

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE

REVISTA QUADRIMESTRAL DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

ANO XXI • ABRIL • 2000

70



CEDES

O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito

*Acacia Zeneida Kuenzer**

RESUMO: O texto propõe-se a desvendar o caráter ideológico do discurso oficial que afirma que o novo Ensino Médio agora é para a vida, em substituição ao modelo que, ao integrar educação geral e profissional em uma mesma rede, era para o trabalho, entendido como “não vida”. A autora mostra que, contrariamente ao discurso, a nova proposta atende aos interesses dos incluídos, na perspectiva das demandas da acumulação flexível, apresentando o interesse de uma classe como interesse universal. Para fazê-lo, apresenta a nova proposta como “única”, e, por ser igual para todos, democrática; ao contrário, ao tratar igualmente os diferentes, ela é discriminatória e excludente. A autora defende uma proposta que permita a todos ter acesso a todas as áreas do conhecimento, mostrando a possibilidade de a escola pública, ao usar diferentes mediações, minimizar os efeitos das desigualdades decorrentes da precarização cultural em face das diferenças de classe.

Palavras-chave: Ensino Médio, educação para o trabalho, educação tecnológica, educação profissional

Aprender para a vida. Esta é a filosofia básica da reforma do Ensino Médio que o Ministério da Educação (MEC) vem implementando no País. A reforma começou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Um dos pontos principais da reforma é a separação da Educação Profissional do ensino regular. A partir de agora, a formação técnica é um complemento da Educação geral e não um pedaço dela. Com essa mudança, o ensino profissional pode ser

* Professora do Setor de Educação, UFPR. Email: acaciazk@uol.com.br

cursado ao mesmo tempo que o Ensino Médio, mas o aluno tem que fazer os dois cursos para receber o diploma. (*Folha de S. Paulo*, 19/8/99)

Assim, ninguém discutiria que o legislador deve ocupar-se sobretudo da educação dos jovens. De fato, nas cidades onde não ocorre assim, isso provoca danos aos regimes, uma vez que a educação deve adaptar-se a cada um deles: pois, o caráter particular a cada regime não apenas o preserva, como também o estabelece em sua origem; por exemplo, o caráter democrático engendra a democracia e o oligárquico a oligarquia, e sempre o caráter melhor é causante de um regime melhor. (Aristóteles, *Política*, VII, 1 e 2, citado por Mello, no parecer do CNE sobre Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio)

A novidade, portanto, é que um sistema que produz e agrava constantemente adversidades, injustiças e desigualdades possa fazer com que tudo isso pareça bom e justo. A novidade é a banalização das condutas injustas que lhe constituem a trama (...). Não há banalização da violência sem ampla participação num trabalho rigoroso envolvendo a mentira, sua construção, sua difusão, sua transmissão e sobretudo sua racionalização. (Dejours 1999, pp. 139 e 133)

Introdução

O MEC, em propaganda veiculada pela mídia em agosto e setembro de 1999, citada em epígrafe, vem afirmando que a partir de agora o Ensino Médio é para a vida, em contraposição à proposta anterior, que supostamente, ao preparar para o trabalho, não preparava para a vida. Complementa a afirmação dizendo que o jovem *até* pode fazer um curso profissional, desde que em outra rede, em outro curso que não o Médio, de forma concomitante ou complementar.

Numerosas análises já foram feitas mostrando que a proposta para o Ensino Médio em vigor, consubstanciada na Resolução 03/98 do CNE, é parte integrante das políticas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que por sua vez expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível.

Como muito propriamente anuncia Mello já na epígrafe do primeiro texto do parecer sobre as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, citando Aristóteles, a ninguém ocorreria pensar que uma proposta de educação das jovens gerações não expressasse uma proposta de governo, que por sua vez corresponde a uma concepção de sociedade e de ho-

mem que é fruto da opção política de um grupo que ocupa o poder em decorrência da correlação de forças historicamente dada.

Essa concepção particular, apresentada como consensual, só pode se sustentar pela difusão de um discurso pronto, assimilado individualmente, mas fabricado externamente ao sujeito, isto é, que lhe seja imposto. Para que todos assumam o mesmo discurso, é preciso que ele passe a ser dominante, para o que é decisiva a estratégia comunicacional, no dizer de Dejours, distorcida, na medida em que consiste em uma racionalização construída e difundida para atender a interesses determinados. A teorização sobre tal fenômeno não é novidade, uma vez que se inscreve no campo da construção da hegemonia, onde as ideologias desempenham papel central (Marx e Engels, s./d.; Gramsci 1978).

Compreender a Reforma do Ensino Médio, portanto, exige que se elucidem as concepções, preenchendo o discurso lacunar, para que as intencionalidades decorrentes de interesses e visões particulares de mundo, próprias das diferentes posições de classe, venham à tona, e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível.

Desnudar o caráter parcial e interessado das ideologias, como postulam os clássicos marxistas, ou proceder sistemática e rigorosamente à desconstrução da distorção comunicacional nas empresas e organizações sociais, destruindo a mentira por meio do discurso científico, como quer Dejours (1999, p. 135), é uma das tarefas necessárias ao se pretender compreender os acertos e desacertos da proposta oficial de currículo para o Ensino Médio, desde que se tenha claro para quem são esses acertos.

Neste trabalho, o propósito é elucidar os desacertos, tendo em vista a construção de um referencial, não apenas crítico, mas propositivo, que subsidie o esforço coletivo para combater os efeitos crescentemente excludentes das opções nos campos da política econômica e social, particularmente no que diz respeito à educação.

Com esse objetivo, mas sem a pretensão de esgotar a análise, o texto discutirá algumas racionalizações construídas pelo discurso governamental com base no ideário neoliberal, apontando suas contradições, no sentido de sua desconstrução, procurando elucidar os conceitos, as propostas e as intencionalidades. E, ao mesmo tempo, buscará trazer ao debate algumas proposições, tendo em vista a construção de um *projeto político-pedagógico orgânico às necessidades dos excluídos dos benefícios da globalização*.

Unitariedade x dualidade: O direito à diferença sem desigualdade

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm trazido à agenda político-pedagógica novas demandas de formação humana, e, em que pese as pesquisas estarem reiteradamente apontando a tendência à polarização das qualificações, esta é uma questão fundamental para o enfrentamento da exclusão. Esse debate aponta algumas dimensões que precisam ser consideradas, sobre as quais tem havido consenso nos eventos que têm discutido as políticas públicas de educação contemporaneamente:

- a necessidade de expansão da oferta de Ensino Médio até que se atinja a sua universalização, uma vez que não é possível a participação social, política e produtiva sem pelo menos 11 anos de escolaridade; em decorrência, o Ensino Médio perde o seu caráter de intermediação entre os níveis fundamental e superior, para constituir-se na última etapa da educação básica; essa constatação encaminha, de fato, para a construção de um sistema unitário no que diz respeito à educação básica, como resposta às demandas da acumulação flexível;
- ao mesmo tempo, já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, exigindo-se a superação da ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar, por intermédio do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, pela memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; em decorrência, a acumulação flexível demanda a superação de um paradigma dual, que polariza técnicas e humanidades, apontando a educação tecnológica como uma síntese possível entre ciência e trabalho.

A pergunta que se impõe é se a proposta curricular para o Ensino Médio apresentada pelo governo responde a essas novas determinações, e para quem; os argumentos apresentados a seguir apontam para uma resposta negativa à primeira parte da indagação, e indicam a organicidade da nova proposta aos interesses dos incluídos.

A construção da unitariedade não é um problema pedagógico

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, na qual as formas de fazer – determinadas com base em processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, transparentes e, portanto, facilmente identificáveis e estáveis – passam a ser substituídas por ações que

articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade.

Essa nova realidade exige novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento, que já não se esgotam no trabalho ou no desenvolvimento da memorização de conteúdos ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/fordista, compreendida não só como forma de organização do trabalho, mas da produção e da vida social, na qualidade de paradigma cultural dominante nas sociedades industriais modernas.

Tais novas formas de mediação passam necessariamente pela escolarização, inicial e continuada, com a construção de um novo projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada.

Compreendida dessa forma, a formação humana para a vida social e produtiva não mais repousa sobre a aquisição de modos de pensar e fazer bem definidos, individuais e diferenciados de acordo com o lugar a ser ocupado na hierarquia do trabalhador coletivo, deixando de ser concebida, como o faz o taylorismo/fordismo, como conjunto de atributos individuais, psicofísicos, comportamentais e teóricos, prévia e socialmente definidos.

Ao contrário, passa a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, pela mediação das relações que ocorrem no trabalho e na vida coletivos, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a primeira socialização, a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, a escolaridade, o acesso a informações, o domínio do método científico, a origem de classe, a duração e a profundidade das experiências laborais e sociais, o acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante.

Em decorrência, a qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão/produzidor *chegar ao domínio intelectual da técnica e*

das formas de organização social, de modo que seja capaz de criar soluções originais para problemas novos, que exigem criatividade, pelo domínio do conhecimento.

Para tanto, é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nessa etapa de desenvolvimento das forças produtivas, para atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza.

A elaboração de uma nova proposta pedagógica que conduza a essa formação de novo tipo não é um problema pedagógico, mas um problema político. Não basta, pois, fazer a crítica à orientação taylorista/fordista que fundamentava os currículos dos cursos técnicos que tinham por objetivo formar para ocupações de nível intermediário, porém bem definidas por um mercado de trabalho típico de uma economia pouco dinâmica, cuja tecnologia era relativamente estável. Ou mesmo aos cursos profissionais do Sistema S, que tinham essa mesma natureza.

Com base nessa crítica, não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica – e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos – e, ao mesmo tempo, extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada por meio da constituição de uma única rede, o que justificou, inclusive, a não discussão de formas de equivalência entre Ensino Médio e profissional.

Essa solução fácil, porque formal e restrita ao âmbito do pedagógico, não é suficiente para transformar a realidade de uma sociedade dividida pelas novas/velhas relações que o neoliberalismo estabelece entre capital e trabalho, na qual o crescimento da exclusão e a diminuição dos recursos públicos, que permitiriam a formulação de políticas e projetos necessários à garantia dos direitos mínimos de cidadania, não são distorções, mas a própria natureza do modelo. Pelo contrário, é uma solução ideológica porque desconsidera a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classe e de especificidades resultantes de um modelo de desen-

volvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e os mesmos desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital.

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, *por meio de uma nova concepção*, é ingenuidade ou má-fé.

Em decorrência, pode-se afirmar que a materialidade da escola média brasileira, produto histórico de um determinado modelo de organização social, econômica e política, não oferece condições para a unitariedade, a não ser em outro modelo de sociedade.

Resta saber, portanto, a que interesses serve a disseminação da idéia de que o novo Ensino Médio atende aos princípios da escola única. Uma forma de fazê-lo é buscar compreender a quem se destina e como se insere esse nível de ensino no conjunto da reforma que vem sendo levada a efeito desde a aprovação autoritária da LDB. Ao mesmo tempo, essa análise permitirá demonstrar que o Ensino Médio continua, sob a falsa idéia da unitariedade, perversamente mais dual.

Dualidade e elitização: A reedição do currículo secundarista como estratégia conservadora

Uma análise superficial das mudanças ocorridas no mundo do trabalho certamente levaria à conclusão de que está em curso um processo de elevação generalizada da educação da população, tendo em vista sua participação mais qualificada na vida geral e produtiva. De fato, essa conclusão seria mais lógica, uma vez que a educação do trabalhador de novo tipo funda-se no desenvolvimento de um conjunto de comportamentos, habilidades e atitudes que só a educação escolar, no mínimo básica, poderá assegurar. No entanto, mesmo considerando até os cursos pós-médios, os resultados têm sido insatisfatórios em relação às novas demandas, pois estas exigem competências em investigação científica, em comunicação e em análise crítica das relações sociais e produtivas, que muitos cursos de graduação não conseguem desenvolver.

No Brasil, em que pese toda a carga de desigualdades e de crise econômica e institucional, este foi por algum tempo o discurso que uni-

ficou trabalhadores, empresários e Estado, com a mediação de seus intelectuais, passando a integrar as finalidades da educação na LDB, em que se faz particular alusão à educação básica como condição de continuidade de formação, de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do trabalho e de formação ética e crítica, tendo em vista a participação cidadã nas relações sociais e produtivas.

Contudo, um debruçar mais cuidadoso sobre os resultados do modelo de desenvolvimento em curso aponta para outro cenário, que compromete radicalmente a possibilidade histórica de concretização desse discurso: o acirramento da dependência externa, o predomínio de investimentos de caráter especulativo, a corrosão dos fundos públicos pela própria natureza da globalização, com os agravantes da sonegação e da renúncia fiscal, para não falar em mau uso e corrupção, tudo culminando com o fechamento de postos de trabalho e com o aumento da exclusão.

Não é por acaso que as pesquisas realizadas no Brasil apontam para a tendência à polarização das competências, através de um sistema educacional que articule formação e demanda, de tal modo que à grande maioria da população assegure-se, no máximo, acesso à educação básica, fundamental e média, e mesmo assim a longo prazo, para que possa exercer alguma tarefa precarizada na informalidade ou no mercado formal. A oferta de educação científico-tecnológica mais avançada fica restrita a um pequeno número de trabalhadores, e, assim mesmo, de forma hierarquizada, com níveis crescentes de complexidade que vão do pós-médio à pós-graduação. Mesmo entre os trabalhadores incluídos vêm se construindo diferenciações, criando-se novas categorias de profissionais qualificados em processo permanente de competição, definindo-se a nova concepção de empregabilidade como resultante do esforço individual e fundada na “flexibilidade”, como capacidade para adequar-se a mudanças, mesmo quando significam perda de direitos e de qualidade de vida, como por exemplo ocorre com a intensificação do trabalho.

Embora o discurso oficial reproduza o compromisso com a generalização da educação básica, modelo do mundo desenvolvido, que mesmo não tendo resolvido a questão do emprego já atinge patamares elevados de educação superior para a população, no Brasil ainda lutamos para universalizar o ensino básico para os que estão na faixa de 7 a 14 anos; para os trabalhadores adultos, considerando o número de anos de escolaridade da População Economicamente Ativa (PEA), por volta de quatro anos, a política oficial tem seu limite no supletivo, como expressão do abandono da cena de luta em face da magnitude do esforço que seria ne-

cessário fazer para vencer uma dívida social de 500 anos. Em decorrência, boa parte do esforço de escolarização dos trabalhadores incluídos tem sido assumido pelas empresas, dada a insuficiência das políticas públicas. O resultado tem sido a manutenção de uma grande massa de excluídos do sistema de educação regular e profissional, que tende a crescer, caso não haja políticas públicas mais incisivas em relação ao acesso e à permanência, particularmente de jovens e adultos.

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o Ensino Médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o Ensino Fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Tal recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico.

Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo os resultados da investigação, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres. Para estes, mais racional seria oferecer educação fundamental, padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementada por qualificação profissional de curta duração e baixo custo.

As políticas de educação profissional no Brasil, articuladas às de educação geral a partir de 1996, adotam essa lógica, justificada pela racionalidade econômica que prevê inclusive o repasse progressivo das ações do Estado para a esfera privada. Assim é que a prioridade tem sido a universalização do Ensino Fundamental para a faixa etária correspondente, acompanhada por programas de correção que pretendem regularizar o fluxo idade/série daqui em diante, como forma de não mais se produzir déficit de escolaridade.

A partir desse nível, o Estado se descompromete com a universalização, prevista na Constituição para ser atingida progressivamente, e passa a trabalhar com o conceito de equidade, no sentido de dar a cada um segundo sua diferença, para que assim permaneça. Assim concebida, a equidade toma a diferença não como desigualdade, mas como atributo natural, próprio do ser humano. Em seus documentos

para os países pobres, o Banco Mundial adota esse conceito, justificando a inadequação da concepção de universalização, posto que as diferentes competências resultam de atributos “naturais”, que não se alteram significativamente pela permanência no sistema educacional. Dessa ótica, a universalização significa desperdício, e, portanto, sofisticação imprópria para países em crise, que devem priorizar investimentos com maior possibilidade de retorno (Banco Mundial 1995).

Assim, para a PEA são oferecidos cursos de qualificação e reconversão profissional, que passam a substituir, na prática, a educação básica, embora não seja esta a compreensão do Ministério do Trabalho e do Emprego. Esses cursos obedecem à regulamentação do Decreto 2208/97, que institui o Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação. No âmbito desses dois sistemas, e de forma orgânica, realizam-se as reformas do ensino técnico e médio, com o que foram extintas as escolas técnicas de nível médio. Restabelecem-se as duas trajetórias, sem equivalência, negando-se a construção da integração entre educação geral e educação para o trabalho que vinha historicamente se processando nas instituições responsáveis pela educação profissional, certamente mais orgânica à nova realidade da vida social e produtiva (Kuenzer 1997).

Essa reforma constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe. Mesmo considerando que a universalização da educação básica vem sendo defendida de forma unânime por distintos atores sociais, que a formação para o trabalho anterior a ela é precoce e precária, e que o Primeiro Mundo já resolveu esse estágio, é preciso levar em conta as peculiaridades do caso brasileiro, onde a inexistência de dotação orçamentária ainda se mantém e apenas 25% dos jovens em idade de Ensino Médio são atendidos.

Ou seja, a universalização desse nível, se chegar a ser prioritária, será resultado de trabalho de décadas. Do mesmo modo, a necessária superação da dicotomia entre ensino técnico e ensino propedêutico pelo Ensino Médio tecnológico, como propõe a Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação, exige tamanho investimento que não é preciso muito esforço para concluir que teremos longos anos de Ensino Médio secundarista pela frente. Basta analisar os recursos disponíveis nos orçamentos públicos das unidades federadas e da União, que mal cobrem os custos básicos de um sistema insuficiente e inadequado, para se ter clareza de que a universalização do acesso ao nível médio não está presente no or-

çamento da União, a não ser na forma de financiamento por intermédio de agentes financeiros internacionais.

Mais recentemente, o Governo Federal está envidando esforços para obter do Legislativo autorização para utilizar parte dos recursos do salário-educação para financiar esse nível de ensino. O difícil será equacionar, se for autorizada, essa repartição, uma vez que vários estudos já mostram que, mesmo nos municípios que asseguram o bom uso dos recursos, na maioria dos casos eles são insuficientes para cobrir os custos da universalização do Ensino Fundamental com qualidade. E, mesmo que estivessem assegurados recursos específicos, a universalização do Ensino Médio é uma tarefa de longo prazo, em face do baixo percentual de atendimento à demanda por esse nível de ensino.

A democratização do Ensino Médio, no entanto, não se encerra na ampliação de vagas. Ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas precondições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não resolve a questão.

A reforma educacional levada a efeito neste governo só se mostra completa quando se analisa a atual proposta para o Ensino Superior, que até a homologação da LDB articulava formação e profissionalização. A partir dessa lei, os currículos mínimos, certamente rígidos, anacrônicos e cartoriais, foram substituídos por diretrizes curriculares amplas e gerais, que asseguram flexibilidade à instituição e aos alunos para definir propostas que atendam às novas demandas com suas especificidades regionais, locais e individuais. Em resumo, a proposta é que cada curso seja uma trajetória, para atender às demandas de formação flexível.

Assim é que, de modo geral, os documentos preliminares estabelecem competências a serem desenvolvidas, de maneira que não seja oferecida profissionalização altamente especializada, mas as bases sobre as quais as especialidades poderão se estabelecer. A essa formação básica sucedem ênfases, ofertadas pela escola e escolhidas pelo aluno, que por sua vez fará também escolhas entre disciplinas optativas para atender a suas preferências. Ou seja, o currículo com 50% de disciplinas obrigatórias e suas ênfases reinventa a taylorização, agora pós-moderna, sob a justificativa da flexibilização, que facilmente substituirá a atual formação específica, e já insuficiente, por uma formação inespecífica, aligeirada e de baixo custo, transferindo-se a especialização para a pós-graduação, como sugerem as orientações do MEC no Edital nº 4, de 1997. Para a empregabilidade, vale o que diferencia, aquilo que se tem a mais.

Assim, o cenário da profissionalização no Ensino Superior, para os concluintes do Ensino Médio propedêutico e elitizado, lembra mais um grande *shopping* onde quem mais tem, inclusive tempo, mais compra, para enfrentar os desafios da competitividade. O espaço para o trabalho disciplinado e metódico que a relação com o conhecimento exige, no processo de construção de significados e de produção científica, fica postergado para outro nível, ainda mais elitizado: o da pós-graduação.

Dessa forma, pode-se compreender a política de educação profissional formulada para o Brasil nos próximos anos; sua lógica confirma a afirmação feita no início do texto, de que na “sociedade do conhecimento” ela é para poucos. Compreende-se, também, a sua organicidade com o modelo de acumulação flexível, que exige formação de novo tipo, a integrar ciência, tecnologia e trabalho, para os privilegiados ocupantes dos poucos postos que não correm risco de precarização, que “nasceram competentes para estudar” e que certamente não são os pobres. Realiza-se a recomendação do Banco Mundial de não se investir em formação especializada, custosa e prolongada, para uma população que viverá com poucos direitos, na informalidade, e que, ironicamente, “gozará de autonomia para fazer suas escolhas, ter seu próprio negócio, definir seu ritmo e horário de trabalho e seu tempo livre”. Contraditoriamente, os que ocupam os cargos que restam têm seu trabalho cada vez mais intensificado.

Essa política é perversamente orgânica às novas demandas da acumulação flexível, que inclusive determina, quando há adesão dos dirigentes ao bloco hegemônico, o lugar que cada país ocupará na economia globalizada. Nesse sentido, a renúncia à educação científico-tecnológica de alto nível para o maior número possível de trabalhadores corresponde à renúncia à produção científica, o que equivale a dizer, à construção de um projeto soberano de nação, trocado pela eterna dependência científica, econômica e política.

Diferença e desigualdade: Construindo a escola possível

Os novos desafios a serem enfrentados pelo Ensino Médio, portanto, precisam ser compreendidos com base na identificação das verdadeiras causas, para propor medidas que não sejam ideológicas, populistas, demagógicas ou clientelistas (Mato Grosso 1997).

Do ponto de vista da nova concepção, tem-se clareza de que ela só será plenamente possível numa sociedade em que todos desfrutem igual-

mente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos. Ou seja, numa sociedade em que os jovens possam exercer o *direito à diferença* sem que isso se constitua em *desigualdade*, de tal modo que a escolha por uma trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe. Ou, exemplificando, que a decisão de não cursar o nível superior corresponda ao desejo de desempenhar uma função que exija qualificação mais rápida, mas que seja igualmente valorizada socialmente, propiciando trabalho e vida digna; isso exigiria que potencialmente existissem vagas para todos que desejassem ingressar no Ensino Superior.

Tal não acontece, e o Brasil, particularmente, está muito distante dessa possibilidade; as vagas em número insignificante configuram uma situação em que o acesso a esse nível – em particular aos cursos nobres, que exigem tempo integral, escolaridade anterior de excelência, financiamento de material técnico, bibliográfico, além de cursos complementares à formação – é reservado àqueles de renda mais alta, ressalvadas algumas exceções que continuam servindo à confirmação da tese da meritocracia. Ao mesmo tempo, o mundo do trabalho reestruturado, no âmbito da globalização da economia, restringe cada vez mais o número de postos, enquanto cria, ou recria, na informalidade, um sem-número de ocupações precárias que, embora ainda sirvam à sobrevivência, longe estão de permitir um mínimo de dignidade e cidadania.

É com essa realidade que o Ensino Médio deverá trabalhar, ao estabelecer suas diretrizes curriculares: um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. É com base nela que se há de tratar a concepção.

Se, por um lado, a crítica à dualidade estrutural mostra seu caráter perverso, por outro, simplesmente estabelecer um “modelo dito único”, tal como o proposto na Resolução 03/98 CNE, não resolve a questão, posto que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade.

É exatamente com essa compreensão que a LDB, ao apontar o caráter básico do Ensino Médio, e a necessidade de assegurá-lo para todos, permite distintas modalidades de organização, inclusive a habilitação profissional, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e suas necessidades, para que possam ser iguais.

Pensar, pois, em oferecer um Ensino Médio de uma única modalidade, em substituição aos distintos ramos de ensino técnico que vinham sendo oferecidos para atender às demandas do taylorismo/fordismo, é

tão inadequado quanto manter a estrutura que existia até agora, com um ramo de educação geral e outro de educação profissional.

Nesse quadro, há que buscar o avanço possível, considerando os recursos disponíveis, na escola concreta, com suas possibilidades e limitações, na contramão da exclusão. Será necessário, portanto, formular diretrizes que priorizem uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica para *todos*, no sentido da construção de uma igualdade que não está dada no ponto de partida, e que, por essa mesma razão, *exige mediações diferenciadas* no próprio Ensino Médio, para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual.

Não há que se fazer concessão ao caráter básico do Ensino Médio, supondo ser possível sua substituição pela educação profissional independentemente da escolaridade. Contudo, já no Ensino Médio, a formação científico-tecnológica e sócio-histórica deverá ser complementada, na parte diversificada, por conteúdos do mundo do trabalho, sem que se configurem os cursos profissionalizantes típicos do taylorismo/fordismo.

Certamente, o tratamento teórico-metodológico adequado dos conteúdos das áreas de códigos e linguagens, ciências da natureza, matemática e ciências humanas, todas complementadas com o estudo das formas tecnológicas, se efetivamente viabilizado, fornecerá o necessário suporte à participação na vida social e produtiva.

Contudo, esse tratamento não será suficiente para certas clientelas, para as quais o Ensino Médio é *mediação necessária* para o mundo do trabalho, e nesses casos condição de sobrevivência. Para atender às necessidades dessa clientela, alguma forma de preparação para a realização de alguma atividade produtiva deverá ser oferecida. Não fazê-lo significará estimular os jovens que precisem trabalhar ao abandono do Ensino Médio, ou mesmo à sua substituição por cursos profissionais, abrindo mão do direito à escolaridade e à continuidade dos estudos.

Lembrando Gramsci (1978, p. 136), é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico-profissionalizantes, “interessados” –, mas por sua *função*, a de *preparar diferentemente* os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e portanto segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores.

Para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior. O Ensino Médio deverá responder ao desafio de atender a estas

duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso.

Ao assumir que os compromissos do Ensino Médio referem-se a todos os adolescentes, independentemente de sua origem de classe, é preciso destacar o papel da escola pública na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas a seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e, em consequência, cultural e socialmente.

Embora esta afirmação pareça óbvia, é sempre bom lembrar que o Ensino Médio no Brasil tem exercido, entre outras, a função de referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares. Na verdade, os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura larga vantagem na relação com o conhecimento sistematizado, isto sem falar nas condições materiais favoráveis ao estabelecimento dessa relação. Assim é que, não por coincidência, os que permanecem na escola são também os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social.

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os filhos de trabalhadores e excluídos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural.

É essa nova compreensão que permitirá superar a profissionalização estreita, restrita à apropriação de modos de fazer, voltada para uma parcela da população condenada *a priori* à pobreza cultural, tida como irremediável em virtude da pobreza econômica, para a qual, em princípio, qualquer esforço pedagógico será inútil. Ao contrário, a escola média compreenderá que os culturalmente diferentes, porquanto desiguais em relação à propriedade, desde cedo se relacionam com o trabalho, com base no que elaboram sua própria cultura e produzem saber, no transcurso das relações sociais e produtivas das quais participam; e que essas experiências circunscritas à origem de classe resultarão em limitações em relação à apropriação da ciência oficial e da cultura dominante.

Em decorrência, a escola média deverá ser capaz de, articulando ciência, trabalho e cultura, exercer a sua função universalizadora, por meio de um projeto político-pedagógico que permita o enfrentamento de tais limitações.

Do mesmo modo, essa nova compreensão entenderá que a manutenção da proposta secundarista e acadêmica só serve aos já incluídos, cuja relação com o conhecimento e com a cultura se dá, de forma rica e diversificada, fora da escola. Daí o caráter propedêutico ser adequado a essa clientela, cuja relação com o trabalho produtivo dar-se-á no Ensino Superior como formação, e, após sua conclusão, como exercício laboral, nas funções técnico-científicas e de gestão mais intelectualizadas e complexas, embora atualmente mais restritas pelo mercado, que exige cada vez mais numerosas e diversificadas competências.

Elaborar a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e o trabalho, entre estes e a cultura é a nova finalidade do Ensino Médio: ser geral sem ser genérico, incorporando o trabalho sem ser profissionalizante, no sentido estreito.

O Ensino Médio, assim concebido, poderá ter o seu projeto pedagógico contemplando diferentes conteúdos em diferentes modalidades, para atender às especificidades de seus jovens clientes, diferentes e desiguais social e economicamente. Ele será unificado pela sua finalidade, que expressa o compromisso com a igualdade de direitos, não como um atributo formal assegurado pela legislação, mas como uma conquista real, processo histórico de destruição das desigualdades, que se dá pela atividade real dos homens, da qual a escola participa.

Até agora, o processo histórico, em face da organização taylorista/fordista, criou espaço para a proliferação de escolas profissionais para atender às necessidades das várias áreas de atuação, que foram se diversificando de forma caótica e desordenada. Esse tipo de escola, preocupada em satisfazer os interesses práticos imediatos do mercado, foi louvada como democrática, quando, na realidade, não só foi destinada a perpetuar as diferenças sociais como ainda a cristalizá-las (Gramsci 1978, p. 136).

A nova escola média, portanto, poderá trabalhar com conteúdos diferentes para alunos cujas relações com o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorrem diferentemente, desde que sua finalidade, articulada à de um projeto político e econômico mais amplo, seja fazer emergir, em todos os alunos, no dizer de Gramsci, o verdadeiro dirigente, porquanto nem só especialista e nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente, tendo em vista a construção de relações justas e igualitárias.

O desenvolvimento histórico do Ensino Médio no Brasil caracterizou-se pela heterogeneidade em todos os aspectos, da finalidade à

estrutura física. Essa heterogeneidade, somada às diferenças e desigualdades do alunado e às especificidades regionais, determina a necessidade da oferta de programas diversificados, estimulando a criação de alternativas, desde que se observe a base comum, as diretrizes curriculares nacionais e as normas complementares estaduais.

Dessa forma, cabe a cada escola a elaboração de um projeto político-pedagógico, com base num amplo e aprofundado processo de diagnóstico, análise e proposição de alternativas, cuja elaboração demanda a participação efetiva de todos os envolvidos: comunidade, pais, alunos e professores. Esse processo deverá contemplar as características da região, as demandas da comunidade em que a escola está inserida, as características e necessidades do alunado, a capacidade da escola no que diz respeito a recursos humanos, equipamentos, espaço físico e possibilidades de articulações interinstitucionais que permitam ofertas diversificadas e de melhor qualidade.

Em face da crise de financiamento, é preciso decidir com realismo e buscar a otimização dos recursos disponíveis na escola e na comunidade, o que não significa desobrigar o Estado de suas responsabilidades, mas ter a clareza de que, para os que vivem do trabalho, a escola pública de qualidade é a única alternativa para a apropriação do conhecimento, tendo em vista a cada vez mais difícil construção da dignidade humana, finalidade máxima a orientar a elaboração do projeto político-pedagógico.

É importante destacar que a diversificação de modalidades não significa apenas reconhecer que existem preferências dos alunos segundo as diferenças individuais que levam alguns a gostar de artes, outros de comunicação, de humanidades, ciências exatas ou tecnologias, mas compreender que muitas vezes as “preferências” expressam desconhecimento ou mesmo antecipada consciência de impossibilidade, em decorrência de experiências anteriores determinadas pelas condições materiais de existência. Assim é que um aluno pode preferir mecânica a arte, porque essa é a realidade do trabalho que conhece e exerce precocemente como estratégia de sobrevivência; outro pode preferir atividades físicas a ciências exatas porque suas experiências de classe não lhe propiciaram o desenvolvimento do raciocínio lógico.

É a escola, portanto, que lhe propiciará oportunidades de estabelecer relações com os distintos campos do conhecimento, no sentido de exercer seu direito a escolhas, ao mesmo tempo que supera suas dificuldades em face de suas experiências anteriores. Isso significa afirmar que a diversificação de modalidades deverá preparar o aluno para exercer

atividades produtivas na área de mecânica, usando conhecimentos científicos e tecnológicos para resolver os problemas que a prática lhe coloca, até porque disso depende sua sobrevivência, e não precisará ser profissionalizante para fazê-lo; mas deverá também colocá-lo em contato com a arte por meio de experiências significativas, de modo que ele possa perceber o senso estético como uma forma peculiar da práxis humana, presente em todos os espaços da vida social e produtiva. Aos que não desenvolveram as capacidades de comunicação e de raciocínio lógico em virtude de sua história de vida e de sua escolaridade, a escola deverá propor espaços de aprendizagem especialmente planejados para esse fim.

Ou seja, a escola média deverá assumir que a unitariedade, ao contrário do discurso oficial, é o ponto de chegada em outras condições históricas, em que as diferenças não mais sejam fruto das desigualdades em relação à propriedade privada dos meios de produção. Tomando, pois, as desigualdades no ponto de partida, deverá desenvolver projetos político-pedagógicos que, com diferentes e necessárias mediações, tratem de forma diferente os desiguais, como parte da estratégia mais ampla de destruição das bases materiais que determinam as desigualdades.

O discurso oficial, quando aponta a suposta unitariedade de uma escola secundarista cujo conteúdo é de classe, ao tratar a todos igualmente, responde às novas demandas do mercado globalizado, reestruturado e excludente, na medida em que exclui, e justifica a exclusão, pelo demérito individual, uma vez que são dadas “oportunidades iguais “ a todos.

O trabalho não é vida?

As afirmações “educação agora é para a vida” e “educação profissional é um complemento à educação básica” são feitas com base na constatação da identidade entre as capacidades demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva. Essa identidade permitiria superar a dicotomia entre os ideais de formação humana, que perderiam seu caráter abstrato, e as demandas da produção, que por sua vez se humanizariam (Tedesco 1998, p. 51).

Com a progressiva perda de conteúdo do trabalho, que vai se tornando cada vez mais abstrato pela crescente incorporação de ciência e tecnologia ao processo produtivo para atender aos objetivos da acumulação, a formação intelectual, demanda até então restrita a um número reduzido de funções, passa a ser requerida para o conjunto dos postos

transformados pela reestruturação produtiva. Embora esse processo não atinja da mesma forma o conjunto das atividades produtivas, não podendo a nova demanda ser generalizada, aos novos paradigmas corresponde uma nova cultura, marcada pela presença de novas tecnologias que permanentemente se transformam, e, ao fazê-lo, também transformam todas as dimensões da vida social e produtiva, ainda que com impactos diferenciados, particularmente num país como o Brasil, onde as desigualdades são muito acentuadas (Harvey 1992).

Gorz refere-se a esse fenômeno como banalização das competências, não no sentido da desqualificação e da rotinização do trabalho, mas como ampliação do acesso às competências que a atividade nos postos que não se precarizaram exige. Não há mais monopólio de competências, e todos podem aprender a fazer muitas coisas.

Ao mesmo tempo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passam a exigir realmente uma nova relação com o conhecimento para que se possa viver em sociedade, o que, para a grande maioria da população, só pode ocorrer por intermédio da escola.

Para entender essa afirmação é preciso ter claro que os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação dos trabalhadores não se dão de forma linear. Se assim fosse, a tendência seria de diminuição das demandas de educação, em razão não só do caráter poupador de mão-de-obra, mas também da mudança da natureza do trabalho, cada vez mais abstrato, isto é, cada vez mais simplificado e, portanto, com menos exigência de capacitação específica. No entanto, as mudanças ocorridas nas bases materiais provocam verdadeira revolução nas relações sociais, estabelecendo uma nova cultura, cada vez mais perpassada por ciência e tecnologia, que por sua vez demanda também maiores aportes de conhecimento sócio-histórico para fazer frente às contradições decorrentes do desenvolvimento capitalista.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de apropriação, pelos que vivem do trabalho, de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, para além das demandas da acumulação capitalista.

Ou seja, por contradição, a necessidade do estabelecimento de outra relação com o conhecimento, na perspectiva do já produzido e dos caminhos metodológicos para a sua produção, tendo em vista o enfrentamento da exclusão, generaliza-se para os que historicamente têm vivido do trabalho.

Resulta daí o reconhecimento do caráter conservador tanto das análises que afirmam as demandas do capital relativas à generalização e à ampliação da educação dos trabalhadores na estrita perspectiva da formação profissional, por não encontrarem respaldo nas práticas produtivas, quanto daquelas que negam essas mesmas necessidades para os trabalhadores, com base na consideração estreita das ofertas do mercado de trabalho, tal como faz o discurso oficial.

A necessidade de formação na escola, portanto, é colocada para aqueles que, por viver do trabalho, são pauperizados economicamente, e, em decorrência, também o são culturalmente. Para estes, a escola é o único espaço disponível para apreender e compreender o mundo do trabalho, pela mediação do conhecimento, como produto e como processo da práxis humana, na perspectiva da produção material e social da existência.

O que é necessário destacar é que, ao momento que tais mudanças ocorrem, estabelecendo-se algumas condições materiais para o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico que identifique educação para a cidadania e para o trabalho, há uma outra condição material que passa a ter caráter dominante: extinguem-se os postos formais e muda a forma de trabalho, deixando de ser dominante a relação de assalariamento. A precarização do trabalho, forma que tende a ser dominante, por sua vez, inviabiliza o acesso à educação e aos demais direitos mínimos de cidadania, desaparecendo as condições para a “banalização das competências”, no sentido da sua desmonopolização, que continua a ser prerrogativa de uma classe social.

Assim, o discurso ideológico do governo torna-se necessário para apresentar uma concepção de classe – a identidade entre educação para a vida e educação para o trabalho – como universal.

Nesse contexto de mudanças, a nova relação entre educação e trabalho, agora mediada pelo conhecimento, passa a ser absorvida diferentemente pelos Estados nacionais, em face de sua posição no capitalismo globalizado. De modo geral, essa posição será definida com base no novo papel do Estado em relação à oferta de educação, que se configura diferentemente daquela assumida sob a hegemonia do taylorismo/fordismo. Nesse modelo de organização da sociedade e da produção, a formação profissional de grandes contingentes de trabalhadores, particularmente dos pouco qualificados, era estratégica para o capital, assumindo o Estado o compromisso com a sua oferta, em situação próxima à de pleno emprego. As demandas, contudo, não passavam da educação primária, completada por alguma formação profissional, a ser adquirida em situações variadas, geralmente na esfera privada. Nesse contexto, era orgânica a

concepção de universalização do que se considerava educação básica, e o Estado brasileiro a assumiu, incluindo-a no texto constitucional.

Com a acumulação flexível, o capital prescinde de formação profissional para os postos crescentemente simplificados, passando a demandar do Estado apenas educação geral, mais ampliada, é verdade, porém não mais universalizada, em face da redução dos postos de trabalho. Para a educação de seus profissionais qualificados, o capital sempre prescindiu do Estado, provendo suas próprias demandas, em face do caráter estratégico. Nesse novo contexto, tomando por princípio a racionalidade econômica, de fato não há por que estender a educação média tecnológica aos sobrantes. A educação fundamental será suficiente, uma vez que, para a maioria, o horizonte é o exercício de tarefas precarizadas de caráter eventual, com reduzidas oportunidades de participação na cultura, na política e na sociedade. Nessa perspectiva, a universalização do Ensino Fundamental, limite auto-imposto pelo governo, vincula-se antes à finalidade de exercer algum controle social, para evitar a completa barbarização, do que ao atendimento dos direitos de cidadania.

O resultado disso tudo é a perpetuação e o aprofundamento da dualidade, justificada pela ideologia presente nas reformas, que nada mais faz do que tentar esconder que a educação proposta como universal é para muito poucos, restando para a grande maioria uma versão piorada da pedagogia taylorista/fordista, da qual os cursos aligeirados de “desqualificação profissional básica” propostos pelo Decreto 2208/97 são o melhor exemplo.

Para finalizar os contornos do processo de disseminação ideológica em curso, o Estado, por meio da reforma administrativa, substituiu a concepção de público estatal pela concepção de público não-estatal, deixando para o setor privado, ou seja, para o mercado, a regulação dos direitos mínimos de cidadania, o que obedece à lógica de só assegurar o que é estratégico para a acumulação flexível, tanto na esfera pública quanto na privada. E, evidentemente, a universalização da educação média tecnológica não se enquadra nesse perfil. Portanto, para os “bem incluídos”, compre-se no mercado. Para os demais, a velha escola risonha e franca, com todas as suas antigas mazelas, agora pomposamente chamada de única e “para a vida”... sofrida, precarizada, “não vida” na ausência dos direitos!

Do ponto de vista teórico, a concepção oficial até se justificaria ao tomar o trabalho na sua concepção de práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações materiais e espirituais que o homem, como indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, os outros homens e a si mesmo, com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua

existência, dominante nas formas pré-capitalistas. (Marx e Engels, s./d.). Essa é a concepção presente nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, com base na qual a proposta de educação tecnológica é apresentada como a síntese que permitiria superar a dicotomia entre formação para a cidadania e para o trabalho. Desse ponto de vista, toda e qualquer educação sempre será educação para o trabalho.

A ninguém ocorreria afirmar que o conhecimento da língua portuguesa, ou mesmo da estrangeira, não seja educação para o trabalho. O mesmo pode ser dito em relação à química, à biologia ou à matemática, particularmente no mundo contemporâneo, onde qualquer forma de ação, seja ela produtiva ou não, exige o domínio de múltiplos conhecimentos articulados entre si. Nesse sentido, pode-se afirmar categoricamente que a novidade em termos de finalidade, não só para o Ensino Médio, mas para todos os níveis de ensino, é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente. Isso porque, nesse estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista, apenas o conhecimento prático e o bom senso, embora continuem a ser importantes, não são mais suficientes para enfrentar os desafios postos por um modelo de desenvolvimento que cada vez mais usa a ciência como força produtiva, para o bem e para o mal, ao mesmo tempo melhorando e destruindo a qualidade de vida, individual e social.

Baseando-se nessa concepção é possível afirmar que as finalidades e os objetivos do Ensino Médio se resumem no compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas, pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia ético-política.

Embora avançada e teoricamente correta, essa concepção que entende o trabalho como práxis humana para definir a identidade do Ensino Médio, se tomada em si, apresenta problemas, que se evidenciam quando são analisadas as condições concretas do aluno brasileiro que aspira a esse nível de ensino.

Isso porque essa concepção não toma o trabalho tal como ele se manifesta histórica e concretamente no capitalismo: como diretamente produtivo, gerador de renda e, portanto, absolutamente necessário para assegurar condições dignas de vida e de cidadania. Trabalho que, compreendido nessa dimensão, cada vez mais se apresenta como espaço para poucos, em face das características do modelo de desenvolvimento em curso, estruturalmente excludente.

Essa afirmação pode ser analisada de dois pontos de vista. Se tomada do ponto de vista do capital, tem lógica a transferência da formação profissional para os níveis pós-médio e superior, uma vez que, sob a justificativa da meritocracia, a seletividade do sistema escolar desempenha seu papel excludente, preparando apenas os melhores para os postos de trabalho disponíveis no mercado, cada vez em menor número. Do ponto de vista dos trabalhadores, essa transferência assume feições perversas, visto que, para os que vivem do trabalho, a aprendizagem de conhecimentos e habilidades, manuais e cognitivas vinculadas ao exercício de atividades produtivas, é condição não só de existência, mas também da própria permanência no sistema de ensino, na maioria das vezes possível apenas pela via privada.

Outro risco a apontar, quando se toma o conceito de trabalho em geral ao propor o novo modelo de Ensino Médio, reside no fato de que aquilo que está em tudo corre o risco de não estar em lugar nenhum. Ou seja, ao considerar que todos os conteúdos são formação para o trabalho, justifica-se um currículo academicista e livresco, genérico sem ser geral, de baixo custo e sem exigência de rigor e competência no trabalho docente, que, longe de atender às novas demandas do mundo contemporâneo, apenas reproduza a velha versão secundarista, de caráter propedêutico, que já não atende sequer à burguesia, a não ser quanto à certificação, posto que os conhecimentos a ela necessários serão buscados em outros espaços.

E, finalmente, há que retomar a constatação já feita anteriormente, acerca da polarização das competências, para indicar, como faz Tedesco, o paradoxo deste final de século: quando finalmente as exigências de competitividade econômica reclamam o uso intensivo do conhecimento e da educação, estreitando as relações entre educação e trabalho, desaparece a especificidade do vínculo formal com o emprego, transferindo-se a tensão para outro ponto: embora educação para a cidadania e para o trabalho se confundam, ela é para poucos; cada vez para menos.

Assim, há que tomar o discurso oficial à luz das condições que estão historicamente dadas, particularmente no que diz respeito ao modelo de desenvolvimento em curso, que acentua, nos países periféricos, as contradições entre capital e trabalho, corroendo os fundos públicos, extinguindo postos de trabalho e aumentando a exclusão. Desse ponto de vista, fica evidente que a adoção do conceito de trabalho exclusivamente como práxis humana, elidindo seu caráter de prática produtiva, esconde a intenção de assegurar a continuidade dos incluídos, sob a alegação do mérito acadêmico, ocultando as verdadeiras causas da exclusão dos que vivem do trabalho em uma escola que privilegia um mo-

delo que atende às características dos que estabelecem relações significativas com o conhecimento socialmente necessário fora da escola, em razão de sua origem de classe.

E, dessa forma, justifica a educação dos jovens na justa medida das demandas do mercado de trabalho: para uns poucos, a qualificação científico-tecnológica e sócio-histórica para o exercício das funções vinculadas à gestão, à criação, à direção e aos serviços especializados; para a grande maioria, a escolaridade apenas suficiente para permitir o domínio dos instrumentos necessários à existência em uma sociedade de perfil científico-tecnológico, complementada por formação profissional de curta duração, que os capacite para exercer ocupações precarizadas em um mercado cada vez mais restrito, e, principalmente, evite a barbárie, permitindo a continuidade da acumulação capitalista.

Em resumo, a efetiva democratização de um Ensino Médio que ao mesmo tempo prepare para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subseqüentes por formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica, tal como o proposto nas finalidades expressas na legislação, exige condições materiais que não estão dadas no caso brasileiro.

Em decorrência, além de demonstrar o caráter ideológico da reforma, é preciso retomar o trabalho em sua dupla dimensão, como práxis humana e como práxis produtiva, estabelecendo o Ensino Médio relações mais imediatas com o mundo do trabalho sempre que os jovens, pela sua origem de classe, precisem desenvolver competências laborais para assegurar sua sobrevivência e a sua permanência na escola.

Isso significa que a aproximação das finalidades do Ensino Médio far-se-á por diferentes mediações, em face das condições concretas de cada região, de cada localidade, de cada escola, de cada clientela.

Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativo de sobrevivência num mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, em que a falta de alternativas de existência com um mínimo de dignidade, articulada à falta de utopia, tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em virtude da perda de significado da vida individual e coletiva.

Para não ceder ao fatalismo, há uma pequena possibilidade, limitada também por todas as condições de precarização das escolas públi-

cas e de seus professores: o projeto político-pedagógico define-se, teórica e praticamente, nas escolas. Talvez por aí se construam algumas alternativas possíveis, nas condições historicamente dadas!

Recebido para publicação em março de 2000

High school now is for life: Among what's intended, what's said and what's done.

ABSTRACT: This paper intends to uncover the ideology of official speech affirming that the new High School now is for life, substituting the old model where the general education was integrated with a professional learning in the same net, is understood as "not life". The author will show that, besides the official speech, the new proposal serves just to the social elite. The author has a different proposal that gives access to everyone in all knowledge areas showing the actual possibility of the high school as an instrument of social equality.

Referências bibliográficas

- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1995.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 3, de 5 de março de 1998. *Documenta*. Brasília, nº 438, p. 89, mar. 1998. Publicada no *D.O.U.* de 9/3/1998, Seção I, p. 87.
- DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO. *Novas perspectivas para o Ensino Médio*. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.
- KUENZER, Acacia Z. *Ensino Médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Portugal: Martins Fontes, s./d.
- TEDESCO, Juan. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 1998.

Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica*

*Maria Rita Neto Sales Oliveira***

RESUMO - O texto analisa a nova proposta curricular para o Ensino Médio, particularmente no que se refere a educação profissional, focalizando a diferença entre formação técnica e tecnológica, nos âmbitos do discurso oficial e da implantação da proposta. Aborda-se a questão de contradições no estudo da relação entre a proposta e as mudanças no setor produtivo, ligadas às novas exigências de formação e qualificação profissional. Com base em dados de pesquisa empírica, a partir da implantação da reforma em escolas técnicas, o texto discute propriedades da prática escolar no ensino tecnológico, sinalizando a perda de identidade dessas escolas, no contexto da reforma, no sentido de viabilizar um processo formativo de educação tecnológica comprometido com a democratização educacional.

Palavras-chave: Ensino Médio, educação tecnológica, reforma do Ensino Técnico.

Este texto toma como objeto de análise crítica a proposta curricular para o Ensino Médio em seus aspectos legais, historicizando-a e refletindo sobre seus acertos e desacertos, aqui entendidos como implicações, nos

* Texto que serviu de base para o trabalho apresentado pela autora, em sessão especial, na 22ª Reunião Anual da Anped, realizada em Caxambu, de 26 a 30/9/99.

** Professora titular da FaE-UFMG e Adjunta doutora do Cefet/MG. Email: mariarita@dppg.cefetmg.br

processos formativos escolares, dos fundamentos e procedimentos defendidos pela proposta, com os quais se pode ou não concordar segundo diferentes posições e interesses em jogo.

Além disso, o subtítulo apresentado – Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica – e a atividade profissional da autora, exercida nos últimos anos, exatamente, em uma Instituição de Educação Tecnológica – o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) – definem que se aborde o tema a partir dessas diferenças, em suas relações com a denominada educação tecnológica.

A propósito, a educação tecnológica e o Ensino Técnico têm sido objeto de estudo em vários fóruns de debate e objeto de novas regulamentações no interior das políticas públicas atuais sobre educação tecnológica no País. Nesse contexto, situa-se o Decreto n. 2208 de 17 de abril de 97 – referente à *Reforma do Ensino Técnico* (BRASIL, 1997). Esse Decreto é retomado pelo Parecer 15/98 (CNE-CEB, 1998) que integra a Resolução 3/98 (CNE - CEB, 1998b), no que se refere à articulação entre o ensino regular e a educação profissional, e, conjuntamente, às relações entre a formação geral e a preparação para o trabalho no nível médio.

A partir dessas considerações, o texto aborda o tema em dois âmbitos: o âmbito das *diretrizes*, tal como presentes nos documentos legais em pauta; e o âmbito da implantação da proposta curricular para o Ensino Médio em escolas técnicas, privilegiando o último, trazendo como contribuição o discurso da escola sobre a reforma. Entretanto, nos dois âmbitos, as considerações feitas têm base no trabalho teórico-prático da autora no cotidiano de instituições escolares e possuem o caráter de questões mais do que de afirmações ou conclusões; elas são fruto de uma aproximação possível e inicial do entendimento do tema em pauta, a partir da posição de defesa de uma educação escolar que se materialize como fator ligado ao fortalecimento do pluralismo político e cultural, e fator de superação das relações de exclusão societárias.

Formação técnica e formação tecnológica

Nesta década, o tema das diferenças entre formação técnica e formação tecnológica tem sido objeto de intenso e extenso debate nas Instituições de Educação Tecnológica no País.

Essas diferenças têm sido apresentadas como argumento para a resistência das instituições à implantação da *Reforma do Ensino Técnico*, tal

como definida pelo Decreto 2208/97. Esta estaria determinando a aproximação dos processos formativos escolares de educação profissional, vigentes nessas instituições, aos processos de treinamento do trabalhador no mero domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas, no setor produtivo e de serviços, e, portanto, à uma formação meramente técnica. E, conseqüentemente, estaria afastando a escola do objetivo de uma formação tecnológica. Esta envolveria, entre outros, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana.

Além disso, essas diferenças têm sido apontadas na definição de novas propostas pedagógicas para as escolas que, de um lado, ultrapassem as suas práticas, ainda presas ao senso comum e à racionalidade técnica, e, de outro, se construam como alternativas às propostas oficiais que vêm sendo definidas para o Sistema de Educação Tecnológica do País.

Mas que outras características definem uma proposta de educação tecnológica, relacionada à formação tecnológica e não limitada àquela formação técnica vinculada a treinamento?

De forma sintética, elas se referem a uma dada concepção de tecnologias e uma dada concepção de educação.

Em relação às tecnologias, envolve o seu entendimento como:

- produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Assim, os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos;

- artefatos mediadores da interação social e cognitiva do ser humano com as bases materiais da sociedade;

- recursos que, se de um lado não possuem características do sagrado – de poder infinito e perene –, que demandaria celebração, de outro, também não são artefatos destituídos de cultura e criados apenas para serem consumidos e trocados como mercadoria.

Em relação à educação, defende-se que:

- a educação escolar não seja equacionada nos limites da modernização econômica do país e dos interesses empresariais, reduzindo direitos à educação aos imperativos do mercado de trabalho;

- sejam valorizadas a importância e a possibilidade da exploração das capacidades, dos produtos e processos tecnológicos para a ruptura das relações de exclusão societárias, posto que são constituídos no jogo de forças e interesses contraditórios dos diferentes sujeitos sociais;

- diminua-se a ênfase, muitas vezes comum nas instituições de educação tecnológica, à importância *do ensino para, com, e da tecnologia*, em benefício de um processo que lida com *a tecnologia a serviço do ensino e o ensino sobre a tecnologia*;

- e, finalmente, implique uma formação que alie cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual; que seja fundada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural aparece como propriedade fundamental. Dentro disso, trabalho e escola não são entendidos apenas como espaços em que se realizam, respectivamente, a produção ou o preparo para o exercício de atividades produtivas.

Essa concepção de formação, de educação tecnológica, integraria, de forma democrática, a educação geral e a formação profissional, enquanto direito do cidadão, em um projeto construído coletivamente pela escola, envolvendo flexibilização na oferta de programas, que habilitassem o exercício profissional vocacionado dos alunos, a partir de demandas sociais devidamente identificadas. Esses projetos seriam elaborados no contexto de uma gestão democrática que ultrapassa a estrutura, não raro, autoritária em instituições de educação tecnológica, e luta pela preservação da autonomia escolar em suas relações com a indústria e o setor produtivo em geral.

Importa lembrar que essa concepção está fortemente ligada à prática de escolas, historicamente comprometidas com a educação dos trabalhadores – as escolas técnicas –, e que vieram construindo uma oferta competente de formação geral e de preparação para o trabalho integrada, no nível médio. No entanto, ela não é consensual no interior dessas instituições.

À luz dessas considerações, levantam-se, entre outras, algumas questões:

- Em que medida os fundamentos e procedimentos relativos às diretrizes curriculares para o Ensino Médio, presentes na Resolução 03/98 e articulados com o que propõe o Decreto 2208/97 aproximam-se ou distanciam-se da concepção de formação, de educação tecnológica aqui caracterizada?

- Em que medida as diretrizes são ou não orgânicas ao processo de globalização da economia de mercado, às mudanças operadas no se-

tor produtivo e de serviços ligadas ao paradigma da flexibilidade e integração, e ao papel central atribuído aos recursos humanos na adoção e implantação desse paradigma? *Enfim, em que medida as diretrizes são orgânicas ao estágio atual de acumulação capitalista e, conjuntamente, às novas exigências de formação e qualificação do trabalhador?* E aqui importa lembrar a multiplicidade e, juntamente, a ambigüidade, de funções do Ensino Médio, construídas historicamente: formativa e propedêutica (educação geral) X profissionalizante (educação especial e de preparação para o trabalho); e, no caso do Ensino Técnico, a função ora moralizante, compensatória, contenedora das pressões por níveis mais elevados de escolarização, ora de iniciação, preparação, qualificação para o trabalho, esta última acompanhada mais recentemente pela ênfase nas funções de requalificação, reprofissionalização e atualização para o trabalho, à luz do conceito de empregabilidade.

No âmbito das diretrizes – o discurso oficial

Consideração preliminar

Em primeiro lugar, à luz das considerações já feitas, encontra-se uma primeira preocupação com as diretrizes expressas nos documentos mencionados. Essa preocupação refere-se à elaboração teórica dos documentos, que é de tal ordem sofisticada, que se pode hipotetizar, com um certo grau de certeza, dificuldades na sua decodificação por parte da escola. Esta, no entanto, deve, segundo os mesmos documentos, elaborar a sua proposta pedagógica, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais neles presentes. A situação se agrava na condição dos docentes das disciplinas do currículo do Ensino Técnico que podem ser professores, instrutores ou monitores, segundo o Decreto 2208/97. Embora possa parecer pouco importante à primeira vista, esse aspecto pode ter implicações profundas acerca das relações entre o que se propõe no âmbito das políticas educacionais e o que se implanta, de fato, no âmbito da educação escolar.

Diretrizes e mudanças no setor produtivo:

Uma expressão de contradições?

Levantar as questões aqui postas implica rever análises¹ feitas sobre a estrutura e a organização curricular proposta para a educação

profissional de nível médio, e pelas quais se coloca em cheque a funcionalidade da proposta, até mesmo para as novas exigências de qualificação do trabalhador, à luz do paradigma da empresa integrada e flexível.

Relembrando: a nova legislação propõe tipos e, sobretudo, níveis diferenciados de educação profissional, nitidamente dirigidos a diferentes alunos, segundo, obviamente, sua condição de classe.

Assim, a educação profissional, destinada a capacitar jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas, compreende três níveis (básico, técnico e tecnológico); o tecnológico, estruturado segundo os diferentes setores da economia, é destinado a egressos do Ensino Médio e técnico; o básico é uma modalidade de educação não formal, ligada às demandas do *mundo do trabalho*, oferecida para trabalhadores, independente da escolaridade prévia e conferindo certificado de qualificação profissional; e o técnico (nível médio) destina-se à habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio ou matriculados neste. Esse nível médio tem organização curricular própria e independente do Ensino Médio regular, podendo ser oferecido sob a forma de módulos, que podem ser cursados em diferentes instituições, conferindo certificados específicos de qualificação. Os conjuntos de certificados, ligados a uma dada habilitação correspondem a diploma de técnico de nível médio. O diploma é expedido pelo estabelecimento de ensino que confere o último certificado de qualificação, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do Ensino Médio regular.

Em relação ao tema aqui tratado, segundo os documentos oficiais/legais – o Decreto, a Resolução e o Parecer em pauta –, a organização e a estrutura definidas para a educação profissional encontrariam fundamento em alguns pontos básicos:

- busca da ampliação e da melhoria de qualidade da educação básica, destacando-se a *educação tecnológica básica*, para o exercício da cidadania e acesso às atividades produtivas;
- proposta de educação, vinculada à flexibilidade e à complexidade tecnológica do trabalho, mas devendo ser básica para a “*formação de todos e para todos os tipos de trabalho*”, segundo o Parecer em pauta. Os diferentes percursos previstos não excluiriam a continuidade dos estudos, mas podem, também nos termos do Parecer, “*incluir períodos de aprendizagem de nível superior ou não – intercalados com experiência de trabalho produtivo*”;
- proposta de construção de um “*novo humanismo*”, que, ainda segundo o Parecer, possibilita “*integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana*”, relacionado

com competências “valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas”;

- e, finalmente, o fortalecimento das relações entre cultura e trabalho, ciência, técnica e tecnologia, e a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, valorizando-se a educação profissional propriamente dita.

Assim, no âmbito desses fundamentos, poder-se-ia advogar que as diretrizes propostas se distanciam de uma educação estritamente vinculada à formação técnica e se aproximam de um processo de formação tecnológica, tal como aqui definida.

A rigor, embora no Parecer em pauta acabe-se definindo, por exemplo, trabalho como *um espaço* – o do mercado de trabalho –, e tecnologia nos limites de um conteúdo didático-pedagógico das habilidades e competências a serem adquiridas pelo educando, nas diferentes áreas curriculares, não se pode negar que as diretrizes propostas buscam equilibrar-se sobre a polarização: um projeto democrático *de formação de cidadania* calcado na *igualdade e liberdade*, aproximando-se de uma proposta de educação tecnológica para todos, e um projeto de *modernização* calcado na *equidade e voltado para o mercado*, e que se distanciaria dessa proposta.

Nessa condição, a despeito de todo o visível esforço de argumentação no sentido de que se estaria propondo uma escola unitária e tecnológica para todos, *no contexto das novas características dos setores produtivo e de serviços*, sobretudo pelas definições e procedimentos de organização e estruturação curricular propostos, não há como negar, um ponto nevrálgico: o reforço à denominada dualidade estrutural, historicamente presente no Ensino Médio e que implica trajetórias escolares diferentes, hierarquizadas, de qualidade diferente, para clientelas diversificadas, cujas diferenças não são, por certo, explicadas por competências que elas trazem, com base em critérios naturais e/ou de esforço e mérito individuais.

Ligado ao exposto, tal como definida pelos mecanismos previstos, a flexibilidade de oferta, de acesso e de terminalidade referentes a diferentes cursos e níveis de ensino, particularmente no que se refere à articulação entre a educação básica e a educação profissional, se, de um lado, implica diversidade de oferta educacional em uma formação social marcada pelo pluralismo sócio-cultural, de outro, implica, sim, dificuldades à continuidade de estudos por parte das camadas menos favorecidas, para quem a não integração na escola entre os tempos e espaços de aprendi-

zagem geral e os tempos e espaços de formação profissional não favorece essa continuidade, e sequer a sua sólida formação profissional para o exercício necessário de atividades produtivas².

Dentro disso, tal como previsto, como viabilizar o que a própria legislação em pauta busca defender em termos de preservação de tempos e espaços de formação geral para todos e de educação profissional vinculada às necessidades diferenciadas dos jovens brasileiros?

As considerações anteriores reafirmam a posição de que as diretrizes, em sua organicidade com o estágio atual de acumulação capitalista e *com as novas exigências de formação e qualificação do trabalhador*, expressariam a contradição da importância atribuída à disseminação da educação escolar, a partir da incorporação da ciência à produção, pela qual, apesar de o saber ser propriedade da classe detentora dos meios de produção, não se pode excluir os trabalhadores da posse desse saber, posto que eles necessitam dele para produzir. Mas, importa registrar, conforme Enguita (1993, p.202),

O que o mundo da produção demanda da escola não é a formação de uma força de trabalho indiferenciada. O que demanda é uma massa de força de trabalho social, estruturada vertical e horizontalmente, quer dizer, atendendo, por um lado, a divisão entre funções de direção e de execução, com toda a gama intermediária, e, por outro, à divisão em especialidades dentro de um mesmo nível.

Tudo isso permitiria perguntar: em que medida, pela nova proposta, a velha dualidade estrutural, agora com roupagem nova, estaria invertendo o pouco prestígio da educação profissional, historicamente reservada aos *desvalidos da sorte*, para o seu maior prestígio, sim, mas apenas para os níveis (técnico e tecnológico) cujas exigências de entrada, permanência e saída não favorecem a continuidade dos estudos por parte de quem *precisa* alternar tempos de escola com tempos de trabalho? E, com isso, pergunta-se, novamente se, e, em que medida, a proposta expressa ou não aquela concepção de formação, de educação tecnológica aqui defendida, porquanto a estrutura dual e a fragmentação inerente à proposta não favorece, por certo, a integração entre cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual própria da educação tecnológica...

Uma nova aproximação no tratamento desta questão poderia ser buscada no trabalho que os sujeitos escolares constroem e/ou podem construir. Assim, quais têm sido as implicações da Reforma no *chão de*

escola, onde ela se realiza, no sentido de aproximá-la ou distanciá-la da concepção de formação tecnológica apresentada?

No âmbito da implantação – o discurso da escola

Os dados aqui apresentados fazem parte de um projeto de investigação em que se realizou uma pesquisa empírica em/com três escolas de um Centro de Educação Tecnológica do País, no 1º semestre de 1998, que já haviam implantado a *Reforma do Ensino Técnico*, tal como definida pelo Decreto 2208/97.

A questão central referia-se ao relacionamento entre a organização do saber escolar e as modificações no setor produtivo. Do ponto de vista metodológico, entre outras atividades, foram realizadas 38 entrevistas semi-estruturadas, envolvendo os diferentes segmentos da instituição: corpos discente e docente, técnico-administrativo e representantes da Associação de Pais e Mestres.

A maioria das entrevistas foi gravada e, a partir de leitura e várias releituras dos textos, foram sendo identificadas as propriedades da prática pedagógica do ensino tecnológico nessas escolas. Os textos integrais das entrevistas gravadas de 24 sujeitos, aleatoriamente definidos, foram sendo, então, divididos, e suas partes agrupadas, reagrupadas em torno dessas categorias, gerando dois conjuntos de informações: um sobre a prática no ensino tecnológico, em geral, com 1351 manifestações distribuídas por 14 categorias, e outro sobre essa prática na condição da reforma, envolvendo 913 manifestações, também distribuídas pelas mesmas categorias.

A Reforma do Ensino Técnico

Na análise dos dados, uma constatação inicial foi a de que a Reforma do Ensino Técnico assume o papel de *personagem* central no momento então vivido pelas escolas. Fica evidente a ampla extensão das mudanças que as escolas estariam experimentando, a partir dessa reforma, mas também a intensa resistência a ela. E com isso, a característica desse momento parece ter propiciado condições favoráveis para um entendimento mais rico não apenas sobre a implantação da Reforma, o que aliás não era o objetivo da pesquisa, mas, também, sobre a natureza da prática pedagógica escolar. Em outras palavras, num contexto de uma reforma, que estaria ameaçando a perda da identidade das escolas técnicas, tal como percebida e assumida

pelos sujeitos em seu interior, estes expressariam *aquilo que, de fato, lhes importa* ou *não lhes importa*, o que é secundário e acidental versus o que é essencial na definição do trabalho escolar, e aquilo que é mais ou menos determinado por intervenções não nascidas deste/neste trabalho.

Dessa forma, se de um lado a *condição da Reforma* desviou a pesquisa daquilo a que ela se propunha, de outro, possibilitou o enriquecimento da compreensão da prática escolar em instituições de educação tecnológica, e, ao mesmo tempo, viabilizou um entendimento do processo, ainda que inicial, de implantação da Reforma nas escolas.

Importa registrar que, segundo os entrevistados, as mudanças nas escolas, em função da Reforma, envolveram, entre outros aspectos: a suspensão da oferta do Ensino Médio integrado para novos alunos, a oferta de um novo Ensino Médio regular com uma porcentagem da carga horária total reservada para disciplinas de caráter profissionalizante e a oferta de cursos técnicos sob a forma de módulos. As novas grades curriculares e os novos conteúdos de ensino foram reformulados no espaço da Coordenação Central e enviados para as escolas. Quanto à avaliação discente, houve a substituição do sistema numérico (pontos de 0 a 10) em que se avaliava basicamente conhecimento, por um sistema de conceitos (MB, B, I), reforçando-se a idéia de se avaliar o que é denominado de conhecimentos, atitudes e comportamento ou habilidades. Além disso, foi cancelada a exigência de o aluno cumprir pelo menos 75% da carga horária total de cada disciplina para efeito de aprovação, pois, pelo novo sistema, o aluno deverá cumprir esta porcentagem em relação à carga horária total do curso, com base na defesa de sua *formação global*. Quanto à avaliação docente, um sistema de pontuação/classificação elaborado anteriormente, envolvendo análise de *curriculum vitae*, e que não fora implantado, passou a vigorar em 1998, para atribuição de aulas e dispensa de professores.

Mas o que os sujeitos da escola falam sobre a Reforma? E como eles se referem à ela? A seguinte afirmação é expressiva:

A mudança mais significativa que a gente teve foi esta que a gente está passando agora: a Reforma do Ensino Técnico. Porque, até então, as mudanças eram fatos corriqueiros que vinham e tínhamos que acompanhar. Mas a Reforma do Ensino Técnico trouxe uma mudança grande para as escolas. (Sujeito 22)

Dentro disso, os entrevistados se referem à Reforma por meio de expressões que caracterizam destruição, corte:

Nós saímos de férias e chegamos aqui com a *bomba* na nossa cabeça... (...) Há é a *falência* desses cursos técnicos... (Sujeito 01)
Foi uma mudança *brusca* mesmo. (Sujeito 02)

As coisas corriam muito bem, até que veio esta reformulação que foi paulatina. Não foi de uma hora para outra. Mas as pessoas não acreditavam que isso era possível... E o que acontece, apesar de tudo isso, veio devagarinho, paulatinamente, mas foi *destruindo*... (Sujeito 07)

... estamos *pisando em ovos*, tentando contemporizar todos os problemas ... (Sujeito 12).

Eu, particularmente, considero como o início de um *caos* no Ensino Técnico. Na *destruição* mesmo! (...) Que mudança é esta que corta pela metade?(Sujeito 15)

... se não tivesse *cortado* o outro sistema... (Sujeito 19)

Ao ser inquirido, aqui, o Secretário de Estado da Educação não soube explicar a que vinha esta proposta. Ou seja, tem deixado a desejar. O que a gente sabe é que teve um *desmonte*... (Sujeito 17)

Tudo aquilo que você dava no período integral, em que você fazia aquela intercomunicação entre as disciplinas, isso *tudo se perdeu* (Sujeito 20)

Só que em 97 nós recebemos este *balde de gelo* na cabeça que foi a nova LDB e o decreto 2.208 que acabou com o Ensino Técnico... o *desastre* está aí, está fixado. Agora nós temos que minimizar esse *desastre*, temos que correr atrás do prejuízo... Satisfaz alguns, não sei quem, mas satisfaz. E te garanto que não é à escola. É uma opinião particular. (Sujeito 21)

Dentre as manifestações emitidas, encontram-se 412 *manifestações diferentes* sobre a Reforma, em que mais de 80% implicam apreciações desfavoráveis, cujo conteúdo é esclarecedor sobre os limites concretos da Reforma na escola, na direção de se construir uma formação tecnológica, tal como a definida.

As categorias da prática

A partir dessas manifestações a preocupação que se teve foi, exatamente, a de tentar *conteudizar* de forma mais objetiva a quê, de fato, os sujeitos estavam se referindo. Em outras palavras, por que, para as escolas em pauta, a Reforma atual não é *um fato corriqueiro* como outras

teriam sido? O que a Reforma muda e o que não muda nas escolas? E obviamente, o que definiria o trabalho pedagógico nas escolas, cujas mudanças estariam afetando tanto a vida escolar?

Com base na análise dos depoimentos dos entrevistados, a busca de respostas a essas questões levou inicialmente à identificação de três aspectos que apareceram como fundamentais na caracterização dessa prática: *as regras e práticas de avaliação, a clientela e o currículo*.

Em primeiro lugar, há evidências no sentido de que a identidade do trabalho escolar, baseado em um regime de regras e verdades definidas e bem conhecidas, em relação às quais os sujeitos se sentiam confortáveis, envolvia um dado sistema de avaliação de alunos e professores, cuja alteração, a partir da implantação da Reforma, representou mudança significativa e desconforto para eles. Aqui, não apenas a questão de quem define o sistema de avaliação e de como ele é definido parece importar, mas, também, o conteúdo em si de um novo sistema, que modificou as relações entre os sujeitos na escola, instalando, por exemplo, no caso da avaliação docente, uma lógica *do correr atrás de pontos* entre os professores.

Na fala de um entrevistado:

Não, simplesmente, com os cursos que estão em andamento, já fazer até mudanças, em termos de avaliações... Quer dizer, é mudar as regras do jogo, durante o jogo. (Sujeito 10)

E sobre cursos de capacitação docente:

Todo curso conta, mesmo que não seja promovido pelo Centro, desde que tenha afinidade com a área em que você está trabalhando. Mas os professores não solicitam muito. De certa forma porque a maioria dos professores, hoje, com este arrocho salarial que a gente está tendo, precisa dar 70 aulas por semana. Então, você não tem tempo, não está preocupado com isso, pelo menos em determinadas épocas do ano. Mas quando vai chegando a época de contar ponto para classificação, o pessoal começa a apavorar, a pedir, mas já não dá mais tempo. Então fica complicado. (Sujeito 21)

Ao lado disso, a nova grade curricular e a nova clientela da escola, em função da nova estrutura de oferta de cursos, apareceram como fatores muito importantes nas mudanças em curso. Assim, encontra-se:

Basicamente, não vejo mudanças em outro aspecto que não a clientela e a grade curricular, que foram importantes. Isso é tão importante para definir o curso, que pode ser que, no meio do caminho, a gente chegue a esbarrar em alguma coisa. Mas se a gente conseguir adequar essa grade a um novo curso para trabalhar com essa nova clientela (...) ³ nós vamos ter que trabalhar mesmo. (Sujeito 22)

Em estreita relação com as questões de avaliação e clientela, os sujeitos manifestam preocupação sobre a permanência dos alunos nas escolas, enfatizando dúvidas acerca das novas condições destas, sob a reforma, que potencializariam a *evasão escolar*. Ilustram essa preocupação alguns depoimentos a seguir:

O que se pede é que não haja evasão. Não é o nosso caso, ainda, mas o que eu digo é que daqui a pouco vai ser assim... Não é pessimismo, é realidade, se não se transformar essa mesma realidade... (Sujeito 07)

O meu receio é com a desistência, com o não compromisso com o 2º grau. A pessoa está estudando, mas qualquer coisa que aparecer que atrapalhe um pouquinho, ela vai acabar desistindo... Se você está vinculando o Ensino Técnico ao colegial, mesmo que ele (trata-se do aluno) não esteja gostando, ah não era isto que eu queria, ele vai até o fim porque vai terminar o 2º grau. (Sujeito 19)

Em segundo lugar, vários entrevistados, ao se referirem à clientela das escolas, posicionaram-se contra as mudanças, denunciando seu caráter elitizante, defendendo o acesso à educação pública gratuita e de qualidade, como direito do cidadão. Ao lado disso, os sujeitos expressaram suas representações sobre relações entre *as escolas e a comunidade*, salientando expectativas desta que estariam sendo frustradas pela Reforma atual. Fica evidente que as representações nas escolas sobre *acesso à escolarização e relação escola e comunidade*, ao lado da avaliação, clientela, currículo e evasão, constituem outras propriedades importantes na definição da prática nessas escolas, e estariam sendo afetadas pela Reforma. *E, neste caso, não porque esta amplia as possibilidades de acesso e de atendimento a expectativas da população, mas, exatamente, porque as restringe.*

Reforçando a importância das questões das condições de acesso escolar e do currículo na caracterização da prática, um dos entrevistados assim se expressa:

Então tem pontos (referindo-se ao currículo) que a gente acha que poderiam ser alterados, para o bem do aluno, sempre pensando que a gente tem é que melhorar tudo. Então, esses seriam pontos que já dão uma idéia (referindo-se aos problemas com a reforma) além da questão do deslocamento. (Trata-se do deslocamento do aluno de uma escola para outra). (Sujeito 05)

Quanto às menções feitas a questões sobre currículo, em particular, a identidade das escolas não parece se abalar por mudanças *nos conteúdos* das disciplinas que ensinam, *nos planos, métodos e recursos didáticos utilizados*. Assim as mudanças nesses aspectos, no contexto da Reforma, não estariam incomodando os sujeitos entrevistados, ou, se estão incomodando, não são suficientemente fortes para abalarem os processos formativos escolares.

Isto se explicaria, no âmbito dos conteúdos, ou porque a voz do professor ou especialista acaba sendo ouvida, ou porque, nesse âmbito, não se consegue controlar a prática pedagógica, porquanto no espaço da sala de aula ainda há a prerrogativa da autonomia docente, ou, ainda, porque os conteúdos das disciplinas escolares não mudam mesmo... Dentro disso, a estrutura lógica da matéria e a lógica do estágio de desenvolvimento do aluno legitimam as *não mudanças*, em qualquer contexto de mudanças.

Da mesma forma que em relação aos conteúdos de ensino, em última instância, independente de reforma, a autonomia do professor sobre como ensinar parece ser preservada, mesmo quando se mudam os planos didáticos a revelia da sua posição. Os métodos e recursos didáticos e, até mesmo, as propostas didático-pedagógicas para a condução do processo de ensino e aprendizagem, não seriam afetados por reformas. No caso em pauta, as mudanças nesses aspectos, na condição da Reforma, não parecem, de um lado, terem sido implantadas de fato e, de outro, serem instrumento essencial de implantação dessa mesma Reforma. As falas seguintes são bem expressivas:

Então isto é o que foi colocado para nós. Tem que ensinar isto. Então, nós mudamos à nossa vontade. Não para piorar, para ser contra, mas para ter coerência naquilo que vamos dar para os alunos. (Sujeito 21)

Não sei se você percebeu, na conversa com os professores, que mudou muita coisa. Mas será que eles mudaram em relação às aulas, ou as aulas continuam sendo a mesma coisa? É, mudou

muita coisa. Mudou a forma, um pouco o objetivo da aula, mas a aula em si não mudou. É gozado, não é? Onde deveria mudar, não mudou. (Sujeito 24)

A disciplina está lá, nós vamos dar aquilo que eles querem, só que vai ser no final do semestre, não na hora que eles querem. (Sujeito 21)

A gente usa a lousa, o apagador, o giz. Eu trabalho muito com textos com os alunos. Principalmente os temas mais atuais, a gente procura, eu xeroco e trago para eles. Levo os alunos para o laboratório. (Sujeito 16)

Em condição oposta aos aspectos de conteúdos, planos, métodos e recursos didáticos, em si mesmos considerados, na caracterização da prática nas escolas, aparece como fundamental, no âmbito do currículo, no sentido de terem sido/serem afetados por uma reforma, *a organização e a dinâmica dos processos e das relações no interior das condições subjetivo-objetivas das escolas, e das suas relações com outros setores da sociedade.*

Neste caso, na caracterização da identidade da prática escolar, importa, sobremaneira, o trabalho coletivo que se desenvolve nas escolas técnicas, cujos pilares seriam: *os objetivos e a questão da qualificação e formação profissional*, as concepções e práticas relativas às *relações da escola com a indústria e o mercado de trabalho*; e, ainda, as características dos sujeitos escolares que são conhecidas e respeitadas na instituição, que são consideradas como recursos facilitadores/limitadores do trabalho escolar, que influenciam *as relações formais* (envolvendo questões de *gestão*) e *informais* entre eles, e que os tornam *membros/não membros da escola.*

A importância desses pilares é salientada, principalmente, quando os entrevistados negam a Reforma, criticando-a, e, em oposição, afirmam o que defendem. Entre as manifestações a respeito, sobre *objetivos*, encontram-se as seguintes:

Nós estávamos formando um cidadão, nós estávamos formando um técnico preparado para o quê? Preparado para assimilar *n* informações quando ele fosse para o mercado de trabalho. Na realidade, a indústria ia fazer o papel dela naquele momento, ou bem ou mal, mas iria qualificar esse menino ou treinar esse rapaz para trabalhar naquela seção, naquela máquina e assim por diante. (Sujeito 01)

No meu entendimento, o ensino integrado (*nome atribuído ao Ensino Médio Técnico anterior à Reforma*) concilia teoria e prática. Isso era o melhor que nós tínhamos para os nossos alunos. No Ensino Médio regular, que existe por aí, é muito teórico, desvinculado da sua prática. E o que nós fazemos aqui, já é dar uma introdução da formação técnica; quer dizer, o que é formar um técnico? É dentro desta linha, desta perspectiva de raciocínio, de saber interpretar, de saber pegar um manual e saber ler e se conduzir de uma maneira geral. *Jamais uma escola técnica vai fazer o treinamento desse aluno*. Nós não temos equipamento suficiente para isso, mas *a gente pode dar a formação técnica para esse aluno*. Mas o que seria essa formação profissional? Se você tem um equipamento, digamos, tem a parte mecânica, o funcionamento da peça mecânica. Você tem uma peça que funciona. Pode ser um liquidificador, uma lavadora, um carro, mas eles têm um motor... O conceito motor é que tem que ser visto, revisto e oferecido para o aluno. As especificidades, se é para carro, para isso ou aquilo, a empresa é que tem que fazer; porque isso é treinamento. Na escola, nós não temos condições de oferecer treinamento para cada equipamento que está no mercado. (Sujeito 08) (Grifos meus)

Minha crítica com relação à mudança, como foi feita, eu acho que é o mercado, daqui a uns 3, 4 anos, é que vai sentir. Na formação do sistema tradicional, o aluno fazendo o colegial e fazendo o curso técnico junto... eu vejo que está se formando tanto a parte humana, quanto a técnica. Eu sempre vi dessa forma. (Sujeito 10)

A gente se preocupa, sim, neste sentido de formação geral do aluno. Um dos aspectos da reforma, em que nós ficamos meio atravessados, foi o demembramento desta parte do ensino integralizado em que os alunos pudessem ter uma cultura mais abrangente. (Sujeito 12)

Se o técnico vai atuar no mercado de trabalho, é uma outra nuança, porque não sei se tem lugar para todo mundo no mercado. (Sujeito 24)

Agora é só a formação básica, para você estar lá apertando parafuso mesmo. Vem de acordo a introdução dos módulos, da forma como foi feito, do ensino modular, vem exatamente suprir essa necessidade da reestruturação que é fazer com que tenha profissionais assim, que, muitas vezes, por não terem acesso ao ensino de 2º grau, da forma como deveriam, vão se sujeitar a salários baixos. É a mão-de-obra barata, não tão qualificada. E pode-

ria ser muito mais(...) do que ela é hoje. São os apertadores de parafusos. O que nós estamos vendo é que a escola técnica, hoje, vai despejar no mercado uma mão-de-obra que não é tão crítica. (Sujeito 23)

A Reforma é porque eles acham que isso vai gerar mais emprego. Será que não é por aí? Tenho a impressão que sim. Acho que, em um ano e meio, a escola técnica pretende preparar mais trabalhadores para as indústrias. Tenho a impressão que é essa a visão que eles querem. E, também, porque a escola técnica é uma escola terminal. Fez o curso, supõe-se que ele já tenha o emprego amanhã; o que acho muito difícil. (Sujeito 16)

Com a grade que nós temos, o Ensino Médio nem é tão médio, mas também não é profissionalizante. Dessa forma, você fica num meio de caminho difícil, ainda, difícil de definir o que seremos, ao final desse processo. (Sujeito 08)

Ressaltam-se: a comparação entre o processo formativo que vinha sendo desenvolvido pelas escolas em pauta, na direção de uma formação mais global do aluno *e que busca se aproximar de um processo de educação tecnológica, e uma formação mais restrita no contexto da Reforma, mais próxima de um processo de formação exclusivamente técnica*, e, com isso, perda na identidade dessas escolas. Além disso fica evidente a existência de um trabalho formativo na escola, com o qual os sujeitos se comprometiam, para além de um treinamento ou da aquisição de competências específicas para *se conseguir um emprego* ou, mesmo, para apenas uma atuação competente no mercado de trabalho;

Sobre a *relação escola e indústria*, é interessante como ficam claras indagações da própria escola acerca das relações entre a Reforma e o denominado novo perfil demandado pelo setor produtivo, o que corrobora as discussões aqui já feitas acerca das contradições no interior dessas relações:

Eu fico perdida, agora, com relação à questão de se a Reforma estaria contrária ao que o próprio mercado está necessitando. Eu não sei a quem vai caber a formação desse técnico. (Sujeito 08)

Nós não temos capacidade para formar este pessoal com o perfil que as indústrias estão dizendo. Não vamos conseguir formar com essa finalidade... O Senai e o Senac também não conseguiriam. O curso que formava com esse perfil eles destruíram... (Sujeito 01)

O profissional crítico, cidadão, é importante para o empresário. Claro que é mascarado... Mas sem custar dinheiro, sem custar o lucro. Mas para a empresa um cidadão criativo, consciente, é importante. Ele vai render muito... (Sujeito 15)

E sobre *relações sociais na escola*, a partir da Reforma, as dúvidas sobre a da identidade das escolas pesquisadas, que não consideram os alunos dos módulos como seus próprios alunos, fica bem exposta.

Mas eu vejo uma diferenciação muito grande entre o nosso aluno do curso médio e o nosso aluno do modular. Eles têm um comportamento diferenciado dos nossos próprios alunos. Até em termos disciplinares. (Sujeito 16)

Ao lado disso, o caráter impositivo das mudanças incomoda, sobremaneira, os sujeitos escolares, tal como a seguir:

Isso (trata-se da imposição da Reforma) me irrita profundamente, pelo desprezo e a desconsideração que todo este processo tem com a gente, com o povo e com os alunos. (Sujeito 01)

Finalmente, junto à importância dos sujeitos e das relações entre eles, os *recursos* financeiros e físico-materiais também aparecem como fundamentais na definição do trabalho escolar, em qualquer condição, de reforma ou não. Aliás, as condições físico-materiais das escola, nos *planos do real e do possível*, são mencionadas como definidoras do papel que estas desenvolvem e podem desenvolver, nos processos de qualificação e formação profissionais.

No entanto, os entrevistados reforçam a importância da competência dos sujeitos no trato com os recursos tecnológicos, e, mais uma vez, mencionam o trabalho coletivo na escola que integrava a formação geral com a formação profissional, conduzida por uma equipe de professores também integrados. Assim:

Penso que estamos no meio do caminho para sentir melhor o modular. Não sei se é treinamento, a perspectiva. E se for pela perspectiva de treinamento, acho que escolas não têm como viabilizar treinamento, porque os equipamentos são defasados. A gente não

tem condições de manter, enquanto investimento em equipamento, a mesma situação de uma empresa, de uma indústria. É difícil. (Sujeito 08)

Por exemplo, dentro da área da mecânica, as máquinas que estão sendo usadas lá, não tem mais como... As empresas não usam mais isso. Usam é computador. E dinheiro para mudar? É esta verba que o governo recebeu que tinha de estar aí para trocar. (Sujeito 15)

Quando você fala em tecnologia é muito mais rápido aqui, por que? Porque eu tenho condições humanas. Materiais não, mas a humana eu tenho aqui dentro do Ensino Técnico. Eu posso me recorrer aos técnicos. Se eu tenho o curso de eletrônica, tenho vários colegas que dominam esta parte de informática. Então, é rápido. Ao passo que em uma outra escola não tem o material humano, sequer para começar o trabalho. (Sujeito 08)

Pelos depoimentos, mais uma vez expressa-se a consciência dos sujeitos escolares relativa aos limites do trabalho formativo das escolas de educação tecnológica nas condições da Reforma e, também da não Reforma.

As considerações anteriores ligam-se à definição de um conjunto de categorias referentes à *prática pedagógica no ensino tecnológico*, tal como ocorre nas escolas pesquisadas, e que aparece como síntese provisória das propriedades que caracterizariam essa prática histórico-concreta, expressando formas de sua existência: *avaliação; clientela; currículo; evasão; acesso à escolarização; comunidade e escola; objetivos; profissionalização e escola; indústria, mercado de trabalho e escola; processos e relações sociais na escola; gestão e administração escolar; recursos escolares*. Além dessas categorias, à luz dos objetivos da pesquisa, quando perguntados a respeito, os entrevistados se expressaram sobre as relações entre *saber escolar e o desenvolvimento científico tecnológico*, relacionando esse aspecto às *mudanças societárias*, as quais, a rigor, foram, no geral, bem lembradas pelos sujeitos ao se referirem à prática nas escolas.

O levantamento do número de manifestações referentes a cada uma das categorias encontradas evidencia a importância relativa dessas categorias como definidoras da prática escolar em geral, e em relação à Reforma, principalmente, em termos daquilo que seria mais ou menos vulnerável às intervenções externas na vida da escola. O quadro a seguir registra esses dados, corroborando a importância do currículo,

e das relações sociais formais e informais na escola, além dos recursos na caracterização dessa prática.

Categorias da prática pedagógica no ensino tecnológico segundo manifestações dos entrevistados - 1998

Categorias	No ensino tecnológico em geral	Na condição Reforma
Acesso	61	66
Avaliação	24	34
Clientela	51	73
Comunidade e escola	39	21
Currículo (estrutura e organização)	201	226
Evasão	05	23
Gestão e administração	136	103
Indústria, mercado de trabalho e escola	98	25
Mudanças societárias e escola	147	36
Objetivos	70	27
Processos e relações sociais	130	123
Profissionalização e escola	131	66
Recursos	191	88
Saber escolar e desenvolvimento científico tecnológico	67	03
TOTAL	1351	913

FONTES - Entrevistas realizadas com 24 sujeitos de escolas de educação tecnológica.

O conjunto de categorias delineado implica um conteúdo formativo de uma realidade escolar que luta por manter, sobretudo em um contexto adverso, nos limites implicados pela Reforma, o objetivo de um processo de educação tecnológica para todos, porquanto comprometido com a democratização da educação e o atendimento às necessidades das camadas menos favorecidas da formação social brasileira.

À Guisa de Conclusão

As considerações anteriores apontam para algumas conclusões iniciais, nos limites deste trabalho, que evidenciam mais desacertos do que acertos na nova proposta curricular para o Ensino Médio, em termos da sua aproximação da denominada formação, educação tecnológica, pelo menos na perspectiva das instituições escolares de ensino tecnológico.

Em primeiro lugar, cumpre salientar que, no âmbito dessas escolas, a atual Reforma de Ensino Médio implicaria uma reforma estrutural que transforma a identidade dessas escolas.

Pelo visto, no âmbito do *chão de escola* isso se daria não pelo fato de a Reforma, em suas diretrizes, expressar novas contradições de um novo estágio de acumulação capitalista. Mas, nesse âmbito, isso se daria pelo fato de essas diretrizes modificarem uma certa equação construída nas escolas, em que tempos, espaços e regras se integravam num dado projeto formativo de educação geral integrada com a formação profissional. Nas palavras de um dos sujeitos de uma das escolas, com as quais se trabalhou, as novas diretrizes estariam transformando a escola em um corredor: “...*você anda quando quiser. Não criam* (trata-se dos alunos) *nenhum vínculo com a escola; isso, em termos de escola... não têm afinidade com ela. O que queriam é que fosse somente um lugar*”.

Esse *lugar-corredor* – espaço de uma proposta curricular que, no âmbito dos documentos legais, acaba por revigorar a dualidade estrutural do nível médio, de forma tão mais contundente quanto mais a encobre, e por favorecer a fragmentação no processo formativo escolar, pelo menos em termos das relações gerais entre a educação básica e a educação profissional e no interior desta, em particular – não se mostra tão favorável assim ao desenvolvimento de um conteúdo curricular que se aproxime de uma formação tecnológica, de uma educação tecnológica para todos, tal como aqui discutidas.

Dessa forma, sujeitos educativos, que defendem o desenvolvimento de um trabalho escolar na direção desta educação tecnológica, sem deixar que a integração entre formação geral e formação profissional fique bem à mercê do seu processamento residual e espontâneo pelo aprendiz trabalhador, questionam *esse corredor*. Ele não se coadunaria com os conteúdos formativos então desenvolvidos por *espaços-escola* historicamente comprometidos com a educação tecnológica para os trabalhadores, ainda que se reconheçam os limites desses espaços também nessa direção.

Levantam-se, então, algumas questões:

Em que medida a Reforma envolve não apenas uma proposta de mudanças no *ensino de nível médio*, mas de mudanças na *escola de Ensino Médio*, e, em particular, nas escolas de educação tecnológica? E na perspectiva destas, em que medida, a Reforma, ao invés de ampliar condições para a melhoria do ensino que se desenvolve nelas, não as estaria reduzindo? Quais as implicações disso para a materialização da proposta no chão da escola, a médio e longo prazos? Como reforçar a importância dos tempos e espaços escolares que não são apenas mediadores (corredores) entre o

aluno e o mercado de trabalho? Como viabilizar a formação tecnológica na escola comprometida com a superação das relações de exclusão societárias? E a partir do *novo corredor escolar*, como superar a realidade da escola no mercado, *na praça*, pela possibilidade/realidade de uma *praça na escola*?

Notas

1. Ver, por exemplo; CEFET/MG, 1996.
2. Recorde-se, como já mencionado, que a educação profissional de nível médio (técnico) tem organização curricular própria e independente do Ensino Médio regular; o diploma de técnico de nível médio depende da conclusão do Ensino Médio regular; a educação profissional de nível básico é uma forma de educação não formal: há a possibilidade de a organização curricular da educação profissional de nível médio ser feita em módulos que podem ser cursados em diferentes instituições...
3. (...) indica parte da gravação que ficou inaudível.

Changes in the working world: Adjustments and errors in the curriculum proposal for high school (Resolution CNE 03/98) – differences between technical formation and technological one

ABSTRACT: The text analyses the new curriculum proposal for High School, particularly referring to the professional education, focusing the differences between technical formation and technological, in the scopes of official speech and the proposal implantation. There's an approach to question the contradictions in the study of the relation between the proposal and the changes in the productive sector linked to the new demandings of the formation and professional qualification. Based on empirical research data, from the implantation of the reform in technical schools, the text discuss properties of the school practice in the technological teaching, showing the loss of identity from these schools, in the reform context, making it viable the formative process of technological education engaged with educational democratization.

Referências Bibliográficas

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

nacional. In: SINDOCEFET-PR/ANDES-SN. *A verdade sobre a reforma da educação profissional*. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, (s.d.).

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.15, de 1º de jun. de 1998.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.3, de 26 de jun. de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998b.

CEFET-MG. Audiência pública. Deputado Federal Severiano Alves (PDT-BA); coletânea de textos apresentados. Belo Horizonte, CEFET/MG, 1996.