em especial. Explicam, também, o desvio da escola de uma de suas funções primordiais: transmitir conhecimentos historicamente acumulados e socialmente valorizados. Perdendo-se, em uma multiplicidade de funções (saúde, lazer, alimentação, etc.), de responsabilidade de outras instituições, a escola prejudica a sua função básica de formação dos alunos.

Da análise feita, pode concluir que EPT veiculou visão estreita e distorcida de trabalho a uma atividade puramente econômica, individual e psico-física e atrelada ao mercado de trabalho. Ao privilegiar a aplicação de testes psicológicos para identificar aptidões, interesses e traços de personalidade, conscientemente ou não, a ideologia liberal (dons inatos, igualdade de oportunidades e liberdade de escolha) está presente na programação de EPT.

O trabalho humano, enquanto atividade teórico-prática, histórica, social e coletiva, é desconsiderado; a favor de uma concepção puramente prática, a-histórica e individual.

As programações, desenvolvidas na escola X, denunciam a forma arcaica, artesanal de lidar com a questão do trabalho. Os conteúdos fragmentados, improvisados, puramente práticos, desenvolvidos, sem integração com as demais áreas curriculares, deixam entrever o empirismo grosseiro, que mais confunde do que esclarece sobre o trabalho.

Professores, deixados à própria sorte, escolheram ensinar o que sabem ou adotar um livro didático de EPT. A direção sem condições de orientar e, por isso, de exigir, tolerou a diversidade de programação.

A criação de um componente curricular para tratar, especificamente, da qualificação para o trabalho, separada da cultura geral, obscureceu as outras formas de manifestação do trabalho na escola (divisão do trabalho, conhecimento historicamente acumulado, etc.).

A qualificação para o trabalho - EPT, em decorrência das condições de implantação e de conceituação e prática adotada, não se constituiu numa proposta pedagógica, integrada ao currículo pleno da escola. Não cumpriu os objetivos propalados na Lei e Pareceres: ao lado da cultura geral, colaborar na formação do aluno, integrar teoria e prática, o trabalho intelectual e manual e preparar e orientar para o ingresso no mundo do trabalho.

CAPÍTULO IV

TEORIA E PRÁTICA: INTERPRETANDO O SIGNIFICADO DA QUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO DE 1º GRAU

Considerações

O presente capítulo se propõe interpretar a relação educação e trabalho na sociedade brasileira e o significado da prática da qualificação para o trabalho no ensino de 1º grau. Tal análise exige: retomar o conceito de trabalho, educação; discutir as tendências históricas que pretendem elucidar a relação educação e trabalho bem como, o papel de desempenhado pela escola.

A visão veiculada pelos textos legais e as constatações da prática da qualificação para o trabalho, via EPT, servirão de ponto de partida para a análise.

O confronto entre os propósitos proclamados (integrar cultura geral e técnica, trabalho manual e intelectual e preparar crianças e pré-adolescentes para o mundo do trabalho) e os resultados da prática (empirismo grosseiro, prática artesanal e arcaica, isolada, fragmentária e a-histórica) levantarão questões para reflexão dos porquês da distância entre o proclamado e o realizado.

1. RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

Os debates sobre a relação educação e trabalho têm dominado o panorama educacional brasileiro, nesta década, como bem demonstra o número de seminários, estudos e publicações a respeito. A maioria dos estudos busca especialmente a compreensão da natureza da relação educação e trabalho e a função da escolarização.

Em 1981, a ANPed (Associação Nacional de Pós-Graduação) criou o Grupo de Educação e Trabalho com o objetivo de estimular estudos e pesquisas sobre o assunto, nos cursos da Pós-Graduação do País. Na oportunidade, Miguel Arroyo, defendeu o caráter prioritário do tema com os seguintes argumentos:

- "- a vinculação entre educação e trabalho produtivo posta pela política educacional, a partir de 70, expressa na legislação;
- o aprofundamento das relações entre escola e trabalho, decorrentes das imposições do capital, que determina, cada vez mais, o tipo de escola demandada, na qual esbarram os projetos educacionais alternativos e
- a luta pela escola e por um projeto popular de educação como decorrência do movimento de organização da classe trabalhadora" (1)

(1) KUENZER, Acácia, Op. cit., p. 49 e 50.

O Encontro Anual da Sociedade Brasileira de Educação Comparada incluiu o tema "Educação e Trabalho na América Latina" e o documento de conclusões do Encontro (2) aponta para a falta de consenso quanto à natureza do vínculo entre escolarização e trabalho. Portanto, será no bojo das questões polêmicas e não consensuais que se buscará a interpretação do significado da qualificação para o trabalho, no ensino de 1º grau.

A pesquisa bibliográfica sobre o tema aponta a existência de pelo menos, quatro tendências que procuram explicar a relação educação e trabalho.

A primeira - teoria do Capital Humano - parte da premissa de que existe um vínculo positivo entre educação e trabalho (produtivo), segundo a qual há uma relação entre educação, produtividade e salários, na medida em que, constituindo-se num investimento individual e social, há retorno, para o indivíduo, em forma de salários e ascensão na hierarquia ocupacional e, para a sociedade, aumento da produtividade e aceleração do desenvolvimento social e econômico. A lógica dessa teoria é de que mais educação é igual a mais rentabilidade para o indivíduo e para a sociedade. Consequentemente, elevando-se os níveis educacionais da população, sobretudo do trabalhador, ter-se-ia melhor distribuição de renda e crescimento econômico.

(2) "Educação e Trabalho na América Latina". Rio de Janeiro, Fórum Educação - 8 (3), 33-37, jun.-set., 1984.

Segundo a teoria do Capital Humano, a educação é definida como panacéia para superar as desigualdades individuais e sociais. Um instrumento de transformação do trabalhador em capitalista pela eficiência e capacidade de produzir mais, por sua qualificação, via escolarização.

A mesma teoria apóia a nível macroeconômico as teorias de desenvolvimento e, em nível microeconômico, explica as diferenças individuais de produtividade, renda e mobilidade social.

A função desempenhada pela escola segundo a mesma teoria é, portanto, atuar como um poderoso instrumento de mobilidade e desenvolvimento social e econômico.

A segunda tendência, denominada Reprodutivista, opõe-se à teoria do Capital Humano e se inicia a partir dos estudos de Bourdieu e Passeron, aprofundados por Baudelot, Establet e Althusser, na França.

Para o Reprodutivismo, a escola reproduz as classes sociais, dissimula e retraduz continuamente as desigualdades sociais. Nesse sentido, a desigualdade social comanda a desigualdade escolar.

Baudelot e Establet denunciam a diferenciação da escola francesa que, enquanto capitalista, forma de um lado, os interpretes da ideologia burguesa e, de outro, os passivamente submissos a ela. A concepção de escola reprodutora e dual, de Boudieu-Passeron, Baudelot-Establet, Althusser acrescenta a concepção da escola como aparelho ideológico do Estado, evidenciando o papel do Estado na representação dos interesses da classe dominante.

Para o Reprodutivismo, a escola numa sociedade ca-
pitalista é capitalista.

No Brasil, especialmente Freitag, Cunha, Rossi e
Warde põem a nu o caráter falacioso da tese da educação co-
mo investimento econômico.

Rossi (3) denuncia que o trabalhador, por possuir
conhecimentos e qualificação para o trabalho, não é capita-
lista. Argumenta que trabalho não é capital, na medida em
que a capacidade de produtividade do trabalhador valoriza
o capital, pela produção de mais valia. Desmistifica, ain-
da, o messianismo pedagógico e conservador da teoria do Ca-
pital Humano.

Para Miriam Warde (4), a escola reproduz a separa-
ção do trabalho intelectual do trabalho manual dada a sua
localização, no polo teórico, separado do prático. Ainda se-
gundo a autora, a disfunção da escola é funcional para o
desenvolvimento da sociedade dividida em classes.

Snyders (5) critica a análise mecanicista da teo-
ria Reprodutivista que ao deixar de explorar, o caráter con-
traditório da relação educação e sociedade, traz consequên-
cias nefastas e posturas imobilistas para a educação ("tan-
to pior melhor").

Para ele, a escola, ao mesmo tempo que difundi a
ideologia burguesa, traz a realidade da classe trabalhadora
para dentro dela, criando condições de articular o pensamen-
to da classe trabalhadora.

(3) ROSSI, Wagner. Capitalismo e educação: contribuição ao
estudo crítico da economia da educação. São Paulo ,
Cortez & Moraes, 1978.

(4) WARDE, Miriam, Jorge. Educação e estrutura social: a
profissionalização em questão. São Paulo, Cortez &
Moraes, 1978. (1.ed.)

(5) SNYDERS, G. Escola, Classe e Luta de Classes. São Pau-
lo, Moraes, 2.ed., 1981.

Ao educador crítico caberá explorar as contradições em prol da classe trabalhadora recuperando a função de mediação da educação, no processo de transformação social.

A terceira tendência, representada, especialmente, pelos estudos de Claudio Salm (6) apregoa a tese da desvinculação entre educação e trabalho e a contrapõe às teses da vinculação positiva (Teoria do Capital Humano) e negativa (Reprodutivista). Segundo o autor, o capital prescindirá da educação para qualificar a mão-de-obra necessária para sua sustentação.

Em favor da tese da desvinculação, Salm analisa o conflito "intrigante" entre o enorme crescimento de mão-de-obra educada e o amesquinçamento crescente dos postos de trabalho. No seu entender, a qualificação se reduz, cada vez mais, à capacidade de adaptar-se às normas e rotinas.

No capitalismo monopolista, ocorre crescente degradação da condição de trabalho, simplificação e desqualificação do trabalhador.

A quarta tendência, representada especialmente pelos estudos de Gaudêncio Frigotto e conhecida como a "produtividade da escola improdutiva" (7), critica a oposição radical das teses vinculação e desvinculação da relação e-

(6) SALM, Claudio. Escola e Trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1980.

(7) FRIGOTTO, Gaudêncio. Produtividade da escola improdutiva: um re(exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista. São Paulo, Cortez, 1986. (2ª ed.)

ducação e trabalho. O autor argumenta que ambas cometem erros de análise histórica ao não atentarem para a especificidade da prática educativa, que não se confunde com a prática produtiva. Segundo ele, a escola não é totalmente voltada nem para o indivíduo nem para o capital mas, sua função mediadora - contraditoriamente difunde a ideologia burguesa, tanto para a burguesia como para a classe trabalhadora - poderá articular os interesses da classe trabalhadora contra o próprio capital. Afirma ainda que, na medida em que efetivamente a escola "não se define como uma instituição que está na base da estrutura econômico-social e, como tal, não é nela historicamente que se efetiva o embate fundamental do conflito capital-trabalho" (8), tem pouco sentido a discussão do vínculo ou desvinculação entre educação e trabalho. Para ele, o vínculo é indireto e mediato, na medida em que a escola serve ao capital, através da desqualificação escolar e não da qualificação técnica direta e imediata para o ingresso no mundo do trabalho.

Tal desqualificação (do trabalho escolar) se dá por diferentes mediações, constituindo-se, ao lado dos mecanismos inseridos no próprio processo produtivo, numa forma sutil e eficaz de negar acesso aos níveis mais elevados do saber à classe trabalhadora. Essa negação, constitui-se, segundo o autor numa forma de manter, a classe trabalhadora, marginalizada das decisões que orientam os rumos da sociedade.

(8) FRIGOTTO, Gaudêncio, Op. cit., p. 139.

Além das funções ideológicas, as funções de mediação da escola, no processo de acumulação capitalista, se traduzem em:

"Fornecimento de um saber geral que se articula ao saber específico e prático do processo produtivo, que se desenvolve no interior do processo produtivo, e mediante a dotação de traços ideológicos, necessários ao capital, para a grande massa de trabalhadores que constituem o corpo coletivo...;

... processos de seletividade social e criação de centros de excelência, preparam com o domínio aprofundado em diferentes ramos do conhecimento os intelectuais de diversos níveis (Gramsci) que atuam como quadros de trabalhadores improdutivos, mas necessários à produção e realização da mais-valia, principalmente no âmbito da organização, planejamento, gerência e supervisão da produção;

... ineficiência e desqualificação do saber escolar que transmite para os filhos da classe trabalhadora... a escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida...

... processo de circulação e realização de capital. A indústria do ensino, particularmente a privada, longe de representar uma queima de excedente, representa a utilização produtiva da riqueza social na realização da mais-valia produzida em outras esferas produtivas..." (9)

(9) FRIGOTTO, G., Op. cit., p. 223 e 224.

Em síntese, Frigotto concorda parcialmente com Claudio Salm de que a escola tem uma contribuição nula ou marginal na qualificação para o trabalho produtivo material e imediato, tendo em vista o processo acelerado de desqualificação do processo de trabalho, no modo de produção capitalista avançado (monopolista). No entanto, traz um dado novo ao explicitar o vínculo indireto e mediato da escola com o setor produtivo, que se processa pela transmissão, de um lado, de um certo nível de conhecimento objetivo e elementar para a grande massa de trabalhadores e, de outro, de um saber mais elaborado para as minorias que ocuparão os postos de direção e supervisão.

Enriquecendo as tendências históricas explicativas da relação educação e trabalho, Miguel Arroyo propõe sua discussão no âmbito da formação da cidadania. Segundo o autor, o mundo do trabalho e da política estão intimamente ligados, não sendo possível separar o cidadão do trabalhador.

Afirma, ainda, que "o sistema econômico condiciona e define toda a vida política, social e cultural do país. Os trabalhadores têm consciência nítida de que a luta pela cidadania é uma condição "sine qua non" para resolver suas questões, enquanto trabalhadores" (10).

Para Arroyo, se a educação é uma condição precípua para que sejam garantidos os direitos do trabalhador a escola deve retomar uma dimensão perdida - a dimensão chamada formação da cidadania.

(10) ARROYO, Miguel. "Educação e Trabalho", palestra proferida no Seminário de Reflexão Pedagógica - Diretoria do 2º grau - Secretaria de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1983. (Mimeografado).

2. TRABALHO E SOCIEDADE BRASILEIRA

Para analisar a qualificação para o trabalho, à luz das teses analisadas, é preciso caracterizar a realidade do trabalho na sociedade brasileira, uma vez que, enquanto atividade e historicamente determinada, só pode ser entendido na forma como está socialmente organizado ou melhor dizendo, no modo de produção onde se realiza.

Através do trabalho (atividade produtiva) o homem interage com a natureza de onde tira a sua subsistência.

O trabalho humano, nas palavras de Braverman, difere da atividade animal (que também retira sua sobrevivência da natureza) porque:

"O trabalho humano é consciente e proposital, ao passo que o trabalho dos outros animais é instrutivo. As atividades instintivas são inatas, antes que aprendidas, e representam um padrão relativamente fixo para a liberação de energia ao receber estímulos específicos... Em contraste com isso, no trabalho humano o mecanismo regulador é o poder do pensamento conceitual que tem origem em todo um excepcional sistema nervoso central..." (11).

(11) BRAVERMAN, H. Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro, Zahar, 1981 (3ª ed.), p. 50 e 51.

A idealização do projeto a ser executado evidencia o caráter proposital do trabalho humano. Acrescido a isso, a invenção e o uso de instrumentos, ferramentas e máquinas complementam o caráter distintivo do trabalho humano.

A humanidade, ao longo da história, controlou e transformou a natureza para dela tirar a sua sobrevivência e nesse processo de transformação construiu o mundo humano - material e humano - e a sua própria identidade.

O capitalismo nasceu, enquanto modo de produção específico, quando o capitalista reuniu no mesmo local, sob suas ordens um certo número de trabalhadores para produzirem simultaneamente a mesma espécie de mercadoria. Nesse processo estabelecem determinadas relações sociais que foram se modificando através dos tempos. É portanto, necessária a localização geográfica, histórica e cultural da sociedade para entender todo o processo realizado.

Podemos considerar três fases nesse processo:

- 1) **Manufatura:** para facilitar o controle do processo de trabalho através das funções de vigilância e direção assumidas geralmente pelo próprio capitalista. Aos poucos os ofícios independentes, reunidos no mesmo local, dão lugar à divisão técnica do trabalho. Cada ofício desmembrado em tarefas constitutivas passa a ser executado, não apenas por um trabalhador mas por um grupo deles. Nesse processo o trabalhador individual vai sendo substituído pelo trabalhador coletivo.

Na manufatura, o trabalho não está totalmente submetido ao capital, que ainda depende da habili-

dade de cada trabalhador. Para remover esse empecilho busca-se a substituição do trabalho humano pelo trabalho da máquina, o que vai conduzir à Revolução Industrial (máquina - ferramenta e uso da energia mecânica para acioná-la).

- 2) A Grande Indústria ou Modelo Concorrencial, caracterizada pela existência de um grande número de empresas familiares ou de pequeno grupo de sócios que dividem, entre si, a produção.

A organização da produção torna-se progressivamente independente das características específicas da força de trabalho e o trabalhador submetido ao capital que, com a implantação da automação baseada na ciência e tecnologia (revolução tecno-científica), o coloca a serviço da máquina.

- 3) Capitalismo monopolista: no capitalismo monopolista, últimas décadas do século XX, a centralização, sob a forma de trustes e cartéis, desfaz o vínculo direto entre o capital e o proprietário individual. A introdução de métodos e maquinaria sofisticados e a macroempresa complexificam a divisão técnica e a organização social do trabalho, exigindo profissionais que planejem, dirijam e supervisionem o processo de trabalho (gerência científica).

No capitalismo monopolista a automação e a revolução tecnológica simplificaram as tarefas a tal ponto que passaram a dispensar o domínio e uso do conhecimento, levando à alienação setores mais amplos da população brasileira.

Braverman pesquisou as relações entre trabalho e qualificação técnica, via escolarização, e constatou a falácia da tese da "superiorização" dos trabalhadores como consequência da revolução científico-tecnológica e a automação. Inversamente, quanto mais ciência e tecnologia são incorporadas ao processo de trabalho, menos qualificação é exigida do trabalhador.

O aumento do período de escolarização interpretado como exigência da indústria moderna, pelos defensores da tese da "superiorização", é, para Braverman, decorrência do processo de urbanização e substituição dos processos de socialização familiar e comunitária pela instrução escolar. As escolas passam a funcionar como babás de crianças e jovens e são indispensáveis para o funcionamento da família (pais que trabalham) e estabilidade da comunidade e ordem social (limite ao aumento do desemprego). Nessa situação, o conteúdo da escola deteriorou à medida que sua duração se estendeu.

As estatísticas que demonstram a elevação da qualificação através do aumento rápido de ocupações no setor terciário e alternância de trabalhadores em alguns grupos ocupacionais importantes são distorções decorrentes do tipo de classificação e nomenclatura utilizado, que ocultam a falta de qualificação do trabalhador. Por exemplo, classificar como "qualificados", os trabalhadores que operam com máquinas ou efetuam processos mecânicos.

"Com o desenvolvimento do modo capitalista de produção o próprio conceito de qualificação torna-se degradado juntamente com a deterioração do trabalho e o gabarito pelo qual ele é medido acanhou-se a tal ponto que hoje o trabalhador é considerado como possuindo "qualificação" se ele ou ela desempenhem funções que exigem uns poucos dias ou semanas de preparo; funções que demandem meses de preparo são consideradas exigentes, e a função que exija preparo por período de seis meses a um ano, tais como programador de computador inspiram um paroxismo de pavor" (12).

Em síntese, a evolução do modo de produção capitalista é a história da submissão técnica e social do trabalhador ao capital; utilização de recursos gerenciais, científicos e tecnológicos para aumentar a produtividade e a acumulação do capital e desqualificação da grande massa de trabalhadores face à simplificação e a deterioração das condições de trabalho.

A evolução histórica do capitalismo no Brasil segue inexoravelmente a mesma trajetória, passando da fase manufatureira (antes de 1930), à fase concorrencial (depois de 1930) e entrando na fase monopolista (1962).

A sociedade brasileira passa, a partir de 1974, por uma crise no setor econômico. Segundo Mello e Belluzzo (13), a crise da economia brasileira é típica das econo-

(12) BRAVERMAN, H., Op.cit., p. 375.

(13) MELLO, João Manuel Cardoso de e BELLUZZO, Luiz Gonzaga. "Reflexões sobre a crise atual". In: Desenvolvimento Capitalista no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1977.

mias monopolísticas, caracterizadas por declínio acentuado da taxa de acumulação que, no entanto, não ultrapassa o patamar mínimo, quer pelo gasto público, quer pelo investimento da grande empresa; alteração da taxa de inflação e não a quebra do nível de preços. Numa economia monopolista, as grandes empresas detêm o poder de controlar sua margem de lucro e reagem à perspectiva de quebra na demanda, reajustando os preços. Comentando explicações equivocadas e minimizadoras (por exemplo, a crise mundial do petróleo, opção da economia voltar-se para o mercado externo) os autores argumentam que o fator determinante da crise brasileira é o caráter particular que assumiu o capitalismo monopolista de Estado que

"se instaura, no Brasil, ao término do período Juscelino, que marca a última fase da industrialização. Isto porque só então são constituídas integralmente as bases técnicas necessárias para a autodeterminação do capital...

...Por sua vez o capitalismo monopolista de Estado assume no Brasil características peculiares, decorrentes da própria industrialização tardia. Há que ressaltar três traços que lhe conferem especificidade: a importância crucial do setor produtivo estatal, a profundidade do processo de internacionalização do sistema produtivo e a extensão do controle do Estado sobre o processo de acumulação... O ciclo de expansão do período J.K. desembocou numa crise de superacumulação acompanhada de fortes pres

sões inflacionárias. A crise iniciada em 1962 atingiu seu ápice nos primeiros meses de 1964. O governo que emerge do movimento político-militar tratou de "enfrentá-la" (14).

A análise da Lei 5692/71 e os dados do estudo do caso apontam a Teoria do Capital Humano como o fundamento da proposta legal e as características do capitalismo monopolista na relação educação e trabalho.

Segundo Kuenzer (15), A Teoria do Capital Humano fortalece e ganha significado no Brasil; a partir de 1960, por duas ordens de fatores:

- 1º) 46% dos doutores e mestros, até 1981, eram qualificados no exterior, especialmente nos Estados Unidos, onde a teoria nasceu e floresceu e
- 2º) as condições políticas e econômicas específicas do Brasil, a partir de 1964: aliança entre as Forças Armadas, capitalismo internacional e capitalismo nacional.

Suporte ideológico do regime militar, a Teoria do Capital Humano contaminou todos os setores da vida nacional. Na educação, exigia-se produtividade do sistema de ensino, com a racionalização de recursos e meios e, as reformas de 68 (5540) e 71 (5692) visavam atribuir ao ensino o papel propulsor do desenvolvimento, pela qualificação da força de trabalho.

(14) MELLO, João Manuel C. e BELLUZZO, Luiz Gonzaga, Op. cit., p. 144.

(15) KUENZER, Acacia, Op.cit.

A análise evidencia que, ao longo da história, a educação brasileira desempenhou funções diferenciadas, mas todas convergindo para a manutenção do "status quo". No Brasil - Colônia, primazia da educação acadêmica que funcionou como símbolo distintivo da elite. No início da industrialização a serviço da socialização diferenciada, segundo as classes sociais. Finalmente, a partir de 1971, em termos do ensino de 1º e 2º graus, a proposta da escola "única" (integração da cultura geral e técnica), pretendendo democratizar, qualificando "indistintamente" a todos.

A realidade mostrou a inconsistência de tal proposta e do fundamento equivocado das necessidades de qualificação ditadas pela modernização tecnológica avançada nas indústrias do País. A democratização das oportunidades educacionais, especialmente no ensino de 1º grau, foi resultante dos movimentos e pressões da população e não da benevolência do Estado.

A pesquisa bibliográfica e as constatações do estudo do caso demonstram que, em relação ao ensino de 1º grau, público, continua ocorrendo:

- a deterioração progressiva, mercê das precárias condições físicas, materiais e humanas;
- a presença de mecanismos perversos de seletividade, tanto ao acesso como à permanência;
- desvio da função precípua ou nuclear;
- separação entre cultura geral e cultura técnica e
- veiculação de conceitos e idéias mistificadoras da realidade, bem como a prática fragmentária que compromete a formação do homem crítico.

No ensino de 1º grau, o conceito de trabalho teve sempre um tratamento a-histórico, descontextualizado, genérico, abstrato e fundamentado na subjetividade humana em suma, uma atividade natural, puramente prática ou, quando muito, informativa.

Ao estabelecer o vínculo direto entre o homem e o trabalho, sem mediação, a escola ideologiza o conceito de trabalho, ocultando as suas determinações concretas (sociais, materiais e históricas).

Como demonstra Ana Goulart de Faria, a influência nociva do livro didático, tomado acriticamente, complementa a ação mistificadora da prática escolar, na questão do trabalho.

"Com esta harmonia, sem conflitos, é vista a sociedade. Esta é sempre concebida igualmente: a-historicamente. Os homens são todos importantes, desde que desempenhem suas funções solidariamente. Dessa forma as classes sociais são camufladas, a exploração do trabalhador é ocultada" (16).

Alguns autores, entre eles, Luiz Antonio Franco (17),), apontam a forma como a escola lida com o trabalho, como um "desvio" dos reais problemas que afetam a educação brasileira (no dizer de Tratenberg, uma "desconversa"). Isso não quer dizer que a questão do trabalho não deva ser

(16) FARIA, Ana Goulart de. Ideologia do livro didático. São Paulo, Cortez, 1984. p. 69.

(17) FRANCO, Luiz Antonio. A escola do trabalho e o trabalho da escola. São Paulo, Cortez, 1987.

abordado pela escola. A forma como tem sido tratada, além de inútil traz conseqüências danosas para a formação da consciência do aluno.

Pensar o trabalho independentemente do modo de produção e dos problemas que afetam a educação brasileira é ocultar seu real significado.

Em síntese, analisadas as intenções propaladas e a prática da qualificação do trabalho, no ensino de 1º grau, à luz das tendências teóricas, concluo que a política educacional, assentada na Teoria do Capital Humano, foi contestada pela realidade brasileira. As constatações da prática dão consistência à tese de Claudio Salm de que, o capital prescinde, hoje, da escola para qualificar diretamente o trabalhador para o ingresso imediato no setor produtivo (a escola "brinca" de qualificação para o trabalho). No entanto, a situação analisada sugere que o capital necessita da escola, pela desqualificação que promove, formando futuros trabalhadores vulneráveis, pouco exigentes e submissos às regras do processo de trabalho, quer pela "fraqueza" técnico-científica de sua formação quer pela alienação quanto às condições reais da produção capitalista. Nesse sentido, a tese de Frigotto auxilia na compreensão do significado da deterioração do trabalho escolar, como um todo e na qualificação para o trabalho, em especial.

A escola beneficia o capital não pelo que ensina, mas pelo que deixa de ensinar. Portanto, ela tem um papel a desempenhar, tendo para isso que se transformar. No entanto, mesmo do jeito que está, contraditoriamente, no caso da

realidade brasileira, que conta com milhões de analfabetos, desempenha função democratizadora e de elevação do nível cultural dos que a ela têm acesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTA

A análise da educação e, especificamente, da qualificação para o trabalho no ensino de 1º grau - partindo das intenções, passando pela prática concreta e contextualizando-a na realidade brasileira - possibilitou constatar que:

- concebida como instrumento e suporte do desenvolvimento social e econômico, a educação desempenhou papel ideológico, de apoio à tese desenvolvimentista dominante: "taxa de retorno" para o indivíduo e para o País. Fundamentado, portanto, na Teoria do Capital Humano, o Estado inclui a educação, entre as medidas de consolidação do modelo econômico (capitalismo monopolista) e legitimação do regime (ditadura militar);
- em termos coletivos e sociais, os pressupostos dessa Teoria foram flagrantemente contestados pela realidade, porque mais investimento em educação não resultou em elevação do nível de vida do povo brasileiro e do desenvolvimento econômico. Os ganhos individuais, obtidos pela escolarização, que são inegáveis, não permitem generalizações;
- os dados da prática (implementação e estudo do caso) põem a nu a situação de precariedade do ensino, a deterioração das condições do trabalho escolar e a veiculação de conceitos e práticas do trabalho humano em contradição ao papel que é atribuído à educação;

- a realidade rejeitou a tese da profissionalização "stricto sensu" a nível de 2º grau e, no 1º grau, a profissionalização "lato sensu", pela prática incipiente não despertou reações, a não ser pela precariedade das condições de sua implantação;
- de um lado, a marcha do capitalismo monopolista no País e, de outro, a deterioração crescente do processo educativo, especialmente no que se refere à qualificação para o trabalho, consolidam a tese de que o capital prescindiu cada vez mais das habilidades técnicas e domínio dos conhecimentos técnico-científico, obtidos através da escola. Ganha relevância a tese (Claudio Salm) de desvinculação entre educação e setor produtivo.
- a deterioração do trabalho escolar é funcional para o capital, mediata e indiretamente (Frigotto), no sentido de formar trabalhadores com menor poder de reivindicação e mais adestráveis pelas técnicas desumanizadoras da "pedagogia da fábrica". Portanto, a educação, se transformar, tem um papel mais efetivo a desempenhar em relação ao trabalhador.

Mesmo nas condições atuais, contraditoriamente, a educação tem contribuído para a socialização das crianças e jovens e como instrumento de conscientização do trabalhador.

Freitag (1) desenvolveu estudo sobre o papel da escola de 1º grau (1ª a 8ª série) para o desenvolvimento das estruturas da consciência, segundo o modelo piagetiano, e constatou sua influência positiva para o atingimento de nã-

(1) FREITAG, Bárbara. Sociedade e Consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo, Cortez, 1986 (2.ed.).

veis mentais mais complexos.

No estudo das técnicas capitalistas de educação do trabalhador, na fábrica, conclui Kuenzer (2) que o poder de negociação aumenta com a qualificação tecno-científica do trabalhador. Braverman (3) já apontava nessa direção, em seus estudos sobre a qualificação do trabalhador.

Passo a discutir, especificamente, a questão da educação escolar e suas possibilidades de desempenhar papel na libertação e desenvolvimento do potencial humano, num da do contexto histórico e, conseqüentemente participar do processo de transformação social.

"A educação espartana, por exemplo, destinada a formar soldados e guerreiros, estava implícita no projeto político da cidade, aristocrática, conservadora e belicosa. A Atenas democrática requeria, ao contrário, outro tipo de educação, que visava a formar não o soldado disciplinado e obediente, enquadrado na hierarquia dócil à autoridade, mas o cidadão livre, exercitado no espírito crítico, capaz de defender pela palavra, na ágora, nas assembléias e nos tribunais, os seus interesses e os seus direitos" (4).

(2) KUENZER, Acácia. A Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, Cortez, 1985.

(3) BRAVERMAN, H., Op. cit.

(4) CORBISIER, Roland. Filosofia, Política e Liberdade. São Paulo, Brasiliense, 1981.

Pistrak (5) declara ser insuficiente corrigir velhas teorias pedagógicas numa época revolucionária (ascensão das massas após a Revolução Russa). Enfatiza a necessidade de criar um novo tipo de homem e transformar profundamente a instituição escolar para pô-la a serviço da reconstrução da Rússia.

As duas colocações acima permitem definir o processo educativo como um projeto político e educacional a longo prazo.

Qual o projeto político educacional desejável e necessário para a grande maioria da população brasileira? Especificamente, no caso do trabalhador, qual a formação necessária para qualificá-lo para o trabalho?

Para a grande maioria da população brasileira, qualificar para o trabalho começa com a garantia de acesso e permanência na escola para dominar as técnicas culturais e socializar-se para viver no seu meio.

Tal escola precisa ser "qualificada", face ao processo de deterioração e atrelamento aos interesses do capital, para voltar-se à formação do homem-cidadão-trabalhador (dimensões indissociáveis).

A desqualificação do trabalho escolar manifesta-se especialmente:

- 1º) na sonegação de conhecimentos técnico-científicos e culturais, de qualidade, para a grande maioria da população e

(5) PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo, Brasiliense, 1981.

29) no ocultamento das condições e contradições do processo produtivo, oferecendo, quando muito, a descrição da aparência da contradição.

Portanto, qualificar o trabalho escolar significa recuperar sua especificidade, melhorando as condições de organização e funcionamento para pô-la a serviço da maioria da população brasileira.

A definição da especificidade escolar não é consensual. Hoje, convivem e se polemizam duas vertentes: uma, transmissora de conhecimentos historicamente acumulados e socialmente valorizados e outra, instância conscientizadora e politizadora. No meu entender, as duas posições se complementam e, se analisadas, sem radicalismos, aproximam-se no essencial, isto é, ambas se colocam a serviço da transformação social e da realização do homem. Entendo, pois a recuperação da especificidade da escola como a transmissão de conhecimentos e a sua utilização como instrumento de participação social.

Tais colocações permitem deduzir, pelo menos, dois pressupostos fundamentais da qualificação para o trabalho (6):

- assegurar o acesso ao conhecimento técnico-científico e cultural historicamente acumulado e socialmente valorizado e
- desvelar a realidade do trabalho produtivo e suas contradições, na sociedade brasileira.

(6) Tomados basicamente do Documento "Educação e Trabalho", elaborado por um grupo de professores da rede estadual, por mim coordenado, como diretora de ensino profissionalizante da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), Sec/SP, 1983.

O acesso ao conhecimento constitui-se num requisito para a formação da visão crítica de si, do mundo, para a ação transformadora. Tal conhecimento deve ser entendido como produto da interação do homem com a natureza, ampliada historicamente com o estabelecimento das relações dos homens entre si, em cujo processo o homem se educa e constroi o mundo humano.

A concepção do conhecimento como produto histórico e social, decorre portanto, da realidade do trabalho humano, atividade produtiva, social e fonte geradora do conhecimento.

A potencialidade política da concepção do homem que domina e transforma a natureza e constroi as relações humanas e sociais, ele próprio produto e agente dessas relações não tem sido explorada pela prática escolar.

A escola deverá assegurar a visão de totalidade, isto é, de que os fenômenos são interligados, pois a fragmentação da realidade dificulta ao aluno estabelecer as relações entre conhecimento e ação, entre a manifestação do fenômeno e suas determinações. A visão de totalidade pode ser facilitada pela integração interdisciplinar. Tal integração deveria ser buscada na adoção de uma mesma metodologia de análise da realidade (natureza e sociedade) que é objeto de estudo das várias disciplinas do currículo. A abordagem histórica da realidade, por todas as disciplinas, assegura, de um lado, a compreensão do processo de transformação dinâmico da realidade (a sociedade é histórica e socialmente produzida) e de outro, a evolução do próprio conhecimento sis-

tematizado nas disciplinas curriculares que são produto do atual estágio de desenvolvimento do conhecimento sobre a natureza e a sociedade.

O desvelamento das condições reais do trabalho produtivo e suas contradições significa, em termos curriculares, tomar o trabalho humano, como objeto de estudo ou de conhecimento, o que significa: contextualizar o modo de produção onde se processa, desmistificar as visões e conceitos ideologizados, explicitar as determinações políticas, sociais e técnicas da dicotomização entre o pensar e o fazer, teoria e prática e a sua utilização como forma de alienação e desumanização do homem.

A realidade do trabalho humano desvelada no setor produtivo poderá ser analisada a nível da escola e em contrapartida criar alternativas para sua superação pelo menos, no interior da escola:

- autonomia na busca do conhecimento, pela apropriação do método científico de investigação, pelo aluno;
- recuperação do sentido de trabalho nas atividades de estudo;
- participação do aluno no processo ensino-aprendizagem, trazendo para dentro da escola, sua visão de mundo e experiência, adoção de métodos democratizadores das relações professor-aluno, aluno-administração, fortalecimento das organizações estudantis, etc.
- prática da orientação profissional ou de outras atividades técnicas, na linha crítica da transformação e criação de um projeto educativo e político da prática escolar.

À guisa de conclusão, cabem algumas considerações sobre a qualificação técnica (stricto sensu).

A realidade da nova clientela mostra que, desde cedo, o aluno ingressa no mundo do trabalho. Portanto, muitos se beneficiariam da preparação para o exercício de alguma ocupação específica. Negá-la em nome de seu atrelamento, ao capital é aceitar a impossibilidade de transformação da escola. Nesse sentido, as distorções decorrentes da concepção da qualificação técnica, como simples adestramento, serão evitadas, se houver a preocupação de ligar essas atividades práticas à aquisição de conhecimento técnico-científico. Ao crer na possibilidade de superação da dicotomia entre pensamento e execução, trabalho intelectual e manual, pelo menos na área educacional, não estamos querendo dizer que a escola tenha condições de interferir diretamente na sociedade, dividida em classes e no modo de produção capitalista, mediata e diretamente. No entanto, com a formação de cidadãos-trabalhadores que dominam o conhecimento técnico-científico e compreendem que as relações sociais hierarquizadas, alienadoras e desumanizadoras podem ser transformadas pelos homens, pois são seus produtos, a escola cumpre o seu papel, ainda que limitado, no processo de transformação social.

Como já disse Gramsci, o controle da consciência é uma área de luta política tão importante quanto a luta pelo controle dos meios de produção.

BIBLIOGRAFIA

- ABRÃO, Maria Helena Menna Barreto. "Avaliação do contexto com vistas à nova modalidade de qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau no Estado do Rio Grande do Sul - Formação profissionalizante básica". Porto Alegre, PUCRG, 1979. (Mestrado).
- ABRAMOWICZ, Mere. "Análise crítica do processo de implantação de um programa de ensino inovador no sistema educacional paulista". São Paulo, PUCSP, 1979. (Mestrado).
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa, Presença, 1979.
- AMADO, Gildásio. Educação média fundamental. Ed. José Olímpio, 1973.
- "A Reconstrução Nacional no Brasil", in: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 79, 1960.
- ASTIVERA, Armando. Metodologia da pesquisa científica. Trad. Maria Helena Guedes Crespo e Beatriz Marques Magalhães. 5ª ed. Porto Alegre, Ed. Globo, 1977.
- A UNIVERSIDADE Brasileira e a relação com o Projeto de Desenvolvimento, in: Revista da Associação Nacional de Educação, ano 1, 2, 1981.
- AZANHA, José Mario P. Democratização do ensino: vicissitudes do ensino paulista, in: Cadernos de Pesquisa, 30, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, set. 1979.
- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 3ª ed. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1958.

- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. La escuela capitalista. Méxi
co, Siglo Veintuno, 1975.
- BARRACLAUGH, G. Introdução à história contemporânea. Rio
de Janeiro, Zahar Ed., 1958.
- BEISEGEL, C. Educação e sociedade no Brasil após 1930.
(mimeografado).
- BERGER, Manfredo. Educação e dependência. São Paulo,
Difel, 1978.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A Reprodução.
Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Zaia. "O ensino de 2º grau profissionalizante". in:
Garcia, Walter E. Educação Brasileira Contemporânea: or-
ganização e funcionamento. São Paulo, MacGraw-Hill do
Brasil, 1978.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de
Ensino Fundamental. Educação para o trabalho no ensino
de 1º grau. Brasília, Departamento de Documentação e Di-
vulgação, Convênio Premen/Def, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de
Ensino Médio. Reflexões sobre fundamentos do currículo,
documento 1. Brasília, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. A escola de 1º
grau e o currículo: formação especial. 2.ed. Brasília,
Ed. Expressão e Cultura, 1972.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degra-
dação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael C. Cai-
xeiro. 3.ed. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1981.
- BREJON, Moisés (org.) Estrutura e Funcionamento do ensino
de 1º e 2º graus. São Paulo, Pioneira, 1973.
- Balzan, Newton C. "Estudos sociais: opiniões e atitudes de ex-alu-
nos", Pres. Prud., FFCL, 1973 (Doutorado)

- BRESSER, Percira Luiz C. Desenvolvimento e crise no Brasil. 7.ed. São Paulo, Cia Ed. Nacional, 1967.
- CARNEIRO, Maria Angela Barbosa. O Senai no contexto educacional brasileiro. São Paulo, PUCSP, 1983 (Mestrado).
- CARNOY, Martin. Educação, Economia e Estado: base e superestrutura - relações e mediações. São Paulo, Cortez Ed. 1986. 2ª ed.
- _____. Escola e trabalho no estado capitalista. São Paulo, Cortez Ed., 1987.
- CARVALHO, Marylene M. de. O componente curricular. PIP (Programas de Informação Profissional) e sua substituição por outras disciplinas do currículo de 2º grau. São Paulo, PUCSP, 1985/1986 (Mestrado).
- CARVALHO, Maria Helena S. de Oliveira. Estudo da Lei 5692/71, no ensino de 2º grau: consequências na sua implantação. São Paulo, PUCSP, 1984.
- CASTRO, Claudio de Moura. "Secundário profissionalizante: prêmio de consolação?"; in: Cadernos de Pesquisa, 17, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, jun. 1976.
- _____. A Prática da pesquisa. São Paulo, Ed. McGraw-Hill do Brasil Ltda., 1978.
- CEDAC - Centro de Ação Comunitária. O trabalho, a mercadoria. São Paulo, Ed. Loyola, 1980.
- CELSO da Fonseca S. História do ensino industrial no Brasil. Rio de Janeiro, Escola Técnica Nacional, 1962. 2v.
- CHARLOT; Bernard. A mistificação pedagógica. Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1979.

CHAUÍ, Marilena de S. "A reforma do ensino", in: Discurso, 8, Departamento de Filosofia, FFLCH-USP, São Paulo, maio 1978.

CUNHA, Luiz Antonio C.R. Política educacional no Brasil: a profissionalização no nível médio. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977.

_____. Uma leitura da teoria da escola capitalista. Rio de Janeiro, Adiamã, 1980.

CURY, Carlos R. Jamil. Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais. São Paulo, Cortez & Moraes.

_____. Educação e contradição. São Paulo, Cortez, 1985.

_____. et alii. "A profissionalização do ensino na Lei 5692/71". Brasília, INEP, 1982.

DURAND, José Carlos (Org.). Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

FERNANDES, Florestan. Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução. São Paulo, Alfa-ômega, 1975.

_____. Fundamentos empíricos da explicação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Ed. 1978.

FERNANDES, Joaquim F.P. "A influência da escolaridade nos ganhos individuais: um estudo exploratório". Rio de Janeiro, ABT, 1980 (Estudos e Pesquisas, 14).

FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. A escola do trabalho e o trabalho da escola. São Paulo, Cortez Ed., 1987.

FRANCO, M. Laura B., "O estudo de caso no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa". Cadernos PUC, nº 7, EDUC-PUC, agosto 1986.

FRANCO, Maria Laura. "O ensino de 2º grau: democratização? Profissionalização? Ou nem uma nem outra?" Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (47), 18:31, nov. 1983.

_____ e alii. "Áreas críticas e distorção do ensino de 2º grau no município de São Paulo" (48), 1984.

FREITAG, Barbara. Escola, Estado e Sociedade. 3.ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

_____. Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola". 2.ed. São Paulo, Cortez, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um re(exame) das relações entre a educação e estrutura econômica social capitalista. São Paulo, Cortez, 1986. 2.ed.

_____. "Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação do profissional", Cadernos de Pesquisa, São Paulo (47): 38: 45, nov. 1983.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação: modernização ou dependência. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

GARCIA, Walter E. (coord.). Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo, Cortez Ed., 1980.

GIANNOTTI, José Arthur. Origens da dialética do trabalho. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1976.

- GOERGEN, Pedro L. "Pesquisa em Educação: sua função crítica". Educação e Sociedade, nº 9, São Paulo, Cortez Ed., maio 1981.
- GOLDMANN, Lucien. Ciências humanas e filosofia - que é a sociologia? Trad. Lupe Cotrim Garaude e José Arthur Giannotti. 7ª ed. São Paulo, Difel, 1979.
- GOODE, William J. e HATT, Paul K. Métodos em pesquisa social. Trad. Carolina Martuscelli Bori. 7. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1979. 488p.
- GORZ, Andre. Crítica da divisão do trabalho. Trad. Estela dos Santos Abreu. 1.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- GOUVEIA, Aparecida Joly e HAVIGHURST, Robert J. Ensino médio e desenvolvimento. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1969.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- HEGENBERG, Leonidas. Etapas da investigação científica. São Paulo, EPU, EDUSP, 1976. 2v.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Trad. Celia Neves e Alderico Toríbio. Revisão de Celia Nunes. 2.ed. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, Cortez Ed., 1985.
- Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão
Brasília, INEP - reduc., 1987.
- LEFEVRE, Henri. Lógica formal e lógica dialética. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

- LEITE, Denise M. das Chagas. "Os ginásios orientados para o trabalho: um conflito entre sua filosofia e sua clientela". Rio de Janeiro, PUCRJ, 1972. (Mestrado)
- LIBÃNEO, José C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
- LIMA, Lauro de Oliveira. Estória da educação no Brasil. de Pombal a Passarinho. Rio de Janeiro, Ed. Brasília, s.d.
- LIMA, Marizete de Azevedo. A influência do sistema sócio-econômico nas modificações ocorridas no ensino fundamental brasileiro sob a vigência da 4024 e 5692. Belo Horizonte, UFMG, 1979. (Mestrado).
- MANACORDA, Mario. Marx y la pedagogia de nuestro tempo. São Paulo, USP, UAG - Guerreiro, s.d.
- MARX, Karl. "O método da economia política," in: Contribuição à crítica da economia política. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo, Martins Fontes, 1977.
- MELLO, João Manoel Cardoso de e BELLUZZO, Luiz G. "Reflexões sobre a crise atual", in BELLUZZO, Luiz e COUTINHO, Renato. Desenvolvimento capitalista no Brasil. São Paulo, Brasiliense.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez Ed., 1982.
- MONTEIRO, Arlete Assumpção. O trabalho como agente de educação: um estudo sobre a educação numa comunidade de pescadores em Santa Catarina. São Paulo, PUC-SP, 1986. (Mestrado).

MOTA, Carlos Guilherme (org.) Brasil em perspectiva. 11 ed. São Paulo, Difel, 1980.

NAGLE, Jorge. A reforma e o ensino. 1.ed. São Paulo, Edart, 1979.

NAVILLE; Pierre. Teoria da orientação profissional. Trad. Maria Paula Duarte. Portugal, Ed. Estampa, 1975.

PETEROSSI, Helena Gemignani. Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia. São Paulo, Ed. Loyola, 1980.

PETIT, Vincent. Les contradictions de "La Reproduction", La Pensée, 168, abril 1973.

PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. Trad. de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.

PINO, Waldinir e LONGO, "Ensino Técnico", FINEP, trabalho apresentado no Forum do Ensino Técnico, Secretaria de Educação, São Paulo, nov. 1983. (mimeografado)

PONTIFÍCIA Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo. São Paulo, 1975, crescimento 1975: crescimento e pobreza. 4.ed. São Paulo, Ed. Loyola, 1975.

POULANTZAS, Nicos. As classes sociais no capitalismo de hoje. Trad. Antonio Roberto Neiva Blundi. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1978.

RACHID, Cora Bastos de Freitas. "A preparação para o trabalho no ensino de 1º grau". Boletim Técnico Senac. Rio de Janeiro, 10 (1): 47-62, jan-abr., 1984.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. Introdução à história da educação brasileira. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

RODRIGUES, Neidson. Estado, educação e desenvolvimento econômico. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1982.

ROMANELLI, Otaíza. História da Educação Brasileira. Petrópolis, Ed. Vozes, 1978.

ROSSI, Wagner Gonçalves. Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

_____. "Educação e Trabalho". Folha de São Paulo, 02.04.1980.

_____. Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista. São Paulo, Ed. Moraes, vol. I., 1981.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A orientação educacional e a sondagem de aptidões. São Paulo, 1978.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Guia curricular para formação especial no ensino de 1º grau - "Educação para o trabalho". São Paulo, SE/CENP, 1978.

SANDER, Benno. Educação Brasileira: valores formais e valores reais. São Paulo, Pioneira, Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 2.ed. São Paulo, Ed. Saraiva, 1975.

_____. "Análise crítica da organização escolar brasileira, através das Leis 5540/68 e 5692/71", in: Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez & Moraes, 1980.

- _____. "Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara". In: Revista da Associação Nacional de Educação. Ano 1, 1, 1981.
- _____. "Educação, Cidadania e Transição Democrática.in: M. Lourdes Covre (org.). A cidadania que não temos. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- SILVA, Geraldo Bastos. A educação secundária. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1976.
- SILVEIRA, Horácio A. da. O ensino técnico-profissionalizante e doméstico em São Paulo. São Paulo, Empresa Graphica da "Revista dos Tribunais", 1935.
- SINGER, Paul. A crise do "milagre": interpretação crítica da economia brasileira. 5.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. São Paulo, Moraes, s.d.
- _____. Pedagogia Progressista. Coimbra, 1974.
- SODRÉ, Nelson Werneck. Síntese de História e Cultura Brasileira. 7.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia. J. Olympio Ed., 1936.
- _____. Educação no Brasil. 2.ed. São Paulo, Cia Ed. Nacional, 1976.
- THIOLLENT, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 2.ed. São Paulo, Ed. Polis, 1981.

THIOLLENT, M., "Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução". Cadernos de Pesquisa, nº 49, maio, 1984, Fundação Carlos Chagas, São Paulo.

Universidade alternativa ou alternativas para a Universidade, in: Revista da Associação Nacional de Educação. Ano 1, 1, 1981.

VASCONCELLOS, P. José. Legislação fundamental: ensino de 1º e 2º graus. São Paulo, Lisa - Livros Irradiantes SA, 1972.

VASQUEZ, Adolfo Sanches. Filosofia da Praxis. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VELLOSO, Jacques R. "Socialização e Trabalho: escola e produção capitalista". Educação e Sociedade SP, 2(7):141-57, set. 1980.

VILLALOBOS, João Eduardo. Diretrizes e Bases da Educação. São Paulo, Pioneira Ed., 1969.

WARDE, Miriam Jorge. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. 1.ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

LEGISLAÇÃO

Lei 4024/61 - 20/12/61 - Diretrizes e Bases para o Ensino.

Lei 5540/68 - 28/11/68 - "Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior".

Lei 5692/71 - 11/08/71 - "Fixa Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus".

Lei 7044/82 - "Altera Dispositivos da Lei 5692/71".

Parecer CFE 853/71 - "Fixa o Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus".

Parecer CFE 339/72 - "Significação da Parte de Formação Especial do Currículo, no Ensino de 1º Grau".

Parecer CFE 76/75 - "Altera o Parecer CFE 45/72".