

A FUNÇÃO SOCIAL DO ENSINO MÉDIO NA AMÉRICA LATINA: É SEMPRE POSSÍVEL O CONSENSO?*

Dagmar Zibas

Fundação Carlos Chagas

RESUMO

Comparando os processos de expansão do ensino médio no Brasil e no Chile, o texto problematiza a tese segundo a qual há consenso entre os diversos setores da sociedade a respeito do papel da escola secundária no desenvolvimento econômico e social da América Latina. Questiona a relação linear que agora se estabelece entre o uso de novas tecnologias e a convergência de interesses de diferentes grupos sociais. A argumentação traz dados de diversas pesquisas e estudos realizados nas áreas de educação, economia e sociologia do trabalho. O artigo conclui que o discurso da modernidade, apesar de seu apelo irrecusável, deve ser cuidadosamente analisado por educadores e educandos, de modo a detectar suas falácias e contradições, principalmente quando aplicado ao processo escolar.

ENSINO SECUNDÁRIO — POLÍTICA EDUCACIONAL —
AMÉRICA LATINA

ABSTRACT

While comparing Brazilian and Chilean expanding high school enrolling processes, the author raises some doubts on the thesis which states that there is an agreement among different sections of society regarding the role of secondary school (high school) in the economical and social development in Latin America. She questions the linear relation which has been established between the use of new technologies and the convergence of interests of different social groups. The reasoning brings forth some data from several researches and studies carried out in the areas of Education, Labor Economics and Labor Sociology. The article concludes that the modernity discourse, in spite of its irrecusable appeal, has to be carefully analysed by teachers and students, in order to detect its fallacies and contradictions, mainly when applied to schooling process.

* Trabalho apresentado no seminário coordenado pela Rede Latino-Americana de Educação e Trabalho CIID-CENEP, realizado em Tepoztlán, México, de 25 a 30.10.1992, sobre o tema: "Os limites e possibilidades da educação de nível médio na formação para o trabalho. A experiência da América Latina".

Historicamente, tem sido difícil para a América Latina trabalhar de forma integrada no equacionamento de seus problemas, os quais, embora semelhantes em muitos aspectos, principalmente estruturais, têm desdobramentos sociais e/ou culturais algumas vezes bastante distintos. A discussão sobre o ensino de 2º Grau é um campo que espelha muito bem essa situação. São comuns a toda a região as dificuldades de financiamento da escola secundária, a duplicidade de seus objetivos (ora voltados para a terminalidade, ora concentrados na preparação para a Universidade), bem como a precariedade em equipar os jovens das classes populares para uma inserção afirmativa no mundo do trabalho. No entanto, os números referentes à oferta de vagas, evasão e repetência são muito diferentes entre os diversos países.

O Anuário Estatístico da UNESCO de 1990 mostra que, nos últimos anos da década de 80, as taxas de matrícula de estudantes na América Latina no ensino secundário, para as idades correspondentes, variavam entre 19% no Haiti a mais de 70% em países como Chile, Argentina, República Dominicana e Uruguai, chegando a 91% em Cuba. O Brasil, segundo aquela fonte, estaria incluído no grupo médio-baixo, com uma taxa de 38%. (Apud Cariola, 1992). Todavia, no caso brasileiro, é necessária uma correção que torna ainda mais alarmante esse índice de escolaridade. Estatísticas oficiais mostram que a referida taxa atingiria, em 1988, apenas 20% dos jovens entre 15 e 19 anos (MEC, 1987). A diferença com relação aos números da UNESCO diz respeito ao fato de que alguns analistas não levam em conta, em seus cálculos, que a população da escola média tem, no Brasil, uma defasagem etária muito grande. A repetência no curso básico e a interrupção dos estudos fazem com que a clientela do 2º Grau seja mais velha. Assim, se considerarmos apenas a faixa etária ideal (15/19 anos), verifica-se que somente 20% desses brasileiros estavam no secundário ao final da década de 80.

Diante de índices de escolarização tão díspares, como, então, discutirmos as dificuldades da escola secundária latino-americana como um todo? Os problemas estruturais comuns podem, sem dúvida, alicerçar o esforço conjunto. Além disso, como se sabe, existe um elenco de propostas elaboradas por especialistas da CEPAL/UNESCO (1992), visando a modificações unidirecionais em todos os sistemas educacionais da região. Nesse sentido, pode ser útil comparar alguns aspectos da escola secundária em dois países, como Chile e Brasil, onde as experiências de expansão do ensino pós-primário são bem distintas e nos quais as modificações sugeridas pelas agências internacionais se encontram em estágios diferenciados de implantação. De tal comparação podem surgir algumas pistas para encaminarmos nossa reflexão.

O alargamento da escola secundária no Brasil se deu no início da década de 70, principalmente através de cursos noturnos. Hoje, a predominância de matrículas no período noturno indica a presença maciça de trabalhadores no 2º Grau. No estado de São Paulo, por exemplo, mais de 60% dos estudantes secunda-

ristas estudam à noite e, entre esses, 82,4% trabalham durante o dia em tempo integral. Em outros estados, a matrícula no noturno supera a taxa de 80%.

Cariola (1992) discute a massificação da escola secundária no Chile e esclarece que há grande presença de trabalhadores nesse nível de ensino (62% dos alunos e 26% das alunas trabalham). Todavia, a diferença mais marcante frente à situação brasileira diz respeito à não predominância de cursos noturnos, sendo que os estudantes chilenos que trabalham o fazem principalmente em período parcial, ao contrário dos alunos brasileiros.

Essas características distintas indicariam ser melhor o rendimento da escola secundária no Chile do que no Brasil? Talvez sim. Todavia, a função meramente credencialista do ensino médio chileno, explicitada por Cariola (1992), poderia, sem grandes alterações, ser transposta para o sistema brasileiro.

Assim é que aplicaríamos quase integralmente¹ ao caso brasileiro as palavras de Cariola (1992) em sua crítica ao sistema secundário no Chile:

"Hoje em dia, para a maioria dos jovens, a experiência da educação média é a de 'passar o tempo' necessário para obter um diploma, sem o qual as chances de trabalho formal são cada vez menores, ou para que mude a situação global de emprego, ou, então, para que com o aumento da idade, aumentem também as possibilidades de trabalho. O que aconteceu dentro desse tempo, pouco tem a ver com a aquisição de competências culturais adequadas." (Cariola, 1992. p.11/12).

Um ligeiro retrospecto histórico, porém, pode esclarecer que o ensino médio chileno e o brasileiro chegaram à atual situação de qualidade precária por caminhos bem diferentes.

O sistema brasileiro foi submetido, a partir de 1971 até 1982, a uma legislação que tornava obrigatória a profissionalização na escola secundária. Assim, todos os cursos deveriam adotar um currículo que propiciasse ao jovem algum nível de preparação específica para o mercado de trabalho, sem prejuízo do aspecto propedêutico para o 3º Grau. Os analistas logo perceberam a falácia de tal determinação. Os custos mais altos dos cursos técnicos e profissionalizantes inviabilizaram o dispositivo legal, que sofreu ainda resistência de setores das classes médias e altas às quais interessava apenas um ensino médio de caráter propedêutico. Instala-se, então, uma farsa, com colégios particulares de elite procurando subterfúgios para burlar a lei e continuar apenas preparando seus alunos para a universidade. Nas escolas públicas, a falta de recursos deu origem a improvisações curriculares pseudoprofissionalizantes, sem qualquer

1 A diferença que apontaríamos com respeito ao Brasil é que aqui a menor expansão do ensino médio ainda não restringe muito as chances no mercado formal para aqueles que não o freqüentam ou ainda não o concluíram. No entanto, a tendência nítida é de exigência de maior escolaridade para qualquer trabalho, principalmente nos grandes centros e na época de recessão econômica que atravessamos.

significado, resultando ainda em empobrecimento da educação geral. Outra conseqüência grave foi que muitas das escolas técnicas das redes estaduais de ensino, que funcionavam bem antes da lei homogeneizadora, perderam sua qualidade, pois foram igualladas às demais escolas onde a profissionalização era apenas uma fachada. A partir de 1982, essa situação tornou-se insustentável, voltando-se formalmente ao esquema anterior, com o 2º Grau dividido entre propedêutico e técnico-profissionalizante. Ambas as modalidades têm qualidade muito variável, dependendo principalmente da clientela que atendem. Os cursos noturnos — públicos ou particulares — são, em geral, muito precários e esvaziados de conteúdos. Os colégios particulares de elite e as escolas técnicas industriais ligadas à administração federal, em número muito reduzido, são aqueles reputados de melhor nível.

Hoje, consoante análises e recomendações veiculadas por agências internacionais, há uma tendência para o redirecionamento das escolas técnicas de nível secundário. O argumento é de que seus altos custos e sua inevitável obsolescência, diante das exigências sempre cambiantes da produção moderna, tornam esse tipo de ensino ultrapassado. Além disso, detecta-se que a introdução de novas tecnologias demanda conhecimentos e habilidades de caráter abrangente e flexível, incompatíveis com a profissionalização estrita concebida pelo modelo taylorista.

Nesse ponto é importante recorrermos novamente ao trabalho de Cariola (1992) para constatar que, sob o ponto de vista formal, as diretrizes impostas pelo governo militar para as escolas secundárias chilenas foram diametralmente opostas àquelas experimentadas no Brasil, mas, como já vimos, com resultados muito semelhantes. De fato, Cariola (1992) descreve bem as alterações no ensino médio implementadas na década de 70 e início dos anos 80 no Chile, quando foi diluída a especificidade profissionalizante na maioria das escolas técnicas, tornando-as muito próximas, sob o aspecto curricular, dos estabelecimentos de educação geral. O resultado não foi um aprofundamento nas humanidades e ciências, mas um empobrecimento geral da qualidade, que priva a maioria dos jovens do acesso a conhecimentos significativos tanto para o mundo do trabalho quanto para a continuidade dos estudos.

Diante dessas diferentes trajetórias dos sistemas nacionais de ensino, com resultados semelhantes e desanimadores, como tratar, agora, as propostas das agências internacionais de minimização das escolas técnicas na América Latina? Nesse sentido, parece importante repensar-se o que seria uma boa educação profissionalizante e tecnológica. Na concepção de diversos especialistas, os cursos técnicos não podem ser experiências de treinamento estreito, mas campo fértil e privilegiado para a desejada integração entre teoria e prática, através de sólida base humanística, científica e tecnológica.

No Brasil e na América Latina, em geral, diversos estudiosos endossaram essa perspectiva. Salgado (in

Salm, C. et al., 1985), por exemplo, discute a relação escola/empresa a partir de dados de pesquisa que enfocou trabalhadores em indústria siderúrgica, argumentando que o interesse dos jovens pela preparação específica para o trabalho não pode ser desconsiderada e que a revitalização das escolas técnicas deve ser encarada como processo a ser implementado em favor dos direitos de cidadania do trabalhador. Franco (in Salm, C. et al., 1985) reforça a mesma posição, trazendo dados de pesquisa que caracterizou alunos de 2º Grau em São Paulo.

Ibarrola (1991) argumenta que nas sociedades latino-americanas convivem modos diversificados de produção, sendo que apenas um pequeno segmento populacional está integrado nos setores modernos. Daí se afirma o papel das escolas técnicas, capazes de proporcionar uma educação tecnológica que preencha os enormes vazios e lacunas culturais existentes entre a população.

Essa perspectiva é bem sintetizada por Gomez (1992), que discute como pode ser desenvolvido um ensino com ênfase tecnológica que se transforme em alternativa educacional valiosa, sob o aspecto social e profissional, para os filhos dos trabalhadores. Nessa concepção, o dilema educação geral *versus* educação técnica não se coloca, pois a profissionalização é entendida como abrangente, constituindo uma opção de mesmo *status* social e cultural do que aquele conferido à educação geral. Neste caso, estariam também atendidas as exigências de conhecimentos amplos e articulados e de habilidades flexíveis compatíveis com uma inserção ativa do jovem no mundo moderno.

Um argumento recorrente contra esse tipo de proposta diz respeito aos seus altos custos. No Brasil, o caso das Escolas Técnicas Federais é paradigmático, pois à boa qualidade desses cursos corresponde um custo-aluno muito elevado. Adicionalmente, há uma elitização da clientela, uma vez que a grande concorrência para ingresso acaba selecionando jovens que, por sua origem social, usam o curso apenas como preparatório para o exame de admissão à universidade. Esse quadro originou a sugestão do Banco Mundial (1989) de que essas Escolas Técnicas Federais passassem a cobrar taxas, oferecendo empréstimos (crédito educativo) para os menos privilegiados, que deveriam restituir o valor correspondente depois de diplomados. Nesse contexto, parece que falta considerar os seguintes pontos:

1) Existem mecanismos que podem ser aplicados para evitar a elitização dos bons cursos. Há experiência no Brasil a esse respeito, a qual, embora limitada, indica que, havendo vontade política, é possível contornar o viés sócio-econômico na seleção para as boas escolas públicas²;

2 Essa experiência foi desenvolvida pela Escola Técnica Federal de Campos (Rio de Janeiro) e constituía um engenhoso processo de seleção que combinava resultado de provas e levantamento de nível sócio-econômico das famílias.

2) Uma educação geral de alta qualidade também é cara. Ou seja: é elevado o custo por aluno em colégios de elite, de orientação propedêutica, onde haja laboratórios bem equipados, computadores, bibliotecas atualizadas, campos esportivos e outros modernos recursos didáticos; onde seja desenvolvido um currículo amplo e articulado e onde técnicos e professores bem preparados recebam bons salários³.

Nesse sentido, a ênfase em educação geral para as escolas públicas pode significar, como parece ter acontecido no Chile, apenas o barateamento e a desqualificação da educação da maioria. Do mesmo modo, uma profissionalização superficial ou estreita, como se deu no Brasil, principalmente na década de 70, transforma-se, também, em mera fachada para o esvaziamento dos cursos quanto a conteúdos significativos.

Em resumo, podemos dizer que o discurso que coloca a educação geral como único caminho para se atenderem as exigências de versatilidade e criatividade, inscritas na nova ordem econômica e política internacional, minimiza dois importantes aspectos:

1. Uma educação técnico-científica abrangente e de bom nível não é incompatível com os requisitos da produção de alta tecnologia e com a inserção do jovem na cambiante sociedade moderna. No entanto, é preciso redefinir o arcabouço da educação tecnológica a ser desenvolvida pelas escolas técnicas de nível médio. Esta educação não pode mais ser entendida como treinamento para um determinado posto na estrutura ocupacional, mas, sim, como preparação ampla para o trabalho técnico-científico na área produtiva e de serviços.

2. A disseminação do ensino generalista no secundário tem significado o empobrecimento da educação da maioria. Nesse contexto, é preciso definir o que é uma boa educação geral e como evitar seu esvaziamento quando dirigida às camadas populares.

Uma boa pista para estudarmos esse esvaziamento é dada por Cariola (1992), que discutiu de que maneira o papel do professor como instrutor do ensino secundário se transforma para se tornar o de um moralizador. Exemplos da ação selecionadora/disciplinadora do 2º Grau são constantes no Brasil, onde os alunos de cursos secundários noturnos são, em geral, melhor considerados por professores e administradores escolares do que seus colegas do 1º Grau noturno, pois alcançar o ensino de 2º Grau já significa adaptação à disciplina escolar e "sobrevivência" à repetência e à evasão (Zibas, 1991). Dentro dos parâmetros da cultura escolar, os repetentes e evadidos são quase sempre definidos como "indisciplinados". Na verdade, os atuais cursos noturnos de 2º Grau pouco acrescentam, em geral, ao que foi aprendido no 1º Grau, servindo apenas como credencial para o mundo do trabalho. Esse quadro não é estranho a educadores de outros países latino-americanos. Braslavsky (1992), por exemplo, aponta o caráter meramente credencialista da escola secundária na Argentina e ainda descreve a função desse nível de ensino como ideológica/legitimadora do *status quo*.

Nesse cenário, parece impor-se a seguinte questão: a escola que é principalmente disciplinadora/legitimadora está muito distante das exigências do moderno mundo do trabalho? Sabemos que o discurso da modernidade tem proposto um novo perfil para o jovem trabalhador: criatividade, capacidade de processar informações e resolver problemas e até de participar de decisões⁴. Segundo esse discurso, há agora uma coincidência entre as necessidades da produção baseada nas novas tecnologias e os objetivos históricos de educadores preocupados com o desenvolvimento integral de crianças e jovens. Tedesco (1992) chama atenção para o fato de que esse encontro de objetivos, embora real, não pode ser encarado de forma ingênua, pois a produção tem suas próprias necessidades e sua própria lógica que não esgotam os propósitos mais amplos da educação. Ibarrola (1991) também alerta para a impossibilidade de vinculação estrita entre o aparato produtivo e a escola, em vista de serem divergentes as respectivas lógicas, serem diferentes os objetivos e distintas as dinâmicas dos dois processos.

Outros autores argumentam contra a mitificação das novas tecnologias, as quais não devem ser entendidas como panacéia que, exigindo sempre alta qualificação do trabalhador, redesenharia em um patamar mais consensual as relações capital/trabalho. Para esses autores, como Pinto (1991), por exemplo, não é a introdução de novas tecnologias que determina a maior ou menor alienação do processo de trabalho. É a forma como o trabalho é organizado para absorver as novas tecnologias que determina a demanda por trabalhadores com capacidade de julgamento e iniciativa ou por trabalhadores envolvidos em atividades rotineiras, mecânicas ou destituídas de significado. Pinto (1991) ilustra essa conclusão mencionando dois desdobramentos opostos da introdução da automação flexível na indústria de países desenvolvidos: nos Estados Unidos, a automação flexível tem sido usada com freqüência para reduzir gradualmente a intervenção humana no processo da produção; no Japão, as empresas que adotam a automação flexível avançada contam com mão-de-obra altamente qualificada e ativa no processo.

Carvalho (1992) reforça, em certo sentido, essa posição. Trazendo dados sobre a modernização da produção no primeiro Mundo, o autor registra que o avanço da automação programável passa a exigir do trabalhador maior grau de abstração e maior grau de responsabilidade. No entanto, ressalva que o trabalho

3 Esse argumento, naturalmente, não invalida a exigência de uma reavaliação dos custos das escolas técnicas para uma necessária racionalização. Ibarrola (1991), por exemplo, lembra que a compra de maquinário importado elevou muito o custo de escolas técnicas em diversos países latino-americanos, sem que isso significasse real aproveitamento para a aprendizagem.

4 A famosa exigência de "desenvolvimento de espírito crítico", comum nas décadas de 60 e 70, atualmente está desaparecida do discurso de muitos dos especialistas, sendo substituída pela demanda por consenso e cooperação.

abstrato (ou seja, capacidade de ler, interpretar e decidir com base de dados formalizados e fornecidos pelas máquinas) nem sempre significa trabalho mais qualificado. Conclui, de acordo com autores europeus, que a orientação da gerência por um maior controle ou maior autonomia do trabalho é decisiva na definição do novo perfil dos trabalhadores e, portanto, de seu grau de qualificação. Citando pesquisas européias, informa que, na Alemanha, onde há maior integração entre as tarefas de produção e tarefas de programação, as gerências parecem mais abertas para delegar responsabilidades, ao contrário da Inglaterra, onde a maior segmentação das tarefas corresponde a uma maior preocupação de controle do trabalho. Além disso, em um mesmo país, há diferenciação de exigências de qualificação entre os diversos setores. Segundo Carvalho (1992), diferentes pesquisas em países de industrialização avançada mostram que a difusão da automação programável em setores tradicionais — como indústria de bebidas, vestuários e biscoitos — não levou a alterações significativas do grau de qualificações exigidas dos trabalhadores de produção, causando até, às vezes, uma certa desqualificação.

Hirata (1992) também traz dados de estudos internacionais para concluir que as teses sobre novos paradigmas de organização industrial e de requalificação de operadores, como consequência da introdução de novas tecnologias, são fortemente questionadas se introduzirmos, na análise, a divisão sexual e a divisão internacional do trabalho. Segundo essa autora, a coexistência de novas figuras produtivas e do fordismo é uma realidade mesmo na França, tornando-se mais verdadeira no chamado Terceiro Mundo, onde as formas tayloristas de produção e de organização são amplamente majoritárias. Acrescenta, ainda, que, mesmo na Europa, as ações de requalificação não têm o mesmo alcance nem a mesma significação para as mulheres e para os homens. Um dos exemplos nesse sentido, na França, é o de indústrias que flexibilizam as operações produtivas desempenhadas por homens e mantêm a taylorização em setores femininos, como o de embalagem.

Apesar das ressalvas, restrições e algumas controvérsias, tem prevalecido a idéia de que o setor produtivo deve se tornar o parceiro privilegiado dos educadores, uma vez que, em vista da mudança do padrão produtivo, os empresários estariam agora interessados na formação mais completa do trabalhador. A adesão a essa tese tem vários desdobramentos: desde a sugestão para participação de agentes industriais na definição de currículos voltados para as novas tecnologias, até a recomendação de que os empresários participem diretamente da formulação de políticas educacionais e da gestão do sistema escolar e opinem sobre conteúdos prioritários e estratégias pedagógicas (Salm e Fogaça, s/d).

Nesse contexto, o conflito inerente ao sistema social é, em geral, minimizado, em favor da defesa da cooperação e do consenso. Estabelece-se, muitas vezes, como que um "otimismo da modernidade", onde

é ressaltada a nova interdependência econômica, tecnológica, social e ecológica, em nível internacional e entre os estratos de uma mesma sociedade; interdependência essa que é valorizada como possibilidade de progresso social para todos⁵. Esse quadro social e político enseja que, ao contrário do que acontecia em décadas passadas, a possibilidade de influência direta do empresariado sobre os rumos da educação nacional não seja mais considerada como tentativa espúria de se colocar a educação "a reboque dos interesses econômicos", mas sim como parceria indispensável para a recuperação do sistema educacional e para o progresso econômico da nação. Alguns analistas, no entanto, parecem recomendar que não se jogue ainda "na lata de lixo" da História o conceito de conflito para se analisar o processo educacional. Gomez (1992), por exemplo, enfatiza a característica da escola como *locus* da luta política e ideológica.

Não é difícil levantar dados empíricos que dêem base a essa afirmação de conflito no processo escolar. Por exemplo, pesquisa ainda em andamento na Fundação Carlos Chagas⁶ registrou que a ação disciplinadora da escola é considerada o principal valor da educação formal para alguns tipos de empresários. Os exemplos abaixo citados foram colhidos junto a uma indústria de pequeno porte e outra de tamanho médio, ambas em processo de adaptação a novas tecnologias.

Empresário 1:

"Um professor da região do ABCD [região industrializada de São Paulo, com sindicalismo muito organizado] deve ter trabalho dobrado. Como consertar a cabeça dos filhos daqueles sindicalistas 'desordeiros'?"

Empresário 2:

"Há novos funcionários que logo querem saber de seus direitos, não de seus deveres. Isso também é culpa da escola. No meu tempo a escola disciplinava. Qualquer falha e a punição era limpar, de joelhos, o pátio de pedra da escola... os alunos saíam sabendo o valor da disciplina, da hierarquia..." (Nesta empresa não se aceitam empregados sindicalizados. Essa é

5 Tedesco (1992) cita o grande acordo de cooperação tecnológica assinado pela IBM, Siemens e Apple como um exemplo na direção citada. A esse respeito, é preciso lembrar que acordos entre grandes corporações não são inéditos. Como se sabe, existem leis em diversos países proibindo a formação de cartéis (que unem grandes empresas, como estratégia para impor preços elevados aos consumidores). Assim, é preciso esperar para saber se o consumidor será favorecido pelo acordo tecnológico entre aquelas grandes indústrias. Quanto à interdependência ecológica, também citada por Tedesco (1992), é bom notar que, apesar de alguns progressos, a reunião ECO/92 no Rio de Janeiro, em junho de 1992, apresentou resultados decepcionantes, principalmente porque as causas da pobreza não foram devidamente consideradas e porque os representantes norte-americanos se recusaram a assinar documento que colocaria limites à atuação de suas indústrias.

6 "Novas tecnologias no binômio modernidade e crise", coordenada por Maria Laura P.B. Franco.

uma exigência para a admissão. Se depois de admitido houver filiação ao sindicato, o empregado será demitido.)

Outro estudo bastante conhecido (Segnini, 1988) mostra como a maior e mais moderna instituição financeira privada do país, que exporta *know-how* bancário, a Organização Bradesco, investe na construção e manutenção de escolas cuja principal base é uma disciplina rígida. O objetivo é que, no futuro, somente sejam admitidos funcionários que tenham sido alunos das unidades mantidas e geridas pela Fundação Bradesco. Como as escolas estão situadas em regiões pobres, cria-se um vínculo de dependência das famílias para com a organização, de modo que a filosofia altamente disciplinadora raramente é contestada. Um funcionário do setor pedagógico foi explícito: "*Nossa função aqui é torná-los gratos. Precisam entender que sem a assistência da Fundação estariam abandonados, na miséria*" (Segnini, 1988. p.49). Essa orientação pedagógica tem correspondência com a estrutura da empresa, onde, ao ser admitido, o funcionário, que provavelmente vai trabalhar com o mais moderno sistema computadorizado do país, assina um termo de compromisso no qual declara, entre outras coisas, que colocará os interesses do Bradesco acima de seus próprios interesses e que respeitará a "*hierarquia no Estado, na Sociedade e na Família*" (Cunha, 1991. p.343)⁷.

Essa configuração da relação empresa/trabalhador enquadra-se perfeitamente no conceito de "modernização conservadora" discutido por Leite (1992). A autora historiciza brevemente os esforços de modernização na indústria brasileira, ressaltando que, ao lado da adoção de novas técnicas e novos métodos, têm predominado relações de trabalho retrógradas "baseadas nos baixos salários, na divisão dos trabalhadores através de políticas salariais que buscam individualizá-los, na resistência em estabilizar minimamente a mão-de-obra". Embora a autora registre que há alguns indícios de mudança na concepção autoritária das relações trabalhistas, acha cedo para que se aposte em uma efetiva alteração nessas relações, pois "*seria necessário perguntar ainda até que ponto essas transformações estariam apontando para modificações mais substanciais nas relações de trabalho no sentido da adoção de um modelo de relações industriais efetivamente mais democrático e participativo*" (Leite, 1992. p.22).

Carvalho (1992) parece apoiar essa conclusão, pois, registrando mudanças em algumas empresas no sentido de se reduzir a rotatividade do trabalho, conclui que nada indica que tais mudanças "*estejam perto de se transformar em regra*". Ao contrário: aponta como norma no setor industrial brasileiro os baixos salários (dos menores do mundo) e a ausência de políticas empresariais que visem a estabilizar a mão-de-obra. E acrescenta:

"... a falta de perspectiva de carreira e um enfoque excessivamente disciplinador na relação gerência/trabalhadores continuam contribuindo para a manutenção de taxas elevadíssimas de rotatividade.

Em muitas empresas, o uso disciplinar da demissão ainda é visto como instrumento corriqueiro para resolver problemas como absentéismo, alcoolismo, acidentes de trabalho e doenças profissionais." (p.38)

Naturalmente, em um contexto de relações de trabalho autoritárias, como as desenvolvidas no Brasil, a função disciplinadora da escola é valorizada. E como ficam as modernas exigências de "criatividade", "capacidade de aprender a aprender", "de processar informações", "tomar decisões" etc.? Os dados até aqui levantados parecem indicar que essas exigências podem permanecer apenas em nível retórico se mudanças reais nas relações de trabalho e na sua gestão não se efetivarem. E terá a educação algum papel a desempenhar na mudança dessas relações de trabalho?

Sem endossar a ilusão de que cabe à escola desencadear as transformações sociais necessárias ao nosso tempo, não é possível, porém, negar que o acesso da maioria da população a conhecimentos que facilitem sua inserção ativa no mundo social é imprescindível para que as desejadas transformações ocorram. Na transição para a chamada modernidade, o jovem não pode ser um figurante passivo à espera de que as demandas da produção e a adesão dos empresários aos novos padrões facilitem agora a concretização de suas potencialidades.

Neste sentido, a simples exigência de desenvolvimento de capacidades intelectuais vazias de conteúdo não é suficiente. De fato, como pode o jovem "ser criativo", "aprender a aprender", "ser versátil" a não ser quando tem por base uma ampla estrutura de conhecimentos integrados e significativos? Ou, colocando de outra forma, como os filhos das camadas mais privilegiadas têm historicamente aprendido a "tomar decisões", a "criar" e a "processar novas informações"? A educação desses segmentos sempre se pautou pela aquisição de saberes amplos e integrados. É na relação entre conhecimentos adquiridos e novos desafios que se desenvolvem as capacidades agora reputadas como indispensáveis à modernidade. Ao mesmo tempo, é apenas através do domínio de conhecimentos significativos que o jovem trabalhador compreenderá quais as mudanças sociais necessárias. Retorna-se, então, à característica da escola como *locus* da luta por acesso a conteúdos que façam sentido para a vida e para a cultura do trabalhador, bem como para a sua participação no desenvolvimento da equidade social.

Ressaltada, assim, essa característica inerente ao processo escolar, fica mais fácil compreender por que, tanto no Chile como no Brasil, embora por caminhos

7 Estas observações não negam a possibilidade de outros setores de ponta estarem investindo na democratização das relações trabalhistas e mesmo na educação democrática do trabalhador. O que se quer ressaltar é que não existe uma relação linear entre novas tecnologias e redução do conflito de interesses entre os agentes envolvidos no processo.

diferentes, têm-se esvaziado de conteúdo os cursos secundários. De fato, enquanto o conteúdo do ensino elementar já é pouco questionado como base imprescindível para a unidade nacional e a convivência social, é agora no secundário que a disputa por significado se intensifica.

É nesse contexto que se deve colocar a questão do ensino generalista *versus* ensino técnico: ambas as modalidades, como já discutimos, podem ter rico significado para o desenvolvimento dos jovens ou, ao contrário, tornarem-se meros instrumentos credenciadores/disciplinadores para um posto de trabalho.

O enfoque da educação secundária deve, então, mudar de eixo, não mais incidindo sobre o dilema educação técnica *versus* educação geral, mas, sim,

discutindo quais conteúdos e quais métodos (inclusive métodos de gestão), em ambas as modalidades, podem constituir uma aproximação das exigências de formação intelectual, cultural, profissional, social e política do jovem, de forma a facilitar que venha a se tornar tanto um trabalhador produtivo quanto um ativo agente na construção da equidade social.

A decisão aqui deve vir imbricada em argumentos técnicos, mas também é essencialmente política. E, no espaço político, o consenso entre os diversos atores, embora sempre desejável, nem sempre é possível. Nesse sentido, educadores e educandos, apoiando o irrecusável discurso da modernidade, devem estar atentos para as falácias e contradições que podem permear o processo de sua implementação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Estatísticas educacionais, 1985/1988*. Brasília, 1987.
- BRASLAVSKY, C. Profesor de la secundaria: de la profesionalización a la devaluación. In: HADDAD, S. (coord.). *Escola básica*. Campinas: Papyrus, CEDES; São Paulo: ANDE, ANPED, 1992 (Coleção CBE).
- CARIOLA, M. Leonor. La Educación secundaria en proceso de masificación. In: GALLART, María Antonia (org.) *Educación y trabajo*. Montevideo: Cinterfor, 1992.
- CARVALHO, Rui Quadros. *Projeto de Primeiro Mundo com conhecimento e trabalho de Terceiro?* São Paulo, 1992 (mimeo). [Trabalho apresentado no Seminário Multidisciplinar sobre Trabalho e Educação na Fundação Carlos Chagas]
- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, 1992.
- CUNHA, Luiz A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: EDUFF; Brasília: FLACSO, 1992.
- GOMEZ, Victor Manoel. Educación académica y educación profesional: dilemas de equidad, seletividad y calidad. In: GALLART, María Antonia (org.), *Educación y trabajo*. Montevideo: Cinterfor, 1992.
- HIRATA, Helena. *Da polarização das qualificações ao modelo da competência: a evolução do debate no contexto dos novos paradigmas de organização industrial*. São Paulo, 1992 (mimeo). [Trabalho apresentado na 44ª Reunião Anual da SBPC]
- IBARROLA, Maria de. *Los nuevos cometidos de la educación técnica y profesional de nivel medio: lineamentos y estrategias*. Santiago: OREALC/UNESCO, 1991 (mimeo).
- LEITE, Marcia de Paula. *Modernização tecnológica e relações de trabalho: notas para uma discussão*. São Paulo, 1992 (mimeo). [Trabalho apresentado no Seminário Multidisciplinar sobre Trabalho e Educação na Fundação Carlos Chagas]
- SALM, C. et al. Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação: ensino de 2º Grau. (Seminário comemorativo do 20º aniversário da Fundação Carlos Chagas). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.55, p.31-49, nov.1985
- SALM, C., FOGAÇA, A. *A Nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais*. Rio de Janeiro: IEDI, s/d (mimeo).
- PINTO, Ana Maria Rezende. *O Mundo capitalista e as transformações do fordismo*. São Paulo, 1991. Tese (dout.) PUC SP.
- SEGNINI, M. Liliana. *Liturgia e poder*. Trabalho e disciplina. São Paulo: EDUC, 1986.
- TEDESCO, Juan Carlos. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de noventa. In: GALLART, María Antonia (org.) *Educación y trabajo*. Montevideo: Cinterfor, 1992.
- THE WORLD BANK. Brazil: issues in secondary education. 1989, mimeo. (Report nº 7723 BR. Latin America and Caribbean Regional Office).
- ZIBAS, Dagmar. Ensino noturno de 2º Grau: a voz do corpo docente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.78, p.41-50, ago. 1991.
-