

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO

RICAMAR PERES DE BRITO FERNANDES

**HABILITAÇÕES BÁSICAS:
a solução para o ensino profissionalizante ?**

**Análise sobre o ensino profissionalizante no
Brasil, tendo em vista a implantação das
habilitações básicas, na Região Metropolitana
do Estado do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro, 1980

FEV
200
PRETO

HABILITAÇÕES BÁSICAS:

a solução para o ensino profissionalizante?

Análise sobre o ensino profissio
nalizante no Brasil, tendo em vis
ta a implantação das habilitações
básicas, na Região Metropolitana
do Estado do Rio de Janeiro

HABILITAÇÕES BÁSICAS:

a solução para o ensino profissionalizante?

Análise sobre o ensino profissionalizante
no Brasil, tendo em vista a implantação
das habilitações básicas, na Região Metro-
politana do Estado do Rio de Janeiro

Ricamar Peres de Brito Fernandes



Tese submetida como requisito
parcial para a obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Rio de Janeiro
Fundação Getúlio Vargas
Instituto de Estudos Avançados em Educação
Departamento de Administração de Sistemas Educacionais
1980

A meus pais

A meus filhos

*Pelo muito que se doaram para
a minha realização profissional*

AGRADECIMENTOS

Pelo que representaram para a efetivação des
te trabalho, meus sinceros agradecimentos.

- . ao mestre *Petrus Maria Vlasman*, incansável incentivador e orientador consciente, sempre buscando o aperfeiçoamento do trabalho;
- . ao professor *Vicente Rossi*, Coordenador Se
torial de Ensino de 2º Grau, da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, pela compreensão e estímulos dispensados ao nosso trabalho;
- . ao professor *Arapuan Medeiros da Motta*, di
retor geral de ensino da Sociedade Unificada Augusto Motta, pelo apoio recebido;
- . à professora *Ana Maria Lopes*, companheira-co
laboradora na fase de coleta e análise dos dados da pesquisa;
- . à professora *Marlene de Oliveira Araújo*, co
laboradora incessante;
- . aos diretores, orientadores pedagógicos e a
lunos das escolas de 2º grau que, em 1978 conosco estiveram no trabalho de pesquisa de campo, possibilitando a sua realização;
- . aos meus alunos de 6º período do Curso de Pe
dagogia da Sociedade Unificada Augusto Motta que, colaboraram na aplicação dos instrumentos de pesquisa.
- . à equipe do Setor de Documentação do le
são pela presteza no atendimento;

. à *equipe de apoio administrativo* representada
da por Marlene Ramos Ferreira e Anna Lúcia
Pastro.

SUMÁRIO

	Pg.
INTRODUÇÃO	1
OBJETIVOS DO ESTUDO	4
QUESTÕES DE ESTUDO	5
DEFINIÇÃO DOS TERMOS	6
 1. ETAPAS DA PESQUISA	8
1.1 - Etapa Preliminar	8
1.1.1 - Informantes	8
1.1.2 - Obtenção dos dados	8
1.1.3 - Instrumentos de Pesquisa	9
1.2 - Etapa de trabalho de campo	9
1.3 - Etapa de análise e interpretação dos dados	9
 2. LIMITAÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA	10
2.1 - Quanto à área geográfica onde se efetuou a pesquisa	10
2.2 - Quanto à elaboração e aplicação dos questi onários	11
2.2.1 - Do Diretor (Anexo 1)	11
2.2.2 - Do Orientador Pedagógico (Anexo 2)	11
2.2.3 - Do Aluno (Anexo 3)	12
<u>CAPÍTULO 1</u>	
A RAZÃO DE SER DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE	16
 I - O ENSINO PROFISSIONAL E A ESTRUTURA DE CLASSES	16
1. Aspectos Sociológicos	16
1.1 - Establiet e Peliapo se aproximam	16
1.2 - Teoria da Violência Simbólica (Bourdieu e Passeron) ou Teoria do Sistema de Ensino	19
1.3 - Gramsci e a função dialética da educação	22
 2. A Seletividade do Sistema Educacional: aná- lise de fatos concretos	26

	Pg.
2.1 - O controle ideológico: obrigatoriedade escolar e ascensão social através da escolaridade	26
2.2 - O controle ideológico através dos mecanismos de seleção e canalização de alunos para o sistema educacional	31
II - CONCLUSÕES	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO

Relação entre educação e trabalho	45
QUADRO I - DISTRIBUIÇÃO DA RENDA NO BRASIL	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

CAPÍTULO 3

O ENSINO PROFISSIONAL NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

I - Iniciativas relacionadas com o ensino profissionalizante	62
II- As Instituições Escolares: evolução a partir de 1834	64
1. Período de abandono público e fase áurea da iniciativa privada	65
2. Período de reformas consecutivas e desconexas	68
3. Período de tentativa de democratização e de adaptação às condições da realidade brasileira	70
4. Período da expansão de um sistema escolar alheio à realidade e tentativa de uma aproximação com a sociedade global	76
4.1 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	77
4.2 - A Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus	83

	Pg.
III - A Implantação das Habilitações Básicas	84
1. A nível nacional	84
1.1 - Órgãos trabalham para a implantação.....	84
1.1.1 - Atuação do CEBRACE	86
1.1.2 - Atuação da F.G.V.	91
1.1.3 - Atuação do CENAFOR	94
1.2 - O que significa Habilitação Básica em Ar tes	95
2. A nível estadual	97
2.1 - Como surgiram no Estado do Rio de Janeiro	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

CAPÍTULO 4

O ENSINO PROFISSIONALIZANTE, ATUAL	107
I - EDUCAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO ESPECIAL	108
1. Conceitos	108
2. Articulação prevista nos documentos legais.	111
II - OS PARECERES DA PROFISSIONALIZAÇÃO	115
1. Como surgiram	115
2. Confronto entre os Pareceres: como se situam Educação Geral e Formação Especial?.....	124
2.1 - Quanto ao Parecer 45/72	124
2.2 - Quanto ao Parecer 76/75	125
III - A REAÇÃO DOS ENVOLVIDOS NO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO FACE À IMPLANTAÇÃO DAS HABILITAÇÕES BÁSICAS	128
1. Informações sobre os alunos da rede estadual	128
2. Informações sobre os diretores e orientado - res pedagógicos de colégios estaduais	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
CONCLUSÃO	137
BIBLIOGRAFIA	143
ANEXOS	149

LISTA DE ABREVIATURAS

CEBRACE	- Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares.
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
SEEC/RJ	- Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro
FGV	- Fundação Getúlio Vargas
CRECT	- Centro Regional de Educação Cultura e Trabalho
O.P.	- Orientador Pedagógico
C.E.	- Colégio Estadual
CENAFOR	- Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
H.B.	- Habilitação Básica
AGRO	- Agropecuária
ADM	- Administração
COINCI	- Construção Civil
COM	- Comércio
CREFI	- Crédito e Finanças
ELETRI	- Eletricidade
ELETRO	- Eletrônica
MEC	- Mecânica

QUIM - Química

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

PIPMO - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

C.E.E. - Conselho Estadual de Educação

C.F.E. - Conselho Federal de Educação

S.O.P. - Serviço de Orientação Pedagógica

S.O.E. - Serviço de Orientação Educacional

RJ - Rio de Janeiro

S.PAULO - São Paulo

M.G. - Minas Gerais

E.S. - Espírito Santo

NE - Nordeste

PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura

LISTA DE ANEXOS

	Pg.
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO: DIRETOR DE COLÉGIO ESTADUAL DE 2º GRAU	150
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO: ORIENTADOR PEDAGÓGICO DE COLÉGIO ESTADUAL DE 2º GRAU	159
ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO: ALUNO DE COLÉGIO ESTADUAL DE 2º GRAU	165
ANEXO 4 - TABELA I - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 7 ANOS QUE FREQUENTA A 1a. SÉRIE PRIMÁRIA SOBRE O NÚMERO TOTAL DE CRIANÇAS DE 7 ANOS, SEGUNDO UNIDADES DA FEDERAÇÃO E ZONAS URBANA E RURAL - 1970	173
ANEXO 5 - TABELA II - MATRÍCULAS NO 2º GRAU POR ENTIDADE MANTENEDORA	175
ANEXO 6 - TABELA III - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS EGRESSOS QUANTO À CORRESPONDÊNCIA	177
ANEXO 7 - TABELA IV - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS EGRESSOS QUANTO À CORRESPONDÊNCIA	178
ANEXO 8 - GRÁFICO 1 - CURSOS TÉCNICOS AUXILIARES - 1979	181
ANEXO 9 - GRÁFICO 2 - HABILITAÇÕES BÁSICAS - 1979	183
ANEXO 10- TABELA I - DISTRIBUIÇÃO, POR TEMPO DE SERVIÇO, DOS DIRETORES INCLUÍDOS NA AMOSTRA, SEGUNDO O CURSO DE GRADUAÇÃO	185
TABELA II - NÚMERO E PERCENTAGEM DE DIRETORES COM HABILITAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO O TEMPO DE SERVIÇO NO COLÉGIO ESTADUAL	185
TABELA III - DISTRIBUIÇÃO NUMÉRICA E PERCENTUAL DOS DIRETORES QUE TÊM/NÃO OUTRA OCUPAÇÃO, SEGUNDO O TEMPO DE SERVIÇO.....	186
TABELA IV - DISTRIBUIÇÃO NUMÉRICA E PERCENTUAL DE DIRETORES QUE OCUPAM OUTRAS FUNÇÕES ALÉM DA DIREÇÃO, SEGUNDO TEMPO DE SERVIÇO NO C.E.	187

	Pg.
TABELA V - DISTRIBUIÇÃO DAS HABILITAÇÕES OFERECIDAS PELO C.E.....	188
TABELA VI - CRITÉRIOS PARA IMPLANTAÇÃO DAS HABILITAÇÕES BÁSICAS NOS C.E. DA AMOSTRA; SEGUNDO INFORMAÇÃO DOS DIRETORES, LEVANDO-SE EM CONTA O TEMPO DE SERVIÇO NO RESPECTIVO C.E.....	188
TABELA VII - NÚMERO E PERCENTAGEM DE COLÉGIOS ESTADUAIS QUE RECEBEM EQUIPAMENTO ESPECÍFICO	189
TABELA VIII - DISTRIBUIÇÃO DO EQUIPAMENTO DISPONÍVEL SEGUNDO A NECESSIDADE DO C.E...	189
TABELA IX - DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS CONFORME A INTENSIDADE DO USO DO EQUIPAMENTO ESPECÍFICO	189
TABELA X - RAZÕES DA UTILIZAÇÃO PARCIAL OU NÃO UTILIZAÇÃO DO EQUIPAMENTO ESPECÍFICO APRESENTADAS PELOS DIRETORES DE COLÉGIOS ESTADUAIS	190
TABELA XI - NÚMERO E PERCENTAGEM DE FALTA DE PROFESSORES DE FORMAÇÃO ESPECIAL	190
- TABELA XII - DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS QUANTO À UTILIZAÇÃO OU NÃO DO MATERIAL DO CEBRACE, SEGUNDO AS RAZÕES APRESENTADAS E A INTENSIDADE NA UTILIZAÇÃO....	191
TABELA XIII- DISTRIBUIÇÃO DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS SOBRE ADAPTAÇÕES RELATIVAS AO MATERIAL DO CEBRACE, PELOS ELEMENTOS RESPONSÁVEIS POR ESSAS ADAPTAÇÕES	191
TABELA IV - DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS, SOBRE O CONHECIMENTO A RESPEITO DAS HABILITAÇÕES BÁSICAS, CONFORME O NÍVEL DE EXPECTATIVAS	192
TABELA XV - DISTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES DO SOE, SEGUNDO AS INFORMAÇÕES QUE PRESTA SOBRE AS HABILITAÇÕES BÁSICAS	192
TABELA XVI - CONHECIMENTO DAS EMPRESAS SOBRE HABILITAÇÕES BÁSICAS	193
ANEXO 11 - TABELA I - TEMPO EM QUE O O.P. EXERCE A FUNÇÃO NA ESCOLA	195
TABELA II - TEMPO EM QUE O O.P. EXERCE A FUNÇÃO NO ESTADO	195

	Pg.
TABELA III - OS O.P. CONHECEM OU NÃO O MATERIAL DO CEBRACE RELATIVO ÀS H.B.	195
TABELA IV - DESENVOLVIMENTO DAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECIAL	196
TABELA V - COMO O O.P. CONSIDERA O MATERIAL DO CEBRACE	196
TABELA VI - ATUAÇÃO DO O.P. JUNTO AOS PROFESSORES DE FORMAÇÃO ESPECIAL	197
TABELA VII - COMO SE ENCONTRAM AS H. B. NO ESTÁGIO ATUAL, SEGUNDO OS O.P.....	197
TABELA VIII - COMO TEM SIDO A ASSISTÊNCIA TÉCNICA DO CRECT, SEGUNDO O O.P.....	197
TABELA IX - O O.P. ESTÁ BEM INFORMADO OU NÃO SOBRE O SENTIDO DAS H.B.....	198
TABELA X - COMO DEVE SER A ASSISTÊNCIA DA SEEC/RJ À PARTE DE FORMAÇÃO ESPECIAL	198
ANEXO 12 - TABELA I - ALUNOS DAS DIVERSAS H.B. QUE EXERCEM OU NÃO ATIVIDADES REMUNERADAS....	200
TABELA II - OCUPAÇÃO ATUAL DOS ALUNOS DAS DIVERSAS H.B., SEGUNDO OS SETORES DA ECONOMIA	200
TABELA III - TEMPO EM QUE OS ALUNOS DAS DIVERSAS H.B. EXERCEM A ATIVIDADE REMUNERADA	201
TABELA IV - TURNO DE OCUPAÇÃO DOS ALUNOS DAS DIVERSAS H.B.....	201
TABELA V - RELAÇÃO ENTRE AS DIVERSAS H. B. E A OCUPAÇÃO EXERCIDA POR ALGUNS ALUNOS	202
TABELA VI - DISCIPLINA INSTRUMENTADA DAS DIVERSAS H.B. AJUDAM OU NÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	202
TABELA VII - CAUSA QUE MOTIVA A PREFERÊNCIA POR DETERMINADA DISCIPLINA DA FORMAÇÃO ESPECIAL DAS DIVERSAS H.B.....	203
TABELA VIII - CAUSA QUE MOTIVA O DESAGRADO POR DETERMINADA DISCIPLINA DA FORMAÇÃO ESPECIAL DAS DIVERSAS H.B.....	203
TABELA IX - OS ALUNOS DAS DIVERSAS H.B. SE SENTEM SATISFEITOS OU NÃO COM O CURSO REALIZADO	204

LISTA DE ANEXOS

	Pg.
TABELA X - INFORMAÇÃO DOS ALUNOS DAS DIVERSAS H.B. SOBRE A FALTA DE PROFESSORES DE DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO ESPECIAL	204
TABELA XI - PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DAS DIVERSAS H.B. NAS AULAS PRÁTICAS	205
TABELA XII - FONTE ATRAVÉS DAS QUAIS OS ALUNOS DAS DIVERSAS H.B. OBTIVERAM INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO QUE REALIZAM	206
TABELA XIII - FATORES QUE ATUARAM NA DECISÃO DOS ALUNOS NA ESCOLHA DAS DIVERSAS H.B.....	206
TABELA XIV - OS ALUNOS DAS DIVERSAS H.B. PERCEBEM OU NÃO A IMPORTÂNCIA DE CURSO	207
TABELA XV - OPINIÃO DOS ALUNOS DAS DIVERSAS H.B. SOBRE A POSSIBILIDADE DA OFERTA DE UM 4º ANO PARA OBTENÇÃO DE UM DIPLOMA DE CURSO TÉCNICO	207

RESUMO

Segundo alguns autores, a escola tem se apresentado como instituição onde são divulgadas mensagens que refletem as idéias, os valores, imagens ou mitos, isto é, representações de uma determinada sociedade, a sua ideologia.

Essa ideologia pode ser encarada como a consciência e representação que a classe dominante faz para si mesma da realidade, conforme a posição que ocupa e de acordo com seus próprios interesses..

Althusser considera a escola como Aparelho Ideológico do Estado servindo como lugar de reprodução das relações de produção, funcionando pela ideologia.

Bourdieu e Passeron têm uma visão dupla da escola que atenderia a duas funções: a reprodução da cultura e a reprodução das classes sociais. A ação pedagógica, segundo os autores, se realiza através de uma ação coercitiva, imposta pelos grupos ou classes dominantes.

A divisão social do trabalho é apresentada por Establiet em seus estudos e a escola o local onde se efetua essa separação: De um lado o grupo social mais favorecido que frequênta o ensino secundário prolongado e o superior e de outro os filhos da classe operária, nas escolas de transição e nos CET (Colégio de Ensino Técnico).

A posição de Gramsci em relação à escola se apresenta menos radical, pois percebe a possibilidade de que haja um enriquecimento recíproco entre cultura popular e cultura elaborada. A escola unitária, que é proposta, tem como objetivo eliminar a oposição entre teoria e prática, deixando que os filhos do proletariado revelem suas tendências mais positivas, cessando de ser a classe desvalorizada.

A realidade do sistema educacional brasileiro tem nos mostrado uma dualidade do ensino médio que permite identificá-lo com os estudos elaborados pelos autores citados. Embora a legislação de ensino tente disseminar a igualdade de oportunidades para todos, a realidade tem evidenciado o contrário.

Ensino acadêmico e profissionalizante mantiveram-se durante muito tempo com objetivos antagônicos e destinatários específicos. Mesmo com o advento da Lei 5692/71 apresentando uma escola de 2º grau única, a divisão entre o pensar e o fazer ainda persiste.

A implantação de um novo tipo de ensino profissionalizante - as habilitações básicas - foi por nós investigada a partir de informações de diretores, orientadores pedagógicos e alunos de 33 colégios estaduais da Região Metropolitana.

Verificou-se tratar-se de mais uma alternativa, sem contudo atender às expectativas dos alunos.

Os resultados desse estudo poderão ser úteis, na medida em que administradores e educadores, em geral, analisem a discrepância existente entre o que é difundido e o que está a acontecer realmente.

ABSTRACT

According to some authors the school has been defined as an institution which spreads ideas that reflect values, images or myths. In other words it reflects the ideology of a given society.

This ideology can be understood as the conscience and representation of the reality held by the dominant class, in accordance with its position and interests.

Althusser considers the school an ideologic apparatus of the state serving as a place for reproduction of relationships of production, working by ideology.

Bourdieu and Passeron have a double view of the school, which would attend two functions: the reproduction of culture and that of social classes.

According to the authors a pedagogic action is achieved through compulsion, carried out by groups or the dominant classes.

The social division of work is presented by Establet in his studies, and it is in the school that this separation takes place. On the one hand there's the upper class, attending a longer Secondary School and College; on the other hand, the children of the working class in the transitory and Technical Teaching Schools.

The position of Gramsci in relation to the school is less radical, once he realizes the possibility of reciprocal enrichment of both popular and elaborate culture. The one school suggested, proposes to eliminate the opposition between theory and practice, by letting the proletarians show their more positive tendencies, ceasing thus to be the dominant class.

The reality of the educational system in Brazil has shown a duality which enables us to identify it with the studies taken by the authors named above. Although the teaching legislation tries to divulge the equality of opportunities for all, reality has proved the opposite.

Academic and professional teaching have had opposing objectives and especial receivers. Even with the creation of the 5692/71 Educational Act, presenting a one secondary school, a distinction between thinking and doing still persists.

The establishment of a new type of professional teaching - the Basic Qualifications, was thoroughly examined by us, considering the information given by directors pedagogic councillors and students of 33 state schools within the Metropolitan Area.

However, it was found to be one more alternative falling short of the students' expectations.

The findings of this study can be useful once administrators and educators in general analyse the difference between what is generally spread and what is really going on.

PROBLEMA

I - INTRODUÇÃO

Tem constituído o ensino profissionalizante, preocupação de vários estudiosos quer no campo político, social ou económico. Para cada um deles esse tipo de ensino assume características próprias sendo justificado pelo primeiro, por exemplo, como necessário para o atendimento ao crescente desenvolvimento industrial de países em fase de expansão económica, posição também ratificada pelos economistas. Alguns sociólogos, entretanto o analisam sob um prisma de estrutura de classes, destinando-o às classes menos favorecidas e encarando a escola como mensageira de uma ideologia dominante, reproduzindo e reconduzindo as separações da sociedade de classes, elemento discriminador, por excelência.

O presente trabalho pretendeu fazer uma análise do ensino profissionalizante em sua relação com esses aspectos sociológicos.

Procurou-se captar as principais idéias das obras estudadas, tentando a cada momento a sua adaptação à realidade brasileira no que se refere a esse tipo de ensino.

A necessidade de uma visão histórica do problema, sem a pretensão de esboçar um panorama histórico completo, se fez sentir na medida em que, para analisarmos o ensino profissionalizante precisávamos de um contato com a sociedade global em suas inter-relações e dentro delas o sistema educacional, tendo como componente o ensino voltado para o trabalho.

Verificamos que a distância entre o académico e o profissional se fizeram sentir desde a época remota,

destinado o primeiro a um tipo de clientela voltado para as lideranças político-sociais.

Percebeu-se, ao analisar os documentos legais, que muitos não passaram de uma tentativa tênue de melhoria da qualidade de ensino, como por exemplo a flexibilidade curricular preconizada pela Lei nº 4024/61. Muitos foram os valores proclamados, poucos os reais.

A própria Lei nº 5692/71 no que se refere ao ensino de 2º grau com o objetivo de oferecer terminalidade à clientela a que ele se destina, tem apresentado resultados insatisfatórios como verificamos através da pesquisa por nós realizada entre diretores de colégios estaduais, orientadores pedagógicos e alunos.

O estudo sobre os principais pareceres que versam sobre o assunto, os de números 45/72 e 76/75, assim como o exame dos componentes curriculares - educação geral e formação especial - permitiu obter uma visão das relações entre teoria e prática.

A nova alternativa de profissionalização que surge através do Parecer 76/75 - a das habilitações básicas - é preocupação específica deste trabalho pois, como CUNHA, desconfiá-se das características de salvação para o 2º grau de que elas se revestiram:

(...) as tentativas feitas para salvar a lei pela introdução das habilitações básicas não constituirão concessões excessivas, em termos de currículos, de sistemas escolares carentes de equipamento e material de consumo de difícil aquisição (...)?¹

No Estado do Rio de Janeiro as habilitações básicas foram implantadas a partir de março de 1977, nos colégios Estaduais

duais após trabalho desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura que, por solicitação do Ministério da Educação e Cultura, desenvolveu o Projeto-Reformulação de Currículos-Ensino Profissionalizante. O que se verificou em termos de ineficácia de alguns cursos técnicos, permitiu a extinção de alguns deles. Os critérios adotados pela equipe do Projeto constaram de levantamento e análise de dados sobre recursos humanos, materiais, correlação entre habilitação profissional e ocupação envolvendo a caracterização dos egressos de cursos técnicos, do ano de 1974, em todo o Estado.

A partir dos resultados da pesquisa, as habilitações básicas foram implantadas de forma maciça em todo o Estado do Rio de Janeiro, procurando-se, ao extinguir um curso técnico, por exemplo: Assistente de Administração ou Técnico em Contabilidade, substituí-lo por habilitação básica em Administração, tendo em vista os recursos de que os colégios, porventura, já dispusessem.

Sabedores do que representa o ensino de 2º grau em termos de desafio para todo o Sistema Educacional viu-se impelido à análise do problema, numa tentativa de apresentar subsídios que permitam o encontro de alternativas:

"(...) visando enfrentar, decisivamente, o desafio de oferecer terminalidade concomitantemente à função propedêutica deste grau de ensino";²

O próprio III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto enfatiza a necessária ligação entre o pensar e o fazer, como está citado acima. Neste estudo algumas vezes questionou-se essa propalada necessidade, baseado principalmente em WARDE e CUNHA que a situam como uma estratégia de dissimulação da ideologia burguesa.

A escolha do Município do Rio de Janeiro, principalmente, para a coleta de dados, se prende ao fato de o considerar-se em condições mais propícias para o desenvolvimento do ensino profissionalizante e onde estão localizados mais de 50% de colégios estaduais da rede oficial. Entretanto, os resultados da pesquisa, em alguns itens evidenciam resultados insatisfatórios quanto à implantação das habitações básicas, o que se faz pressentir o que estará ocorrendo nos demais municípios, mais carentes sócio-econômico e culturalmente.

A pesquisa de campo que forneceu essas informações deverá também ser cuidadosamente interpretada, pois, ao entrevistar diretores e orientadores pedagógicos, além dos alunos, deve-se considerar os dois primeiros como "elementos de confiança" do Sistema e por isso condutores da própria ideologia dominante e os últimos como interessados em todas as facilidades que se lhes apresentem, na idéia de que através delas, conseguirão alcançar o *status* desejado. O fator credibilidade nas informações deve ser, portanto, ressalvado nas conclusões.

OBJETIVOS DO ESTUDO

Este trabalho propôs-se a estudar a experiência desenvolvida no Estado do Rio de Janeiro sobre a implantação das habilitações básicas, segundo uma abordagem sociológica, tendo em vista a significação do ensino profissionalizante para a sociedade global.

Estabeleceram-se paralelos entre estudiosos da escola, como organismo reprodutor das classes sociais, e da ideologia dominante, comprovando-se através de dados empíricos a relação entre seletividade do sistema de ensino e as classes sociais.

Analisaram-se as influências históricas, a par-

tir de 1834, que foram determinantes na organização do sistema educacional brasileiro, tentando especificamente, trabalhar com o ensino profissionalizante.

Verificaram-se os pontos comuns e não comuns e existentes em documentos legais, sobre a educação geral e formação especial, componentes curriculares chamados à integração, em vários momentos, pelo Sistema Educacional.

Identificaram-se os problemas que os colégios estaduais apresentaram na implantação das habilitações básicas, referentes à programação curricular, corpo docente, e equipamento específico necessário e critérios adotados para a respectiva implantação, sugerindo a partir daí alternativas, como por exemplo, a complementação de estudos.

QUESTÕES DE ESTUDO

A partir dos objetivos definidos, três questões foram levantadas:

- 1 - Será a escola, e, nesse caso, o ensino profissional, o lugar onde a ideologia da classe dominante repousa as suas intenções?
- 2 - Serão as habilitações básicas meramente dissimuladoras da inviabilidade da escola de 2º grau, em sua terminalidade?
- 3 - A complementação de estudos favorecerá a absorção pelo mercado de trabalho aos seus futuros concluintes ou se apresentará apenas, como mais uma alternativa para os que não alcançarem o ensino superior?

DEFINIÇÃO DOS TERMOS

Para os objetivos do presente trabalho, os termos a serem usados serão assim definidos:

Habilitação Básica - Preparo básico para iniciação a uma área específica de atividades, em ocupação que, em alguns casos, só se de-
finiria após o emprego;

Análise das Habilitações Básicas

Refere-se à análise quantitativa e qualitativa das informações obtidas na fase de coleta de dados e interpretação dos resultados para identificar mudanças que deverão ser introduzidas no sistema local;

Sistema Local - É o conjunto de escolas e outras instituições que, por força de localização e distância geográfica, permitem o desenvolvimento de um programa educacional integrado;

Ocupação - Atividade desempenhada por uma pessoa, no trabalho;

Estudos Pós-Secundários

(complementação de estudos) - Estudos complementares não universitários para os concluintes de 2º grau que não tenham logrado ingresso no ensino de 3º grau e estejam em busca de uma ascensão profissional, através da obtenção de um diploma de curso técnico com aproveitamento de estudos já realizados.

Qualificação de mão-de-obra

... capacitar adequadamente a mão-de-obra, visando a produtividade e ao pleno emprego.

Grade Curricular - Distribuição das disciplinas de um currículo pela carga horária semanal em que são desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino.

II - A PESQUISA DE CAMPO

No trabalho de campo encontraram-se inúmeras dificuldades que vão adiante discriminadas e que, possibilitaram um enriquecimento, em termos de experiência em pesquisa, que muito contribuirá para trabalhos futuros.

Procurou-se nesse levantamento e posterior análise de dados identificar os principais problemas encontrados pelos sujeitos que vivenciaram diretamente a implantação das habilitações básicas. Abordar-se-á nessa secção as etapas desenvolvidas no decorrer do trabalho e as limitações com as quais se deparou.

1 - ETAPAS DA PESQUISA

1.1 - *Etapa Preliminar*

1.1.1 - *Informantes*

Usou-se como informantes da presente pesquisa os administradores escolares, orientadores pedagógicos, alunos de 2a. e 3a. séries do 2º grau, de colégios esta-duais, da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, através dos quais coletou-se dados sobre o processo de implantação das habilitações básicas.

1.1.2 - *Obtenção dos dados*

A pesquisa trabalhou em amostra utilizando-se a tabela de números aleatórios para os colégios estaduais que implantaram habilitações básicas, num total de 66%.

A Região Metropolitana foi escolhida pois geo-graficamente propicia mais fácil deslocamento para a rea-lização do trabalho além de apresentar número significati-vo de colégios com habilitações básicas. Dentre as esco-las desta amostra, trabalhou-se com todos os administrado-res escolares e com pelo menos um orientador pedagógico por estabelecimento. Os alunos informantes foram tanto de 2a. ou 3a. séries, de acordo com a disponibilidade do pró-prio colégio estadual. Tentou-se guardar uma proporção en-tre os cursos mais oferecidos pela Região e os alunos que res-ponderam ao questionário, num total de 1.247, dentre 18.032 alunos, no ano de 1978.

1.1.3 - *Instrumentos de Pesquisa*

Instrumentos utilizados para alcançarmos os ob-jetivos propostos neste projeto:

- Questionários

Número 1 - aplicado aos alunos visando a obter informações sobre correspondência entre ocupação atual e curso que realiza, disciplinas de sua maior

ou menor preferência, satisfação em relação ao curso, influência na escolha do curso, interesse por um 4º ano de complementação de estudos... (Anexo 3).

Número 2 - destinado aos Orientadores Pedagógicos a fim de que se pronunciem sobre o desenvolvimento dos currículos de ensino profissionalizante em relação às Habilitações Básicas. (Anexo 2)

Número 3 - aplicado aos administradores escolares visando informações sobre o tipo de formação, experiência profissional, dados sobre o colégio estadual: equipamento, corpo docente, integração com as empresas, Serviço de Orientação Educacional. (Anexo 1).

1.1.4 - *Tabulação*

1.1.4.1 - *Forma de tabulação manual*

1.1.4.2 - *Elaboração de tabelas de construção*

1.2 - *Etapa de trabalho de campo*

Consistiu

- 1 - Pré-teste - adequação do instrumento quanto à clareza e precisão dos itens;
- 2 - Na aplicação dos questionários a administradores escolares; orientadores pedagógicos e alunos de escolas de 2º grau, onde foram implantadas habilitações básicas;

1.3 - *Etapa de análise e interpretação dos dados*

A essa etapa corresponderam as atividades relativas à análise dos resultados de acordo com o que foi estabelecido no item 1.1.4 e elaboração, por conseguinte, de relatório sobre a pesquisa.

2 - LIMITAÇÕES DA METODOLOGIA UTILIZADA

A pesquisa de campo desenvolvida teve suas limitações nos seguintes aspectos:

2.1 - *Quanto à área geográfica onde se efetuou a pesquisa:*

Trabalhou-se com amostra de colégios estaduais da região metropolitana, envolvendo 26 no Município do Rio de Janeiro, 1 em São Gonçalo, 2 em Niterói, 1 em São João de Meriti, 1 em Caxias, 1 em Nova Iguaçu e 1 em Teresópolis, num total de 33, o que significa uma amostragem de 66% dos estabelecimentos que implantaram habilitações básicas.

Dentre os colégios visitados entrevistou-se diretores (33) e Orientadores Pedagógicos, pelo menos um por escola, num total de 41, além de alunos de 2a. e 3a. séries, totalizando 1.247, envolvendo uma amostra de sujeitos que estavam diretamente ligados às dez habilitações básicas implantadas no Sistema Escolar, ou seja Administração, Crédito e Finanças, Comércio e Saúde, Construção Civil, Química, Eletricidade, Eletrônica, Mecânica e Agropecuária.

Segundo dados da Coordenação de Ensino de 2º Grau, da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, em 1978, no Município do Rio de Janeiro, onde se encontram mais de 50% dos colégios estaduais, a distribuição de cursos de habilitação básica, era a seguinte: Administração (35,30%), Comércio (24,41%), Saúde (19,60%), Crédito e Finanças (15,68%), Eletricidade (7,84%), Eletrônica (3,92%), Mecânica (3,92%) e Agropecuária (1,96%), percebendo-se portanto, concentração de habilitações no Setor Terciário. O maior número de alunos entrevistados foi o relativo à Habilitação Básica em Administração (360).

2.2 - Quanto à elaboração e aplicação dos questionários

2.2.1 - Do Diretor (Anexo 1)

De acordo com o anexo 1, o item número 7 do questionário apresentou dificuldades durante a análise dos dados, pois não ficou clara a situação da escola, quanto ao equipamento, pois variaria de significação a resposta, dependendo do número de habilitações oferecidas pelo colégio estadual.

Em relação às perguntas abertas utilizadas no instrumento tentou-se minimizar a sua subjetividade, organizando as respostas em categorias, como foi o caso do item 13.

A dificuldade encontrada na aplicação se deu com o fato, em alguns casos, da impossibilidade de retorno do questionário no mesmo dia, ficando a uniformidade de aplicação, para obtenção e registro das informações, prejudicada.

2.2.2 - Do Orientador Pedagógico (Anexo 2)

O instrumento utilizado para os orientadores pedagógicos constituiu-se de dez itens abrangendo informações sobre o tempo que exerce a função na escola, tendo em vista verificar se esse indivíduo participou da implantação das habilitações básicas, no início de 1977. Além desse dado, buscou-se informações sobre o material do CEBRACE, assistência prestada aos colégios pelo CRECT, sobre as disciplinas de formação especial e sobre a articulação entre educação geral e formação especial.

A aplicação não apresentou problemas assim como a tabulação dos dados.

2.2.3 - Do Aluno

O principal problema na aplicação do instrumento do aluno (Anexo 3), se referiu ao desconhecimento das disciplinas chamadas *específicas*. Embora fizesse parte do questionário um anexo, por habilitação básica, onde constava todo o mínimo profissionalizante exigido, mesmo assim, os alunos requisitaram, freqüentemente, a orientação dos aplicadores.

Quanto ao item 13, este poderia ter atingido mais de perto ao seu objetivo, se a expressão "Por que?" tivesse sido apresentada, de início, ao aluno. O item 15 também recebeu interpretação dúbia, quanto ao termo FALTAM, pois alguns entrevistados o perceberam como falta esporádica do professor e, não, como real inexistência de recursos humanos, para disciplinas da parte de formação especial. O item 17 apresentou também problemas, pois na mesma indagação eram solicitadas respostas que se complementavam. Havia necessidade de um desdobramento. O item 18 foi o que ocasionou maiores dúvidas, devido à necessidade de um maior discernimento por parte do aluno, que deveria hierarquizar suas preferências.

Na tabulação dos dados desse item, decidiu-se por considerar apenas o que era identificado como primeira opção, número 01, abandonando-se as demais, devido às dúvidas surgidas no seu preenchimento.

Embora o questionário tenha sido pré-testado por dez alunos as reformulações feitas não totalizaram as dificuldades que surgiram, posteriormente, na aplicação propriamente dita, realizada por alunos do curso de Pedagogia, da SUAM, em 1978/II.

A ausência de domínio do vocabulário utilizado, por exemplo, em relação a expressões como "atividade remunerada" impediu respostas mais adequadas, no item 5 do questionário.

Por se tratar de um estudo descritivo depa -
nou-se com limitações metodológicas, que poder-se-á resumir
em:

- interferência subjetiva na organização das
categorias das respostas abertas;
- possibilidade de falta de fidedignidade nas
respostas;
- utilização apenas de questionários;
- tabulação mecânica;
- falta de uniformidade na aplicação dos ins-
trumentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ CUNHA, Luis Antonio Constant R. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro, Editora Eldorado, 1977. p. 196.
- ² PLANO Setorial de Educação, Cultura e Desporto, 3. *Jornal dos Sports*, Rio de Janeiro, 16 mar. 1980. p. 15.

CAPÍTULO 1

A RAZÃO DE SER DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

PROBLEMA

I - INTRODUÇÃO

Tem constituído o ensino profissionalizante, preocupação de vários estudiosos quer no campo político, social ou económico. Para cada um deles esse tipo de ensino assume características próprias sendo justificado pelo primeiro, por exemplo, como necessário para o atendi-mento ao crescente desenvolvimento industrial de países em fase de expansão económica, posição também ratificada pelos economistas. Alguns sociólogos, entretanto, o analisam sob um prisma de estrutura de classes, destinando-o às classes menos favorecidas e encarando a escola como mensageira de uma ideologia dominante, reproduzindo e reconduzindo as separações da sociedade de classes, elemento discriminador, por excelência.

O presente trabalho pretendeu fazer uma análise do ensino profissionalizante em sua relação com esses aspectos sociológicos.

Procurou-se captar as principais idéias das obras estudadas, tentando a cada momento a sua adaptação à realidade brasileira no que se refere a esse tipo de ensino.

A necessidade de uma visão histórica do problema, sem a pretensão de esboçar um panorama histórico completo, se fez sentir na medida em que, para analisa-se o ensino profissionalizante precisava-se de um contato com a sociedade global em suas inter-relações e dentre elas o sistema educacional, tendo como componente o ensino voltado para o trabalho.

Verificou-se que a distância entre o académico e o profissional se faz sentir desde a época remota,

I - O ENSINO PROFISSIONAL E A ESTRUTURA DE CLASSES

1. Aspectos Sociológicos

Várias são as maneiras de abordar o fenômeno do ensino profissional, existente desde época remota, sob diferentes aspectos.

Recentemente alguns autores o têm abordado em seu aspecto sociológico, o que nos parece importante para o presente trabalho. Tentar-se-á pois, analisar os aspectos principais que são apresentados por Establet, Gramsci, Bourdieu e Passeron e outros que tratam do assunto.

1.1 - Establet e Peliano se aproximam

Segundo Roger Establet, existem duas redes de escolarização separadas e estanques que se definem desde o fim das cinco primeiras séries da escola primária: rede primário-profissional (PP) e rede secundária-superior (SS). Os objetivos ligados a essa divisão seriam, concomitante-mente o de distribuir os indivíduos pelos dois pólos da sociedade e ao mesmo tempo inculcar a ideologia burguesa.

É na própria escola primária que se efetiva a divisão que irá acompanhar o indivíduo em sua trajetória futura. Essa divisão já pré-existe, o que se leva ria a afirmar pois, que cada aluno é representante de uma determinada classe social.

Ao grupo PP o aparelho escolar favorece a reprodução da força de trabalho, através da transmissão de conhecimentos e de regras de conduta (ler, escrever, contar e outros ligados às qualidades profissionais do trabalhador) e ao grupo SS são destinados conhecimentos científicos, contribuindo para a reprodução das condições materiais da produção.

O que se percebe é que essa divisão entre práticas escolares (PP) e práticas produtivas (SS) nada mais são do que a velha dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre prática e teoria. Concepção divisória que nos acompanha até hoje e que é proveniente da própria estrutura de classe da sociedade capitalista. A ideologia burguesa, segundo Establet é caracterizada por essa divisão. Como aparelho ideológico do Estado a escola é um instrumento da luta de classe.

O aparelho escolar desempenha papel primordial no modo de produção capitalista, pois é o único que tem a possibilidade de inculcar a ideologia dominante sobre a base da formação da força de trabalho.

A separação entre a força de trabalho e os meios de produção é vista por Establet, como forma de produção das relações sociais de produção:

- de um lado a classe operária;

- de outro a classe capitalista, detentora da propriedade e do controle dos meios de produção, a escola "favorecendo os favorecidos" e "desfavorecendo os desfavorecidos", reproduzindo uma situação que antecede ao seu próprio ingresso, pois a causa dessa divisão se situa no exterior da escola, no contexto a que está submetida a criança: família, condições materiais, ambiente... A escola apenas reproduz o que já existe, contribuindo para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa.

E isto é estimulado, perpetuado, pois a escola tem como objetivo:

"... ensinar aos sujeitos da rede primário-profissional quais são suas necessidades, sujei

tá-los às necessidades que se tem deles como às suas próprias necessidades.

Isto, como se sabe, não ocorre sem dificuldades. (...) O aparelho escolar não "cria" necessidades para a classe operária; ele procura submeter as necessidades próprias da classe operária às próprias necessidades do capital.

... a classe operária tem realmente necessidades... estas necessidades ... o aparelho escolar (PP) tem por objeto extirpar, substituindo-as por outras. (...) (SS) o aparelho escolar forma aquele que tem nas suas atribuições econômicas necessidade de definir as necessidades dos outros".¹

Este raciocínio nos remete a Peliano, quando tecendo considerações sobre o papel da formação profissional, questiona a intenção de uma educação não-formal (tipo SENAI, SENAC, SENAR) como se apresenta nos documentos legais, destinada a atender aos que, porventura, tenham sido eliminados, por quaisquer motivos, do sistema formal. Entretanto, isto não ocorre de forma tão indiscriminada, pois o sistema não se apresenta como uma alternativa imediata, porque possui também seu caráter seletivo. Utiliza requisitos que envolvem escolaridade inicial, sem considerar o fato de que o sujeito tenha interrompido sua ascensão escolar.

Naturalmente é uma forma de atender às necessidades de quem as determina, isto é, a classe denominada por Establiet, de rede SS que formará aquele que tem em suas atribuições econômicas a responsabilidade de determinar as necessidades do proletariado.

De forma mais crítica Peliano afirma que os cerços são criados e mantidos de acordo com uma suposta necessidade por parte do mercado de trabalho e que pouco têm a

ver com o que os próprios empregados estejam inclinados a fazer ou prontos para assumir.

E que:

"A renda continua a se concentrar em benefício de poucos e, nestes termos, a situação de emprego de muitos outros limita-se consideravelmente a rendimentos de sobrevivência".²

Quanto ao aspecto de acúmulo de capital Establiet o situa na própria separação que existe entre a força de trabalho e, os meios de produção, forma impeditiva de que o operário possa, através de seu salário, transformar-se em um capitalista. A citação de Peliano evidencia a divisão preconizada pelo sociólogo francês: de um lado, "os poucos" pertencentes ao grupo SS; de outro, "muitos outros" correspondentes aos PP que, independentemente do nível educacional pouca ascensão conseguirão obter, se para eles não houver posto de trabalho ou possibilidade ocupacional na empresa ou similar, caracterizando sua permanência na ocupação em que esteja, ligado à sua própria classe social.

O ensino profissional na forma que assume no sistema educacional brasileiro pertenceria à categoria da rede PP pelas características que apresenta de formação de força de trabalho.

1.2 - Teoria da Violência Simbólica (Bourdieu e Passeron) ou Teoria do Sistema de Ensino

Bourdieu e Passeron têm uma visão histórica da sociedade e do homem, partindo da análise e crítica da sociedade francesa, capitalista, do século XX. A característica dessa sociedade é a estrutura de classes, decorrente da divisão social do trabalho, baseada na apropriação diferenciada dos meios de produção. A escola atende

ria a duas funções:

- reprodução da cultura
- reprodução das classes sociais, ambas inter dependentes, pois o sistema educacional deve garantir a reprodução das relações sociais de produção. Assim sendo, para Bourdieu o sistema educacional garante a transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando sob a aparência da neutralidade o cumprimento desta função.

Tem pois, o sistema educacional, uma *autonomia relativa* pelo que representa de reflexo do sistema de valores da sociedade global e do sistema econômico.

Considera o processo educativo uma *ação coercitiva*, através de uma ação pedagógica, que

"... é objetivamente uma violência³ simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação)".⁴

Esta ação pedagógica representa um dos tipos da violência (ou força) simbólica. O outro tipo trata da comunicação cultural. A ação pedagógica se realiza através de trabalhos pedagógicos inculcados e que devem permanecer após o seu término. São consideradas ações pedagógicas, por exemplo, a educação familiar, a escola, o catecismo religioso. Aqui também como em Establiet, já citado, à educação familiar caberá grande importância em relação às ações que se seguem. Ela pré-existe como determi-

nante das futuras ações. Bourdieu a considera arbitrária no sentido de que é a classe dominante que escolhe, seleciona e exclue aquilo que não julga importante para ser reproduzido.

A comunicação cultural é efetuada através dos meios de comunicação de massa, dos artistas plásticos, não podendo se utilizar de trabalhos pedagógicos, sistematicamente organizados. O próprio Estab^{le}to reconhece a escola como o único aparelho ideológico a inculcar a ideologia dominante sobre a base da formação da força de trabalho, isto é, através de uma autoridade pedagógica, que inexistente na comunicação cultural.

O ensino tradicional segundo Bourdieu ao permitir o acordo entre o modo de inculcação e o conteúdo inculcado, nada mais reflete do que a combinação da função própria e das funções externas. O conservadorismo pedagógico está a serviço do próprio conservadorismo social e político, já que, sob a aparência de defender os interesses de um corpo particular, contribui para a manutenção da "ordem social".

"É com efeito à sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural⁵ e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando a ilusão de sua autonomia absoluta".⁶

Vê-se que, essa autonomia relativa pode propiciar um retorno do tipo de ensino que pretendem inculcar, dissimulando seus privilégios, ocasionando algumas modificações no sistema de ensino, o que, parece, não é aceito pela teoria.

A ausência da luta de classes no interior da própria escola é fato apresentado por Bourdieu e que, discorda-se. As classes devem ser encaradas como organismos vivos, com dinamismo próprio e a escola, como o local onde se defrontam as forças renovadas e as forças conservadoras. Ela é ao mesmo tempo aparelho ideológico do Estado e ameaça às normas estabelecidas, em busca de liberdade.

A existência dos intelectuais orgânicos, denominação dada por Gramsci e que ver-se-á adiante, corrobora a afirmativa acima. O intelectual orgânico é o representante legítimo de sua classe, trabalhando por ela e com ela, com a finalidade de dar homogeneidade, consenso e consciência à classe. Capaz de realizar a reforma intelectual e moral de que a massa necessita para ter a sua própria cultura.

A autonomia relativa a que Bourdieu se refere retrata, a própria dinâmica de que é possuída a escola. É percebida não apenas como um simples reflexo de uma situação de dependência, mas dotada de sua própria ação.

1.3 - Gramsci e a função dialética da educação

Gramsci percebe o Estado subdividido em dois componentes, ampliando o seu conceito:

- i) a sociedade política, que representa o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia), corres-

pondente à função de domínio direto.

Caracteriza-se por:

- agrupar o conjunto das atividades da superestrutura⁷ que diz respeito à função de coerção;
- constituir-se um prolongamento da sociedade civil com base coercitiva;
- abranger no exercício da coerção o governo jurídico, enquanto força legal, não se limitando ao domínio militar.

ii) a *sociedade civil*, que representa a ação da classe dirigente, através de uma ideologia unificadora, difundida pelas associações "privadas" (igreja, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação de massa), correspondente à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade.

Caracteriza-se como:

- esfera oposta à sociedade política;
- base e conteúdo ético do Estado;
- direção ideológica da sociedade.

A relação entre sociedade política e sociedade civil no seio da superestrutura se dá num sentido dialético, em que *consenso* (sociedade civil) e *força* (sociedade política) se alternam e se completam.

Dentro dessa concepção encontra-se o conceito de *hegemonia*, em um nível superestrutural, através do qual o Estado de classe exerce sua função e mantém sua liderança ideológica sobre a sociedade civil.

A dominação na sociedade civil se encontra sob a forma de *hegemonia*, enquanto na sociedade política, sob a forma de *ditadura*. Essa função hegemônica é atingida quando a classe dominante consegue estabelecer um consenso entre as classes dominadas, restando posições ideologicamente contrárias. Embora a classe dominante, no exercício de sua hegemonia, domine as instituições privadas é preciso que as classes subalternas tenham a oportunidade, mesmo dissimulada, de optar por sua própria ideologia. O que poderá ocorrer é que as classes dominadas, possuidoras de uma dinâmica própria, tomem consciência da distância entre o proclamado e o real, chegando ao ápice da consciência social, ocasionando manifestações de sua contra-ideologia.

Entretanto, somente em situação de ameaça a classe hegemônica perderá o seu poder, surgindo um novo bloco histórico.

A arma da ideologia pode virar-se contra as classes no poder.

A função dialética, conforme Gramsci, se resume na possibilidade de a sociedade civil exercer concomitantemente a função de *conservar* e de *minar* as estruturas capitalistas.

A diferença do pensamento althusseriano e gramsciano, nos parece, refere-se à idéia de que deve partir, prioritariamente, da sociedade civil, a luta política, ao invés de pertencer, essencialmente, à sociedade política, em seu papel determinante.

A partir dessa concepção a escola pode ser encarada também como precursora, na tentativa de uma nova estrutura social, desenvolvendo uma "educação emancipatória institucionalizada".⁶

Entretanto

"Sendo a sociedade política o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, será ela a encarregada de formular a legislação e educacional, de impô-la e fiscalizá-la. Ao fazê-lo, ela absorve a concepção do mundo da classe dominante (...) Toda classe hegemônica procura concretizar sua concepção do mundo na forma do senso comum, ou seja, fazer com que a classe subalterna interiorize os valores e as normas que asseguram o esquema de dominação por ela implantado (...)

O lugar do sistema educacional é a sociedade civil. É aqui que se implantam as leis (...) O senso comum é pois a forma mais adequada de atuação das ideologias.

(...) o Estado, depois de formular as leis ao nível da sociedade política, se encarrega também de sua materialização na sociedade civil (...)"⁹

Para Gramsci uma classe será tanto mais hegemônica na medida em que seus valores e visão do mundo forem impostos através do consenso e aceitos como verdadeiros pelas classes dominadas.

A própria escola - pertencente à sociedade civil de Gramsci e ao AIE* de Althusser, transmitirá as formas de justificação da divisão do trabalho. A aceitação dessa reprodução material das relações de classe dependerá da atuação da escola em sua função de reprodução ideológica.

Entretanto a proposta educacional de Gramsci, está voltada para uma escola unitária, uma alternativa pe

* Anelho Ideológico do Estado.

dagógica que favoreça o aparecimento de um novo intelectual, pois não admite a separação do *homo faber* do *homo sapiens*. O objetivo é criar uma unidade de pensamento nacional onde todos participem da vida econômica, política e social do país, já que a unificação é proposta para todos, buscando-se sempre os resultados em benefício da coletividade.

Segundo Gramsci, a tarefa de introduzir as primeiras idéias desse novo modo de pensar a educação estaria sob a responsabilidade dos intelectuais orgânicos¹⁰ da classe dominada.

2. A Seletividade do Sistema Educacional: análise de fatos concretos

2.1 - O controle ideológico: obrigatoriedade escolar e ascensão social através da escolaridade

A função ideológica que Bourdieu afirma ser um dos objetivos da escola encontra ressonância no conceito de ideologia segundo Garcia em sua obra, na medida em que a encara como uma adaptação do indivíduo à realidade, tornando natural tanto a condição de dominado quanto a condição de dominador. Numa sociedade capitalista, a ideologia assegura a coesão entre classes com interesses divergentes.¹¹ Cita a formulação de Marx de que as idéias dominantes de uma época são as mesmas da classe dominante, existindo, portanto, uma ideologia dominante e uma ideologia dominada.

O controle ideológico se faz sentir, por exemplo, através de formas como a obrigatoriedade escolar e a ascensão social através da escolaridade.

No caso brasileiro a primeira forma tem como

objetivos explícitos o atendimento ao que preceituam as Constituições do Brasil, de 1946 e a de 1967 - esta preocupada com a extensão da escolaridade: 7/14 anos - o que ocasionaria um *sistema* propalado como *aberto a todos* e de *permanência compulsória*, como diria Cunha.¹²

Como decorrência da imagem de *sistema aberto a todos*, Cunha analisando o que chama de características de um sistema educacional aberto, (todas as crianças com 7 anos ingressarão na escola; todas são aprovadas e promovidas à série seguinte; todas concluem o curso, havendo correlação positiva entre série e idade; não haverá evasão...) conclui que, através do diagnóstico que faz, as classes menos favorecidas têm menos oportunidades de ingresso na escola, pois freqüentam escolas de baixa qualidade, apresentando desempenho inferior, havendo evasão constante, o que ocasiona freqüentes distorções entre o aproveitamento escolar das diferentes classes sociais.

Mesmo assim, através do controle ideológico o insucesso de muitos não é atribuído a uma instância de injustiça social, mas a uma insuficiência pessoal.

"O Estado na sociedade capitalista, não pode, por definição, empreender a construção de uma sociedade aberta embora tenha que reeditar, a cada momento, discursos que apresentem esse objetivo de modo a dissimular tanto a sua função de garantidor dos interesses das classes dominantes, como também, de dissimular a sua própria prática cotidiana de reproduzir a estrutura de classes através da educação sistemática".¹³

Como objetivo não explícito pode-se afirmar que o sistema educacional, dito aberto, existe, como o chamaria Althusser, de Aparelho Ideológico do Estado (AIE),

responsável pela reprodução das relações sociais e materiais de produção, atuando ao nível e através da ideologia, principalmente.

A escola tem sob sua responsabilidade desde a mais tenra idade crianças de diferentes classes sociais. Os "saberes práticos" (*des savoir faire*) lhes são inculcados, envolvidos pela ideologia dominante.

Nenhum outro AIE dispõe de tanto tempo de audiência obrigatória e gratuita por parte de seus clientes! A escola é apresentada como um organismo dissimuladamente destituído de ideologia, livre e neutro.

Althusser reconhece que, alguns professores chegam até a questionar o próprio sistema em sua ideologia, mas são exceções. A regra está voltada para um trabalho de grande dedicação às inovações que se apresentam através do AIE escolar.¹⁴

Contra esta posição de passividade em que são colocados os professores, Snyders se coloca contrário, não os admitindo como meros "reprodutores", incapazes de desmascarar toda uma situação imposta pela classe dominante.¹⁵

A escola caberia atuar na legitimação e disfarce das diferenças e do conflito de classes.

Assim sendo, o segundo aspecto a ser analisado que é a *crença da ascensão social através da escolaridade*, fica desde logo comprometida, na medida em que o conteúdo de ensino não é algo dissociado das classes sociais.

Althusser divide o sistema escolar em três categorias: um grupo destinado à produção que serão os operários ou pequenos camponeses; outro que continuará o seu caminho escolar, mas não o completará e constituirão os pequenos e mé

dios funcionários, pequenos-burgueses e, finalmente, um último grupo que serão desde os indivíduos no semi-desemprego intelectual, agentes da exploração (capitalistas), a gentes da repressão, até os profissionais da ideologia.

Naturalmente essa divisão não se faz de maneira tranqüila no interior da escola, embora o próprio conteúdo apresentado, na maioria das vezes, se mostra bem estranho à classe trabalhadora, tornando-o inacessível. Entretanto, a escola é também lugar de lutas e tentativas e a classe dominada busca num imenso esforço alcançar objetivos para ultrapassar suas divisões.

Em algumas situações a expectativa do segundo grupo, po chega a ser o ensino superior, com seu título acadêmico, entretanto o próprio sistema tenta escamotear esse interesse, oferecendo outra oportunidade, apresentada como a grande descoberta na década educacional de 70.

"Os cursos profissionalizantes, bem ao contrário do que pareceria à primeira vista, são uma opção, não para preparar-se para o trabalho, mas para livrar-se dele com auxílio de um título acadêmico necessário ao filho do pobre para atingir o objetivo final tão sonhado: o título de doutor".¹⁶

Ao mesmo tempo que o sistema "aberto" alimenta a expectativa da classe trabalhadora em sua ascensão social através da escolaridade, sugere outra alternativa que, pelo menos temporariamente, a impediria de alcançar o ensino superior. Hoje, sabe-se que a busca a esse grau de ensino continua, sem ter conseguido o segundo grau profissionalizante alterar esse quadro.

Como esse tipo de clientela precisa muitas vezes trabalhar e estudar ao mesmo tempo, freqüentando colégios noturnos, geralmente de baixa qualidade de ensino,

o resultado de seu desempenho escolar é pouco satisfatório, servindo apenas para obtenção do certificado.

Quando conseguem chegar ao grau de ensino posterior, normalmente buscam os cursos, não segundo suas aptidões, mas aqueles que estejam mais ao seu alcance, em relação a horário, conteúdo e um mínimo de prestígio que o título lhe conferirá.

A preconizada cultura que se pretende oferecer a todos, através de um sistema aberto, é a própria cultura dominante, que busca a reprodução das relações sociais e materiais. É usada como forma de controle ideológico, dissimuladamente.

Percebe-se a penetração "natural" do controle ideológico através de Handel ao se referir à Universidade Clássica, afirmando que esta

"... assegurou do mesmo tempo indispensável monopólio dos conhecimentos à classe burguesa que consolidava simultaneamente o poder real do capital e a sua legitimidade aos olhos dos trabalhadores. "Não temos conhecimentos para dirigir as empresas e o Estado": eis o que foi e permanece um dos motivos mais profundos pelos quais a classe operária aceita, em tempo normal, a exploração capitalista como uma fatalidade inevitável".¹⁷

Através do discurso ideológico consegue a sociedade capitalista apresentar-se como representante dos interesses da sociedade global. A exclusão dos princípios derivados dos interesses das classes dominadas, se manifestará como identidade de princípios.

O próprio Estado incorpora a si todo o povo,

como, se observa em Poulantzas:

"A contradição principal desse Estado não consiste no fato de se "afirmar" um Estado de um povo, quando é um Estado de classe, mas, mais propriamente, no fato de se apresentar, nas suas próprias instituições, como um Estado de classe (das classes dominantes que contribui para organizar politicamente) de uma sociedade institucionalmente fixada como não-dividida-em classes; no fato de se apresentar como um Estado da classe burguesa, subtendendo que todo o "povo" faz parte dessa classe".¹⁸

Nota-se que o poder do Estado e a inculcação da ideologia se dão no interior da escola que tanto atende à reprodução das classes sociais, como dissimula a impossibilidade que têm os menos favorecidos - "por deficiências próprias" de ascender à escala social, embora esse poder não se efetive sem conturbações próprias da dinâmica dessa escola.

2.2 - O controle ideológico através dos mecanismos de seleção e canalização de alunos para o sistema educacional

Vi-se pelo exposto anteriormente que é através do sistema educacional dirigido e controlado pelo Estado, que se efetua a passagem dos interesses da classe dominante.

Os mecanismos de seleção e canalização de alunos para o sistema educacional evidenciam a relação existente entre esses mecanismos e as classes sociais.

Passar-se-á a analisar esse fenômeno à luz dos dados que Cunha¹⁹ fornece, através de seus estudos.

Observando a Tabela I - Anexo 4, onde se encontra a distribuição percentual da população de 7 anos que frequenta a 1.ª série sobre o número total de crianças de 7 anos, verifica-se que a amplitude da variação da taxa de escolarização dessas crianças varia da zona urbana com 58,7% em Roraima a 35,4% no Paraná, enquanto a zona rural apresenta variações desde 41,8% no Rio Grande do Sul até 11,9% no Acre, evidenciando uma baixa escolaridade considerável.

Visto o Brasil como um todo, o percentual de crianças escolarizadas se apresenta também abaixo da metade, com 34,4% incluindo as zonas urbanas e rurais. Em toda a tabela percebe-se a existência de um percentual sempre inferior na zona rural, em relação à zona urbana.

Cunha aponta como causas dessa evidência, a oferta restrita de vagas e o hábito de que os filhos da classe trabalhadora (zona rural, por exemplo) freqüentem a escola mais tarde.

A ida tardia à escola é justificada como uma consequência da idéia que os pais têm a respeito da escolarização: para freqüentar a escola há necessidade de maturidade e essa maturidade, para os pais, está diretamente associada a "mais idade".

O fato é consequência da própria escola que desenvolve conteúdos programáticos atendendo às classes sociais, isto é, destinados à compreensão de determinada classe, capaz de encontrar familiaridade com as expressões usadas, com o assunto, pois nada mais é do que o prosseguimento dos conhecimentos adquiridos no meio familiar.

Para os filhos das classes de trabalhadores a experiência pedagógica transforma-se em algo estranho às suas primeiras experiências socializadoras. Aos fracassos constantes é atribuída responsabilidade à imaturidade do a-

luno.

Verificamos também, através de trabalho desenvolvido por Bessa, citada por Cunha, a identificação das características sócio-econômicas da amostra de alunos do Estado da Guanabara, evidenciando o grau de seletividade do ensino médio.

Assim a situação do então ensino colegial reflete bem a discriminação de sua clientela:

40% - filhos de proprietários, altos funcionários de empresas e profissionais liberais;

24% - filhos de técnicos, funcionários administrativos e vendedores;

14 a 19% - filhos de operários.

"... Dentro dos limites da imprecisão das previsões que podem ser feitas, é lícito afirmar que tal sistema de seleção favorecerá aqueles que se situam nos níveis mais altos da escala social".²⁰

A participação da camada de baixa renda no ensino é bem inferior às demais demonstrando a seleção que é feita pela escola, pois trata-se de grupos mais numerosos em relação ao total da população.

Ao validar o Teste de Desenvolvimento Educacional a referida pesquisadora conclui pelo caráter de discriminação da escola, pelos resultados dos alunos que vêm das classes mais baixas e que apresentaram rendimento inferior aos demais.

Em outro trabalho desenvolvido por um grupo de

pesquisadores, encabeçado por Barreto,²¹ encontra-se a contradição entre o modelo de desenvolvimento adotado pela Política Educacional (exposto nos documentos legais a nalisados: II PND, II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e II Plano Setorial de Educação e Cultura) e as tentativas de democratização do ensino, de corrência da *seletividade* do sistema educacional.

O ensino de 1º grau apresenta nas cinco regiões estudadas, em 1976, (RJ, S. Paulo, Sul, MG e ES e NE) taxa de escolarização (7 aos 14 anos) de 67% para o país como um todo, enquanto que o II PSEC estimava para 1974, um percentual em torno de 79%. A grande diferença é nota da, novamente, entre o que foi atingido pela zona urbana: 80%, contra 50% da zona rural.

*"As disparidades existentes no setor educacional revelam-se por esses dados estreitamente associados a certas características estruturais de nossa economia, o que coloca em questão o papel redistributivo que se quis atribuir à educação. Ao que parece, ela estaria sofrendo, ao nível mesmo da própria escola básica, que é teoricamente destinada a todos, po derosa determinação do modelo concentrador. A tende mais e provavelmente melhor aos grandes centros urbanos e às regiões mais desenvolvidas".*²²

O mesmo grupo de pesquisadores analisando o 2º grau conclui pela *seletividade* desse grau de ensino, exemplificando através de São Paulo que, possuindo a mais alta taxa de absorção de alunos, apenas 15% dos que entram na 1ª série do 1º grau ingressam no 2º grau.

A seleção que se realiza no 1º grau denota uma realidade contraditória em relação ao que é preconiza-

do pelos documentos legais. O 2º grau passa a receber um tipo de clientela, já peneirado, que busca o ensino superior. Entretanto, parte dessa clientela não tem condições de arcar com os custos de "cursinhos", ainda necessários para os que almejam a continuidade dos estudos. A feição assumida pelo 2º grau poderia ser considerada fator de discriminação social, na medida em que impossibilitaria aos mais pobres o prosseguimento de sua escolaridade.

A escola é muito mais determinada do que determinante em suas relações com o meio social, corroborando a posição dos estudiosos citados anteriormente: a escola é um componente, com "autonomia relativa", dos AIE de Althusser ou da sociedade civil, de Gramsci. Caberá à escola a difusão de uma ideologia unificadora onde o senso comum equilibrará as forças contraditórias à ideologia dominante.

Outra pesquisadora, Aparecida Joly Gouveia, em 1963, apresenta suas conclusões sobre a origem social dos alunos do ensino médio, deixando claro a existência, em São Paulo, de distorção entre o número de filhos de operários - cerca de 50% da população - e os que frequentam a escola, isto é, 27%. Destes o maior número está concentrado nos cursos noturnos.

A proporção desses alunos nos cursos noturnos secundários públicos é a metade dos que existem nos cursos comerciais particulares e noturnos. E assim se explica:

"Há duas razões que determinam essa "preferência" dos filhos dos trabalhadores pelas escolas noturnas particulares que oferecem cursos comerciais, em detrimento das escolas públicas que, no mesmo período, oferecem cursos secundários, propedêuticos ao ensino superior. Primeiro, a consciência da pequena probabili-

dade de continuação de estudos (...) e segundo, a dificuldade de ingresso nos cursos públicos secundários devido ao rigor dos exames de admissão".²³

Interessante é observar que a livre iniciativa tem expandido (ver tabela II - Anexo 5) sua oferta de vagas para o 2º grau, pois que, já em 1974, representava um total de 43,81% contra 47,68% da rede estadual.

Essa situação desperta atenção, principalmente, porque sempre foi preocupação da rede privada, em geral, o encaminhamento de sua clientela para o ensino superior. Pouco interesse apresentava em relação ao ensino profissionalizante, de alto custo. O que temos observado é a grande incidência de habilitações do setor terciário, sempre de mais baixo custo. Aliás o fato também comprovado na rede estadual (veja Gráficos 1 e 2 - Anexos 8 e 9) do Município do Rio de Janeiro, tanto em relação aos cursos técnicos e auxiliares, quanto às habilitações básicas.

Observando essa concentração, perguntar-se-ia até que ponto o aluno de 2º grau poderia atender ao seu aspecto vocacional se, por exemplo, em outros setores da economia, a oferta de habilitações é escassa? Os tradicionais: técnico em contabilidade de um lado, e formação de professores, de outro, evidenciam uma realidade pré-lei 5692/71 que permanece de forma maciça. Parece-nos que, foi pouco alterado o sentido de um ensino realmente profissionalizante. E em relação às habilitações básicas, segundo o gráfico 2, o mesmo ocorre. A predominância de cursos está relacionada com as habilitações em Administração, Comércio, Saúde, seguidas de perto por Crédito e Finanças, todas do setor terciário. A existência, por exemplo, de Saúde é explicada pela habilitação profissional do Técnico em Laboratórios Médicos, que a precedeu e que, por

não apresentar eficácia em seus cursos, foi extinta, dando "oportunidade" a que a habilitação básica em saúde a substituísse.

A constância do setor terciário tem sido justificada por alguns, como a real necessidade do mercado de trabalho, onde se encontraria multiplicidade de ocupações dessa área, o que facilitaria a absorção dos egressos de 2º grau.

Como não se tem dados que comprovem essa afirmativa, ainda parece mais aceitável, que aquelas habilitações existam em maior número, pela facilidade que a apresentam para a implantação, quer em relação aos recursos humanos (muitos já existentes, pois que são professores de "Contabilidade"...), quer em relação aos recursos materiais (poucos onerosos).

Outro aspecto que parece relevante situa-se na grande existência do mesmo tipo de profissional. O final de cada ano letivo acarretará um excesso de oferta, o que ocasionará diminuição relativa do salário para as ocupações correspondentes que, por sua vez, tenderão a influir no sentido da diminuição do *status* dessas profissões.

Mesmo assim, os cursos, principalmente, técnicos têm a preferência pelo alunado de 2º grau da rede estadual que se caracteriza pela classe média baixa e pobre, facilmente identificável pelo tipo de seleção que é feita, onde a *carência* é considerada ao lado do fator cognitivo. Para esse tipo de clientela a possibilidade de absorção pelo mercado de trabalho no setor burocrático, como trabalhador "intelectual" representa uma ascensão social, mesmo que o excesso de contingentes venha a afetar a respectiva remuneração.

II - CONCLUSÕES

É classista todo sistema educacional de uma sociedade de classes e a mais beneficiada será sempre a classe dominante.

Com o estudo apresentado observa-se que, tanto no ensino de 1º grau como no de 2º, a qualidade de ensino varia diretamente na razão de ser da classe social a que os alunos pertençam.

A própria classe dominante ao se sentir ameaçada em seus intentos vale-se da própria sociedade política (proclamadora dos ideais da sociedade global, através de diplomas legais) para retornar à uma ideologia unificadora.

Caberia indagar como o grupo dominante *consegue* impor, através da coerção/dissimulação, seus objetivos, seus interesses às classes dominadas?

Como se dá a quebra da hegemonia, se a atuação do setor dominante tem a seu dispor todo um conjunto de aparelhos, repressivos ou ideológicos?

Como as classes subalternas chegam a alcançar a *consciência* de seus próprios interesses de classe?

Como vê-se, a escola se apresenta como principal aparelho ideológico onde consegue reunir o preparo para o trabalho e difundir a ideologia dominante.

O problema levantado do excesso de profissionais do setor terciário não seria, por exemplo, uma forma de estimular a taxa de retorno do capital físico, na medida em que pressionassem os assalariados, impedindo, inclusive, a elevação de seus salários, pela grande oferta de mão-de-obra apresentada?

Haveria, em caso afirmativo, um interesse na manutenção desse excesso de "graduados secundários"?

O que se tem visto em relação *à escola* é de que estuda aquele que pode arcar com os custos da educação e não quem precisa, mas não pode. É muito mais um processo de seleção e reprodução dos privilegiados, do que de democratização de oportunidades. Bourdieu reconhece que as classes dominadas são excluídas da escola e que, até, alguns dignos representantes que conseguem ascender em sua escolaridade, servem de exemplo, como forma de mascarar o mecanismo básico da discriminação.

Serve principalmente para transmitir as ideologias dominantes alheias aos interesses das classes subalternas. É o sistema educativo a vanguarda da reprodução ideológica do sistema político-econômico.

O ensino profissionalizante tornado compulsório a partir de 71 através da Lei nº 5692 - cuja responsabilidade estaria associada à sociedade política de Gramsci - não conseguiu que sua implantação - afeta à sociedade civil - atingisse os objetivos a que se propunha. De um lado, a continuidade de estudos se viu prejudicada pela diminuição da carga horária das disciplinas de conteúdo geral, de outro, a terminalidade não conseguiu ser "terminal". A grande intenção de que esse grau de ensino atendesse à função contendor, entendida aqui como o mecanismo utilizado para desviar pelo menos, temporariamente, o grande número de interessados no ingresso ao nível superior, também não foi alcançada, haja vista o número crescente de estudantes que continuam a buscar esse grau de ensino.²⁴

Mas, o ensino profissionalizante continua a ser preocupação da classe dominante. Em recente publicação em um jornal²⁵ que apresentava o programa do novo partido do Governo, o PDS (Partido Democrático Social) está

citada como meta o "incentivo (...) ao ensino profissionalizante".

No mesmo parágrafo encontra-se outra afirmativa, bem séria, em termos de compromisso com as classes sociais, isto é, a promessa de garantia de acesso à educação para todos os brasileiros, *em todos os níveis* !

Perguntar-se-ia se o ensino profissionalizante continuaria destinado às classes menos favorecidas, com a democratização do ensino extensivo a todos, como foi propalado?

A seletividade do sistema através das classes sociais não será resolvida de forma tão simples ou, o que é pior, talvez nem seja essa a vontade mas, apenas a divulgação de uma plataforma política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ESTABLET, Roger. A escola. *Tempo Brasileiro: as instituições e os discursos*. Rio de Janeiro, (35): 116-7, out./dez. 1974.
- ²PELIANO, José Carlos. Política e planejamento de emprego. IN: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E PLANEJAMENTO DE RECURSOS HUMANOS, 1. Rio de Janeiro, 1978. Rio de Janeiro, FGV/SENAI, 1979, cap. 4, p. 87.
- ³CUNHA discorda da expressão violência simbólica e a substitui por força simbólica, pois considera que a violência é uma resultante do poder de violência simbólica que os grupos ou classes possuem. O resultado desse processo é que seria a violência simbólica. Cf. CUNHA, L.A.R. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. *Educação e sociedade*. São Paulo, (4):82-83, set. 1979.
- ⁴BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1975, p. 21.
- ⁵Capital cultural deve ser entendido como o valor assumido pelo produto da primeira ação pedagógico-familiar no mercado de bens econômicos ou simbólicos, numa determinada formação social. Quanto menor for a distância entre os valores incutidos pela classe dominante e as ações pedagógicas familiares, maior será o capital cultural.
- ⁶BOURDIEU, op. cit. p. 208. Grifos nossos.
- ⁷A superestrutura é um dos componentes do "bloco histórico" de Gramsci. O outro componente é a estrutura ou infraestrutura, de base econômica. A infraestrutura e a superestrutura o conjunto de relações sociais de produção.

⁸Ver a expressão usada em FREITAG, B. op. cit. p. 37-8.

⁹FREITAG, B. op. cit. p. 39.

¹⁰GRAMSCI chama de intelectuais orgânicos os indivíduos, independentemente, de seu grau de escolaridade, -pois para Gramsci *todos* são intelectuais, diversificando-se apenas os graus de atividade intelectual - que tenham uma ligação orgânica e estreita com a sua classe, que trabalhe por ela e com ela nas funções de organizador, construtor e político, com a finalidade de dar homogeneidade, consenso e consciência à classe, de sua própria função, enquanto classe social.

¹¹GARCIA, P.B. *Educação: modernização ou dependência?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. p. 53.

¹²Para maiores detalhes cf. CUNHA, L.A.R. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. Cap. 3.

¹³CUNHA, L.A.R. op. cit. p. 169.

¹⁴Cf. ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Portugal, Editorial Presença, 1974, principalmente p. 53-68.

¹⁵SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes Editores, 1977, p. 176.

¹⁶FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. p. 65.

¹⁷MANDEL, Ernest. *Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes*. Lisboa, Ed. Antídoto, 1979. p. 139. O autor analisa as implicações de uma cogestão operária traçando um paralelo com a cogestão universitária, chamando a atenção para os perigos desse tipo de participação como estimuladora da desagregação da classe operária.

¹⁸POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. Porto, Portucalense Ed., 1971, v. II, p. 9-10.

¹⁹CUNHA, L.A.R. op. cit. p. 119-70.

²⁰BESSA, N.M. *Alunos do curso colegial - planos e características sócio-econômicas*. FGV, Rio de Janeiro, 1971. In CUNHA, L.A.R. op. cit. p. 160.

²¹BARRETO, Elza et alii. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (30):21-40, set., 1979.

²²_____. op. cit. p. 25. Grifos nossos.

²³CUNHA, L.A.R. op. cit. p. 162.

²⁴A transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica é um exemplo da pressão exercida pela camada social que frequenta estas escolas

²⁵e que, buscam, inevitavelmente, também o ensino superior, embora recebam uma terminalidade a nível intermediário, considerada como a verdadeira profissionalização. (v. Lei nº 6545, de 30 de junho de 1978).

PASSARINHO leva programa do PDS a Golbery. *O Globo*, Rio de Janeiro, 05 de fev. 1980, cad. 1, p. 4.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO

- Relação entre educação e trabalho

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO

Relação entre educação e trabalho

A questão do comprometimento da educação com o trabalho, enquanto formadora de recursos humanos qualifica dos atendendo às necessidades econômicas e sociais do país, tem sido preocupação constante de educadores e planejado - res.

Entretanto, a simples existência da determinação legal de que segundo o Art. 5º, § 2º "a) parte de formação especial do currículo; b) será fixado, (...) habilitação profissional em consonância com as *necessidades do mercado de trabalho* local ou regional, à vista de levantamentos pe riodicamente renovados",¹ supõe a possibilidade de que se jam detectadas as necessidades desse mercado de trabalho. A não viabilidade desse processo é que tem dificultado a previsão do comportamento do mercado. Precisar-se-ia não somente de uma necessidade atual, mas principalmente, em obter uma previsão da necessidade futura, pois que, a aq uisição da formação profissional demanda um certo tempo.

Parece-nos oportuno conceituar algumas expres - sões ligadas ao tema. Inicialmente tentar-se-á distinguir o que sejam *educação técnica* e *formação profissional*, ambas associadas à educação especial ou profissionalizante.

Segundo Nathanael, a formação profissional inde pende da escolaridade e se vale de agências empresariais (SENAI, SENAC) e de programas especiais como o PIPMO e ou tros, com o objetivo de proporcionar condições para o exer cício de um ofício ou simplesmente de um retreinamento cons tante.

Já a educação técnica dá prosseguimento aos es tudos obtidos ao nível de 1º grau, conduzindo-os ao 2º e/

ou 3º graus. Visa a formação do técnico através do sistema formal e se completa com o estágio quando o indivíduo passa a alcançar uma *habilitação profissional*. Esse tipo de educação era ministrado nas antigas escolas técnicas comerciais, industriais e agrícolas.²

Entretanto, segundo a Recomendação 117, da OIT, a formação profissional tem, atualmente, um conceito bastante amplo, apresentando como objetivo, *preparar para o trabalho*. Assim se expressa, como sendo, *"Todo o tipo de formação destinada a preparar ou readaptar uma pessoa que exerça um emprego, seja ou não pela primeira vez, ou para que seja promovida em qualquer área de atividade econômica - incluindo o ensino em geral, profissional e técnico que seja necessário para esse fim"*.³

É pois a formação profissional um sistema de preparação do indivíduo em suas aptidões, consideradas a estrutura e as tendências do mercado de trabalho e que tem como objetivo prepará-lo para o desempenho de uma ocupação ou família de ocupações. O sistema formal de ensino em quanto preocupado com o preparo deste indivíduo em sua gama de conhecimentos, habilidades e técnicas, fica, de certa maneira, impossibilitado por limitações próprias de sua ação, de ajustar o indivíduo à realidade de utilização de seus conhecimentos.

Necessita pois, contar com instituições especializadas que, através de programas específicos, possam contribuir para a adaptação constante do egresso de 2º grau ao mundo do trabalho.

A essas atividades que podem assumir diferentes modalidades, identificou-se como uma formação profissional continuada, que em muito ajudarão a promover o indivíduo participante. O próprio Parecer 45/72, do CFE, conceitua em sentido mais restrito o que entende por for-

mação profissional: aquela que mais orienta para as ocupações que exigem domínio dos conhecimentos tecnológicos para utilização em técnicas mais especializadas. Difícil, entretanto, será estabelecer um programa de formação que esteja sempre em consonância com as exigências do mercado de trabalho.

A empresa representa papel de destaque na formação profissional do indivíduo, pois é através de seu desempenho, que a escola, devidamente informada, poderá a partir das dificuldades encontradas pelo aluno, detectar as necessidades e estudar a viabilidade de alterações curriculares, para melhor atendimento à formação de sua clientela.

É, através do estágio, um dos objetivos da articulação escola-empresa que se permitirá:

- a aceleração na formação profissional;
- a aplicação dos conhecimentos teóricos, na prática;
- a identificação do indivíduo com seu futuro mercado de trabalho;
- um auto-diagnóstico das dificuldades encontradas;
- a tomada de uma realidade empresarial: seus valores, sua hierarquia, seus diferentes postos de trabalho;
- o conhecimento de tecnologias mais avançadas;
- a implementação de seus estudos, colaborando na realização dos trabalhos de conclusão de curso;
- ampliar o relacionamento humano do estagiário;

- a renovação dos quadros empresariais, com mais segurança, aproveitando-se profissionais recém-formados já com estágio (prática).

Embora se saiba da importância desse trabalho e da necessidade de que a empresa participe da programação da escola, em nossa pesquisa obteve-se a informação de diretores de 2º grau - 44,4% de que as empresas não tomaram conhecimento da nova opção para o ensino profissionalizante - as habilitações básicas - e as que já o fizeram, o foi através de iniciativa do próprio estabelecimento de ensino - 30,6%, sendo que à SEEC/RJ coube um percentual de apenas 13,9% (ver Tabela 16 - Anexo 10). Até a data de coleta de informações de nosso trabalho, esse percentual se referia a convênios, acordos ou ajustes destinados, principalmente, à formação de técnicos e, não, às habilitações básicas.

No entanto, a própria definição dessas habilitações, especifica que, através desse tipo de profissionalização, o aluno receberá iniciação a uma área de atividades, ou ocupação que, em alguns casos, só se definiria após o emprego. A parte operacional de sua formação só se completará no mercado de trabalho. Está expresso no Parecer 76/75, do CFE, que a preparação do concluinte de 2º grau, só será *terminal* através de treinamento que poderá ser dado, além de outras agências, nas próprias empresas.

Passa-se a ter

"a habilitação profissional por área de atividade, a ser completada em estágio ou tão logo o aluno se encaminhe para o emprego (...)"

Trata-se pois de uma habilitação parcial que necessita de complementação já fora de responsabilidade imediata da escola, mas continuando a servir como indica -

dor de qualidade do curso realizado pelo egresso. Também está prevista a oferta de um prosseguimento de estudos a nível intermediário - sob a direção de uma escola que ministre cursos técnicos - possibilitando ao aluno concluir a habilitação básica à obtenção de um título de técnico.

Desconhece-se até que ponto mais essa qualificação garantirá a absorção pelo mercado de trabalho desses novos profissionais.

Parece que o problema do desemprego/subemprego vai além do aspecto econômico e político, para se situar também no social, principalmente nos países emergentes.⁵

Encontra-se interessante observação em trabalho de Carnoy,⁶ citando Coombs de que o desemprego das classes mais instruídas constitui uma ameaça política à ordem estabelecida, o que não sucede com os menos qualificados.

Continuando, Carnoy afirma que o fenômeno do *franco desemprego*⁷ pode ser constituído tanto pelos mais, como pelos menos instruídos, mas os primeiros atuam de forma a pressionar os assalariados que, temerosos de perder o emprego se sujeitam, muitas vezes, a um vencimento inferior e à elevação reduzida desse vencimento, pois é de seu conhecimento a existência de grande oferta de mão-de-obra à espera de oportunidades no mercado de trabalho.

O que se conclui portanto, é que:

"(...) o franco desemprego⁸ atinge as pessoas de diferentes classes sociais, com o mesmo nível educacional, de forma diversa. As que pertencem às classes sociais inferiores têm maior probabilidade de ficar desempregados do

que os procedentes de classes sociais mais e levadas, mesmo quando possuem o mesmo número de anos de ensino".

Poder-se-á deduzir que o fato ocorre em virtude do tipo de ensino qualificadamente melhor a que as classes sociais têm acesso. Os empregadores darão preferência a esse tipo de candidato evidenciando um fator de discriminação social. Será o mercado de trabalho também reprodutor das classes sociais? A necessidade de uma política bem definida que possibilite a sistematização operacional do mecanismo de estágio se faz evidente, na medida em que o profissional de nível médio encontraria melhores condições em seu desempenho futuro e a própria escola obterá informações sobre a qualidade/não do trabalho que vem desenvolvendo.

A Lei nº 6297/75 embora dispondo sobre a dedução do lucro tributável para fins de imposto de renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, ainda não conseguiu que seus objetivos sejam alcançados de forma plena. Algumas empresas se retraem quando procuradas pelo sistema de ensino, alegando impossibilidade de atendimento.

Segundo informações da Coordenação de Ensino de 2º Grau, da SEEC/RJ há situações em que a própria empresa nega o fornecimento de estágio devido a existência de um currículo escolar inadequado às suas exigências, o que denota uma desarticulação entre o mercado de trabalho e o conhecimento que o aluno adquire através da escola. Como exemplo poder-se-á citar a Ishikanvagina (Ishibrás) que deu prioridade à Escola Técnica Federal de Campos para a assinatura de convênio, desenvolvendo o Projeto CONTREC, que envolve treinamento de professores, alunos e estágios.

As habilitações básicas, por desconhecimento

ou descrédito por parte dos empresários têm ficado ao lar go, não despertando interesse por parte das empresas, o que preocupa pela grande incidência desse tipo de pro fissionalização em todo o Estado do Rio de Janeiro. A ha bilitação básica em Saúde, por exemplo, em 1980, está sendo implementada em 27 estabelecimentos de 2º grau com um percentual de 31,32% em relação aos 116 colégios estaduais. Entretanto, o futuro local de trabalho desses profis sionais parece desconhecer-los!

O distanciamento entre o que o sistema formal de ensino prepara e o que a empresa deseja está refletido também no trabalho que Brandão desenvolveu ao estabelecer um paralelo entre escola e empresa, na função da preparação de mão-de-obra.⁹

Enquanto a empresa *define condições*, deixando claro as características de desempenho das funções para as quais são formados, a escola *não define condições*, pois prepara para um mercado em aberto, não fornecendo aos alu nos as necessidades de desempenho; a formação fornecida pe la empresa está vinculada diretamente ao trabalho, em fun ção do posto, em contato com os futuros companheiros, o que não ocorre com a preparação no interior da escola; a formação teórico-prática apresenta características de simpli ficação teórica direcionada a uma aplicabilidade, enquanto que, geralmente, esta parte ganha um cunho de maior abran gência na escola, muitas vezes, desnecessária à futura o cupação; o conhecimento do equipamento e da tecnologia a serem utilizados é outro fator favorável à preparação de mão-de-obra qualificada pela empresa.

O descompasso entre a educação e os demais campos de atividade, experiência universalmente vivida e es pecialmente sentida a partir da arrancada tecnológica, pe las exigências do trabalho na era industrial, mais uma vez foi diagnosticada a partir de conclusões a que chegou

Staley sobre a incapacidade do sistema formal de ensino de preparar da melhor maneira, o futuro profissional. Os dados apresentados se referem ao trabalho desenvolvido na Tunísia, por Al-Bukhari, sobre a utilização dos componentes curriculares por operários industriais, alguns com vários anos de escolaridade e que pouco se utilizavam dos conhecimentos aprendidos. Do curso ginasial apenas 35% eram utilizados e do curso secundário (ginásio e colegial) 25%. O preparo realmente ocorreu posteriormente já na força ativa do trabalho. Assim concluiu:¹⁰ *"o sistema de ensino pode ser incapaz de preparar estudantes, mesmo após um curso secundário industrial completo, para suprir as futuras ocupações específicas. O sistema de emprego recruta os formandos dos cursos técnicos e lhes proporciona treinamento de acordo com suas necessidades. O resultado final é o desperdício do que foi aprendido no sistema educacional"*.

Ainda Staley referindo-se às escolas vocacionais dos EEUU nos anos de 1953, 1958 e 1962, verifica a - através de amostragem, que apenas 30% iniciaram-se profissionalmente na atividade para que foram preparados; 18% empregaram-se em ocupações correlatas e 37% em ocupações que não necessitavam da formação adquirida.

A situação brasileira não diverge da citada acima. Em Projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, em convênio com o MEC/DEM, no ano de 1976, foram entrevistados 648 egressos de 2º grau, que haviam concluído cursos técnicos, em 1974, em escolas estaduais. Os técnicos do setor secundário como: Mecânica (91%), Eletrônica (82%), Eletrotécnica (80%) e Máquinas (77,7%) foram os que apresentaram maior correspondência entre conhecimentos adquiridos e ocupação, evidenciando a eficácia dos cursos ministrados pelo tradicional Colégio Visconde de Mauá. Em relação ao Setor Terciário, entretanto, tal não aconteceu. Os Técnicos em Se

cretariado (18,7%), Laboratórios Médicos (15,4%), Contabilidade (13,5%) e Assistente de Administração (12,1%) mostraram que neste setor, correspondente a Serviços, ou os cursos técnicos não encontraram demanda no mercado de trabalho, ou a eficiência dos mesmos não correspondeu à expectativa das empresas, quanto ao nível de formação de um técnico, uma vez que um grande número de egressos dessas habilitações encontra-se exercendo ocupações de sub-emprego nesse mesmo setor.

Cunha chama a atenção para problema análogo quando transcreve artigo de jornal sobre a situação de um economista, como depoimento do que chama de processo de deslocamento de profissionais:

*"Já tentei oito empregos. Enfrento sempre um obstáculo: a exigência de prática comprovada. Numa das empresas eram mais de 500 candidatos para 4 vagas de auxiliar de economista. Quase todos eram formados, embora a função fosse de nível médio".*¹¹

A hierarquia ocupacional fica ameaçada na proporção em que deslocamentos desse tipo possam afetar, também, o nível médio, através da utilização de "práticos" que seriam trabalhadores de nível educacional primário com formação profissional informal em serviço e com grande experiência no desempenho de suas tarefas.

O possível deslocamento também no ensino médio é proveniente do excesso de oferta de mão-de-obra de nível superior, em relação a determinadas profissões. Quando o sistema educacional chegasse a identificar essa situação deveria ter condições de se retrair e diminuir a oferta, o que em geral não ocorre. Essa relativa incapacidade do sistema de reagir em tempo e quantidade adequados às condições do mercado é o que chamamos de *rigidez do sis*

tema educacional. Essa rigidez é resultante, sabe-se, de condições legais e institucionais e em parte das pressões da demanda social, por educação.

Uma flexibilidade e agilidade maiores do sistema, exigiria uma legislação educacional menos restritiva e uma nova atitude face à questão da regulamentação das profissões.

O Técnico e Auxiliar-Técnico em Enfermagem por exemplo, não têm ainda suas profissões regulamentadas!

As possibilidades de absorção da mão-de-obra com níveis mais elevados de educação formal ocasionaria uma adaptação em relação à demanda, que passaria a ser influenciada pela nova situação. Como consequência econômica ter-se-ia o achatamento da escala salarial, reduzindo as diferenças de remuneração entre os diferentes níveis educacionais.

Entretanto, embora os planos governamentais estimulem a formação profissional e a educação formal, através de incentivos, a relação entre educação, emprego e renda continua desfavorável. O fenômeno de subemprego, citado anteriormente, corrobora esta afirmativa. (veja quadro I).

QUADRO I
DISTRIBUIÇÃO DA RENDA NO BRASIL

a) Brasil: Todos os setores

<u>POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA (%)</u>	<u>PARTICIPAÇÃO DA RENDA (%)</u>		
	<u>1960</u>	<u>1970</u>	<u>1976</u>
-50	17,7	14,9	11,8
30	27,9	22,9	21,2
15	26,7	27,4	28,0
+ 5	27,7	34,9	39,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0
COEFICIENTE DE GINI	0,50	0,56	0,60

Fonte: IBGE

b) ESTADO DE SÃO PAULO: Setor Formal Urbano^a

<u>EMPREGADOS</u>	<u>PARTICIPAÇÃO SALARIAL (%)^b</u>			
<u>(%)</u>	<u>1970</u>	<u>1972</u>	<u>1974</u>	<u>1976</u>
-40	15,9	15,0	14,2	13,8
30	20,8	20,1	20,2	19,2
20	25,8	25,7	25,0	24,5
+10	37,6	39,3	40,6	42,5
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0
COEFICIENTE DE GINI	0,45	0,47	0,48	0,50
(% Salário Mínimo Real ^c)	18,1	27,8	25,1	29,0

Fonte: MTb - COI/Lei de 2/3

NOTAS: a) Grandes e médios estabelecimentos da indústria, construção civil, comércio e serviços;

b) Salários declarados pagos pelas empresas a seus empregados;

c) Percentual de empregados com remuneração iguais ou menores ao salário mínimo acrescido da variação anual de preços e da produtividade do setor (Base: relação salário mínimo/salário médio de 1970)

Segundo Peliano¹² a tese educacional adotada pelo governo de que o acúmulo de conhecimento pela educação conduz o indivíduo a um desempenho mais eficiente, gerando maior produtividade é insubsistente nos seguintes aspectos:

- 1) o acúmulo de rendimentos conduz o indivíduo (com ou sem conhecimentos educacionais suficientes) ao desempenho mais eficiente de seu trabalho e, em consequência, à obtenção de um nível mais elevado de renda;
- 2) a manutenção do sistema capitalista origina uma retenção material da produtividade do trabalhador, que é remunerado abaixo do que realmente produz;
- 3) os conhecimentos educacionais de pouco servirão, caso não haja um posto de trabalho ou condições para que o indivíduo se estabeleça por conta própria ou que seja possível sua ascensão ocupacional.

Na medida em que a educação se transforme em meio credenciado para obtenção de emprego, o aspecto de ascensão social ficará subordinado à sua entrada e mobilidade no mercado de trabalho.

Alerta Peliano em suas conclusões que a formação profissional, atualmente deteriorada, apresentando-se como um sistema que tem seus requisitos explícitos e implícitos, não está a atender ao que se propõe teoricamente, isto é, promover cursos tendo como objetivos:

- atender à necessidade do mercado de trabalho;
- possibilitar ascensão ocupacional de trabalhadores futuros ou já na força ativa do trabalho.

O problema de emprego, isto é, de absorção pelo mercado de trabalho constitui o principal problema da política social. A idéia de que investimentos maciços em educação seriam capazes de atuar na distribuição da renda, tem se mostrado insuficiente, pois que se continua com a mesma situação, por exemplo, em relação à extensão do 1º grau para todos. A educação sozinha não consegue influenciara estrutura produtiva, na criação de postos de trabalho e por conseguinte na distribuição da renda.

A formação profissional, entre outros aspectos, deve evitar a elitização de sua clientela, reduzindo as exigências de seus critérios de seleção. Talvez a existência dos mesmos denote uma ideologia da classe dominante.

A elevação dos requisitos educacionais para a qualificação profissional vem ocorrendo com freqüência gradativa. Fato este decorrente do descompasso entre a oferta e a procura para ocupações anteriormente preenchidas por profissionais de escolaridade mais baixa.

Segundo Brandão ¹³ "A escolaridade mínima definida para vários cursos na Programação 78 do SENAC-SP leva-nos a reforçar a idéia de que os pré-requisitos escolares significam muito mais uma exigência formal do que condições efetivamente necessárias ao desenvolvimento dos programas de qualificação profissional.

... em que bases se determina a diferença de escolaridade mínima entre as duas qualificações profissionais que se seguem: Auxiliar de Administração Pessoal- primeiro grau completo e Auxiliar de Departamento de Pessoal- sexta série do primeiro grau.

... os possíveis pré-requisitos educacionais (habilidades, atitudes, conhecimentos...) referem-se a uma questão qualitativamente diferente dos níveis de escolaridade".

A possível seletividade é justificada freqüentemente como a condição básica para que os cursos possam ser implementados.

Educação para o trabalho não significa necessariamente ensino profissionalizante, é muito mais uma educação para a realidade do mundo atual, em que educar não é apenas o desenvolvimento de potencialidades de cada um, sua auto-realização, mas, principalmente, aprendizagem para situações imprevisíveis, numa concepção dialética da educação permanente, não só como processo de aprofundamento pessoal, mas também social, traduzido pela participação efetiva de cada um.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹A REFORMA de ensino. Rio de Janeiro, Gráfica Auriverde, 1977. p. 55. Grifos nossos.
- ²NATHANAEL, P. Seminário Nacional sobre Ensino Profissionalizante. Rio de Janeiro, 1979. Texto mimeog.
- ³OIT. Convênios y Recomendaciones 1919-1966. Genebra, 1960. p. 1097. Texto mimeog.
- ⁴RENAN, I. & FERNANDES, R.P.B. *Sistema educacional brasileiro: legislação e estrutura*. Rio de Janeiro, Ed. Rio, 1977. p. 68. Grifos nossos.
- ⁵Cf. observação que faz BERGER, M. em Educação e dependência sobre a mera troca de termos que nada explicam. Por exemplo: "países subdesenvolvidos", ou "em desenvolvimento" ou do "terceiro mundo". p. 31-2.
- ⁶CARNOY, M. Educação e emprego: uma avaliação crítica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (30):84, set./1974.
- ⁷Franco desemprego - expressão utilizada que pode ser definida como a estimativa de pessoal desempregado e que procura emprego, durante uma "semana de referência".
- ⁸CARNOY, M. op. cit. p. 86.
- ⁹BRANDÃO, Zaia. O ensino de 2º grau e a profissionalização. In: GARCIA, Walter, org. *Educação brasileira e contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, Mc Graw-Hill, 1976. p., 119-20.
- ¹⁰STALEY, E. Planejamento da educação e formação profissional para o desenvolvimento (trad.). Rio de Janeiro, SENAC/DN, 1973. p. 98.

¹¹CUNHA, L.A.R. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves Ed., 1979. p.130.

¹²PELIANO, José Carlos. Política e planejamento de emprego. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E PLANEJAMENTO DE RECURSOS HUMANOS, 1. Rio de Janeiro, 1978. Rio de Janeiro, FGV/SENAI, 1979: cap. 4, p. 88.

¹³BRANDÃO, Zaia. Planejamento da qualificação profissional. In: *Desenvolvimento profissional: do planejamento à certificação*. São Paulo, SENAC, abr./79. p. 17. (Série Debates, 3).

CAPÍTULO 3

O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O ENSINO PROFISSIONAL NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

I - Iniciativas relacionadas com o ensino profissionalizante

A preocupação com o ensino profissionalizante e, posteriormente com o ensino profissionalizante de nível médio, esteve presente no Brasil desde época remota. Várias iniciativas evidenciavam esse fato, principalmente no que concerne ao ensino comercial:

Cronologicamente, podemos citar:

- 1808 - instituição da primeira Aula Pública de Economia, tendo como titular o Visconde de Cairu.
- 1809 - instituição, no Rio de Janeiro, da Aula de Comércio, sob a direção do Tribunal da Junta do Comércio.
- 1846 - criação, no Rio de Janeiro, da Escola de Comércio.
- 1858 - criação, no Rio de Janeiro, do Liceu de Artes e Ofícios.
- 1902 - instituição da Academia de Comércio do Rio de Janeiro e da Escola Prática de Comércio de São Paulo.
- 1909 - Fundação Antonio Alvares Penteado, em São Paulo. Criação das Escolas de Aprendizes e Artífices.
- 1930 - criação da Inspetoria do Ensino Profissional no âmbito do Ministério da Educação e Saúde. Criação do Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana.
- 1934 - introdução do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, formado por todas as ferrovias paulistas.
- 1937 - introdução de dispositivos legais sobre o ensino profissional, na Constituição.
- 1939 - implantação de cursos de aprendizagem em estabelecimentos industriais.

1942 - criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriais, através do Decreto-Lei 4048, modificado pelo Decreto-Lei 4936/42 que o transforma em Serviço de Aprendizagem Industrial - SENAI, determinando-lhe os objetivos.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial promove a elevação do ensino industrial ao nível médio e sua articulação com os demais ramos de ensino.

1946 - criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, através do Decreto-Lei 8621/46 - SENAC.

1966 - criação do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Industrial, na área do MEC e que passou para o Ministério do Trabalho, em 1975 - PIPMO.

1975 - aprovação da Lei 6297 que dispõe sobre Incentivos Fiscais às Empresas para a Formação Profissional.

1976 - criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, através do Decreto-Lei 77.354.

1978 - criação do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-obra, através do Decreto-Lei 77.362.

De acordo com a época em que se sucederam as iniciativas mencionadas, todas tiveram seu significado. Entretanto, pela proximidade talvez, é a Lei 6297/75 a que tem causado um impacto maior pela inovação da medida, provocando nas empresas a resposta, em termos de formação profissional, que já há muito se fazia necessária. Lucram as empresas, mas o sistema educacional formal ainda não sentiu os seus reflexos.

O Sistema Informal de Educação (SENAI, SENAC, SENAR, PIPMO, Empresas...) muito tem contribuído para a articulação entre educação e mercado de trabalho, pois as empresas, de maneira geral, se transformaram em agências de treinamento, a partir da Lei 6297/75 para a sua própria clientela.

O que se observa em relação ao Sistema Formal

tem sido uma falta de adequação ao mercado de trabalho, pois os mecanismos operacionais para esse tipo de formação, são ainda insuficientes. Talvez a forma desordenada como teve início a educação formal, no Brasil, tenha sido a causa da dificuldade em se estabelecer um sistema devidamente organizado, com estrutura própria. A primeira tentativa de sistematização, como veremos, aconteceu em 1931, com a Reforma Francisco Campos.

II - As Instituições Escolares: evolução a partir de 1834

Para que se possa analisar o sistema educacional de acordo com a sociedade global em suas inter-relações é necessário que se tenha uma visão periódica da história educacional brasileira.

Utilizar-se-á a divisão adaptada da própria evolução das instituições educacionais, como o fez Berger¹, resultando nos seguintes períodos, a partir de 1834:

- 1) Abandono público e fase áurea da iniciativa privada;
- 2) Reformas consecutivas e desconexas;
- 3) Tentativa de democratização e adaptação às condições brasileiras;
- 4) Expansão de um sistema educacional alienado da realidade e tentativa de uma aproximação com a sociedade.

Intentar-se-á a seguir abordar aspectos de cada fase, com o objetivo de perceber os caminhos sinuosos do nosso Sistema Educacional.

1. Período de abandono público e fase áurea da iniciativa privada

Após a Independência e com o Ato Adicional de 1834 que deu às províncias o poder para legislar sobre a instrução pública, se instaurou oficialmente a *dualidade* de competência em educação. O governo central passou a se ocupar unicamente com o ensino superior e o sistema escolar do Distrito Federal.

Descentralizava-se o que ainda não tivera obtido uma unidade nacional. Faltavam recursos materiais e humanos às províncias para assumir tal encargo e, como consequência, cada uma organizava o seu sistema de ensino como fosse possível.

Em 1837 o acontecimento marcante foi a criação do Colégio Pedro II, que passou a se constituir em modelo para as províncias. Entretanto, o poder central não as provia de recursos para que pudessem implantar o modelo, nos respectivos sistemas de ensino.

O ensino secundário no período era composto de Liceus (a partir de 1858) e do Colégio Pedro II, sendo que este contava com a vantagem de seu título em bacharel em letras já permitia acesso direto às faculdades, ocasionando grandes protestos dos que freqüentavam os Liceus, por uma equiparação, o que só viria a acontecer com a República.

A república provisória de Leônicio de Carvalho, em 1878, facilitou o ingresso no Colégio Pedro II, permitindo as matrículas parceladas, sem ordenação lógica e a freqüência livre. A liberdade de instrução, sem qualquer cuidado maior se pode observar na seguinte afirmativa:

"Que possam ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autori

zação; e que a cada professor seja permitido expor livremente suas idéias e ensinar as doutrinas que repute verdadeiras pelo método que melhor entender".²

Livre era o ensino e livre deveria ser a iniciativa privada, que, no período de 1860/1890 atingiu a sua plenitude..

A época do ministério de Paulino de Souza, em todo o país, segundo dados estatísticos, dos 10.911 alunos do secundário, 25,4% pertencia a escolas oficiais e 74,6% a escolas particulares.

A inexistência de um controle governamental sobre a iniciativa privada, tão amplamente entregue às suas próprias diretrizes, se é que as havia, só poderia apresentar resultados desastrosos.

A escola secundária cada vez mais se voltava para a qualificação social, "indispensável para qualquer indivíduo ter entrada nas classes médias da sociedade".³

As escolas normais só se efetivaram a partir de 1822, após determinação do Ministro do Império. No início de sua organização ainda predominavam disciplinas literárias acrescidas de algumas consideradas importantes para a formação do professor primário.

A efetivação dessas escolas encontrou empecilhos na sua própria organização e estrutura, pois que, a exigência de que fossem noturnas, impediu a prática de ensino e o ensino de agricultura, que era obrigatório.

Em relação ao ensino profissional, especificamente, pode-se enumerar algumas iniciativas a partir da Independência, através do ensino de ofícios manufaturei -

ros em arsenais, asilos e liceus.⁴

O ensino de ofícios era ministrado principal - mente pelos arsenais de guerra do Rio de Janeiro, Pará, Per^unambuco, Bahia, Mato Grosso e Rio Grande do Sul. Em 1834 o Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro contava com 200 alunos entre 8 a 12 anos. Com 21 anos tendo terminado a apren^dizagem passavam a mestre numa especialidade e eram, então, contratados.

Os arsenais preparavam a sua própria mão-de-obra, marcando o Estado a sua presença, através da manutenção, direção ou transferência de recursos para o seu funci^oramento.⁵

Já àquela época, como bem observou Cunha, os interesses ideológicos se faziam presentes na idéia paternalista de que a aprendizagem de ofícios se fazia com o ob^jetivo de amparar os pobres, órfãos e desprovidos economicamente.

Os estabelecimentos militares como representantes da sociedade política, foram os primeiros a ministrar os ofícios a esse tipo de classe social, numa função nitidamente reprodutora, aproveitando-a, inclusive, para seus quadros de empregados.

"Mas não era apenas a miséria material a determinante da clientela preferencial dos estabelecimentos de ensino de ofícios. (...) o ensino necessário à indústria tinha sido, inicialmente, destinado aos silvícolas, depois fora aplicado aos escravos, em seguida aos mendigos. Passaria, em breve, a atender, também, a outros desgraçados".⁶

Além do ensino de ofícios através dos liceus destinados ao povo - havia a Academia de Belas Artes - escola supe^r

rior, destinada ao grupo mais favorecido.

O principal objetivo do Liceu de Artes e Ofícios, criado, o primeiro no Rio de Janeiro, em 1858, estava contido em seu Regimento:

"O Liceu de Artes e Ofícios instituído pela Sociedade Propagadora das Belas Artes tem por missão especial, além de disseminar pelo povo, como educação, o conhecimento do belo, propagar e desenvolver, pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes, ofícios e indústrias".⁷

A mesma doutrina classista irá se alastrando até a declaração da Constituição de 1937, quando fica explicitamente determinado que o ensino vocacional seja destinado às classes menos favorecidas.

A escola como representante do Estado, passa a través da ideologia que emana da sociedade política (onde são feitas as leis), a ser a reprodutora de classes sociais.

O período imperial muito pouco contribui para a história da educação brasileira. Ao final do período, sob a liderança de Rui Barbosa, educadores se preocupavam com a urgência de que houvesse uma orientação doutrinal e prática ao ensino secundário, destinado à classe dominante que tinha condições de prosseguir seus estudos.

2. Período de reformas consecutivas e desconexas

O período de quarenta e um anos, iniciado em 1889, constituiu apenas um prolongamento do Império, marcado por uma série de reformas desconexas.

A primeira Constituição Republicana (1891) também não conseguiu refletir a unidade nacional; a União era responsável pelas escolas secundários e superiores, e os Estados e os Municípios, pelas escolas primárias, normais, técnicas e vocacionais.

A criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos em 1890 foi uma iniciativa louvável. Entretanto, sua duração foi efêmera, ficando então o Ministério da Justiça a orientação dos assuntos referentes à educação.

O plano de 1901 declarava o interesse no curso secundário como simples preparatório para o ensino superior. Previu exames por séries ou por disciplinas. As provas ficavam a cargo do Ginásio Nacional, dos Liceus Estaduais e dos colégios particulares equiparados.

A Reforma do Ministro Rivadávia (1911) instituiu no Colégio Pedro II a passagem de uma série para outra, por mera promoção.

O período de 1911 a 1914 foi de indiferença ao ensino secundário.

O plano de 1915 (Carlos Maximiliano) retomou os exames de madureza e permaneceu com os exames vestibulares: aqueles a serem prestados somente no Colégio Pedro II e nos Liceus Estaduais e os vestibulares realizados nas faculdades com o objetivo de corrigir as falhas do primeiro.

"Ensine quem quiser, desde que leve os discípulos a exame no ginásio do Governo",⁸ afirmava Carlos Maximiliano.

O plano de 1925 (Lei Rocha Vaz) cujos objetivos principais se referiam à reformulação da fiscalização

escolar e à necessidade de fixar a centralização administrativa do sistema escolar, prescreveu exames de promoção, além de exames finais. Manteve o vestibular acrescentando a exigência do *numerus clausus* - número determinado de matrículas.

Em todas essas reformas o que predominou foi o mesmo regime de preparatórios, admitindo o velho sistema. Desde 1890 o madureza se destinava a todos os candidatos portadores de atestados de estudos feitos vagamente sob alguma orientação. Após 1925, passou a ter nas juntas examinadoras instaladas em estabelecimentos particulares, característica mais acentuada de função preparatória para o ensino superior. A escola permanecia com um conteúdo intelectualista, fora da realidade, sem ligação com o mercado de trabalho, servindo por isso, principalmente, à classe dos mais favorecidos.

3 - Período de tentativa de democratização e de adaptação às condições da realidade brasileira

A construção da escola brasileira, a partir de 1930, reflete a influência direta de fatores como a industrialização, a crise do café e a Revolução de 30, como bem identificou Freitag:

"A classe até então hegemônica dos latifundiários cafeicultores é forçada a dividir o poder com a nova classe burguesa emergente. Em consequência dessa nova situação, há uma reorganização dos aparelhos repressivos do Estado. Com auxílio de certos grupos militares (tenentes) e apoiado pela classe burguesa, Vargas assume o poder em 1930, implantando, em 1937, o Estado Novo, com traços ditatoriais. Isto significa que a sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-as ao

seu controle. É o que ocorrerá com as instituições de ensino. Percebe-se uma intensa atividade do Estado em ambas as instâncias da superestrutura".⁹

Pela necessidade de mudanças na educação, é criado em 1930 o Ministério da Educação e Saúde, o que permitiu que logo fossem baixados atos legislativos que regulamentassem o ensino secundário, comercial e superior, surgindo, inclusive, as primeiras universidades.

O primeiro grande passo em relação à luta contra o aspecto formal que apresentava o ensino, foi a Reforma Francisco Campos (1931), preparada pelo movimento da escola nova/ativa de Dewey. Embora o modelo seja americano, pela primeira vez tenta-se adaptá-lo à realidade brasileira.

O que se pretendeu foi a reconstrução da escola brasileira, para o novo momento político. Retratando os ideais do Governo Provisório de 30 está o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) - carta aberta de um grupo de renovação educacional.

Contrários ao Manifesto encontravam-se os educadores católicos pois que, os debates se referiam, principalmente, à laicidade do ensino, na coeducação dos sexos e sobre a escola oficial (monopólio educacional do Estado).

O Governo Provisório aproveita sugestões de um e de outro grupo e as incorpora à Constituição de 34:

A educação como direito de todos, a gratuidade e obrigatoriedade da escola primária, extensiva aos adultos e o ensino religioso torna-se facultativo. Pela primeira vez previu recursos para o desenvolvimento educacional, além de um capítulo especial sobre educação.

O ensino secundário passa a receber um sentimento mais amplo - o do ensino médio. Assim:

"(...) a sua finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras".¹⁰

A Lei Francisco Campos instituiu dois ciclos: o curso fundamental com duração de cinco anos e o complementar, em dois anos. O primeiro se destinava à formação do homem para todos os setores e o segundo visava a adaptação dos alunos para o curso superior. Era dividido em três partes: uma voltada para as "humanidades" (na época, estudos jurídicos), outra para os estudos "biológicos" e uma terceira endereçada aos estudos "técnicos" (Engenharia, Arquitetura...). O seu objetivo de adaptação nos lembra o atual ciclo básico, do ensino superior.

O ensino profissional embora não tão cuidado, através do ensino comercial instituiu o curso elementar de auxiliar de comércio, com dois anos de duração a nível primário. Os cursos técnicos de secretariado, guarda-livros e administrador-vendedor (2 anos) e de atuário e perito-contador (3 anos), necessitavam de um curso propedêutico, criado com a finalidade de dar a base para os cursos acima e com duração de 3 anos.

A criação (1939) da Faculdade Nacional de Filosofia evidenciou preocupação com os recursos humanos para o ensino secundário. Determinou o governo que, até 1943, todos os professores do ensino secundário e normal

deveriam ser licenciados.

A Carta de 1937 veio traçar outros rumos para a educação. Refletindo os interesses de um Estado Novo - ditatorial, logo percebeu-se a ingerência centralizadora do Ministério da Educação. Excluiu-se do texto o que já havia sido consagrado:

O direito de todos à educação, passando a ser o *dever e direito* natural dos pais, ficando o Estado apenas com a responsabilidade de não ficar estranho a esse dever.

Fez-se do ensino profissional um lembrete especificamente voltado para *os menos favorecidos*, filhos de operários, atendidos através da obrigatoriedade das indústrias e dos sindicatos, de ampará-los. Nascia a semente do SENAI (1942) e do SENAC (1946), para os filhos desses empregados.

Percebia-se o grande compromisso que o Estado Novo havia assumido com os diferentes setores privados da indústria, pois o Ministro da Educação declarava em discurso, sobre a necessidade de "criar um exército de trabalho para o bem da nação".¹¹ Esse exército seria constituído pela classe operária pois as demais se ocupariam com outros interesses. Assim, as escolas técnicas seriam a escola "para os filhos dos outros", única saída que é apresentada à classe subalterna, impedida de ascender a um tipo de ensino superior.

Em relação específica ao ensino médio, a existência de um dualismo vem acompanhando o sistema educacional desde época remota. A Reforma Capanema, por exemplo, iniciada em 1942, destina o ensino secundário, nitidamente à preparação para o ingresso na Faculdade.

O grande número de disciplinas, que variava

no segundo ciclo (clássico/científico), desenvolvido em três anos, denotava um ensino enciclopédico, voltado para atender às expectativas da classe dominante, tendo em vista sua ascensão social.

O sistema educacional reproduz, principalmente, à essa época, a separação na estrutura de classes, assumindo uma ideologia paternalista que, como já vimos, vem desde os primórdios da Independência.

A Lei Capanema (Lei Orgânica do Ensino Secundário) juntaram-se outras Leis Orgânicas: Ensino Industrial (1942), Comercial (1943), Agrícola (1942) e a do Ensino Normal (1946).

Em termos de estrutura, as diferentes leis apresentavam as mesmas características: duração e existência de dois ciclos. Entretanto, a discriminação se fez presente, na medida em que os conteúdos programáticos se divergiam, pois a um tipo de contingente que pretendia chegar à Universidade era oferecido o curso clássico ou o científico, enquanto para os menos favorecidos, os "demais cursos", sem a profundidade necessária à classe dominante.

Este posicionamento refletia os pressupostos da Carta de 37, como já vimos.

Os "demais" ramos de ensino existentes se mantiveram como organismos independentes entre si. As próprias leis orgânicas institucionalizaram os cursos profissionais. Tinha-se, portanto, de um lado o ensino acadêmico e, de outro, o profissional.

A própria exposição de motivos da Lei do Ensino Comercial o definia como um ramo de ensino médio de caráter profissional, sem que houvesse necessidade de estu

dos de caráter geral. Esse tipo de estudos estaria afeto, apenas, ao curso ginasial como preconizava a Lei Orgânica do Ensino Secundário, destinado à

"preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que devem assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo".¹²

A distância entre o acadêmico e o profissional estava explícita nos documentos legais como intenção real dos legisladores. Em 1950, com a Lei nº 1076, de 31 de março, foi permitido que os concluintes do primeiro ciclo profissional se matriculassem no 2º ciclo secundário, dando assim uma pseudo abertura às classes menos favorecidas. O que era entretanto proclamado legalmente, o era impraticável na sua realidade, pois para que conseguissem essa passagem havia a prestação de exames de matérias *não estudadas* no ciclo profissional, mas que faziam parte do currículo secundário. Outra perplexidade se referia à possibilidade de que usufruíam os egressos de cursos comerciais em almejar o ensino superior. Os de cursos agrícolas e industriais, não!

Em 1953, a tão divulgada Lei da Equivalência a crescentou muito pouco. Apenas estendeu aos cursos acima a permissão para tentar o ingresso no ensino posterior, desde que prestassem exame das matérias que não haviam sido ministradas no curso técnico de origem.

A organização do ensino secundário recebia orientação direta do Ministério da Educação, evidenciando a rigidez de um modelo único, de cumprimento de normas, emanadas de um órgão central, desfigurando assim, qualquer tentativa de uma educação mais democrática, quando se de

ve esperar de um sistema educacional, criatividade, transformação em qualidade e diversificação. A não ser que to dos esses aspectos, à época, fossem considerados empecilhos à ação unificadora, de imposição do Sistema.

4. Período da expansão de um sistema escolar alheio à realidade e tentativa de uma aproximação com a sociedade global.

A aproximação de uma nova Carta Magna, a de 1946, prenunciava modificações no sistema educacional.

No capítulo reservado à educação pouco permaneceu do que continha a Constituição de 37. restabeleceram-se os princípios da Carta de 34. Cabe, agora, à União legislar sobre diretrizes e bases da educação, prevendo como regra o ensino ministrado pelos poderes públicos, respeitando a iniciativa privada e garantindo recursos para a ação educativa.

A redemocratização do Brasil no ano de 1945 e a Constituição de 1946 possibilitaram o reinício dos debates anteriores a 1930.

A discussão em torno de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma-se através da própria Constituição vigente, em seu Artigo 5º, XV, d: Art. 5º. Compete à União

XV - legislar sobre:

d - diretrizes e bases da educação nacional;

O então Ministro da Educação Clemente Mariani reúne comissão constituída por vários educadores, iniciando-se os trabalhos, em 1948.

4.1 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei 4024/61 desgastada por tantas lutas até ser sancionada teve em um de seus aspectos marcantes a busca constante para alcançar o princípio de descentralização: de poderes, de liberdade de legislar, da autonomia dos Estados e dos Municípios.

O Ministro Clemente Mariani em seu Projeto percebeu o sentido dessa descentralização como consequência de uma política social, nada contrária à unidade nacional, como a viu Gustavo Capanema. Entretanto, Mariani se preocupava muito mais com a equivalência em termos de unidade do sistema, do que propriamente com as acirradas discussões em torno da descentralização versus centralização:

*"Descentralização do ensino é princípio fundamental adotado pela Constituição, como decorrência, por um lado, de conhecimentos elementares do processo de ensinar e, por outro, da variedade e extensão do país, que já haviam imposto em sua organização, a forma federativa"*¹³.

"(...) não é este o traço mais assinalado do capítulo sobre a educação da Constituição Federal e, sim, a oportunidade que abre para um sistema contínuo e articulado para todas as classes, desde o ensino infantil até o superior".¹⁴

Na segunda fase de discussões o problema central traduz-se na perda ou não do monopólio da educação, se entregue à iniciativa privada ou se permanece com o Estado. Discute-se sobre a obrigação do Estado em apoiar a livre iniciativa. A função de controle do sistema educacional se torna, aí, evidente.¹⁵

À *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)* se atribui o valor de ter "garantido" a equivalência dos diferentes ramos de ensino em relação ao acesso ao ensino superior, a través da alínea a, do artigo 69:

"Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

*a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação".*¹⁶

Entretanto, a possível existência de um "colégio universitário" - curso específico de seleção e preparação para cada uma das escolas superiores, evidenciava mais uma vez, a ausência de integração entre o ensino médio e superior e entre os próprios cursos de ensino médio, pois que, para os oriundos do 2º ciclo secundário, a exigência de escolaridade se restringia a 6 anos, enquanto para os do 2º ciclo profissional, a necessidade de uma escolaridade de 7 anos se impunha.

Esta idéia, embora não vigorando no texto da Lei depois de sua aprovação, serviu, até certo ponto, de inspiração para o que ficou proclamado no capítulo II - Do Ensino Secundário, em seu artigo 46 § 2º:

*"A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários".*¹⁷

Percebe-se, portanto, a semente dos cursinhos de preparação para o vestibular e, a evidência bem clara,

de que os egressos de cursos técnicos apresentavam resultados inferiores aos oriundos de cursos secundários. O próprio artigo 41 da LDB reduzia os objetivos do artigo 69, a línea a. Pelo que instituiu só seria permitida a transferência de um curso para o outro, do ensino médio, mediante adaptação de disciplinas, o que tornou irreal a equivalência proposta.

A própria *flexibilidade curricular* preconizada era muito mais formal do que real. Existia uma flexibilidade teórica cujos efeitos práticos representavam uma flexibilidade limitada para a escola e de inflexibilidade para o aluno, pelo número reduzido de opções oferecidas.

Aliás em relação ao distanciamento que sempre existe entre o que é proclamado e a realidade, Anísio Teixeira analisando esse aspecto nas escolas brasileiras, as sim se pronunciou:

"Transformou-se a educação em uma atividade estritamente controlada por leis e regulamentos, e o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação em órgãos de registro, fiscalização e controle formal do cumprimento de leis e regulamentos. A função desses órgãos é a de dizer se a educação é legal ou ilegal, conforme hajam sido ou não cumpridas as formalidades e os prazos legais e regularmente fixados".¹⁸

O que é proclamado através dos instrumentos legais sempre se revestirá da ideologia dominante, haja vista que embora a presente Lei represente a tentativa de conciliação entre os anteprojetos de Mariani e Capanema em relação ao direito de ministrar o ensino, é o anteprojeto Lacerda que ganha parcialmente a batalha para a livre iniciiativa, conseguindo a sua incorporação à redação final do Projeto.

A L.D.B. reflete assim as contradições existentes na própria classe dominante em suas diferentes divisões. A função elitista perdurava, embora a legislação anunciasse que "todos têm direito à Educação". Perguntar-se-ia, como as classes subalternas conseguiriam esse direito, tendo em vista a falta de escolas, de professores e de material, sendo para muitos impossível cumprir sua obrigação e reivindicar seu lugar numa determinada classe?

A LDB reproduz e reforça a estrutura de classes perpetuando as relações de trabalho, através de uma ideologia¹² da igualdade.

A classe subalterna (camponeses, operários, prestadores de serviços baixos) procura ascender aos níveis médios e superiores do ensino, servindo-se da flexibilidade dos cursos e de sua equivalência formal asseguradas com a LDB.

Dá-se a essas classes a ilusão de poderem ascender através do sistema educacional à classe dominante (alta e frações da média: profissionais liberais, forças armadas ...).

A ilusão se reflete na medida em que, para estudar, a classe subalterna precisa trabalhar e o que ocorre, habitualmente, é a procura por cursos noturnos, menos exigentes, mas "equiparados" ao tradicional nível médio.

Fato já configurado recentemente em pesquisa desenvolvida em cinco regiões do Brasil: Rio de Janeiro, São Paulo, Sul, Minas Gerais e Espírito Santo e Nordeste, corrobora a afirmativa acima:

"... das pessoas de 15 a 19 anos que trabalham, 89,26% têm uma ocupação que lhes obriga a mais de 40 horas semanais, significando is-

so que, necessariamente, a grande demanda dos cursos de 2º grau far-se-á para o período nó- turno".²⁰

A opção por diferentes cursos é determinada pela condição de classe e não pelas aptidões individuais, é o que se conclui.

A LDB, como viu-se, não constituiu uma lei que, por exemplo, apresentasse em seu texto um conhecimento dos problemas da Educação Nacional.

Lourenço Filho²¹ apresenta em sua obra comentário sobre os graves deslizes desta Lei, em relação aos seguintes aspectos:

- a) sistemática adotada - ausência de uma descrição da estrutura dos serviços de ensino;
- b) impropriedades nas proposições e na linguagem técnica - terminologia incorreta: equívoco no uso do termo Sistema, por exemplo.

Além desses aspectos, a fragilidade da Lei se denuncia na tese apresentada por Saviani²² em que propõe que se analise o texto legal do ponto de vista das condições e caracteres do sistema, assim:

- a) A lei revela uma tomada de consciência dos problemas nacionais de educação?
- b) É fruto de um conhecimento de uma realidade?
- c) Expressa uma teoria educacional brasileira?
- d) Representa um produto intencional a uma atividade intencional?

e) Apresenta uma unicidade?

f) Possui um grau de coerência entre ela mesma e a situação a que se destina?

Verifica-se que realmente a Lei se apresenta insubsistente nos itens acima, principalmente, no que se refere à ausência de uma teoria educacional que refletisse peculiaridades de nossa realidade, uma filosofia do homem brasileiro, em suas necessidades, suas condições de liberdade e consciência. Apenas o que se apresentou através do TÍTULO I - FINS DA EDUCAÇÃO - constitui uma série de itens aplicáveis a qualquer tipo de sociedade, independente de ser a brasileira, com suas características próprias.

Concluindo, chegar-se-ia até Azevedo²³ se referindo à Lei 4024/61:

"A Lei de Diretrizes e Bases recentemente aprovada pelo Congresso, longe de solucionar as imensas deficiências de nossa estrutura educacional, vem mais ainda aguzar a desajustagem entre as diversas camadas sociais da população (...)".

A desajustagem a que se refere, identifica-se com os pontos já levantados anteriormente, resumindo-se na existência de uma escola reprodutora da ideologia dominante, embora se esteja de acordo de que a escola pode servir de arcabouço para as lutas de classe e que a inculcação dos valores da classe, diga-se, superior, não se faz de forma passiva, gerando resistências e suscitando necessidades internas que conduzirão a uma não-estagnação.

4.2 - A Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus

O período pós-64 interfere no sistema educacional vigente - Lei 4024/61 - com vistas a adaptá-lo às novas exigências político-ideológicas. As duas interferências mais significativas foram: a Reforma Universitária (1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (1971).

A estrutura do ensino médio já não condizia com a realidade social e a ela não poderiam estar alheios educadores mais lúcidos. Assim sendo, Abreu²⁴ chama atenção, em 1969, para a necessidade de um ciclo médio *uno, integrado*, de natureza formativa, *profissionalizante*, além de desenvolver a capacidade do aluno para realizar estudos de estágio mais avançado - atendendo ao princípio de continuidade.

O próprio grupo de trabalho da Reforma Universitária sugeriu que também o ensino médio fosse reestruturado, dando-lhe *terminalidade*, o que diminuiria a ascensão ao ensino superior.

"Isto resolveria ou atenuaria, de imediato, três problemas: um político, o de protesto de vagas/verbas, outro social e talvez passível de expressão política, a frustração de profissionais de nível superior com dificuldades de conseguir emprego nos moldes esperados, e outro ainda, financeiro, a diminuição (...) dos gastos públicos em ensino superior".²⁵

Atualmente, sabe-se que esta função contendora atribuída inicialmente ao novo ensino médio em nada alterou o quadro de ingresso no ensino superior. Embora a lei 5692/71 tenha surgido dando ênfase especial à profissionalização, tentando eliminar o dualismo entre ensino propedêutico e o profissional, pouco tem conseguido, pela fal

ta de qualidade da maioria dos cursos desenvolvidos.

Entretanto, na medida em que os interesses manifestados na Lei (oferecer profissionalização) e os não manifestos (conter a busca ao ensino superior) se desencontrarem, a política de profissionalização do atual ensino médio apresentará um caráter ideológico.

E ainda considerando a ideologia reinante, a Reforma é repensada com vista a uma nova alternativa, já, agora, "menos" profissionalizante, dir-se-ia, pela impossibilidade de sê-lo, sentida e vivida por vários educadores.

A saída "honrosa" se deu através da aprovação do Parecer 76/75 pelo Conselho Federação de Educação, responsável pela possibilidade de um novo tipo de ensino no 2º grau, as habilitações básicas. O estudo tanto do Parecer 45/72 quanto do Parecer 76/75 será desenvolvido, em seus aspectos principais, em momento oportuno de nosso trabalho.

Por ora ater-se-á a uma visão geral de como foram implantadas as habilitações básicas pelo Sistema Educacional e como este se dotou de suportes para que seus objetivos fossem atingidos.

III - A Implantação das Habilitações Básicas

1. A nível nacional

1.1.- Órgãos trabalham para a implantação

As habilitações básicas em âmbito nacional contaram com o apoio de órgãos ligados ao Governo ou solicitados a colaborar através da assinatura de convênios com o Ministério da Educação e Cultura. Dentre eles poder-se-á citar:

- i) Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares - CEBRACE;
- ii) Fundação Getúlio Vargas - FGV;
- iii) Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional - CENAFOR.

Cada um dos órgãos acima tem dado sua contribuição para que a tentativa governamental aconteça, oferecendo mais uma opção para o ensino de 2º grau, tão empobrecido na sua dinâmica!

Diria o Conselheiro Paulo Nathanael de Souza²⁶, nas conclusões que apresentou sobre o tema *Profissionalização* e, sempre ratificando sua posição contrária ao Art. 5º da Lei 5692/71, onde se expressa no seu § 2º letra a, a *obrigatoriedade da habilitação profissional*, que, há necessidade urgente de que o texto legal seja revisto, pois o Parecer 76/75 foi um passo à frente, mas não soluciona o impasse criado pela redação inadequada do artigo acima.

O que sugere seria o retorno a colocações do próprio anteprojeto em que a formação especial no 2º grau se equilibrasse com a educação geral, e não que houvesse predominância daquela sobre esta. Isto atenderia às diferentes realidades deixando a terminalidade aos sistemas que a pudessem viabilizar.

Nesse primeiro momento propõe-se, a relatar a atuação dos órgãos contratados para a (co)operação com vistas as habilitações básicas.

1.1.1 - Atuação do CEBRACE

Em relação ao CEBRACE, sua contribuição se fez notar na elaboração, principalmente, de subsídios que de ram origem aos diferentes pareceres sobre as habilitações básicas, aprovados pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Atualmente, totalizam-se em dez essas habilitações, consideradas em vigor.

As publicações do CEBRACE reúnem, respectivamente, para cada habilitação, o parecer do C.F.E. que a aprova, a grade curricular como sugestão para os sistemas de ensino, a relação do conteúdo programático das disciplinas do mínimo exigido da parte de formação especial e o *lay-out* das instalações e equipamentos necessários.

Resumir-se-á, adiante, aspectos encontrados nos documentos do CEBRACE, relativos principalmente a:

- . ocupações futuras, que serão definidas no próprio emprego ou com o prolongamento de estudos;
- . mínimos exigidos para cada habilitação;
- . enfoque dado à disciplina Informação Ocupacional, pelo C.F.E. quando a ela se refere como elemento facilitador do engajamento do aluno à sua possível futura ocupação;

e as profissões afins de 3º grau, não apresentadas pelo CEBRACE, mas por nós investigadas, atendendo ao prosseguimento de estudos, um dos objetivos bem delineado, pelo Parecer 76/75.

Nesta síntese, deter-se-á nas habilitações básicas em Administração, Comércio, Saúde e Crédito e Finanças, todas do setor terciário e constituindo a maior incidência nos colégios estaduais do Rio de Janeiro e ra

tificada pela nossa pesquisa..

A - *Habilitação Básica em Administração* - Parecer nº 4.491/75 - CFE

1. O que é:

- . Oferece ao aluno condições para participar da programação geral da produção, da administração do pessoal, do material e das vendas, na área profissional de Administração.

2. Mínimos exigidos:

- . Administração Geral, Organização de Empresas, Contabilidade Geral, Legislação e Orientação Ocupacional.

3. Futuras ocupações:

- . Campo de aplicação em *ocupações* que demandam continuação de estudos em grau mais avançado: Analista de Balanço, Assistente de Administração, Assistente de Material, Assistente de Organização, Assistente de Pessoal, Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Controle de Produção, Auxiliar de Pessoal, Conferente de Controle e Revisões, Conferente de Estoques, Conferidor de Cartões, Contato de Expediente, Controlador de Produção, Controlador de Frequência de Pessoal, Encarregado de Operação em Apoio, Pesquisador de Correspondência a Clientes, Protocolista, Secretária, Técnico em Organização.

4. Cursos de nível superior afins:

- . Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito (Área de Ciências Humanas), Economia, Ciências Atuariais, Matemática e Estatística (Área Tecnológica).

B - *Habilitação Básica em Comércio* - Parecer nº 4.490/75-CFE

1. O que é:

- . Na área de Comércio, prepara o aluno para exercer funções em escritórios (Departamento de Pessoal e Auxiliar de escritas fiscais, por exemplo) firmas, financeiras, banco e departamentos de crédito.

2. Mínimo exigido:

- . Mercadologia
- . Organização e Normas Técnicas
- . Legislação
- . Contabilidade e Custos

3. Futuras ocupações:

- . Campo de aplicação *em ocupações* que demandam continuação de estudos em grau mais avançado: Analista de Balanço, Assistente de Material, Assistente de Organização, Assistente de Pessoal, Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Controle de Produção, Auxiliar de Pessoal, Conferente de Estoques, Conferidor de Cartões e outras.

C - *Habilitações Básicas em Saúde* - Parecer nº 3962/75-CFE

1. O que é:

- . A área de saúde oferece conteúdo básico para o trabalho em clínicas, consultórios, hospitais ou centros de saúde.

2. Mínimo exigido:

- . Noções de Saúde e Bem-Estar Social
- . Fundamentos de Assistência de Saúde
- . Estrutura de Saúde
- . Noções de Atendimento de Emergência
- . Orientação ocupacional

3. Futuras ocupações:

- . Campo de aplicação *em ocupações*: Auxiliar Técnico de Banco de Sangue, Auxiliar Técnico de Radio

logia, Técnico em Higiene Dental, Técnico em Patologia Clínica, Técnico em Histologia, Laboratorista de Saneamento, Técnico em Ótica, Técnico em Laboratório de Prótese Dental, Técnico em Radiologia Dental, Visitadora Sanitária, Técnico de Enfermagem, Técnico em Nutrição, Técnico em Dietética, Auxiliar de Enfermagem, Auxiliar Sanitarista, Auxiliar de Inspeção de Alimentos, Auxiliar de Inspeção de Leite e Derivados, Auxiliar de Inspeção de Carne e Derivados, Auxiliar de Administração Hospitalar, Auxiliar de Fisioterapia, Auxiliar de Nutrição e Dietética.

4. Cursos de nível superior afins:

- . Enfermagem, Biologia, Bioquímica, Medicina, Odontologia, Veterinária, Nutrição, Logopedia, Psicologia.

D - Habilitação Básica em Crédito e Finanças - Parecer nº 3496/75 - CFE

1. O que é:

- . Possibilita ao aluno iniciar atividade profissional em bancos, financeiras, corretores, companhias de seguro, órgãos de previdência social, associações ou caixas de pecúlio e montepio.

2. Mínimo exigido :

- . Fundamentos e Serviços de Crédito e Finanças
- . Instrumentos e Técnicas de Trabalho
- . Legislação
- . Orientação ocupacional

3. Futuras ocupações:

- . Campo de aplicação em ocupações: Analista de Ba-

lanço, Analista de Custos Operacionais, Analista Financeiro, Aprovador de Crédito, Assessor Técnico, Assistente de Orçamentos, Auxiliar de Informações Financeiras, Auxiliar de Operador do FGTS, Auxiliar de Operador do Mercado de Capitais, Controlador de Processamento de Créditos, Encarregado de Expediente do FGTS, Encarregado de Serviços Especiais, Atendimento a Clientes, Encarregado de Lançamentos Contábeis, Encarregado de Operações de Reconciliação, Informante de Cadastro, Operador de Câmbio.

4. Cursos de Nível Superior afins:

- . Ciências atuariais, Matemática (Informática), Economia (Área Tecnológica), Ciências Contábeis e Administração de Empresa (Área de Ciências Humanas).

E - Orientação Ocupacional como disciplina

A disciplina Orientação Ocupacional é, na maioria das vezes, sugerida pelo CEBRACE como *instrumental*, e em outros casos, como nas habilitações em Saúde, Crédito e Finanças e Administração como pertencente ao mínimo necessário à profissionalização. Percebe-se tanto numa situação como noutra o cuidado em preservar uma adequada orientação ao aluno, com vistas ao seu futuro campo de trabalho, familiarizando-o com as possíveis ocupações e suas condições de desempenho, desenvolvendo atividades práticas ligadas ao respectivo setor. Não atinou-se, entretanto, com o motivo de alternância da colocação desta disciplina, embora como instrumental, ou como parte do mínimo profissionalizante, faça parte de um corpo só: a formação especial.

Cabe aqui um parêntese, embora se esteja a-

bordando a implantação a nível nacional, sobre o que observou em publicação da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro^{2,7} sobre a inexistência da disciplina *Orientação Ocupacional* na grade curricular "sugerida" para os colégios estaduais.

Desconfia-se que o componente existente nesta grade: *Orientação Educacional*, irá tentar suprir os objetivos daquela, embora a sua colocação, juntamente com o ensino religioso, no compartimento: "obrigatório para a escola", nos deixe sérias dúvidas sobre o seu intento.

Outra observação cabível se prende ao fato de que, embora as sugestões do CEBRACE tenham sido apoiadas pela Secretaria de Estado, encontram-se adaptações em determinadas situações. Adaptações essas apenas de terminologia, mas em nada residual.

Também o fato de apresentar disciplinas instrumentais diferentes das do CEBRACE - o que não pode ser encarado, *a priori*, como incorreto - mas sempre iguais para toda e qualquer habilitação básica, muito se fez estranhar.

Tem-se, portanto, Língua Portuguesa - Textos, Língua Estrangeira - Textos, Cálculo Aplicado e Estudos Regionais, independentes das habilitações a que estejam a serviço e começando a serem ministradas a partir da 1ª série, quando ainda não foi definida pelo aluno, a sua opção profissional!

1.1.2 - Atuação da F.G.V.

A implantação das habilitações básicas em nível nacional tem contado também com apoio da Fundação Getúlio Vargas, através de assistência técnica às unidades da Federação, abrangendo treinamento de recursos humanos

(cursos emergenciais), aquisição de equipamentos e remodelação de ambientes.

Os cursos emergenciais de licenciatura plena estão previstos na Portaria Ministerial 396/77 visando atender à necessidade de recursos humanos para as novas habilitações. No treinamento realizado de dezembro de 1977 e janeiro, fevereiro e março de 1978 foram atendidos, em cursos com duração de 600h., 1.500 professores. Somente no Estado do Rio de Janeiro o total se elevou para 846.

Para esse tipo de formação colaboraram as seguintes agências formadoras:

1. U. F. Viçosa - Agro
2. U. F. PA - ADM.
 - CONCI
 - SAÚDE
3. U. F. RJ - COM.
 - ADM
 - CREFI
4. CDRH -RJ - SAÚDE
5. PUC - RJ - CONCI
 - ELETRI
 - MEC
 - QUIM.
 - ELETRO
6. AEUDF-DF - ADM.
 - CREFI
7. CETEBA/UCS - BA - ELETRI
 - SAÚDE
8. U.F. - PR- SAÚDE

A continuidade deste treinamento inicial (600h) é prevista pela FGV, totalizando oito etapas, cinco em Instituições de Ensino Superior e as restantes em situações de trabalho:

ETAPAS	ESTUDOS EM UNIVERSIDADES E/OU ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR		PRÁTICA DE ENSINO, PESQUISA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM SERVIÇO	
	Meses	Carga Horária	Meses	Carga Horária
1	Dez. Jan. Fev. Már.	600	-	-
2	Julho	165	-	-
3	-	-	Agosto a Dezembro	405
4	Janeiro a Fevº	255	-	-
5	-	-	Março a Junho	405
6	Julho	150	-	-
7	-	-	Agosto a Dezembro	390
8	Janeiro a Fevº	225	-	-
S O M A		1.395		1.200
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 2.595 HORAS				

Fonte: FGV

Além da responsabilidade pelo treinamento a FGV patrocinou nos dias 30 e 31 de outubro de 1978, Seminário sobre Habilitações Básicas tendo como objetivo principal a divulgação desse tipo de profissionalização para clientela composta, principalmente, de escolas da iniciativa privada. Foi um encontro para sensibilização.

Infelizmente não se tem dados concretos sobre a repercussão dessa investida, pois não se sabe quais e quantos são os estabelecimentos da rede particular que já tenham aderido às habilitações básicas.

1.1.3 - Atuação do CENAFOR

Além da FGV também a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), em São Paulo tem se dedicado ao problema de preparação de professores para a viabilização das habilitações básicas, após o término do Convênio MEC/SEG/FGV.

Coube ao CENAFOR, a partir de 1979, efetuar um diagnóstico da situação de pessoal treinado através dos cursos emergenciais. Pressupõe-se que o resultado indicará falhas no sistema, pois os primeiros cursos realizados (dez. 77 e jan./fev. 78) até hoje não foram complementados em suas 600h. iniciais. O que houve, para surpresa de muitos, foi o lançamento de um novo treinamento com as mesmas 600h., no final de 78 e início de 79, destinado, principalmente, a professores da rede particular, como prosseguimento do Seminário já mencionado.

Nem bem se analisou o primeiro treinamento emergencial e já se depara com outro para o qual não se obteve qualquer informação do seu (in)sucesso.

No Estado do Rio de Janeiro, devido à realização do primeiro treinamento para todo e qualquer egresso de 2º grau, o compromisso assumido pelo sistema oficial, não se efetivou; pois que o ingresso na rede estadual só se verifica através de concurso público. Assim sendo dos 846 que fizeram os diferentes cursos, apenas 59 estão em atividade nos colégios estaduais!

Dentro desse contexto desanimador ficou o CENAFOR encarregado de avaliar a situação que, mais uma vez, deverá configurar o distanciamento existente entre o preconizado e o real.

1.2 - O que significa Habilitação Básica em Artes?

Como se viu acima, atualmente, tem-se aprovados dez currículos de habilitações básicas contando com documentos elaborados pelo CEBRACE.

A necessidade de criação de habilitações básicas em Ciências Humanas, é idéia já ventilada pelos conselheiros Paulo Nathanael e Ester Figueiredo Ferraz e sendo estudada pela conselheira Terezinha Saraiva.

O Jornal do Brasil de 03/09/78 se referia à matéria da seguinte forma:

*"... entendem que haja lugar pelo menos para três ou quatro novas habilitações básicas: uma com apoio em estudos de línguas (tradutor e intérprete, secretário bilingüe ou trilingüe, por exemplo); outra com apoio em Ciências (la**bor**atoristas, processadores de dados, auxiliares de Farmácia); uma terceira baseada em Es**t**udos Sociais; e uma quarta voltada para a e**du**cação artística".*

Um fato a registrar se refere à necessidade de uma habilitação básica em artes vir a ser ainda aprovada, como desejam alguns conselheiros, pois em ocasiões deter**min**adas, ela foi tida como já aprovada, o que nos causou profunda estranheza.

Por exemplo:

1º) em 22/09/77 o então Ministro Ney Braga em palestra proferida na Escola Superior de Guerra, no Rio de Janeiro, sobre Política de Educação, da Cultura e do Desporto acusava um número de onze habilitações básicas aprovadas, incluída nesta relação, a de Artes:

2º) quando da publicação pelo Jornal dos Sports de 23/04/78 de matéria alusiva ao Relatório encaminhado pelo Ministro Ney Braga ao Presidente Geisel, sobre a sua atuação frente ao MEC, novamente a habilitação básica em Artes é citada como já aprovada;

3º) novamente, em pronunciamento do então Ministro da Educação Euro Brandão na Escola Superior de Guerra e publicado na íntegra pelo Jornal dos Sports a 15 de outubro de 1978, é apresentada a existência de onze famílias ocupacionais (habilitações básicas).

Em contrapartida, o material de apoio existente para dinamização destas habilitações, em nenhum momento se faz presente, no tocante à de Artes.

Seminários, simpósios, encontros, não ventilam a sua existência.

Durante o Seminário, já referido, sobre habilitações básicas na escola particular, patrocinado pela Fundação Getúlio Vargas, nas várias palestras proferidas e, em especial na exposição do idealizador deste novo tipo de profissionalização - Professor Roberto Hermeto Correia da Costa - ficou patente a existência das dez habilitações básicas já aprovadas, que citamos, atendendo aos setores Industrial, de Comércio e Serviços e Agropecuário.

Donde se conclui que a habilitação em Artes já há muito foi pensada, mas ainda não aprovada, nem implantada, por conseguinte.

Tem-se notícia de que, atualmente, está sendo estudada pelo Conselho Federal de Educação, para posterior

rior aprovação.

Talvez represente o preenchimento de uma lacuna, quem sabe a possibilidade de atender a um grupo "vocacionado" e de classe social determinada ou, possivelmente, destinada ao desenvolvimento de uma sólida educação geral artística!

A sua proximidade é amparada pelas últimas recomendações da XVI Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais,²⁸ tendo como tema central as habilitações básicas e o ensino de 2º grau. Em um dos itens há recomendação de que quando houver necessidade os sistemas poderão estruturar novas habilitações básicas, que correspondam a famílias ocupacionais. Deduz-se que existam áreas ainda não cobertas para atendimento a aptidões e interesses da clientela de 2º grau.

Seria mais um mecanismo de dissimulação, para atender a um novo grupo? Que grupo seria este? Pertenceria às subdivisões da burguesia? Uma forma de ampará-las?

2. A nível estadual

2.1 - Como surgiram no Estado do Rio de Janeiro

A implantação das habilitações básicas, no Estado do Rio de Janeiro, se verificou após o desenvolvimento de um projeto - Reformulação de Currículos - Ensino Profissionalizante - sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação e Cultura cujo objetivo foi o acompanhamento dos alunos egressos dos cursos técnicos de 1974, de estabelecimentos de ensino da rede estadual.

A amostra constou de 648 concluintes, cerca de 35,6% da população-alvo, que convocada, não se apresentou totalmente, por diversos motivos.

Estes 648 representavam várias habilitações profissionais: Técnico em Laboratórios Médicos, Técnico em Secretariado, Técnico em Programação, Técnico em Contabilidade, Assistente em Administração, Tradutor e Intérprete, Técnico em Química, Técnico em Decoração, Técnico em Turismo, Técnico em Agropecuária, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Eletrônica, Técnico em Mecânica e Técnico em Máquinas.

Um dos instrumentos utilizados detectou dados sobre a correspondência entre a habilitação do egresso, sua ocupação atual e o ingresso em nível superior. (Tab. III - Anexo 6).

Os colégios Visconde de Mauá e Antônio Sarlo apresentaram alto índice de correspondência entre Habilitação x Ocupação, evidenciando também um percentual significativo para a procura ao 3º grau, donde se conclui que, embora o estabelecimento ofereça terminalidade, a busca ao ensino superior permanece, mesmo que o indivíduo já tenha uma ocupação definida.

O C.E. de Sapucaia apresentou um percentual nulo em relação ao ingresso no curso superior, talvez, pela não existência, na ocasião, de Instituição de Ensino Superior, no local.

O C.E. Olavo Bilac e Pedro Álvares Cabral de notaram a existência de um tipo de clientela que busca nitidamente o grau superior.

Segundo a Tabela IV (Anexo 7) que apresentou a ocupação atual dos egressos dos cursos técnicos de 1974, correlacionada com a respectiva habilitação profissional, concluiu-se que:

As habilitações de Técnico em Eletrotécnica,

Eletrônica, Mecânica e Máquinas apresentam o maior percentual de correspondência.

Pode-se deduzir que estes cursos que são ministrados pelo C.E.Visconde de Mauá, apresentam e sempre apresentaram eficácia em suas habilitações profissionais.

O Técnico em Agropecuária oferecido pelo C. E. Antonio Sarlo (Campos) também apresentou um percentual significativo.

Entretanto, as habilitações de Técnico em Decoração, Tradutor Intérprete e Turismo apresentaram correspondência *nula*.

O Setor Terciário apresentou baixos percentuais, sobre o qual perguntar-se-ia se, retrata a má qualidade dos cursos ministrados ou se, realmente, encontrou um mercado já saturado.

A equipe que participou do projeto concluiu, a partir também de outros dados levantados e analisados, quanto a recursos materiais, humanos, e entrevistas com os diretores, sobre a necessidade da implantação no Estado do Rio de Janeiro das dez habilitações básicas, considerando além dos critérios acima citados:

- caracterização sócio-econômica das Regiões-Programa;
- situação sócio-educacional dessas Regiões;
- diversificação da oferta de habilitações.

Assim sendo, atualmente na rede estadual encontramos colégios que permaneceram com seus cursos técnicos (Par. 45/72), colégios com cursos técnicos e auxiliares, colégios somente com habilitações básicas e colégios que ofe

recem habilitações regidas pelo Parecer 45/72 e Parecer 76/75, concomitantemente.

IV - Mas o problema da profissionalização permanece

O problema da profissionalização tem sido um dos aspectos da Lei 5692/71 mais desafiadores para a política educacional brasileira, desde a necessidade de superação de valores tradicionais estimulados algumas vezes pela própria legislação, até as dificuldades com recursos materiais e humanos..

A existência dos pareceres que refletem os objetivos do ensino profissionalizante, um, pretensamente de sejando formar técnicos e auxiliares em todas as escolas de 2º grau - o de número 45/72 - e outro, o de número 76/75, tentando responder aos equívocos e perplexidades do primeiro, leva a crer que não exista realmente definição do que se esteja necessitando em termos de recursos humanos de nível médio.

A profissionalização generalizada, considerada falha pelo então Secretário-Geral do MEC, Euro Brandão²⁹ ao afirmar que ela existirá posteriormente no ensino superior, onde é o seu lugar, cai por terra e o Parecer 76/75 suaviza e dissimula a retomada da importância da educação geral.

Nesse sentido, Warde³⁰ afirma que esse Parecer se adequa à realidade escolar brasileira ao separar (a nível teórico) os pólos teórico e prático na educação.

A crença de que a escola deve unir a teoria e a prática é inculcada pela ideologia dominante, cabendo aos educadores a responsabilidade dessa união. A escola capitalista é ela própria produto da divisão entre atividade manual e intelectual.

Apesar de pouco tempo implantadas, as habilitações básicas, já uma nova alternativa se apresenta:

*"o estabelecimento de um status intermediário (...) entre o do 2º grau e o superior",*³¹ o que já é uma realidade que tem sido denominada de pós-

secundário, pós-técnico (naturalmente nesse caso somente para os que já tenham um título de técnico de nível médio e, por estarem fora do mercado de trabalho ou em ocupação não correlacionada com a sua formação original, buscariam um novo curso), ou, *complementação de estudos* (nesse caso para egressos de habilitações básicas, como e. g., a de Administração, isto é, quando tentariam a obtenção de um título de técnico).³²

Essa modalidade partiu de estudos da FGV, enviados ao MEC e que, atualmente estão sendo propostos à SEEC/RJ, através da Coordenação de Ensino de 2º Grau, para atendimento a alunos concluintes da rede estadual, em Administração e Química. As agências formadoras desses novos recursos humanos serão, respectivamente, o Colégio Comercial Professor Clóvis Salgado e a Escola Técnica Federal de Química.

Na reunião conjunta de conselheiros, já citada, em um dos itens de suas recomendações, é sugerido aos sistemas de ensino que ao implantarem habilitações básicas, procurem fazê-lo de forma coerente com as habilitações plenas ou parciais correspondentes, tendo em vista a possibilidade de *complementação de estudos*.

Vê-se que é mais uma tentativa que se apresenta, a nível intermediário, para os que não logrem o ensino superior. Quais serão as conseqüências para o mercado de trabalho?

Nova fórmula se aproxima, embora, decorridos sete anos da implantação da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus ainda não se obtenha soluções para os principais problemas que circundam o ensino de 2º grau a saber:

- 1) desinteresse dos alunos pela profissionalização, uma vez que, em sua maioria, pretendem ingressar na Universidade;

- ii) dificuldade de se conciliarem os interesses da educação geral e formação especial;
- iii) dificuldade das escolas implantarem o ensino profissionalizante, devido a neces-sidade de instalações e equipamento;
- iiii) falta de professores especializados.

Dos itens acima apenas o segundo e o terceiro foram solucionados, em termos, através da implantação das habilitações básicas que, ao propiciarem ao aluno uma formação por "área ocupacional" e, não, uma formação específica (técnico), oneram menos o sistema, pela não necessi-dade de equipamentos e instalações mais complexos.

Os demais permanecem em suas dificuldades, embora medidas esparsas tenham sido adotadas, sem grande sig-nificação.

E muito mais agravante se tornam, quando se trata da formação do técnico. Figura indispensável ao nosso estágio de desenvolvimento, mas que não temos idéia de quais e quantos estamos a precisar.

A reforma do ensino médio e do ensino superior

"se completam e têm o mesmo objetivo: possibi-litar que o Estado desempenhe suas funções (não educacionais) na atual fase do desenvolvimen-to da economia brasileira. Simultânea, con-trária e necessariamente, no entanto, são elaboradas certas concepções destinadas a expli-car e/ou justificar essas medidas, fazendo-as desejáveis: é o caso tanto da justificativa "pedagógica" do curso básico, quanto das "evi

dências de uma suposta grande carência de técnicos de nível médio no país".³³ X

Naquela época (1973) Cunha em seu artigo denunciava a ideologia que permeia toda ação educacional que se vale das leis para sua inculcação. A escola é o agente dessa passagem que, não se faz de forma tranqüila, pois a possibilidade que Gramsci aponta de que a classe subalterna possa, utilizando-se do pequeno grau de liberdade de que dispõe, através de uma contra-ideologia, manifestar-se e refletir sobre seus próprios interesses, nos parece viável.

O compromisso da sociedade política pós-64 com as camadas privilegiadas da sociedade fez com que se implantasse uma Lei que servisse de escoramento a esses interesses, mas que não conseguiu atender à função contendorra que era esperada. Assegurada a contenção, estaria assegurada a reprodução das relações de classe.

A idéia da contenção se vê ameaçada pela própria legislação federal que, perplexamente, nós Decretos nºs 73.079, de 5 de novembro de 1973 e 75.396, de 13 de fevereiro de 1975, dispõe sobre o sistema de classificação dos candidatos ao vestibular, determinado aos estabelecimentos de ensino superior vinculado ao sistema federal de ensino, que acrescentem 10% e 3% ao total de pontos obtidos pelos candidatos, desde que apresentem certificado de conclusão de curso profissionalizante de 2º grau, com mais de 1.100 horas de formação especial ou de auxiliar-técnico, em 300 horas de formação especial, respectivamente.

Ao mesmo tempo em que se preconiza a terminabilidade, com notas à contenção de um contingente que buscaria o ensino superior, estimula-se o ensino profissionalizante como mecanismo de ascensão ao nível superior, favorecendo a um determinado grupo social. Fere-se, assim, o princípio constitucional.

Talvez, daqui a algum tempo a sugestão de Nathanael seja aceita: atender à realidade dos estabelecimentos de ensino; o ensino profissionalizante não seria apresentado de forma compulsória. Um retorno ao dualismo anterior, perguntaríamos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹BERGER, M. *Educação e dependência*. Rio de Janeiro, DIFEL, 1977. p. 165.
- ²Relatório apresentado à Assembléia Legislativa pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Conselheiro Carlos Leônicio de Carvalho. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1978. p. 23.
- ³CHAGAS, Valnir. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus. Antes, agora e depois?* São Paulo, Sarai - va, 1978. p. 21.
- ⁴CUNHA, L.A. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro, 3(3):3-48, jul./set. 1979.
- ⁵Cf. id. ibidem.
- ⁶Idem, Ibidem, p. 12.
- ⁷Idem, Ibidem, p. 21.
- ⁸CHAGAS, op. cit. p. 29.
- ⁹FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. p. 48.
- ¹⁰SANDER, B. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo, Pioneira, 1977, p. 48.
- ¹¹Ver FREITAG, B. op. cit. p. 49.
- ¹²CAPANEMA, G. Exposição de motivos da lei orgânica do ensino secundário. In: NOBREGA, W.L. *Enciclopédia da legislação de ensino*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1952.
- ¹³MARIANI, C. Exposição de Motivos, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 13(36):8, 1949.
- ¹⁴Idem, Ibidem, p. 7. A equivalência de estudos em nível médio, ampliando a possibilidade de acesso ao ensino superior, ocasionou a explosão da demanda, com sérias conseqüências na expansão desse grau de ensino, refletindo-se, também, no 2º grau, que, por via de conseqüência, exigiria reformulação.
- ¹⁵Dermeval Saviani em seu trabalho *Educação brasileira - estrutura e sistema*, São Paulo, Ed. Saraiva, 1978 analisa a ambigüidade do termo SISTEMA empregado no texto da Lei 4024/61, chegando à conclusão de que o termo é definido de forma diferente por vários educadores e que a própria lei não o explicita.

Afirma que não possuímos um SISTEMA EDUCACIONAL, pela ausência dos requisitos: *intencionalidade* (sujeito-objeto), *conjunto* (unidade-variedade), *coerência* (interna-externa), além da formulação de uma *teoria educacional*. O que nós possuímos é *Estrutura* - que pode não preencher o requisito coerência e não preenche o requisito intencionalidade.

¹⁶LOURENÇO FILHO, M.B. *Organização e administração escolar*. São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1967. p. 227.

¹⁷Idem, Ibidem, p. 225.

¹⁸TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 36 (84):70, out./dez. 1961.

¹⁹Ideologia pode ser entendida como um sistema de crenças e convicções, aceitas sem discussão. Cf. CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1979, especialmente o cap. 1.

²⁰BARRETO, Elza et alii. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (30):31, set. 1979.

²¹LOURENO FILHO, M.B. op. cit. especialmente o cap. X.

²²SAVIANI, D. op. cit. principalmente o cap. IV - O conceito de "Sistema" na L.D.B.

²³Idem, Ibidem, p. 98.

²⁴ABREU, Jaime. Natureza do segundo ciclo do ensino médio. In: *CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 4, s.l., 1969. Texto mimeog.

²⁵CUNHA, L.A.R. *A profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro, Ed. Eldorado, 1977. p. 144.

²⁶SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO PROFISSIONALIZANTE, 1. Rio de Janeiro, 7, 8 e 9/fev. 1979. *Ensino profissionalizante - projeto e realidade*. Texto mimeog.

²⁷ RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação do Estado ... *Reformulação de currículos; 2º grau*. Rio de Janeiro, 1977, v. 2, p. 45-8.

²⁸ BRASIL. Conselho Federal de Educação. Recomendações da XVI Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação e Conselhos Estaduais de Educação, Rio de Janeiro, 22 / 23 de out. 1979. s.n.t.

²⁹ BRANDÃO, Euro. O ensino de 2º grau. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 26 mar. 1975.

³⁰ WARDE, M. J. *Educação e estrutura social*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1977. Principalmente cap. IV.

³¹ CONGRESSO NACIONAL DE ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE ENSINO, 16, Brasília, 20-23 set. 1978.

³² Os primeiros estudos, a nível de CEF do Rio de Janeiro, partiram do Conselheiro Carlos Alberto Serpa de Oliveira, através da Indicação nº 10/77. Esta Indicação sugere a criação de carreiras de formação pós-secundária não universitária, apoiada nas seguintes considerações:

- São muitos os que não conseguem ingresso no 3º grau e nem colocação imediata no mercado do trabalho;
- Os sistemas de ensino ainda não conseguiram implantar o ensino de 2º grau; ainda não se fizeram sentir seus resultados, após dois anos de tentativa de implantação das habilitações básicas.

A nova alternativa seria capaz de conter o aumento da demanda de vagas nos cursos superiores.

³³ CUNHA, L.A.R. O "milagre brasileiro" e a política educacional. *Argumento*, Rio de Janeiro, (2):53, nov. 1973.

CAPÍTULO 4

O ENSINO PROFISSIONALIZANTE, ATUAL

I - EDUCAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO ESPECIAL

1. Conceitos

Procurar-se-á partir da análise dos conceitos de educação geral e formação especial no sentido de identificar e procurar integrar esses dois componentes do sistema educacional.

Selecionando o conceito de Schwartz¹ no seu sentido mais amplo e fundamental, a *formação geral* (para nós, *educação geral*) é uma formação abrangente, envolvendo capacidades e aptidões individuais, oposta à formação parcial ocasionadora de um desenvolvimento apenas limitado do homem.

Nessa acepção, a educação geral, através do ensino individualizado, da pedagogia da escolha e do desenvolvimento da criatividade e autonomia do aluno, é suporte de seu desenvolvimento integral.

Num sentido mais restrito, a educação geral é encarada como o instrumento gerador de toda formação independente do conteúdo e finalidade a que se propõe. Deve envolver os mecanismos de percepção, reflexão e comunicação levando o indivíduo a dominar um conjunto de instrumentos funcionais e úteis em todo os setores da atividade humana.

E, finalmente, num sentido mais restrito ainda, a educação geral pode ser definida simplesmente por oposição às formações especiais, consistindo no tronco comum ou na base das formações especializadas.

Percebe-se a existência de uma interdependência entre os conceitos acima, que servem de alicerce para os objetivos propostos por Schwartz, para a educação geral e que são os seguintes:

- permitir efetivamente a especialização curta de se implantar sobre um corpo de formação de base bastante sólido;
- autorizar, a partir desse corpo de capacidades adquiridas, uma reorientação rápida no sentido de outras vias profissionais;
- fornecer a todos, para quando forem trabalhadores e cidadãos, além das especializações para o exercício de uma ocupação dada, um conjunto de referências comuns, necessárias tanto por razões profissionais, quanto pela vida pessoal e social.

A *formação especial* como componente curricular é voltada para determinados propósitos, especificamente os de profissionalização tendo como objetivos a sondagem de aptidões, iniciação para o trabalho, o aprofundamento em áreas de estudos gerais, além da terminalidade a que se propõe o ensino de 2º grau.

Educação Geral e Formação Especial não devem ser entendidas como partes independentes que compõem um currículo. O que se deveria desenvolver nas escolas seria uma educação integral através da qual conteúdos e processos se aproximassem. Talvez essa posição contrariasse a ideologia que mantém o aparelho escolar, como reprodutor das classes sociais.

Diretamente relacionada com a concepção de interdependência e integralização entre os componentes acima citados, também o termo qualificação profissional deve ser entendido num sentido mais amplo do que, simplesmente treinamento ou capacitação para uma ocupação definida, pois a aceleração tecnológica leva o profissional ao processo de educação permanente com o objetivo de elevar seu nível

de desempenho ou até de adaptá-lo às novas contingências. Há necessidade de um maior conhecimento *teórico e prático* e de maior elevação geral das habilidades profissionais.

A qualificação profissional envolve tanto indivíduos já engajados na força do trabalho, quanto os que se candidatavam a ela. Para os primeiros há a busca, muitas vezes, de uma reorientação profissional, para os outros uma tentativa de obter um conjunto de habilidades profissionais gerais.

Segundo Santos Filho² os objetivos da qualificação profissional devem ser:

- i) *contribuir para o desenvolvimento econômico;*
- ii) *eleva o nível cultural da população;*
- iii) *ajudar os indivíduos a se desenvolverem plenamente.*

Vista desta forma, a qualificação profissional integra seus objetivos com os da educação geral.

Na conclusão do artigo escrito por Santos Filho, o autor sugere que há necessidade de que se verifique, empiricamente como, na *praxis* educacional se encontra a articulação e integração entre educação geral e qualificação profissional, aqui também sendo permitida traduzir como o componente formação especial, termo comumente encontrado nos currículos das escolas de 2º grau.

Nesse sentido pode-se contar com dados da pesquisa tendo como informantes 41 orientadores pedagógicos da rede estadual, segundo os quais atuam junto aos professores, no tocante à formação especial, da seguinte forma:

- estimulando a implantação da Habilitação Básica	25,4%
- fornecendo informações sobre a Habilitação Básica	28,3%
- promovendo entrosamento com a Educação Geral	43,3%
- outras formas	3,0%

Verifica-se a predominância de respostas justamente no item voltado para a *integração* Educação Geral e Formação Especial. (Ver Tabela VI - Anexo 11).

A inclusão, por exemplo, das disciplinas instrumentais com a finalidade explícita de serem o desdobramento de disciplinas da educação geral e a serviço isto é, computadas na parte de formação especial, permite vislumbrar um interesse manifesto nesta articulação cujo ponto de passagem deveria ser feito através daquelas. Segundo os 1.247 alunos que responderam ao questionário, 73,5% a firmaram que as disciplinas instrumentais "ajudam na formação profissional". (Ver Tabela VI - Anexo 12).

Talvez, até, como sejam ministradas não tenha o aluno consciência, de quais seriam os seus objetivos realmente.

2. Articulação prevista nos documentos legais

Atualmente, há duas alternativas para se organizar o currículo de 2º grau. A primeira, orientada pelas diretrizes emanadas do Parecer 45/72, na formação do técnico ou do auxiliar técnico, refletindo a evolução conjuntural do mercado de trabalho local e regional, envolvendo conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos e tecnicas específicas. A outra, baseada no Parecer 76/75 que fixa as diretrizes para habilitações básicas, recebendo o aluno além de uma sólida educação geral, ensino tecnológico e ci

entífico.

Numa e noutra, os princípios de continuidade e terminalidade se preservam.

A continuidade, possibilitando o prosseguimento de estudos e a terminalidade, oferecendo na primeira opção - Parecer 45/72 - uma ocupação definida ao concluinte de 2º grau, e na segunda - Parecer 76/75, o ingresso e adaptação a uma ocupação, a ser definida com o treinamento operacional, já então no mercado de trabalho, quando então o correrá a terminalidade.

Analisando o Parecer 45/72, verifica-se a preocupação, logo de início, com a velha dicotomia entre tecnologia e humanismo chamando a atenção para o papel positivo da técnica, da importância desta no alcance dos objetivos do humanismo. Não pode e não deve haver um hiato, a promoção do Homem como um todo é o que preocupa.

Esses dois aspectos estão presentes na Lei, a través da "educação geral" e da "formação especial".

Percebe-se, que a estruturação do currículo se baseia em uma educação geral - que não se confunde com o núcleo comum - voltada para o princípio de continuidade, e uma formação especial - que não se confunde com a parte diversificada - atendendo ao princípio de terminalidade.

Os conteúdos acima devem ser encarados não se paradamente, mas como integrantes de um mesmo processo, surgindo muitas vezes a educação geral como contribuinte para as habilitações profissionais, ao proporcionar conhecimentos úteis à compreensão de tecnologia específica, à resolução de situações práticas e ao cultivo de habilidades gerais.

O ensino de 2º grau passa a promover a inte -

gração dos estudos técnicos e acadêmicos, visando ao pleno desenvolvimento do adolescente, diferente da legislação de ensino anterior (Lei 4024/61).

Pela doutrina do Parecer 45/72, as habilitações profissionais no 2º grau se reduzem a três objetivos:

- auto-realização
- afirmar-se individualmente
- agir produtivamente

objetivos estes preocupados com a formação profissional do aluno e seu futuro desempenho no mercado de trabalho.

"Habilitação profissional é o resultado de um processo por meio do qual uma pessoa se capacita para o exercício de uma profissão ou para o desempenho das tarefas típicas de uma ocupação".³

A formação especial do currículo por esse parecer, visará a uma habilitação profissional e as escolas de 2º grau deverão oferecer variedade de opções, integradas por uma base comum.

Preocupação nítida do Parecer 45/72, quando analisa a situação Tecnologia versus Humanismo, é deixar clara a filosofia educacional vigente de que um aspecto e outro se interligam e se interpenetram, pois o *homo sapiens* revela profunda identidade com o *homo faber*.

A eficiência do técnico repousa no saber geral alongado no saber científico. E disso temos notícias através de freqüentes pesquisas que nos informam sobre a importância da educação geral para as atividades tidas como técnicas. Através de uma flexibilidade operatória cada vez maior, estimulada por uma gama de conhecimentos constantemente trabalhados pelo sujeito em sua praxis, há

maior possibilidade de eficácia na sua atividade.

"Vivemos num mundo de rápidos e substanciais progressos científicos e tecnológicos que *interrelacionam* e *interdependem* crescentemente os vários setores de conhecimento e atividade, e que simplificam gradativamente o exercício do trabalho. Daí decorrem dois fatos que podem parecer paradoxais à primeira vista, mas que se esclarecem na observação objetiva da realidade social presente:

I) a Formação Profissional passa a ter uma importância maior do que estamos habituados a compreender, num mundo até então dedicado, predominantemente, às *letras* e a *cultura humanística*;

III) a Formação Profissional passa a revestir-se de um caráter *mais geral e menos especializado*. Diversificam-se as oportunidades de trabalho, mas universaliza-se o conhecimento e a preparação básica. Torna-se necessário maior flexibilidade diante da mobilidade profissional que se acentua com a expansão das atividades econômicas, ou seja, torna-se preciso não permitir o apresamento do trabalhador a uma ocupação, pela especialização estreita e, sobretudo, do, precpce.

Qualquer especialização que se fizer indispensável ou conveniente à organização social do trabalho, deverá ser *precedida de uma formação geral mais ampla* que enseje ao trabalhador aproveitar as oportunidades que lhe são oferecidas, conjugando os interesses da coletividade às suas aspirações e aptidões".

A recomendação da UNESCO, acima mencionada, ressalva a

importância de uma educação geral que preceda a formação profissional e a Lei 5692/71 tenta responder a essa recomendação.

Os Pareceres 45/72 e 76/75 do CFE retratam a preocupação dos legisladores em que não devem ser dissociados o trabalho manual e o intelectual, acusando a estrutura anterior à 1971 como um sistema dualista, em que a qualificação para o trabalho, aparecia de forma omissa, destinada apenas a determinadas classes sociais. Naturalmente, entende-se por "determinadas classes", as de níveis sócio-econômicos mais baixos, como a Constituição de 1937 já afirmava, em sua ideologia paternalista própria do Estado Novo. A dualidade então existente reproduz as próprias classes sociais.⁵

II - OS PARECERES DA PROFISSIONALIZAÇÃO

Final de 83

1. Como surgiram

As habilitações contidas no Parecer 45/72 estão baseadas na experiência de escolas técnicas anteriores à Lei 5692/71.

Desta forma, as 52 habilitações em nível técnico apresentadas, correspondem aos antigos cursos industriais, comerciais ou agrícolas. As 78 restantes, que constituem o auxiliar técnico, representam um desdobramento das primeiras, totalizando um elenco de 130 habilitações.

O mínimo exigido para cada habilitação profissional foi estabelecido também através de trabalho organizado pela UTRAMIG - Universidade do Trabalho de Minas Gerais. Esse mínimo corresponde a um elenco de disciplinas específicas, básicas, para a formação profissional do indivíduo, possibilitando-lhe conhecimentos e habilidades.

O próprio Parecer determina os mínimos de du-

ração efetiva dos trabalhos escolares, de acordo com o se tor da economia, a que cada curso faça parte:

- Habilitação de Técnicos do Setor Primário e Secundário: - mínimo de 2.900h.
 - 1.200h mínimas de conteúdo profissionalizante
 - além de estágio supervisionado (obrigatoriedade desde o Parecer 45/72)
- Habilitação de Técnicos do Setor Terciário:
 - mínimo de 2.200h.
 - 900 h. mínimas de conteúdo profissionalizante
 - além de estágio supervisionado (obrigatoriedade desde o Parecer 6664/78)
- Habilitação de Auxiliar Técnico
 - mínimo de 2.200h.
 - 300h mínimas de conteúdo profissionalizante
 - além de estágio supervisionado (obrigatoriedade desde o Parecer 6664/78).

Em relação à obrigatoriedade do estágio supervisionado, determinado pelo Conselho Federal de Educação, através do Parecer 6664, aprovado em 04/10/78, causou estranheza, pois que, ao atender à consulta feita pelo Presidente do Conselho de Educação do Distrito Federal o relator aproveita a oportunidade e legisla a respeito do estágio supervisionado. Torna-o *obrigatório* em todas as habilitações ao nível de 2º grau, num total de 10% da carga destinada à formação especial.

A "novidade" de outubro de 1978 passou incólume ao ano letivo de 79, pelo menos na rede estadual do Rio de Janeiro, devido a ausência de pronunciamento do Conse-

lho Estadual de Educação que, várias vezes indagado a respeito do assunto e de sua pertinência, não esboçou nenhum documento legal específico, que mostrasse até o presente momento (março/80) a ação do Estado sobre o estágio. Apenas alguns pronunciamentos foram feitos através de Pareceres, por exemplo, de aprovação de grades curriculares de colégios particulares.

Em recente encontro de conselheiros estaduais e federais realizado em Porto Alegre, nos dias 22 e 23 de outubro, ficou estabelecido que o estágio supervisionado apenas seria estendido às habilitações profissionais do setor terciário, ficando as *habilitações básicas* isentas dessa exigência, o que ocorreria também com os cursos de *auxi*liares técnicos.

Entretanto, ao ler-se as recomendações desta Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação em nenhum item a situação do estágio é ventilada. A reação negativa sobre o Parecer 6664/78 foi nitidamente a de não dificultar mais ainda, a complexidade de que se reveste o ensino de 2º grau.

Tanto a formação do técnico - habilitação plena - quanto a do auxiliar técnico - habilitação parcial - atendem aos princípios de continuidade e terminalidade, a brindo-se ao segundo tipo de formação, a possibilidade através da complementação de estudos, de obtenção da habilita-ção plena.

A implantação do Parecer 45/72 tornando compulsório o ensino profissionalizante, surpreendeu os estabele^cimentos de ensino de 2º grau, despreparados quanto a re^cursos humanos e materiais, embora alguns tipos de concessões tenham existido em relação, por exemplo, à habilita-ção de professores.

Várias dificuldades, outras, foram enfrenta^das pelos sistemas. Novas atribuições foram lançadas às

escolas: intercomplementaridade, novos currículos, levantamento de mercado de trabalho - diagnóstico sócio-econômico da região onde esteja inserida - oferta de opções profissionais para que o aluno possa escolher, adaptação do ambiente físico ...

Para muitos elementos atuantes do sistema educacional, a reforma do ensino médio trouxe muitos problemas e poucas soluções.

Durante o XIV Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino - de 29/01 a 5/02 de 1975 em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, o Prof. Luiz Oswaldo Leite, painelistas do tema Profissionalização, assim se expressou em diversos momentos:

- a) *"A distância com que olhamos a Lei 5692/71 hoje, dá-nos melhores condições e mais serenidade para uma crítica objetiva, isenta de romantismos e euforias quando da promulgação da reforma do ensino".*
- b) *"Deve-se distinguir também o ensino profissionalizante da profissionalização. O primeiro é admitido com simpatia enquanto prepara para a dimensão do trabalho na vida do aluno, oferecendo condições básicas para uma ulterior profissionalização. Entendendo-se o segundo como um preparo imediato para o ingresso no mercado de trabalho com o devido treinamento, constata-se que não há condições na escola para isto".*
- c) *"Haverá suporte econômico em nossa realidade educacional para assumir o ensino profissional em todas as escolas de 2º grau?".*
- d) *"Não foi observada a progressividade recomen-*

dada pela lei. Houve demasiada pressa na implantação do 2º grau quando nem se conheciam ainda os resultados da implantação do 1º grau".

O Prof. Lauro Wittmann destacou os seguintes pontos durante o mesmo painel sobre Profissionalização:

- a) "... a análise econômica relativiza muito o investimento feito dentro da escola para uma formação profissional que se revela muito mais rentável fora da escola".*
- b) "Em nenhum país existe uma relação rígida entre níveis de ocupação profissional e níveis de formação. Normalmente, faz-se a formação específica no próprio ambiente do trabalho".*

E, finalmente, o Prof. Pe. Paulo Englert, S.J. afirma que:

"Diante dos questionamentos sérios e profundos feitos neste Congresso, o primeiro sentimento de um diretor, que deveria inspirar paz e tranquilidade a todos os seus colaboradores, pode ser de pavor".

Percebe-se, nitidamente, em cada pronunciamento o nível de ansiedade que toma conta de educadores que se propõem a colaborar em busca de soluções práticas, que viabilizem o ensino de 2º grau.

Como conclusões do referido tema, educadores de todo o país assim se pronunciaram:

"A implantação generalizada e pressionada da profissionalização de 2º grau pode ser fruto de uma visão unilateral de desenvolvimento, a partir de uma filosofia neocapitalista, que pensa no homem apenas como produtor de riquezas econômicas.

... a ênfase deveria ser dada para a aquisição de habilidades básicas, completadas operacionalmente no emprego. Mais do que a formação de mão-de-obra a curto prazo, é necessária uma educação voltada para o trabalho como dimensão humana".

O referido Congresso realizado uma semana após a aprovação do Parecer 76/75, de 22 de janeiro, já retratava a adesão às novas habilitações básicas, ensino profissionalizante, regulamentado através de novos conceitos.

A profissionalização universal e compulsória havia sido um erro, e o então Ministro Ney Braga ao perceber a sua ineficácia, sugeriu ao Conselho Federal de Educação um reestudo sobre o assunto, através do comentado Aviso Ministerial nº 924 de 20/09/74.

O Aviso deixava transparecer a intranquilidade que assolava diretores, educadores enfim, com a situação do ensino de 2º grau:

"Estamos empenhados em propiciar, da melhor maneira possível, a implantação adequada e tranqüila da profissionalização no ensino de 2º grau. As Secretarias de Educação e diretores de colégios têm trazido frequentemente, suas dificuldades e até perplexidades perante esse problema.

Nesse sentido, dirigimo-nos a Vossa Excelência, para solicitar ao Conselho Federal de Educação que promova estudos ou estabeleça novas normas que incorporem a experiência já adquirida e sirvam de orientação para que o Ministério enfrente as dificuldades mais emergentes".

O Vossa Excelência a que se refere o Aviso acima trata da pessoa do Sr. Presidente do CFE, Pe. José de Vasconcelos, o mesmo que presidiu o grupo de trabalho da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus.⁶

O Parecer 76/75 destaca, analisa e comenta os aspectos positivos e negativos comumente levantados pelos educadores. Procura mais uma vez - o Parecer 45/72 já o havia feito, a Indicação 52/74 do Conselheiro Newton Sucupira, também - integrar humanismo e tecnologia, numa tentativa de explicar, talvez, o insucesso inicial da profissionalização.

A relatora do Parecer tenta listar "as perplexidades" apresentadas através de conclusões de Seminários, depoimentos de educadores, Reuniões de Secretários de Educação e os agrupa em seis grandes categorias:

- 1) Falta de recursos financeiros;
- 2) Escassez de pessoal qualificado;
- 3) Carga horária reduzida da parte de educação geral;
- 4) Complexidade de regime de cooperação com as empresas;
- 5) Carência de informações sobre as necessidades do mercado de trabalho;
- 6) Oportunidades, em menor escala, de trabalho para os professores, antes da Lei nº 5692/71.

Procura, então esclarecer cada "perplexidade" apontando soluções, narrando experiências já bem sucedidas, indagando sobre pontos que considera básicos para uma definição do ensino profissionalizante:

1. Todos os alunos devem ser conduzidos a uma especialização para exercerem determinada ocupação (esta é a posição do Parecer 45/72) ou seria mais viável e correto a habilitação para uma preparação por áreas de a tividade, a ser completada com o treinamen to profissional, já no emprego?
2. Os concluintes de 2º grau deverão apresentar condições de adaptação a uma ocupação ou a uma área de ocupações?
3. O ensino formal deverá ser o único responsável pela formação de recursos humanos?

O próprio Parecer indaga e aponta procedimentos para tornar viável o ensino de 2º grau. Dentre outros:

- a) a utilização de centros interescolares;
- b) os concluintes de 2º grau completariam sua formação profissional básica, encaminhando-se para uma habilitação específica que se completaria ainda na escola ou já na for ça de trabalho;
- c) a formação de recursos humanos deverá envolver além da educação formal, o emprego e o auto-desenvolvimento (citados no corpo do Parecer).

O voto em anexo ao Parecer, do Conselheiro Pau

lo Nathanael esclarecendo o que se entende por qualificação para o trabalho em nível de 2º grau, a situa em duas opções:

- 1º) habilitação profissional correspondente à formação plena (técnico) ou parcial (auxiliar técnico) de 2º grau - Parecer 45/72;
- 2º) habilitação em graus e variedades de ocupações diferentes das do técnico (habilitações básicas), apresentando condições de adaptação não só a uma futura ocupação mas, também, a uma área ou família ocupacional - Parecer 76/75.

Em relação ao segundo caso, as escolas poderão utilizar equipamentos moduladores, mais simples, salas-ambiente menos sofisticadas, professores menos especializados e mais polivalentes do que é necessário para a primeira opção, isto é, para a formação do técnico.

O próprio Paulo Nathanael reconhece que, entre as normas emanadas pelo Parecer 45/72 e a aplicação destas pelas Secretarias de Educação existe um hiato e que cabe ao CFE abastecer os diferentes sistemas, de instruções operacionais que viabilizem o ensino profissionalizante, oferecendo alternativas para a sua aplicação.

A preocupação retratada pelo Parecer 76/75 em oferecer uma sólida educação geral, possibilitando, inclusive, o aumento da carga horária das disciplinas de educação geral, computando parte dessa carga em formação especial, através das disciplinas instrumentais, ocasiona indagações sobre essa redefinição do ensino profissionalizante.

A ausência de uma ocupação definida, a acentu

ada preocupação com o humanismo, as vantagens apontadas para a implantação de habilitações básicas que preparam para uma área de ocupação, de acordo com o que a sociedade espera - "formação integral de sua juventude, através de uma sólida educação geral, da consciência do valor do trabalho e da aquisição de habilidades tecnológicas" (Parecer 76/75), estimularia a se indagar:

Seria uma retomada ao ensino médio anterior?

Mesmo que a intenção exista, mais do que ela está um dispositivo legal, que é a própria Lei 5692/71, imprimindo ao ensino de 2º grau, caráter de terminalidade.

2. *Confronto entre os Pareceres: como se situam Educação Geral e Formação Especial?*

Analisando um e outro Parecer quanto à dose - gem entre Educação Geral e Formação Especial conclui-se que:

2.1 - *Quanto ao Parecer 45/72*

Humanismo e tecnologia são traduzidos por, respectivamente, Educação Geral e Formação Especial.

O Pe. Vasconcellos, relator deste Parecer aborda esses dois aspectos da educação sob dois ângulos: o quantitativo e o qualitativo.

O aspecto *quantitativo* é representado pela predominância da formação especial sobre a educação geral, no ensino de 2º grau. Essa mesma predominância é citada no Parecer 853/71 como a busca de um *equilíbrio* entre educação geral e formação especial, sugerindo um percentual à base de 40% e 60% para o 2º grau.

O aspecto *qualitativo* aparece através da uti-

lização de expressões tais como: *intensidade*, ao lado de *duração* e *endereço*.

Intensidade parece é citada com o objetivo de maior aprofundamento do conteúdo a ser ministrado, chamando a atenção para a variável qualidade aliada à duração já citada.

Endereço é explicitado no corpo do Parecer 45/72, como o elemento a ser levado em conta de acordo com a habilitação profissional a ser pretendida pelo aluno. As disciplinas do núcleo comum deverão ser *dosadas* de acordo com esta escolha e a figura das *disciplinas instrumentais* surge como um desdobramento daquelas, tendo em vista a necessidade de um enriquecimento da formação especial.

A falta de orientação quanto às disciplinas instrumentais tem acarretado como simplesmente pode-se verificar em diferentes programações de colégios de 2º grau, um desvirtuamento de seus objetivos iniciais, pois, nada mais são do que aulas de conteúdo de educação geral, sem nenhum compromisso com as habilitações.

Perguntar-se-ia até se, no caso de terem sido lembradas nos corpos dos Pareceres, seus objetivos não manifestos, não seriam realmente para favorecer as disciplinas de educação geral, como o entenderam vários administradores escolares?

2.2 - Quanto ao Parecer 76/75

Ao analisar uma das perplexidades levantadas, no que diz respeito à afirmação de que para alguns a educação geral fica prejudicada em sua carga horária em detrimento de uma formação especial que deve predominar no ensino de 2º grau, a relatora do Parecer 76/75 apresenta como justificativa o apoio que vai buscar no Parecer 45/72, afir

mando que não é apenas a carga horária o que mais importa na montagem do currículo pleno de uma escola, o que é mais importante é o *endereço* que toma a atividade, área de estudo ou disciplina. E, as disciplinas instrumentais não mencionadas, como exemplo, capazes de serem responsáveis pelo aumento da carga horária das disciplinas de educação geral e distribuídas entre a parte geral e a especial, ou *computando-as na especial*, principalmente quando pertencentes a áreas, isto é, tendo em vista as *habilitações básicas*.

Ainda remetendo o texto do Parecer 76/75 ao Parecer que o precedeu, notamos que a relatora chama a atenção de uma outra alternativa de profissionalização, que seria a *habilitação parcial*, através da qual, o aluno de 2º grau obteria uma formação menor do que a do técnico, adquirindo também uma habilidade para o trabalho, mas naturalmente com carga horária inferior. Este seria o auxiliar técnico, como também poderia vir a ser aquele que se voltasse para a formação através de habilitações básicas que propiciariam atender a famílias ocupacionais e não mais a ocupações definidas no mercado de trabalho.

O problema levantado é resolvido com tamanha simplicidade que o item que trata sobre a educação geral, reduzida face à profissionalização, encerra-se afirmando a validade do Parecer 45/72 e a nova alternativa surgida com o Parecer 76/75: "*Nada, portanto, se alteraria...*"

O que se percebe num e noutro parecer é, até certo ponto, contraditório no que se refere a tão proclamada articulação entre a atividade intelectual e manual.

Enquanto o Parecer 45/72 enaltece constantemente a necessidade de articulação entre cabeça e mãos, o Parecer 76/75 propala a mesma necessidade, mas propõe uma separação entre o pensar - na escola - e o fazer - na empresa.

Para Warde esta oposição traduzida como entre a teoria e a prática, tem sua razão na própria estrutura de classes da sociedade capitalista. A escola representa o aparelho ideológico do Estado e, assim é considerada uma instituição a serviço da reprodução das relações de exploração e de dominação que se geram nas relações sociais de produção.

E afirma que:

"tomando o que é proclamado pela ideologia do minante - através dos aparatos de Estado que regulamentam as funções das escolas - como sendo o âmbito "teórico" da educação, e tomando os resultados concretos - derivados da efetiva atuação da escola - como sendo o âmbito "prático" da educação, evidencia-se que a dicotomia entre a teoria e a prática é condição necessária para o funcionamento da escola e, conseqüentemente, para a reprodução das relações de exploração e dominação".⁸

Considerada a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE) os componentes curriculares, educação geral e formação especial ganham conotações diversas se os analisarmos segundo a classificação de Cunha.

Cunha apresenta três tipos de escolas de acordo com o que delas se espera.

O tipo I destinava-se à formação das classes dominantes e das camadas médias.

O tipo II estendeu aos filhos da classe de trabalhadores uma educação elementar, mas de classe inferior à oferecida aos "nossos filhos". O ensino secundário passa também a ser oferecido àqueles, mas com o obje-

tivo de ingresso nas tarefas industriais. Enquanto o ensino superior continuava a ser destinado às classes dominantes.

E, finalmente, o tipo III, surge da pressão exercida pelas classes dominadas, ao desejarem participar do que já era endereçado às classes dominantes. É a chamada escola única que através de uma "educação para todos" passa a atribuir ao próprio indivíduo a responsabilidade de seu sucesso, quer escolar, quer social. Trabalho intelectual e trabalho manual passam nesse tipo de escola a coexistir de forma aparente, pois o trabalho manual - "artesanal" - está desvinculado das relações sociais capitalistas de produção.⁹

A diferença parece, entre educação geral e especial está na orientação, perspectiva e propósito que lhes são dados. As duas são complementares. A educação geral poderá contribuir para a competência individual no trabalho. O que muitas vezes ocorre é a existência do geral com endereço ao vestibular. A chamada educação geral de alguns colégios, não é geral porque tem uma destinação restrita e limitada, nem chega a ser especial porque lhe falta profundidade.

III - A REAÇÃO DOS ENVOLVIDOS NO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO FACE À IMPLANTAÇÃO DAS HABILITAÇÕES BÁSICAS

1. Informações sobre os alunos da rede estadual

Dos 1247 alunos que responderam ao instrumento de nossa pesquisa teve-se a oportunidade de ratificar a incidência de alunos da rede estadual que trabalham e que, por esse motivo necessitam freqüentar o curso noturno. O percentual atingiu a 75% da amostra. A tentativa de conciliação entre trabalho remunerado e estudo noturno acarreta, como já se viu, um desempenho mais fraco, por parte desse grupo.

A concentração dos que trabalham é feita em torno de ocupações do setor terciário (80,7%) sendo que, os cursos que freqüentam são os de Administração, Crédito e Finanças, Comércio e Saúde, o que nos permitiria afirmar que existe uma relação entre ocupação e a habilitação básica que esteja sendo freqüentada. Entretanto tal não foi o resultado apresentado pelos dados levantados. O grupo afirmou (73,5%) que esta relação inexistente, o que possibilita deduzir que inicialmente ela existe, mas que não se concretiza na força ativa do trabalho. (Ver Tabela V Anexo 12).

A oferta de uma única opção, principalmente, pelos colégios noturnos, também é fator que deve ser levado em consideração quanto ao aspecto do não atendimento, também, à ocupação já exercida (ver Tabela XIII - Anexo 12).

A possibilidade de que esse grupo ascenda ao ensino superior é, muitas vezes, remota, pois o situa em desvantagem em relação ao grupo sócio-econômico privilegiado.

Independente do grupo que exerce atividade remunerada, observa-se que ao responderem sobre os fatores que atuaram na decisão para escolha das habilitações básicas, situaram o ensino de 2º grau insuficiente para o prosseguimento de estudos pois, apenas 13,1% o considerara como base para o terceiro grau".

Parece-nos que esta clientela tem incorporada a si a idéia de que, embora a legislação educacional permita o acesso à universidade a todos, suas impossibilidades pessoais interfiram nesse direito. A própria escola de 2º grau, profissionalizante, exerceria, assim, a condição de reprodutora das classes sociais que abriga. A realidade dos fatos ainda mais se aproxima, quando 84% afirmam interesse em um 4º ano de complementação de estudos, com vistas a um curso de nível intermediário, pré-universi

tário, definitivo ou não em sua vida escolar. (Ver Tabela XV - Anexo 12).

Em sua maioria, (53,5%), os alunos não estão satisfeitos com os cursos que realizam (Tabela IX - Anexo 12), embora, se analisadas cada habilitação, três atendem às expectativas: Comércio, Construção Civil e Química. Identificamos as duas últimas como as que oferecem aulas práticas semanalmente (Tabela XI - Anexo 12) e deduzimos que esse aspecto tenha interferido no julgamento positivo que receberam. A de Química também foi escolhida em primero lugar "porque atende aos interesses" e, em segundo, porque apresenta "base para o terceiro grau" (Tabela XIII - Anexo 12).

Entretanto, a habilitação em Comércio, embora os alunos afirmem que estejam satisfeitos, não conta com aulas práticas e foi "escolhida" por ser a única opção do colégio (Tabela XIII - Anexo 12). A incoerência reflete, até certo ponto, um tipo de acomodação a que o aluno de 2º grau noturno está acostumado. Não há o que se exigir muito de um colégio gratuito, com alunos carentes, já na força ativa do trabalho. Como a atividade remunerada incidiu, principalmente, no setor terciário - de Comércio e Prestação de Serviços - a habilitação em Comércio, talvez, indiretamente, ajude o aluno em seu desempenho profissional, embora ele não afirme isso. (Tabela V - Anexo 12). A oferta de uma única opção, causa impeditiva de atendimento às aspirações vocacionais dos alunos, evidencia a seletividade dessa escola.

2. Informações sobre os diretores e orientadores pedagógicos de colégios estaduais

A implantação das habilitações básicas no Estado do Rio de Janeiro se processou, como já se disse, a partir de uma determinação do MEC, através da utilização

de um Projeto de Reformulação de Currículos que, verificaria, necessariamente, a ineficácia de inúmeros cursos técnicos e de auxiliares-técnicos espalhados pelos Colégios Estaduais. O modelo passaria a ser a nova alternativa para o ensino profissionalizante.

Quando aplicou-se o questionário aos 33 diretores, teve-se a preocupação em correlacionar tempo de função como diretor no respectivo CE; com a resposta para o item "Critérios adotados para implantação das habilitações básicas", pois somente os indivíduos que já estivessem atuando em 1976, poderiam realmente opinar, como participantes do processo que foi deflagrado pela SEEC nesse ano.

A predominância de respostas se concentrou no atendimento para a implantação das características sócio-econômicas da região, seguida dos itens "determinação da SEEC, após ouvir os interessados", "visita ao CE pela SEEC", "entrevista com o diretor" e "determinação da SEEC, sem ouvir os interessados", num percentual respectivo de: 25%, 23%, 18%, 16% e 12%.

Pareceu incoerente que, também diretores com mais de 3 anos na função, tenham afirmado que não foram ouvidos sobre a implantação das novas habilitações, em contraposição aos seus colegas com o mesmo tempo, que afirmaram o terem sido.

Em relação ao equipamento específico para cada habilitação básica pôde-se observar que, de acordo com a Tabela VII - Anexo 10, embora tenha sido distribuído aos Colégios, pois 9% apenas não o recebeu, 48,5% só o possui para uma/duas habilitações e 42,5% para todas as habilitações. Assim sendo, os recursos materiais existentes para uma e não existentes para outras, poderão atuar decididamente sobre a eficácia das habilitações.

Entretanto 56,7% dos diretores afirmam que o equipamento é suficiente e 40%, que é insuficiente, usando-o plenamente em 43,3%, parcialmente em 43,3% e não o utilizando em 13,4%. (Tabela IX - Anexo 10).

A razão de sua não utilização parcial se deve ao fato de que para 55% falta espaço para instalação e para 25% a carga horária para aulas práticas é insuficiente, sendo que em 5% não tem pessoa habilitada que o instale. (Tabela X - Anexo 10).

Várias interferências, portanto, atuam no processo, impedindo-o de sua deflagração mais eficaz, evidenciando, em alguns casos, a ausência de um planejamento que compatibilize os problemas levantados.

Evidencia-se o cumprimento "do dever do orçamento", destinando-se verbas para a compra de equipamentos que, fatalmente ficarão ociosos, pela sua própria má distribuição.

Quanto aos recursos humanos para a área profissionalizante, a afirmativa de 54,5% dos diretores de que não existe falta em seus Colégios (Tabela XI - Anexo 10), assim como 54,7% dos alunos que responderam ao questionário (ver Tabela X - Anexo 12), contraria o que foi colocado pelos orientadores pedagógicos, que ao responderem sobre "Como considera o atual estágio em que se encontram as habilitações básicas em sua Escola", escolheram o item "razoável", em 76,2% (ver Tabela VII - Anexo 11), justificando sua opção, levantando alguns aspectos para essa situação, em que ainda não é a desejável porque há:

- falta de recursos humanos;
- escassez de recursos materiais;
- ausência de estágio. (+)

+ O Parecer 6664/78 do CEE, foi imediatamente posterior a coleta de dados desta pesquisa.

A diversificação de respostas sugere desde a má interpretação dos itens até percepções diferentes sobre um mesmo problema, dependendo das respostas do comprometimento de cada um com o sistema a que pertence.

Já citado anteriormente, ao CEBRACE coube a elaboração de sugestões de conteúdo programático para as habilitações básicas. A SEEC/RJ optou pelo encaminhamento deste material a todos os colégios estaduais para posterior adoção, sem entretanto, nenhuma orientação. Fazendo parte do mesmo documento, há uma grade curricular montada de acordo com os conteúdos sugeridos e, ao mesmo tempo, há uma grade curricular "proposta" pelo Estado com diferentes disciplinas, o que gerou alguns equívocos sobre qual o caminho a seguir.

Nesse sentido ao solicitar informações de diretores e orientadores pedagógicos sobre esse documento de trabalho, obteve-se as seguintes informações: dos orientadores pedagógicos, 90,2%, o conhecem, desenvolvendo o programa das disciplinas específicas através de reformulação do documento (46,5%), embora logo adiante afirmem que o consideram "bem adequado" (48,8%); (Tabela IV e V - Anexo 11).

O diretor que também conhece o material do CEBRACE afirma que é utilizado parcialmente por 27% dos professores, cabendo a 33% desses, as adaptações necessárias sendo que, apenas 17% dos colégios não o utiliza (ver Tabela XII e XIII - Anexo 10).

Quanto às habilitações básicas, tanto os diretores (88%) quanto os orientadores pedagógicos (92,6%) se acham bem informados sobre esse tipo de profissionalização que é visto pelos primeiros (46%) como uma nova alternativa que irá facilitar o ingresso no ensino superior, além de ser mais adequada à nossa realidade devido a defi-

ciência de recursos financeiros que facilitem a preparação da escola de 2º grau para o ensino profissionalizante.

A afirmativa contrária declaração de grupo de professores de um cursinho pré-vestibular, publicada em jornal,⁹ de que os alunos que optam por cursos profissionalizantes, têm carga horária insuficiente para vencer o programa de Química exigido pelo concurso, ficando, portanto, prejudicados.

Naturalmente devido a esse aspecto é que as disciplinas instrumentais vinham sendo constantemente utilizadas como um reforço das disciplinas do núcleo comum e, não, como enriquecimento do elenco de disciplinas que constituem o mínimo profissionalizante. Entretanto, os alunos as identificaram (73,5%) como conteúdo que "ajudam na formação especial" (ver Tabela VI - Anexo 12).

A busca constante pela mudança de *status* que o ensino superior acena a grupos menos privilegiados nos remete a Snyders¹¹ quando de sua análise sobre a obra de Bourdieu e Passeron - A Reprodução - contestando a passividade das classes dominadas, acusada pelos autores, afirmando que o "proletariado tem de contribuir com um esforço imenso para ultrapassar as suas próprias divisões, concentrar-se numa força única, escapar às mistificações das ideologias dominantes"; a escola é vista por Snyders como local de lutas e de progresso.

Talvez o problema de que a terminalidade no 2º grau não garanta a absorção pelo mercado de trabalho, ou por inadequação do curso, ou por falta de ocupações, contribua para que o egresso busque o grau posterior de escolaridade.

Analisando os objetivos do Parecer 76/75 per-

cebeu-se que a empresa ganha lugar de destaque na formação profissional do indivíduo que, após ingressar no trabalho, completará a parte operacional no emprego.

Entretanto, o próprio sistema estadual tem sido moroso na divulgação para as empresas do que sejam as habilitações básicas, pois 44,4% dos diretores que responderam à pesquisa, afirmam que as mesmas não tomaram conhecimento desta alternativa, e as que o fizeram receberam informações do próprio colégio (30,6%). Coube à SEEC um percentual de apenas 13,9% embora existam recursos do MEC para o programa Integração Escola-Empresa-Governo, que tem sido mais voltado para os cursos técnicos e de auxiliares-técnicos, mais valorizados pelo mercado de trabalho (ver Tabela XVI - Anexo 10) até mesmo, em termos da aceitação de estagiários de 2º grau.

A impossibilidade de se ter acesso a outras pesquisas de campo já valizadas, como por exemplo: Metodologia para uma concepção integrada do ensino profissionalizante, coordenada pela professora Júlia Azevedo, da FGV, dificultou uma abordagem mais ampla do problema, em termos de uma validade diagnosticada a partir de dados coletados.

A própria pesquisa de campo desenvolvida neste trabalho, por si só não se esgota, na medida em que, apenas se pinçaram os aspectos considerados mais relevantes, de acordo com o referencial teórico proposto.

- ¹SCHWARTZ, B. *A educação, amanhã*. Petrópolis, Vozes, p. 167-70.
- ²SANTOS FILHO, J. Camilo dos. Qualificação Profissional e Educação Geral. In: *Desenvolvimento profissional: do planejamento à certificação*. São Paulo, SENAC, abr. /79. p. 34. (Série Debates, 3).
- ³BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 45/72, de 12/01/72. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 57(125):145. jan./mar.72.
- ⁴UNESCO. Recomendação: *Ensino e formação técnica e profissional*. 1962. s.n.t.
- ⁵Cf. FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. p. 51-2.
- ⁶Cabe mencionar que o Conselheiro Newton Sucupira em sua Indicação nº 52/74 que deu origem ao Parecer 76/75, em relação ao Aviso Ministerial assim se pronunciou, sobre as novas normas solicitadas pelo Sr. Ministro da Educação:

"Novas não significam necessariamente modificação da legislação em vigor. Mas, outras normas que complementem e orientem o processo de implantação. Assim sendo, não se trata de alterar ou reformular o Parecer 45/72, mas de completá-lo com normas mais concretas e operacionais".

Palavras conciliatórias, parece-nos, ou, talvez, indificadoras de uma nova alternativa cuja proposição se avizinhava: as habilitações básicas.
- ⁷BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 76/75 de 23/01/75. *O ensino de 2º grau na lei 5692/71*. Rio de Janeiro: Maximus, exemplar extra, 1975. Item 3º.
- ⁸WARDE, M.J. *Educação e estrutura social. A profissionalização em questão*. São Paulo, Cortez e Moraes, p. 59.
- ⁹CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- ¹⁰A notícia foi publicada pelo "O Globo" do dia 14/01/80 ao analisar as provas de Química e Biologia do Vestibular da CESGRANRIO. 1º cad.
- ¹¹SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes Editores, 1977. p. 12.

CONCLUSÃO

Ao analisar a função social da escola, e nela situado o ensino profissionalizante, verificou-se que se torna seletiva, principalmente em relação ao 2º grau, na medida em que atende apenas a um grupo social e que nem mesmo o ensino de 1º grau é "para todos", pelos motivos que já discutimos.

A existência de um ensino profissionalizante que durante muito tempo destinou-se às classes menos favorecidas, estimulou a idéia de divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o fazer (com as mãos) e o pensar (com a cabeça). A dicotomia sempre se fez presente e os documentos legais mais recentes com ela se preocupam, denunciando a indissolubilidade que uma educação integral está a exigir.

Em contrapartida percebe-se que o próprio Parecer 76/75, do C.F.E., transfere, para o local de trabalho, o "fazer", isto é, o treinamento operacional para que o indivíduo se transforme no profissional que os objetivos do ensino de 2º grau lhe afirmam que será.

A divisão entre o intelectual e o prático está configurada no que Establet chama de redes de escolarização existentes dentro de uma única escola: rede primário-profissional e rede secundário-superior, ocasionando, respectivamente a reprodução da força de trabalho e as condições materiais da produção.

O tratamento dado à escola, por Establet, de local quase inútil em relação ao proletariado, pelo pouco que este recebe, pela dissimulação da ideologia dominante, pela impossibilidade da existência de uma cultura da classe operária, parece considerar a escola como organismo pouco representativo a essa classe. Discorda-se, pois ela

representa a possibilidade, embora remota, da luta de classes, da coesão dos indivíduos na tentativa de fazer uma revalidação crítica da escola, a partir das indagações que surjam perante a imposição das normas e do conhecimento que lhes são dirigidos.

O ensino profissionalizante deveria ser valorizado, ocupando o seu devido lugar na escola, rompendo com a tradição secular daquele que é destinado aos menos favorecidos. Entretanto, é-se sabedor que embora o esforço de se implantar uma escola de 2º grau com terminalidade de forma compulsória, nem atingiu os objetivos de preparação de mão-de-obra, nem impediu que os alunos buscassem o ensino superior e nem atraiu, especificamente, em relação à rede oficial, a classe economicamente privilegiada.

A proposta de Gramsci em relação a uma escola única onde o trabalho profissional e o intelectual ocorram concomitantemente, nos lembra a tentativa de reforma do sistema educacional brasileiro, a partir de 1971. Apenas, cabe mencionar que, para o primeiro, essa concepção de um ensino integrado conta desde cedo com um preparo do aluno ainda no seio familiar, tendo em vista seu ingresso em regime de internato, na Escola Unitária,⁺ quando a concluirá com cerca de 15 ou 16 anos, podendo passar às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Em relação à nossa escola "unitária", o fato de que todo o 2º grau se lançasse ao ensino profissionalizante gerou uma série de dificuldades devido à inviabilidade dessa implantação, contando, inclusive, com a insatisfação da própria clientela habituada aos "ramos de ensino", anteriores à Lei nº 5692/71 e à noção preconceituosa de que, educação voltada para o trabalho tem endereço direcionado para as classes menos privilegiadas.

A evolução histórica porque passou o ensino mé

+A expressão Escola Unitária usada por Gramsci é em sentido diverso da usada por Lourenço Filho que a considera como uma organização escolar dependente de um único professor.

A Escola Unitária de Gramsci é a escola única - unificada - organizada na dependência do planejamento social existente, visando eliminar diferenças de sexo, de raça e de credo.

dio, a partir de 1834 como foi visto, demonstrou a existência, àquela época, de cursos secundários voltados para a ascensão social do ensino de ofícios, para as classes subalternas, o que mais tarde ficou explicitado na Constituição Federal de 1937.

Em vários momentos do sistema educacional o ensino médio se caracterizou pelo seu dualismo e a sua permanência influenciou no pessimismo que acompanha, até hoje o desafio que representa o atual ensino de 2º grau.

A existência de um novo tipo de profissionalização a partir de 1975, com as habilitações básicas, deixou bem claro que, o trabalho inicial de formação de técnicos e auxiliares, de forma indiscriminada pelo Sistema Educacional, foi precipitado e ocasionou uma série de reclamações por quantos estavam envolvidos no processo de implementação.

O aparecimento do novo Parecer, o de nº 76/75, se tornou apoteótico e foi trabalhado pelos órgãos da administração central, como alternativa para o aluno que poderia definir-se sobre qual o curso a seguir: se o que apresentava uma formação específica, ou se aquele que lhe daria uma preparação tendo em vista uma "família ocupacional". Só que, por exemplo, no Estado do Rio de Janeiro, a partir de 1977, em 80% dos colégios estaduais, só havia a nova modalidade, pois os cursos técnicos apresentaram ineficácia e, por isso, foram sendo extintos gradativamente.

O próprio Parecer 76/75 coloca em dúvida o leitor, quando alternando as expressões tais como: formação profissional, qualificação para o trabalho e habilitação profissional, não explicita adequadamente o significado dos termos.

Não obstante o aspecto formal pouco explícito, concluiu-se que, a alternativa apresentada para o ensino profissionalizante, através da implantação das habilitações básicas, não foi ainda a melhor solução encontrada, pois nem sequer atraiu a clientela a que se destinou.

A terminalidade determinada pela Lei 5692/71, é suavizada pela implantação das habilitações básicas, passando para a empresa a responsabilidade, através de um treinamento operacional, de proporcionar ao egresso a sua formação completa.

A criação desse tipo de ensino através de documentos legais dissimula o fracasso que representou, até o presente momento, o ensino profissionalizante para a sociedade brasileira.

A reconhecer que, é de interesse da sociedade política (a que organiza as leis) fazer a passagem da ideologia dominante, através da sociedade civil (a escola), podemos afirmar que o ensino profissionalizante "para todos", através da escola única de 2º grau, não encontrou repercussão diante dos alunos. De acordo com as respostas encontradas em nossa pesquisa de campo, dos 1.247 alunos que responderam ao questionário, 53,5% se consideram insatisfeitos com o curso realizado, sendo que todos estavam freqüentando habilitações básicas.

Conclui-se que, mesmo que as idéias dominantes sejam dirigidas às classes subalternas, essas não se deixam, em várias situações, levar pura e simplesmente, concordando com o que lhe é oferecido.

A busca de um 4º ano de complementação de estudos para os egressos de habilitações básicas, na tentativa de alcançar um título de técnico de nível médio, permite concluir sob dois ângulos:

- a) a ineficácia do curso realizado, que não lhe dará uma ocupação definida e nem a possibilidade de continuação dos estudos superiores;
- b) o prestígio do *técnico* que lhe foi inculcado durante dezenas de anos e que, para determinadas classes, é representativo em termos sociais.

Esse nível intermediário de ensino somente refletirá a sua eficácia, na medida em que a clientela for absorvida pelo mercado de trabalho em ocupação correspondente.

dente, pois caso contrário será mais uma tentativa de dissimular as dificuldades encontradas pelo ensino de 2º grau, e não sanadas até hoje.

A escola progressista descrita por Snyders, embora reconhecendo a desigualdade de oportunidades que atinge às diferentes classes sociais, sugere que esta escola deva aproveitar o lado positivo da desvantagem da classe do proletariado, na luta, que durará muito tempo, até que a sua própria pressão vença a ideologia que lhe é inculcada.

A escola brasileira de 2º grau a continuar, tendo como objetivo oferecer o ensino profissionalizante, tenderá a deteriorar-se, impelindo as classes mais privilegiadas à busca de um tipo de ensino que continua voltado para o prosseguimento dos estudos, mistificada sob a aparência de uma escola dentre as outras. O dualismo, portanto permanece, embora a estrutura apresentada pelo sistema através dos documentos legais, a negue.

Ao analisarmos o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD) no que tange à educação de 2º grau é idéia apresentada, vencer o desafio, de cisivamente, de oferecer terminalidade ao mesmo tempo que atender à função propedêutica - a continuidade de estudos, permitindo deduzir que se trata de investida definitiva após oito anos de tentativas malogradas.

O que despertou maior atenção, entretan - to, ao identificar-se o interesse do MEC em relação ao ensino de 2º grau nas periferias urbanas - definidas como áreas carentes da zona urbana foi o fato de ter como objetivo, oferecer a essa clientela uma efetiva profissionalização e terminalidade, sabedores, a priori da grande di -

ficuldade que a classe dos menos privilegiados tem em tentar o ensino superior. Fica configurado no texto legal os objetivos do ensino profissionalizante e os seus principais destinatários. Um retorno ao dualismo? De um lado as "periferias urbanas", de outro, os demais!

Quaisquer que sejam os resultados dessa posição político-educacional, a realidade tem se mostrado alheia aos grandes planos do governo. O que se tem observado é um distanciamento entre o que é propagado e o que é oferecido, servindo a escola, de maneira geral, como divisora e perpetuadora das classes sociais. Não resta dúvida que, embora se tenha exemplos dignos de divulgação sobre indivíduos que tenham conseguido ultrapassar as barreiras sociais, através da educação, se é também sabedores de que os indicadores de origem socio-econômica são as variáveis que mais interferem no desempenho escolar, influenciando diretamente na (im)possibilidade de acesso às diferentes qualidades de ensino que se apresentam.

A escola considerada como o Aparelho Ideológico do Estado (AIE) no conceito althusseriano servirá como reprodutora das classes sociais que nela ingressarem, a serviço da ideologia dominante. O que não se concorda no desenvolvimento do trabalho é a inércia de que são acusados professores e alunos apontados como meros elementos a serviço das idéias e vontades do sistema.

A própria realidade é dialética: ao mesmo tempo que gera seguidores, ocasiona o espírito de luta e a visão crítica. Essa mesma realidade cria a contra-ideologia, que, enquanto esparsa se tornará ineficiente.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelho ideológicos do estado*. Lisboa, Editorial Presença, s.d.

AMADO, G. *Educação média e fundamental*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.

BERGER, M. *Educação e dependência*. Rio de Janeiro, DIFEL, 1977.

BRAMELD, T. *O poder da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, 22, 27 e 28 de dezembro de 1961.

_____. Lei 5.692. Diário Oficial, 12 e 18 de agosto de 1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 45/72. Brasília. MEC/DEN/ETFCFSF, 1972.

_____. Parecer 76/75, 23/1/75. O ensino de 2º grau na Lei 5692/71. Rio de Janeiro, Maximus, exemplar extra, 1975.

_____. Resolução nº 2. Documenta nº 100, 1969.

_____. Parecer nº 1589/75. Documenta nº 174. 1975.

_____. Parecer nº 7632/78. Documenta nº 217, 1978.

_____. Parecer nº 44/72. Documenta nº 134, 1972.

_____. Recomendações da XVI Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação e Conselhos Estaduais de Educação, Porto Alegre, 22/23 de out./1979. s.n.t.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Sugestões para o programa da disciplina orientação ocupacional nas habilitações básicas*. Brasília, 1979. v. 13.

_____. Relatório do Grupo de Trabalho. Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília: MEC/CFE, 1970.

_____. Secretaria Geral. Plano Setorial de Educação e Cultura, 1975 - 1979. Brasília, MEC/SEG, 1975.

_____. Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares. Coleção nº 12, 1975.

_____. Discurso proferido pelo Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga, no Conselho Federal de Educação. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1977.

_____. Departamento de Ensino Médio. Habilitações Profissionais do Ensino de 2º Grau - sugestão para implantação. Brasília, SAN - Artes Gráficas, 1977.

_____. Presidência da República. *Metas e bases para a ação do governo*. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico da Fundação IBGE, 1970.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, J. Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (30) set. 1979.

CARDOSO, F. H. & FALETTO, E. *Dependência e desenvolvimento na América Latina*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus. Antes, agora e depois?* São Paulo, Saraiva, 1978.

CONGRESSO NACIONAL DE ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE EN
SINO, 14, Porto Alegre, 29 jan./5 fev. 1975.

CONGRESSO NACIONAL DE ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE EN
SINO, 16, Brasília, 20-23 set. 1978.

CUNHA, Luis Antonio. *Educação e desenvolvimento social
no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

_____. Notas para uma leitura da teoria da violên -
cia simbólica. *Educação e sociedade, ilusão política,
desilusão pedagógica*. São Paulo, Cortez e Moraes (4):
79-110, set. 1979.

_____. *Política educacional no Brasil: a profissio-
nalização no ensino médio*. Rio de Janeiro, Eldorado,
1977.

DANNEMANN, Robert N. *Formação profissional: conceituação
na problemática social brasileira*. SENAC, mar. 1967,
s.n.t.

DESENVOLVIMENTO Profissional: do planejamento à certifica
ção. São Paulo, SENAC, abr. 1979. (Série Debates, 3).

ESTABLET, Roger. A escola. *Tempo Brasileiro: as institu
ições e os discursos*. Rio de Janeiro, (35): 93-125,
out./dez. 1974.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: en
saíos de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro, Za
har, 1975.

FORUM EDUCACIONAL, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Var -
gas, v. 3, n. 3, jul./set. 1979.

_____. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, v. 3,
n. 4, out./dez. 1979.

- FREITAG, B. *Escola e sociedade*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- GARCIA, P.B. *Educação: modernização ou dependência?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- GARCIA, W. org. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, Mc Grawhill, 1976.
- GIUSTINA, O.D. *Educação e capacitação para o trabalho - administração e modelos operacionais*. Florianópolis, Lunandelli, 1979.
- GOUVEIA, A.J. & HAVIGHURST, R.J. *Ensino médio e desenvolvimento*. São Paulo Melhoramentos, 1969.
- LAPASSADE, Georges & LOURAU, René. *Chaves da sociologia*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.
- LOURENÇO FILHO, M.B. *Organização e administração escolar*. São Paulo, Melhoramentos, 1967.
- MANDEL, Ernest. *Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes*. Lisboa, Ed: Antídoto, 1979.
- MORÁES, C.S.V. *Ideologia e intelectuais em Gramsci. Educação & sociedade, o educador precisa ser educado*. São Paulo, Cortez e Moraes' (1):71-92, set. 1978.
- NAGLE, J. *A reforma e o ensino*. São Paulo, Edart, 1979.
- NUNES, E. de O. org. *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- PEREIRA, L. & FORACCHI, M.M. *Educação e sociedade*. São Paulo, Nacional, 1978.
- PEREIRA, L. org. *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

- PEREIRA, L. org. *Ensaio de sociologia do desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira, 1970.
- POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo, Martins Fontes, 1977.
- RENAN, I. & FERNANDES, R.P. de B. *Sistema educacional brasileiro: legislação e estrutura*. Rio de Janeiro, Ed. Rio, 1979.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Rio de Janeiro, v. 60, n. 134, abr./jun. 74.
- RICH, J.M. *Bases humanísticas de educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação do Estado do ... *Reformulação de currículos; 2º grau*. Rio de Janeiro, 1977. v. 2.
- SANDER, B. *Educação brasileira: valores formais e valores reais*. São Paulo, Pioneira, 1977.
- SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva, 1978.
- SCHWARTZ, Bertrand. *A educação, amanhã*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO PROFISSIONALIZANTE, 1. Rio de Janeiro, 7, 8 e 9 fev. 1979.
- SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E PLANEJAMENTO DE RECURSOS HUMANOS, 1. Rio de Janeiro, 1978. Rio de Janeiro, FGV/SENAI, 1979.
- SIMPÓSIO SOBRE PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO: Reunião anual da sociedade brasileira para o progresso da ciência, 24. S. Paulo, 1972.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes Editores, 1977.

SOUZA, Edson Machado de. *Expansão do ensino superior e necessidade do mercado de trabalho*. In: ENCONTRO DE REITORES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS, 1. Brasília, s.d. Texto mimeog.

SOUZA, P.N.P. de. *Qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau*. Brasília, 1974. Texto mimeog.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. São Paulo, Nacional, 1969.

WARDE, M.J. *Educação e estrutura social - a profissionalização em questão*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1977.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO: DIRETOR DE COLÉGIO ESTADUAL DE 2º GRAU

ANEXO 1

Prezado Diretor

Este instrumento objetiva coletar dados sobre a implantação das Habilitações Básicas, permitindo assim a obtenção de uma realidade, quanto ao ensino profissionalizante a nível de 2º grau.

Observe os itens 2, 4, 5 e 6 que admitem mais de uma escolha. Nas demais, indique apenas uma alternativa.

Somos gratos pela sua participação, colaborando assim com o nosso trabalho.

Autora

PESQUISA : ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DAS HABILITAÇÕES BÁSICAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA REDE OFICIAL

QUESTIONÁRIO 3

COLÉGIO ESTADUAL

A - INFORMAÇÕES GERAIS:

1. Há quanto tempo exerce a função de Diretor neste Colégio?

1.0 — 1 ano ☐

2.1 — 2 anos ☐

3.2 — 3 anos ☐

4. mais de 3 anos ☐

2. Curso(s) de graduação que possui:

1. Letras ☐

2. Pedagogia ☐

3. História ☐

4. Geografia ☐

5. Ciências Sociais ☐

6. Matemática ☐

7. Outro ☐

3. Possui habilitação em Administração Escolar?

1. sim, já realizado ☐

2. sim, em realização ☐

3. não ☐

4. Exerce outra(s) ocupação(ões), além da direção deste Colégio?

1. sim ☐

2. não ☐

Em caso afirmativo, assinalar até 2 opções:

1. sim, em Instituição de Ensino Superior ☐

2. sim, em estabelecimento de ensino de 2º grau ☐

3. sim, como orientador pedagógico ☐

4. sim, também como diretor ☐

5. outra(s) ☐

Assinalando o item 5, relacionar qual ou quais:

5. Que habilitações básicas são oferecidas atualmente?

1. H.B. Administração ☐

2. H.B. Crédito e Finanças ☐

3. H.B. Comércio ☐

- 4. H.B. Saúde ☐
- 5. H.B. Química ☐
- 6. H.B. Eletricidade ☐
- 7. H.B. Eletrônica ☐
- 8. H.B. Construção Civil ☐
- 9. H.B. Mecânica ☐
- 10. H.B. Agropecuária ☐

6. Critérios adotados para implantação das habilitações básicas:

- 1. entrevista com o diretor ☐
- 2. visita ao CE pela SEEC ☐
- 3. pesquisa com os egressos de cursos técnicos de 1974 ☐
- 4. caracterização sócio-econômica da região ☐
- 5. determinação da SEEC, após ouvir os interessados ☐
- 6. determinação da SEEC, sem ouvir os interessados ☐

B -EQUIPAMENTO

7. O CE recebeu equipamento específico para H.B.?

- 1. sim, para todas as H.B. ☐
- 2. sim, somente para uma/duas ☐
- 3. não ☐

8. Em caso afirmativo, o equipamento disponível, específico para H.B. é:

1. suficiente ☐

2. insuficiente ☒

3. além do necessário ☐

9. Quanto ao uso do equipamento:

1. É utilizado plenamente ☐

2. É utilizado parcialmente ☐

3. Não é utilizado ☐

10. Razões de utilização parcial ou não utilização:

1. Aparelhagem defeituosa ☐

2. Falta espaço para instalação ☐

3. Carga horária insuficiente para aula prática ☐

4. Desconhecimento de como funciona o material ☐

5. Não há quem instale o material ☐

C- CORPO DOCENTE

11. Faltam professores de formação especial?

1. sim ☐

2. não ☐

12. Os professores de formação especial utilizam o material do CEBRACE?

1. sim ☐

2. não ☐

3. não sei informar ☐

13. Em caso negativo, qual a razão?

14. Em caso afirmativo, esse material é utilizado,

1. integralmente ☐

2. parcialmente ☐

3. com adaptações ☐

15. Em caso de ter havido adaptações, estas foram feitas:

1. pelo próprio professor da H.B. ☐

2. pelo O.P. e professor ☐

3. pelo CRECT ☐

4. pelo coordenador da habilitação/disciplina ☐

5. não sei informar ☐

D-OUTROS DADOS

16. Você se acha bem informado a respeito dos objetivos das H.B.?

1. sim ☐

2. não ☐

17. Como vê as H.B. nas escolas de 2º grau?

1. uma nova alternativa ☐

2. sem grandes expectativas ☐

3. apenas uma fuga para a inviabilidade da
profissionalização ☐

4. atendendo às expectativas dos alunos ☐

Por que? _____

18. A Orientação Educacional do Colégio realiza atividades de informação sobre H.B. para os alunos?

1. sim ☐

2. não ☐

3. não sei informar ☐

19. Em caso afirmativo, de que forma?

1. Reuniões com o corpo docente ☐

2. Contrato individual com os alunos ☐

3. Contato do SOE com a turma ☐

4. Não sei informar ☐

20. As empresas já tomaram conhecimento das H.R.?

1. sim ☐

2. não ☐

21. Em caso afirmativo, de que modo?

1. iniciativa do Colégio? ☐

2. iniciativa da SEEC? ☐

3. iniciativa da própria empresa ☐

4. outro? Qual? _____

Data: _____

Assinatura: _____

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO:

ORIENTADOR PEDAGÓGICO DE COLÉGIO ESTADUAL DE 2º GRAU

ANEXO 2

PESQUISA: ANÁLISE DAS HABILITAÇÕES BÁSICAS EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA REDE OFICIAL

Prezado Orientador

1. Este questionário se destina à obtenção de informações a respeito do desenvolvimento das Habilidades Básicas.
• Pedimos sua valiosa colaboração.
2. Se entre as alternativas propostas não houver a que julga adequada a seu caso, não deixe de assinalar "outro", e especificar então no local adequado.
3. No item 7, qualquer que seja a opção, justifique-a, abaixo, no espaço reservado.
4. De preferência, assinalar apenas uma opção, podendo porém, assinalar mais de uma em questões que julgue mais convenientes como: 6, 8, 10.

Agradecemos sua atenção

A Autora

COLÉGIO: _____

QUEST. Nº 2

1. Há quanto tempo exerce a função de Orientador Pedagógico nesta escola anos no Estado anos

2. Tem conhecimento do material do CEBRACE relativo às Habilitações Básicas?

1. sim ☐

2. não ☐

3. Em caso negativo, qual a razão? _____

4. De que forma estão sendo desenvolvidas as disciplinas de Formação Especial?

1. Integralmente pelo programa do CEBRACE ☐

2. Por programação curricular própria ☐

3. Por reformulação do material do CEBRACE ☐

4. Não sei informar ☐

5. Outro ☐

Qual _____

5. Se conhece o material do CEBRACE, você o considera:

1. Muito generalizado ☐

2. Bem adequado aos objetivos das H.B. ☐

3. Pouco adequado aos objetivos das H.B. ☐

4. Muito amplo de conteúdo

☐

5. Muito restrito de conteúdo

☐

6. Irrealizável

☐

7. Outro

☐

Qual?

☐

6. De que forma tem atuado junto aos professores no tocan
te à Formação Especial?

1. Estimulando a implantação da H.B.

☐

2. Fornecendo informações sobre a H.B.

☐

3. Promovendo entrosamento com a Educação Geral

☐

4. Outro

☐

Qual?

7. Como considera o atual Estágio em que encontram as Ha
bilitações Básicas em sua Escola?

1. Muito bom

☐

2. Razoável

☐

3. Insuficiente

☐

4. Sem perspectiva de sucesso

☐

5. Outro

☐

Qual?

Justifique a opção feita _____

8. Como tem sido a assistência técnica do CRECT?

- 1. Meramente administrativa ☐
- 2. De apoio pedagógico ☐
- 3. Sistemática ☐
- 4. Esporádica ☐
- 5. Apenas quando solicitada ☐
- 6. Outro ☒

Qual? _____

9. Considera-se bem informado sobre o sentido das Habilita
ções Básicas?

- 1. Sim ☐
- 2. Não ☐

10. Julga conveniente alguma assistência da SEEC/RJ à parte
de Formação Especial? De que forma?

- 1. Direta através de cursos ☐
- 2. Através de propostas metodológicas ☐
- 3. Não há necessidade ☐

4. Outro

☐

Qual?

Em _____ / _____ / _____

Assinatura_____
matrícula

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO:

ALUNO DE COLÉGIO ESTADUAL DE 2º GRAU

ANEXO 3

Prezado aluno

Este instrumento tem por finalidade obter informações sobre o curso de 2º grau, que você está fre-qüentando, pois pretendemos analisar a implantação das habilitações básicas.

Você é importante demais para a realização deste trabalho. Tenha certeza de que suas informações serão sigilosas e estarão apenas a serviço da equipe do projeto.

Somos gratos pela sua cooperação.

A Autora

PESQUISA: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DAS HABILITAÇÕES BÁSICAS
ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DA REDE OFICIAL

QUESTIONÁRIO 1

COLÉGIO: _____

HAB. BÁS. _____

A - INFORMAÇÕES GERAIS: _____

1. SÉRIE ☐ 2. TURNO ☐ 3. SEXO ☐ 4. IDADE ☐1. manhã ☐ 1. masc. ☐ 1. menos de 20 ☐2. tarde ☐ 2. fem. ☐ 2. 20 — 25 ☐3. noite ☐ — 3. mais de 25 ☐5. Exerce atividade remunerada? sim ☐ não ☐

6. Em caso afirmativo, qual a ocupação atual? _____

7. Há quanto tempo exerce esta ocupação?

1. menos de 1 ano ☐2. 1 ano ☐3. 2 anos ☐4. mais de 3 anos ☐

8. Em que turno exerce a ocupação?

1. manhã ☐2. tarde ☐

3. noite ☐

4. manhã e tarde ☐

5. tarde e noite ☐

6. manhã e noite ☐

9. Sua ocupação atual corresponde ao curso de habilitação básica que você está freqüentando no Colégio Estadual?

1. sim ☐

2. não ☐

B - INFORMAÇÕES SOBRE DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO ESPECIAL

10. As disciplinas instrumentais (cálculo aplicado, língua portuguesa - textos, língua estrangeira - textos e estudos regionais), têm ajudado na sua formação profissional?

sim ☐

não ☐

11. Qual a disciplina específica da sua formação especial, que mais lhe agrada? Em caso de dúvida consulte a última folha.

R: _____

12. Por que lhe agrada mais?

1. O professor desperta o interesse ☐

2. O assunto me interessa ☐

3. Facilidade de compreender a disciplina ☐

4. Utilidade do assunto ☐

5. Disciplina prática ☐

13. Qual a disciplina específica da sua formação especial, que menos lhe agrada?

Por que? R: _____

1. A aula não apresenta incentivação ☐

2. O assunto não me interessa ☐

3. Difícil compreensão do assunto ☐

4. Pouca utilidade do assunto ☐

5. Disciplina teórica ☐

14. Você está satisfeito com o curso oferecido nesta Habilitação Básica?

1. sim ☐

2. não ☐

Por que? _____

15. Faltam professores de Formação Especial?

1. sim ☐

2. não ☐

16. Você participa de aulas práticas?

1. Sim ☐

2. não ☐

3. diariamente ☐

semanalmente ☐

mensalmente ☐

nunca ☐

C - OUTROS DADOS

17. Você sabe o que seja Habilitação Básica? Como obte
ve informação a respeito?

1. Através do S.O.E. ☐

2. Através de professores ☐

3. Através do diretor ☐

4. Através do S.O.P. ☐

5. Através de colegas ☐

6. Não sei o que seja H.B. ☐

18. Por que você escolheu este curso (indicar até 3, em or
dem de preferência - 1, 2, 3)

1. por orientação do SOE ☐

2. por ser a única opção oferecida pela escola ☐

3. por ser a que mais atende aos meus interesses ☐

4. para poder ingressar no 3º grau, com mais base ☐

5. por ouvir dizer que era o melhor do colégio ☐

19. Você percebe a importância deste curso para sua futura ocupação?

1. sim ☐

não ☐

20. Após o término do 2º grau, a oferta de um 4º ano para obtenção de um diploma de curso técnico, seria medida adequada?

1. sim, e eu cursaria ☐

2. sim, mas eu não cursaria ☐

3. não ☐

DISCIPLINAS DA FORMAÇÃO ESPECIAL

H.B. EM CRÉDITO E FINANÇAS	H.B. EM COMÉRCIO
<ul style="list-style-type: none"> . Fundamentos e Serviços de <u>Cr</u>édito e Finanças . Instrumentos e Técnicas de Tra<u>ba</u>lho . Ética e Atendimento . Legislação 	<ul style="list-style-type: none"> . Economia e Mercado . Organização e Normas Técnicas . Contabilidade e Custo . Legislação
H.B. EM ADMINISTRAÇÃO	H.B. EM SAÚDE
<ul style="list-style-type: none"> . Organização de Empresas . Administração Geral . Noções de Contabilidade Geral . Legislação 	<ul style="list-style-type: none"> . Saúde e Bem Estar Social . Fundamentos de Assist. Saúde . Atendimento de Emergências . Estrutura de Saúde . Noções de Anatomia e Fisiolo<u>gia</u>
H.B. EM CONSTRUÇÃO CIVIL	H.B. EM ELETRÔNICA
<ul style="list-style-type: none"> . Tecnolo. dos Materiais da Cons<u>tru</u>ção . Desenho Técnico . Projetos de Construção Civil . Topografia 	<ul style="list-style-type: none"> . Eletrônica e Eletricidade . Sistema Eletrônico . Desenho Técnico
H.B. EM ELETRICIDADE	H.B. EM QUÍMICA
<ul style="list-style-type: none"> . Eletricidade . Instalações Elétricas . Desenho Técnico 	<ul style="list-style-type: none"> . Técnicas de Laboratório . Análise Química . Processos Químicos Industri<u>ais</u>
H.B. EM MECÂNICA	H.B. EM AGROPECUÁRIA
<ul style="list-style-type: none"> . Tecnologia Mecânica . Fabricação Mecânica . Desenho Técnico 	<ul style="list-style-type: none"> . Agricultura . Zootécnica . Economia e Administração Agrí<u>cola</u>.

ANEXO 4

TABELA I

ANEXO 4

TABELA I

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POPULAÇÃO DE 7 ANOS QUE
FREQUENTA A 1ª SÉRIE PRIMÁRIA SOBRE O NÚMERO TOTAL
DE CRIANÇAS DE 7 ANOS, SEGUNDO UNIDADES DA FEDERA
ÇÃO E ZONAS URBANA E RURAL - 1970

Unidades da Federação	Zona Urbana	Zona Rural	Total
Rondônia	35,5	22,0	29,5
Acre	46,5	11,9	20,5
Amazonas	47,0	13,8	27,5
Roraima	58,7	33,5	43,7
Pará	46,8	26,2	35,7
Amapá	51,3	24,8	39,3
Maranhão	38,2	18,4	23,1
Piauí	47,1	16,4	25,7
Ceará	44,0	14,7	25,8
Rio Grande do Norte	45,1	23,2	33,2
Paraíba	40,3	20,9	28,7
Pernambuco	49,5	22,1	36,4
Alagoas	43,3	17,0	26,8
Sergipe	47,7	23,0	33,9
Bahia	43,3	16,3	26,9
Minas Gerais	48,6	27,9	38,2
Espírito Santo	49,1	40,6	44,2
Rio de Janeiro	40,4	36,8	39,5
Guanabara	36,9
São Paulo	42,5	31,3	39,9
Paraná	35,4	25,4	28,7
Santa Catarina	40,5	33,2	36,1
Rio Grande do Sul	45,8	41,8	43,7
Mato Grosso	38,5	20,2	27,7
Goiás	43,2	21,9	30,5
Distrito Federal	41,4	35,4	41,2
BRASIL	43,3	25,0	34,4

FONTE: Ministério do Planejamento e Coordenação, Censó Demográfico do
Brasil - 1970, Tabelas 2 e 11.

ANEXO 5

TABELA II

ANEXO 5

TABELA II

MATRÍCULAS NO 2º GRAU POR ENTIDADE MANTENEDORA

BRASIL - 1974

Entidade Mantenedora	Total de Alunos	% de atendimento
Federal	69.128	4,11
Estadual	801.861	47,68
Municipal	73.876	4,39
Particular	736.863	43,81
T O T A L	1.681.728	100,00

Fonte: IBGE - Anuário Estatístico do Brasil - 1977

ANEXO 6

TABELA III

TABELA III
DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS EGRESSOS QUANTO A CORRESPONDÊNCIA
HABILITAÇÃO X OCUPAÇÃO ATUAL E O INGRESSO NA FACULDADE
SEGUNDO O ESTABELECIMENTO

ESTABELECIMENTO	EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DE 1974					
	Convocados Freq. Absoluta	Comparecimento		Correspondência		Ingresso Faculdade %
		Nº	%	Sim %	Não %	
C. E. Amaro Cavalcante	186	34	18,3	44,1	52,9	38,2
C. E. Brigadeiro Schorcht	144	99	68,7	18,2	52,0	50,5
C. E. Clóvis Monteiro	68	18	26,5	22,2	67,7	18,7
C. E. Daltro Santos	262	99	37,8	19,2	53,5	28,3
C. E. Ignácio A. do Amaral	19	09	47,4	0,0	66,7	55,6
C. E. Mendes de Moraes	32	09	28,1	22,2	33,3	55,6
C. E. Olavo Bilac	67	15	22,4	26,7	26,7	73,4
C. E. Paulo de Frontin	182	82	45,0	28,0	52,4	29,7
C. E. Pedro Alvares Cabral	29	07	24,1	42,9	42,9	57,2
C. E. Raja Gabaglia	130	26	20,0	19,2	53,8	11,2
C. E. Visconde de Cairú	25	20	80,0	15,0	85,0	25,0
C. E. Visconde de Mauá	225	50	22,2	90,0	10,0	24,0
C. E. Almt. João C. Brasil	20	11	55,0	45,5	55,5	27,3
C. E. Nilo Peçanha	32	17	53,1	35,3	65,0	17,7
C. E. Antonio Sarlo	152	68	15,4	53,0	22,0	13,2
C. E. Aurelino Leal	98	17	17,4	41,2	58,8	23,5
C. E. N.I.P.	39	21	53,8	42,9	57,1	42,9
C. E. São Fidelis	26	20	76,9	25,0	75,0	15,0
C. E. Sapucaia	18	09	50,0	55,6	22,2	0,0
I. E. Cléia Nanci	96	17	17,7	52,9	47,1	41,2

FONTE: SEEC/RJ

ANEXO 7

TABELA 4

TABELA IV - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS EGRESSOS QUANTO À CORRESPONDÊNCIA
HABILITAÇÃOxOCUPAÇÃO ATUAL, SEGUNDO AS HABILITAÇÕES CURSADAS.

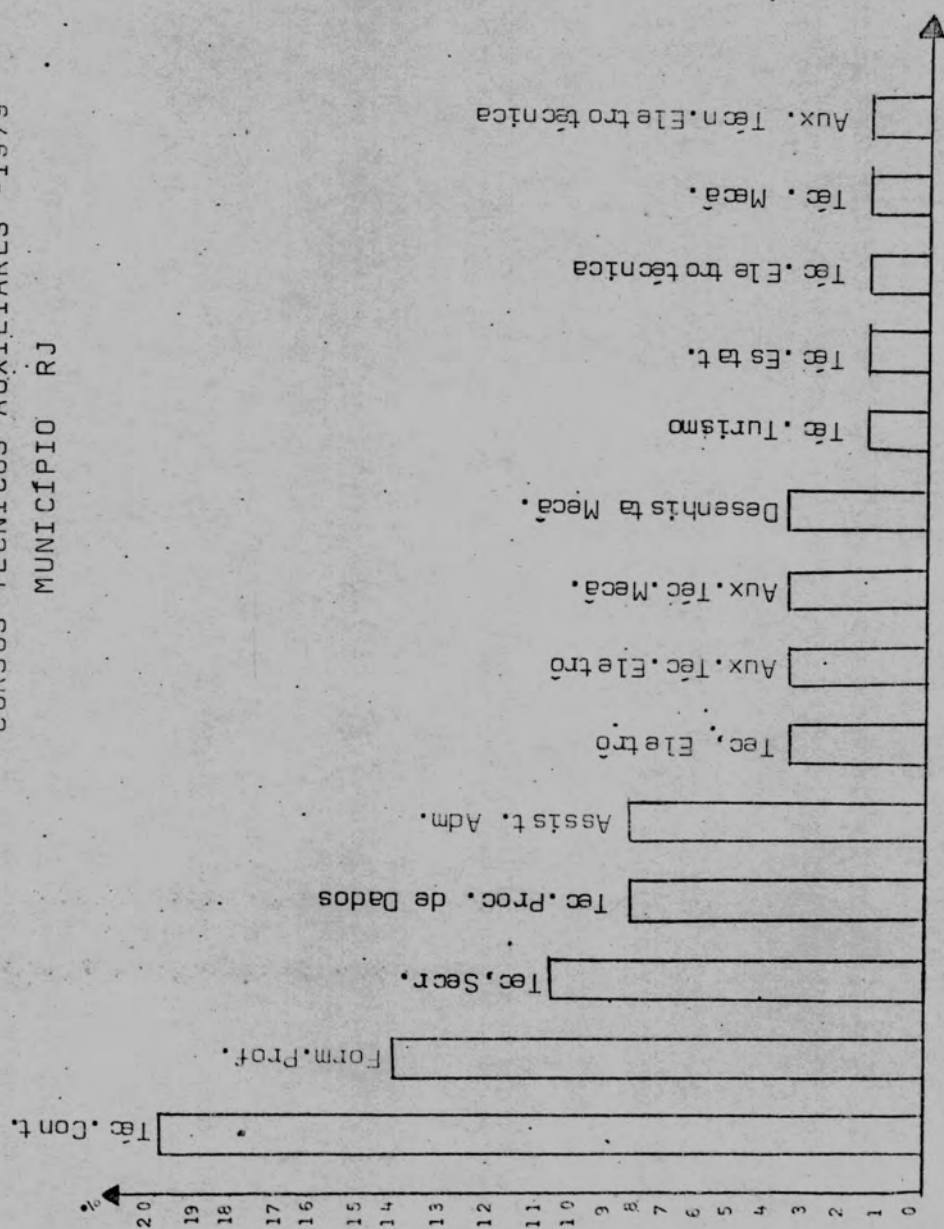
HABILITAÇÃO	LABORATÓRIOS MÉDICOS	ESTATÍSTICA	SECRETARIADO	CONTABILIDADE	ASSIST. ADMINISTRAÇÃO	TRADUTOR E INTERPRETE	PROCESSAMENTO DE DADOS	QUÍMICA	DECORAÇÃO	TURISMO	AGROPECUÁRIA	ELEOTÉCNICA	ELETRÔNICA	MECÂNICA	MÁQUINAS	VENDEDOR	AUXILIAR DE ESCRITÓRIO	COMÉRCIO	ESTUDANTE DE 3º GRAU	DESENHISTA	OUTRAS OCUPAÇÕES	NÃO RESpondeu	TOTAL
Técnico em Laboratórios Médicos	15,4	1,5	3,1	3,1	3,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7,7	-	43,1	23,0	-	-	100,0
Técnico em Secretariado	-	-	18,7	-	0,7	-	0,7	-	-	-	-	0,7	-	-	-	2,1	15,1*	4,3*	16,6	-	26,6	14,5	100,0
Técnico em Contabilidade	-	-	3,7	13,5	3,1	-	1,2	-	-	-	0,6	-	-	-	-	1,2	10,4*	5,7*	9,8	-	40,4	9,2	100,0
Assistente de Administração	-	-	4,4	4,4	12,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,2	-	7,7*	8,8*	14,3	-	40,7	5,4	100,0
Tradutor e Intérprete	-	-	4,9	2,4	-	-	2,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4,9	7,3	39,0	-	39,0	-	100,0
Técnico em Processamento de Dados	-	-	-	-	-	-	37,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12,5	37,5	-	12,5	-	100,0
Técnico em Química	-	-	-	-	-	-	-	33,3	-	-	-	-	-	-	-	16,7	-	16,7	33,3	-	-	-	100,0
Técnico em Decoração	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100,0	-	100,0
Técnico em Turismo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	50,0	-	50,0	-	14,7	-	100,0
Técnico em Agropecuária	-	-	-	-	1,5	-	-	1,5	-	-	47,1	-	-	-	14,7*	1,5	5,9	1,5	20,6	1,5	-	4,2	100,0
Técnico em Eletrotécnica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	80,0	-	-	-	-	-	-	10,0	10,0	-	-	100,0
Técnico em Eletrônica	-	-	9,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	82,0	-	-	-	-	-	-	9,0	-	-	100,0
Técnico em Mecânica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	91,0	-	-	-	-	4,5	-	4,5	-	100,0
Técnico em Máquinas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11,1*	77,7	-	-	-	11,1	-	-	-	100,0

* Áreas afins

FONTE: SEECRJ

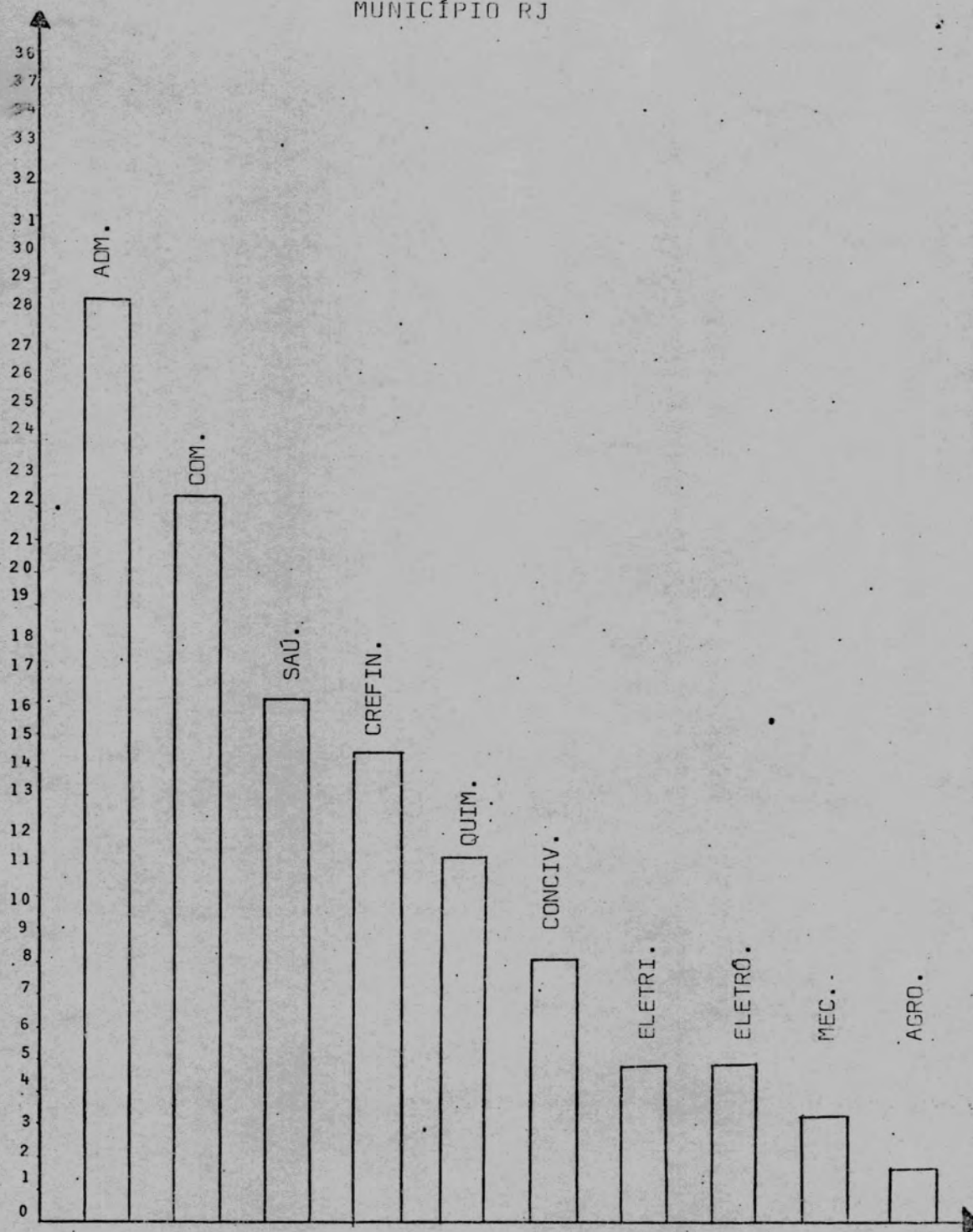
ANEXO 8

GRÁFICO 1
CURSOS TÉCNICOS AUXILIARES - 1979
MUNICÍPIO RJ



ANEXO 9

GRÁFICO 2
HABILITAÇÕES BÁSICAS - 1979
MUNICÍPIO RJ



ANEXO 10

TAB. I - Distribuição, por tempo de serviço, dos diretores incluídos na amostra, segundo o curso de graduação

GRADUAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO (em anos)									
	< 1		1 — 2		2 — 3		> 3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Letras	1	12	1	12	2	13	1	5	5	9
Pedagogia	5	62	2	25	3	20	5	24	15	29
História	-	-	-	-	1	7	2	9	3	6
Geografia	1	12	-	-	1	7	3	14	5	10
Cienc. Sociais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Matemática	-	-	1	12	1	7	3	14	5	10
Outro	1	12	4	50	7	46	7	34	19	36
N. R.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T O T A L	8	100	8	100	15	100	21	100	52	100

TAB. II - Número e percentagem de diretores com habilitação em administração escolar segundo o tempo de serviço no Colégio Estadual

Habilitação ADMESC	TEMPO DE SERVIÇO (em anos)									
	< 1		1 — 2		2 — 3		> 3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim, realizado	3	50	2	40	4	36	5	45	14	43
Sim, em realização	1	16	1	20	6	54	1	10	9	27
Não	1	16	2	40	1	10	5	45	9	27
N.R.	1	16	-	-	-	-	-	-	1	3
T O T A L	6	100	5	100	11	100	11	100	33	100

TABELA III - Distribuição numérica e percentual dos diretores que têm/não outra ocupação, segundo o tempo de serviço

outra Ocupação	TEMPO DE SERVIÇO (em anos)									
	< 1		1 - 2		2 - 3		> 3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Sim	2	40	5	100	10	91	11	92	28	65
Não	3	60	-	-	1	9	1	8	5	15
N. R.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T O T A L	5	100	5	100	11	100	12	100	33	100

TABELA IV - Distribuição numérica e percentual de diretores que ocupam outras funções além da direção, segundo tempo de serviço no C.E.

Ocupação	TEMPO DE SERVIÇO (em anos)									
	<1		1 — 2		2 — 3		> 3		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
IES	-	-	1	17	5	36	5	31	11	27
2º Grau	1	25	2	33	7	50	6	38	16	40
O.P.	2	50	-	-	-	-	-	-	2	5
Diretor	-	-	1	17	1	7	1	6	3	8
+Outra(s)	1	25	2	33	1	7	4	25	8	20
N.R.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T O T A L	4	100	6	100	14	100	16	100	40	100

Obs.: Foram marcadas mais de uma ocupação

+ Outra(s) - também se referiram à docência em IES.

TABELA V - Distribuição das habilitações oferecidas pelos C.E.

ESPECIFICAÇÃO	F	%
ADM	20	27,8
CREFI	7	9,7
COM.	13	18,0
SAÚDE	9	12,5
QUIM.	8	11,1
ELETRI	3	4,2
ELETRO	2	2,8
CONSTCI	5	6,9
MECA	4	5,6
AGRO	1	1,4
T O T A L	72	100,0

TABELA VI - Critérios para implantação das habilitações básicas nos C.E. da amostra, segundo informação dos diretores, levando-se em conta o tempo de serviço no respectivo C.E.

CRITÉRIOS	TEMPO. DE SERVIÇO (em anos)									
	1		1 — 2		2 — 3		> 3		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Entrevista diretor	-	-	1	10	4	22	3	18	8	16
Visita p/SEEC	1	17	5	50	3	17	-	-	9	18
Pesquisa c/egres- sos	-	-	-	-	2	11	1	6	3	6
Caract.sócio-econ.	2	33	2	20	5	28	4	23	13	25
Determ.SEEC, ouvir	3	50	1	10	2	11	6	35	12	23
Determ.SEEC,s/ouvir	-	-	1	10	2	11	3	18	6	12
N.R.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T O T A L	6	100	10	100	18	100	17	100	51	100

TABELA VII - Número e percentagem de colégios estaduais que recebem equipamento específico

ESPECIFICAÇÃO	F	%
Sim, todas as H.B.	14	42,5
Sim, para uma/duas H.B.	16	48,5
Não	3	9,0
T O T A L	33	100,0

TABELA VIII - Distribuição do equipamento disponível segundo a necessidade do C.E.

ESPECIFICAÇÃO	F	%
Suficiente	17	56,7
Insuficiente	12	40,0
Além do necessário	1	3,3
N. R.	-	-
T O T A L	30	100,0

TABELA IX - Distribuição das respostas dos sujeitos conforme a intensidade do uso do equipamento específico

ESPECIFICAÇÃO	F	%
Utilizado plenamente	13	43,3
Utilizado parcialmente	13	43,3
Não é utilizado	4	13,4
N.R.	-	-
T O T A L	30	100,0

TABELA X - Razões da utilização parcial ou não utilização do equipamento específico apresentadas pelos diretores de colégios estaduais

ESPECIFICAÇÃO	F	%
Aparelhagem defeituosa	-	-
Falta espaço para instalação	11	55,0
Carga horária insuficiente	5	25,0
Desconhecimento do func.mat.	-	-
Não há quem instale	1	5,0
N.R.	3	15,0
T O T A L	20	100,0

TABELA XI - Número e percentagem de falta de professores de formação especial

ESPECIFICAÇÃO	F	%
Sim	15	45,5
Não	18	54,5
N.R.	-	-
T O T A L	33	100,0

TABELA XII - Distribuição das respostas dos sujeitos quanto à utilização ou não do material do CEBRACE, segundo as razões apresentadas e a intensidade na utilização

Utilização do Material Razões	SIM		NÃO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Integralmente	7	28			7	23
Parcialmente	8	32			8	27
C/adaptações	10	40			10	33
Não recebeu material			2	40	2	7
Conteúdo inadequado			2	40	2	7
N. R.			1	20	1	3
T O T A L	25	100	5	100	30	100

TABELA XIII - Distribuição das informações obtidas sobre adaptações relativas ao material do CEBRACE, pelos elementos responsáveis por essas adaptações

ESPECIFICAÇÕES	F	%
Pelo professor da H.B.	10	33
O.P. e professor H.B.	6	20
CRECT	-	-
Coord. disc./hab.	5	17
Não sei informar	-	-
N. R.	9	30
TOTAL	30	100

Obs: foram marcadas mais de uma opção.

TABELA XIV - Distribuição das respostas dos sujeitos sobre o conhecimento a respeito das habilitações básicas, conforme o nível de expectativa

Informação sobre H.B.	SIM		NÃO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Expectativas						
Nova alternativa	17	46			17	46
Sem grandes expect.	4	11	1	12	5	23
Apenas uma fuga	6	17			6	17
Atende às expect. dos alunos	5	14			5	14
N. R.	-	-	-	-	-	-
T O T A L	32	88	1	12	33	100

TABELA XV - Distribuição das atividades do SOE, segundo as informações que presta sobre as habilitações básicas

Informações do SOE sobre H.B.	SIM		NÃO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Atividades						
Reuniões c/corpo docente	7		-		7	13
Contato indireto com alunos	17		-		17	31,5
Contato do SOE c/a turma	27		-		27	50
Não sei informar	1		-		1	1,8
Outra resposta	-		2	3,7	2	3,7
T O T A L	52	96,3	2	3,7	54	100,0

Obs: foram marcadas mais de uma opção nas atividades.

TABELA XVI - Conhecimento das empresas sobre habilitação básica

Conhecimento p/ empresa	SIM		NÃO	NÃO RESP.	TOTAL	
Como	F	%	F	F	F	%
Iniciativa do Colégio	11		-		11	30,8
Iniciativa da SEEC	5		-		5	13,9
Iniciativa da empresa	1		-		1	2,8
Outro	-		-		-	-
N.R.	-		-	3	3	8,3
Outra resposta	-		16	-	16	44,4
T O T A L	17		16	3	36	100,0

ANEXO 11

TABELA I - Tempo em que o O.P. exerce a função na Escola

ESPECIFICAÇÃO	F	%
0 - 1 ano	4	9,8
1 - 2 anos	20	48,8
+ de 2 anos	17	41,4
N. R.	-	-
T O T A L	41	100

TABELA II - Tempo em que o O.P. exerce a função no Estado

ESPECIFICAÇÃO	F	%
0 - 1 ano	-	-
1 - 2 anos	10	24,4
+ de 2 anos	26	63,4
N. R.	5	12,2
TOTAL	41	100

TABELA III - Os O.P. conhecem ou não o material do CEBRA CE relativo às H.B.

ESPECIFICAÇÃO	F	%
Sim	37	90,2
Não	4	9,8
N. R.	-	-
TOTAL	41	100

TABELA IV -- Desenvolvimento das disciplinas de Formação Especial

ESPECIFICAÇÃO	F	%
Programa do CEBRACE	6	14,0
Programação curricular própria	9	21,0
Reformulação do material CEBRACE	20	46,5
Não sei informar	-	-
Outro	8	18,5
N.R.	-	-
TOTAL	43	100

TABELA V - Como o O.P. considera o material do CEBRACE

ESPECIFICAÇÃO	F	%
Muito generalizado	2	4,9
Bem adequado	20	48,8
Pouco adequado	-	-
Muito amplo	8	19,5
Muito restrito	2	4,9
Irrealizável	-	-
Outro	7	17,0
N.R.	2	4,9
TOTAL	41	100

TABELA VI - Atuação do O.P. junto aos professores de Formação Especial

ESPECIFICAÇÃO	F	%
Estimulando (a implantação da HB)	17	25,4
Fornecendo informações	19	28,3
Entrosamento com Ed. Geral	29	43,3
Outro	2	3,0
N. R.	-	-
TOTAL	67	100

TABELA VII - Como se encontram as H.B. no estágio atual, segundo os O.P.

ESPECIFICAÇÃO	F	%
Muito bom	3	7,1
Razoável	32	76,2
Insuficiente	5	11,9
Sem perspectiva de sucesso	1	2,4
Outro	1	2,4
N. R.	-	-
TOTAL	42	100

TABELA VIII - Como tem sido a assistência técnica do CRECT, segundo o O.P.

ESPECIFICAÇÃO	F	%
Meramente administrativa	13	27,1
De apoio pedagógico	8	16,7
Sistemática	8	16,7
Esporádica	13	27,1
Apenas quando solicitada	-	-
Outro	6	12,4
N. R.	-	-
TOTAL	48	100

TABELA IX - O O.P. está bem informado ou não sobre o sentido das H.B.

ESPECIFICAÇÃO	F	%
Sim	38	92,6
Não	3	7,4
N. R.	-	-
TOTAL	41	100

TABELA X - Como deve ser a assistência da SEEC/RJ à parte de Formação Especial

ESPECIFICAÇÃO	F	%
Através de cursos	28	53,8
Através de propostas metodológicas	13	25
Não há necessidade	3	5,8
Outro	8	15,4
N. R.	-	-
TOTAL	52	100

ANEXO 12

TABELA I - Alunos das diversas H.B. que exercem ou não atividade remunerada

ESPECIFICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONSTR. CIVIL	ELETRO	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
Sim	88	116	128	46	28	06	12	37	08	04	473	37,9
Não	44	94	125	115	61	53	14	97	17	40	660	52,9
N. R.	01	01	107	02	-	-	-	03	-	-	114	9,2
T O T A L	133	211	360	163	89	59	26	137	25	44	1.247	100

TABELA II - Ocupação atual dos alunos das diversas H. B., segundo os setores da Economia

ESPECIFICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONSTR. CIVIL	ELETRO	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
Setor Primário	01	-	02	-	-	-	-	01	-	-	04	0,8
Setor Secundário	10	14	32	07	06	-	03	01	06	-	73	18,6
Setor Terciário	77	95	94	41	22	05	09	35	02	04	364	80,7
N. R.	-	08	-	-	-	01	-	-	-	-	09	1,9
TOTAL	88	117	128	48	28	06	12	37	08	04	476	100

TABELA III - Tempo em que os alunos das diversas H.B. e xercem a atividade remunerada.

ESPECI- FICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONST. CIVIL	ELETRO.	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
-1 ano	32	44	59	14	15	03	06	04	04	01	182	38,3
1 ano	16	23	29	10	06	01	03	11	01	-	100	21,0
2 anos	13	22	16	11	04	01	01	09	01	03	81	17,0
+3 anos	27	25	24	13	02	01	02	13	02	-	109	22,9
N.R.	-	03	-	-	01	-	-	-	-	-	04	0,8
TOTAL	88	117	128	48	28	06	12	37	08	04	476	100

TABELA IV - Turno de ocupação dos alunos das diversas H.B.

ESPECI- FICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONST. CIVIL	ELETRO.	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
M	05	08	03	04	02	-	-	03	-	-	25	5,3
T	06	09	25	11	05	03	-	02	01	02	64	13,4
N	01	-	02	03	-	-	-	01	-	-	07	1,5
M/T	74	97	87	30	21	-	12	29	07	-	357	75
T/N	02	01	05	-	-	03	-	02	-	01	14	2,9
M/N	-	-	01	-	-	-	-	-	-	01	02	0,4
N.R.	-	02	05	-	-	-	-	-	-	-	07	1,5
TOTAL	88	117	128	48	28	06	12	37	08	04	476	100

TABELA V - Relação entre as diversas H.B. e a ocupação exercida por alguns alunos

ESPECIFICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONSTR. CIVIL	ELETRO.	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
Sim	22	43	38	13	03	02	02	-	02	-	125	26,3
Não	66	74	90	35	24	04	10	37	06	04	350	73,5
N.R.	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	1	0,2
T O T A L	88	117	128	48	28	06	12	37	08	04	476	100

TABELA VI - Disciplinas instrumentais das diversas H.B. ajudam ou não na formação profissional.

ESPECIFICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONSTR. CIVIL	ELETRO.	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
Sim	106	146	258	117	70	43	19	100	15	43	917	73,5
Não	26	42	65	46	19	16	7	26	10	01	258	20,7
N.R.	01	23	37	-	-	-	-	11	-	-	72	5,8
T O T A L	133	211	360	163	89	59	26	137	25	44	1.247	100

TABELA VII - Causa que motiva a preferência por determinada disciplina da Formação Especial das diversas H.B.

ESPECIFICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONST. CIVIL	ELETRO.	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
Professor	21	55	50	14	17	09	05	30	02	04	207	15,6
Assunto interessante	48	67	114	82	41	31	15	49	10	24	481	36,4
Compreensão fácil	13	49	60	18	09	13	01	37	02	23	225	17,0
Utilidade	30	57	60	41	07	04	03	19	03	08	232	17,5
Disciplina prática	06	12	17	05	15	02	02	32	08	02	101	07,7
N.R.	15	-	59	03	-	-	-	-	-	-	77	0,58
T O T A L	133	240	360	163	89	59	26	167	25	61	1.323	100

Obs: +de 1 resp.

TABELA VIII - Causa que motiva o desagrado por determinada disciplina da Formação Especial das diversas H.B.

ESPECIFICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONST. CIVIL	ELETRO.	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
Falta de incentivo	29	47	112	71	28	26	08	28	06	06	361	28,9
Ass. sem interesse	20	16	44	16	06	08	05	08	01	13	137	11,0
Comp.difícil	27	53	60	08	14	13	07	43	09	06	240	19,3
Pouca utilidade	22	14	21	18	04	05	-	05	-	01	90	7,2
Disc.teórica	24	20	31	47	21	07	01	20	08	08	187	15,0
N. R.	11	61	92	03	16	-	05	33	01	10	232	18,6
T O T A L	133	211	360	163	89	59	26	137	25	44	1.247	100

TABELA IX - Os alunos das diversas H.B. se sentem satis-
feitos ou não com o curso realizado

ESPECI- FICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONST. CIVIL	ELETRO.	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
Sím	58	120	172	57	51	26	03	77	06	05	575	46,1
Não	71	91	188	106	38	33	23	59	19	39	667	53,5
N.R.	04	-	-	-	-	-	-	01	-	-	5	0,4
T O T A L	133	211	360	163	89	59	26	137	25	44	1.247	100

TABELA X - Informação dos alunos das diversas H.B. sobre
a falta de professores de disciplinas da Forma-
ção Especial

ESPECI- FICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONST. CIVIL	ELETRO.	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
Sím	76	81	179	61	15	09	14	53	11	44	543	43,5
Não	57	122	175	102	74	50	12	77	13	-	682	54,7
N.R.	-	08	06	-	-	-	-	07	01	-	22	1,8
T O T A L	133	211	360	163	89	59	26	137	25	44	1.247	100

TABELA XI - Participação dos alunos das diversas
H.B. nas aulas práticas

ESPECIFICAÇÃO	CREDI-FIN.		COM.		ADM.		SAÚDE		CONST. CIVIL		ELETRO.		ELETRI.		QUIM.		MEC.		AGROP.		T O T A L			
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	SIM		NÃO	
																					F	%	F	%
Diariamente	13	-	14	-	30	-	02	-	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	62		-	-
Semanalmente	07	-	26	-	42	-	17	-	54	-	53	-	16	-	67	-	13	-	-	-	295		-	-
Mensalmente	06	-	03	-	05	-	54	-	18	-	05	-	01	-	13	-	01	-	-	-	106		-	-
Nunca	-	107	-	131	-	166	-	90	-	11	-	01	-	09	-	46	-	11	-	44	-	-	616	
N. R.	-	-	08	10	-	101	-	-	-	03	-	-	-	05	03	03	-	-	-	-	11		122	
T O T A L	26	107	51	141	77	267	73	90	75	14	58	01	17	14	83	49	14	11	-	44	474		738	

TABELA XII - Fonte através das quais os alunos das diversas H.B. obtiveram informações sobre o curso que realizam

ESPECIFICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONST. CIVIL	ELETRO.	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
SOE	30	24	154	78	46	02	11	74	09	08	436	33,1
Professores	23	85	80	39	27	23	05	43	09	10	344	26,1
Diretor	01	17	26	06	01	10	-	05	-	05	71	5,4
SOP	01	06	13	04	07	01	-	06	03	-	41	3,1
Colegas	25	32	67	10	06	11	10	24	02	17	204	15,5
Não sabe o que seja H.B.	50	51	32	26	01	12	-	12	-	10	194	14,8
N. R.	03	08	12	-	01	-	-	-	02	-	26	2,0
T O T A L	133	223	384	163	89	59	26	164	25	50	1.316	100

TABELA XIII - Fatores que atuaram na decisão dos alunos na escolha das diversas H.B.

ESPECIFICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONST. CIVIL	ELETRO.	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
SOE	11	04	20	06	06	-	-	04	03	02	58	4,7
Única opção	60	115	91	41	01	07	01	15	02	26	359	29,1
Atende aos interesses	21	59	90	96	52	25	17	55	12	12	439	35,6
Base p/o 3º grau	22	09	57	08	13	12	03	33	03	02	162	13,1
Melhor do colégio	08	07	43	05	14	09	05	11	04	03	109	8,9
N. R.	11	07	59	-	03	06	-	19	01	-	106	8,6
T O T A L	133	201	360	158	89	59	26	137	25	45	1.233	100

OBS.: Só foram computados os itens colocados em 1ª. opção.

TABELA XIV - Os alunos das diversas H.B. percebem ou não a importância do curso.

ESPECI- FICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONST. CIVIL	ELETRQ.	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
Sim	65	139	226	111	67	50	16	86	21	24	805	64,5
Não	67	67	133	52	22	09	10	42	04	20	426	34,2
N.R.	01	05	01	-	-	-	-	09	-	-	16	1,3
T O T A L	133	211	360	163	89	59	26	137	25	44	1.247	100

→ TABELA XV - Opinião dos alunos das diversas H.B. sobre a possibilidade da oferta de um 4º ano para ob^otenção de um diploma de curso técnico.

ESPECI- FICAÇÃO	CREDIFIN.	COM.	ADM.	SAÚDE	CONST. CIVIL	ELETRQ.	ELETRI.	QUIM.	MEC.	AGROP.	TOTAL	
											F	%
Sim; cursaria	74	143	175	86	54	43	11	74	18	24	702	* 56,3
Sim, não cursaria	44	36	123	36	24	13	08	37	06	18	345	* 27,7
Não	15	23	62	41	11	03	07	18	01	02	183	14,7
N. R.	-	09	-	-	-	-	-	08	-	-	17	1,3
T O T A L	133	211	360	163	89	59	26	137	25	44	1.247	100

* 84,0%

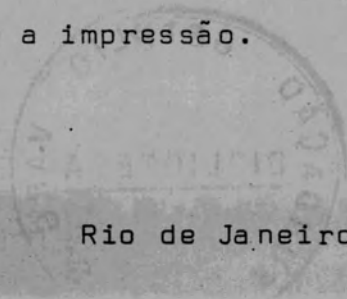
Tese apresentada aos Srs.:

Roberto H. H. H.

Julia Aguiar

Simão Trubis Gomes Fialto

Visto e permitida a impressão.



Rio de Janeiro,

Alfonso de Albuquerque

Coordenador Geral de Ensino

Alfonso Inês de Costa Caldas

Coordenador Geral de Pesquisa