
EDUCAÇÃO PELO TRABALHO

Augusto Nivaldo Silva Triviños**

1. Introdução

Não queremos iniciar nossas colocações abrindo um questionamento sobre algumas idéias muito usadas e, aparentemente, de significado óbvio. No caso, de “preparação para o trabalho” nos convida a aceitar como de fato, no âmbito da escola e da educação, que elas seriam veículos de preparação para algo, uma espécie de meios para preparar para a vida através da habilitação para a execução de um trabalho ou de vários trabalhos. A meta final da educação seria a de tornar o sujeito hábil em algo ou em algumas coisas, porque isto lhe asseguraria um bom desempenho na sociedade e que se pressupõe, de bem estar para ele, para os seus, e para o grupo social ao qual pertence. A educação, nos parece, não é um processo de “preparar para”, mas a vida mesma do ser humano através de toda sua existência. O exercício de uma profissão ou de vários ofícios, é apenas um elemento dentro do complexo processo educativo. Milhares de anos viveu a humanidade sem a pressão da necessidade urgente, premente, de aprender um ofício. Na atualidade, milhões de habitantes da terra carecem de profissão. E não sabemos se eles são menos seres humanos que todos aqueles que exercem com brilho um determinado ofício. Queremos dizer que no mundo contemporâneo é importante atuar com eficiência em determinado campo de atividades.

Mas o alvo dos educadores e, sobretudo, o ser humano e este é muito mais que um conjunto de habilidades que lhe permitem fazer bem uma coisa. Assim como nos preocupa entender a educação como preparação para a vida, abre-nos

*Conferência proferida na Jornada de Estudos sobre Preparação para o Trabalho no Ensino de 1º e 2º Graus, Porto Alegre, Conselho Estadual de Educação, 16 de junho de 1983. O autor agradece à professora Maria de Jesus Ribas, que revisou o conteúdo deste trabalho, especialmente a parte referente a Israel, e à professora Santa da Rocha, que cuidou das formas de linguagem.

**Doutor em Filosofia e Letras, Universidade Central de Madri; Mestre em Educação; Professor do Curso de Pós Graduação em Educação e do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS, Professor do Curso de Pós-Graduação em Educação da PUC-RS.

interrogações a idéias da educação como auto-realização, ou, como estão dizendo agora, o trabalho como meio de auto-realização do homem. Esse conceito envolve a noção da culminância de um processo, um estágio final, a glorificação, a felicidade plena. Sem fazer referência ao suporte teórico da idéia de auto-realização, que todos deveríamos discutir, pensamos que a educação não se pode concretizar em objetivos finais, mas em milhares de propósitos válidos para cada momento da vida do ser humano que deve vivê-los plenamente. Entretanto, a educação se lança atrás de finalidades últimas, como as de auto-realização, e esquece que a existência da criança, do jovem, do adulto, está integrada de instantes, nos quais o ser humano deve ser sentir mais ser humano, a educação não será a vida mesma, mas uma ferramenta para ferir, frustrar, dar poder, competir, agredir, odiar, matar...

Mas como aceitamos falar sobre a “preparação para o trabalho”, vamos oferecer, de forma rápida, alguns exemplos dos modos como, em diferentes lugares do mundo, se apresenta a “preparação para o trabalho. Além de realizar um estudo mais detido das formas de educação técnica e profissional que se empregam em diversos países, haveria necessidade de um comentário crítico dos estilos de “preparação para o trabalho”. Seria também indispensável o cumprimento de um ambicioso, difícil e complexo objetivo: oferecer alternativas para a realidade brasileira. Reconhecemos que este último propósito é inalcançável para nós. Imaginemos que as alternativas de preparação para o trabalho só são possíveis de serem concebidas através do resultado da ação de uma equipe multidisciplinar altamente qualificada, que tenha a visão tão ampla, objetiva e flexível dos fatos e fenômenos do desenvolvimento da vida nacional que permita, visando à pessoa como ser humano, realizar um processo educativo livre tolerante e fraternal. Esta afirmação desqualifica toda tentativa de transferência, em forma global e acrítica, pontos de vista, filosofias, critérios, que alcançaram êxito, fracassaram ou tiveram resultados positivos parciais em outras regiões do mundo.

Colocadas estas idéias preliminares, iniciamos nossa exposição sobre a “preparação para o trabalho”, e a “pedagogia do trabalho”, ou a “educação pelo trabalho”, salientando três pontos de vista que nos parecem fundamentais ao que queremos dizer sobre o tema que hoje nos preocupa. Em primeiro lugar, consideramos indispensável ressaltar a importância da incidência dos fatores externos na vida da escola; em segundo lugar, a presença no desenrolar docente de um fenômeno que chamaremos de “anacronismo pedagógico”, e, por último, lançamos a opinião de que se pode considerar a década de 70 como “a década do desenvolvimento sistemático do ensino técnico e profissional”.

1.1. A influência dos fatores externos na vida da escola

Alguns educadores, consciente ou inconscientemente, não querem reconhecer que a escola está inserida no seio de uma comunidade determinada. Esta

comunidade específica não é uma expressão isolada do mundo. Os meios de comunicação de massa e, essencialmente, os eixos sócio-econômicos e políticos que impõem estilos de vida e de pensamento nos diferentes lugares da terra, fazem com que esta comunidade particular tenha seu próprio rumo fixado por diretrizes mais ou menos fundamentais que lhe são alheias, que deve assimilar ou não, mas que, de alguma maneira, a obrigam a conviver com princípios e formas de existência que não são genuinamente seus. Esta verdade que se apresenta como indiscutível, que o menor povoado e sua escola têm características peculiares, suas, mas, ao mesmo tempo, estão submetidos ao clima cultural nacional e supranacional que envolve os continentes, encontra apoio em numerosos estudiosos dos problemas da educação.

Um dos primeiros pensadores a insistir freqüentemente neste ponto de vista, foi Micheal Sadler (apud Higginson, 1961, p. 289), um comparatista inglês que expressou que “o que ocorre fora da escola tem maior importância que aquilo que acontece dentro dela e governa os fatores internos”. Este conceito, expresso há quase cem anos, impede conceber uma comunidade que cria um organismo para que a destrua, para que a mude, para que a transforme. Pistrak (1981, p. 32) reconhece este fato quando afirma que a escola sempre esteve a “serviço das necessidades de um regime social determinado”. Isto significa, como diz Velloso, (1980, p. 143), que num sistema capitalista a escola, por exemplo, dará nitida importância a objetivos que procurem satisfazer “as necessidades do modo capitalista de produção”. Assim, a formação dos recursos humanos que requer a sociedade atenderá aos propósitos desta e seu êxito (Brandão, 1981, p. 115), dependerá dos “planejamentos globais do desenvolvimento”. Esta idéia de planejar a totalidade do crescimento de um país, após a década de 1950, ganhou um nível cada vez mais elevado, sendo reconhecida, inclusive, por organismos internacionais (Unesco, 1973, p. 404).

Mas os países podem ter os recursos humanos que se julga necessários num determinado momento histórico e, não obstante, não alcançar o bem-estar coletivo (Harbison & Myers, 1965, p. 14). Podem existir fatores que não têm sido considerados e que são os que caracterizam os povos progressistas: uma justa distribuição da renda nacional, acesso aos canais que permitem uma ampla participação nas tarefas do desenvolvimento, etc. “A preparação só de recursos humanos não soluciona o desenvolvimento de uma região” (Gouvêia & Hanvighurst, 1969, p. 149).

Por outro lado, considera-se que (Kilpatrick, 1978, p. 61) a formação de recursos humanos está sujeita às incertezas de um futuro desconhecido, de uma civilização que “necessariamente se transforma”, frente aos quais só cabe fazer um esforço para pré-munir a juventude dos dados certos que lhe permita encontrar as soluções mais inteligentes. A escola, apesar de ser um instrumento de concretização das finalidades de um determinado grupo social, deve refletir continuamente sobre as necessidades do mercado de trabalho, para tentar atendê-las em forma adequada (Chessvas, 1971, p. 156).

A interação (Savi, 1980, p. 38) entre a escola e o meio precisa, pois, ser cuidadosamente planejada. E isto não é possível, se antes não existir uma investigação sobre a realidade na qual a escola exercerá sua influência. A cópia de modelos estrangeiros, as imitações nos países do terceiro mundo de esquemas escolares, especialmente de nações industrializadas, podem ser muito perigosas, em lugar de serem veículos de progresso. Esses paradigmas entravarão e colocarão muitas dificuldades ao desenvolvimento que se deseja (Coombs, 1975, p. 114). Se a escola não tem um sentido dinâmico para compreender os problemas que ocorrem em torno dela, se não pensa, se não planeja a ação que deseja desenvolver; se sua principal característica é sua “imobilidade” (Glück, 1980, p. 27), se considera que pode continuar usando, sem avaliação, sem análise, técnicas de educação que foram “aceitáveis ou boas há cinquenta anos” (Freinet, 1974, p. 175), num mundo que muda a cada hora, que avança velozmente, empurrado por novas tecnologias, a escola é, na sociedade, um corpo “estranho e inútil” (Pistrak, 1981, p. 32).

Por outro lado, em muitas comunidades, determinados tipos de escolas apenas servem para regularizar uma situação sócio-econômica “pré-estabelecida por razões de nascimento ou de fortuna” (Garcia, 1980, p. 228). Essa categoria de estabelecimento educacional rejeita toda mudança que aspire a romper esses esquemas tradicionais, como é lógico. Pode ser que esta dificuldade apontada seja de natureza mais ou menos particular. No seio dos grupos sociais existem valores tradicionais generalizados e, muitas vezes, alguns deles, carregam forte dose de preconceitos (Berger, 1977, p. 286) que impedem, por exemplo, a vigência massissa do trabalho manual nas escolas e, se é aceito, é considerado como “um mal necessário”, do qual deve-se fugir rapidamente, buscando níveis superiores de ensino.

Deslocando o enfoque da influência dos fatores externos no desenvolvimento da vida da escola para um plano mais específico, como é o da relação escola-empresa, viga-mestra de toda a filosofia dos cursos profissionalizantes, colocados a nível de 2º grau, após a Segunda Guerra Mundial, especialmente na década de 70, existem algumas observações a salientar. Em primeiro lugar, organismos como a UNESCO (Faure, 1973, p. 224) consideram essencial esse relacionamento “pela variedade crescente de seus tipos de especialização,... pelo aparelhamento técnico e material, que proporciona uma atualização cada vez mais difícil do ensino teórico”. Brejon (1977, p. 116); Almeida (1974, p. 161) e Portela (1979, p. 11), entre outros numerosos autores que têm pensado sobre o tema, consideram essencial esse relacionamento “sob pena de invalidação do ensino profissionalizante”. Existem também outros educadores, como Cunha, (1977, p. 55) que ressaltam que a “simples aliança do ensino de 2º. grau com as empresas, não conduzirá ao desenvolvimento econômico. Devem ser considerados outros fatores, tais como o problema social, a renda, etc.”.

Voltado nosso interesse para o caso do ensino profissionalizante brasileiro, estabelecido pela Lei Nº. 5.692/71, e sempre pensando nos fatores externos que

atuam sobre a escola, Salm (1980, p. 23,44,45) é extraordinariamente severo em fazer o julgamento dos resultados dessa experiência educacional. Afirma que o fracasso da experiência não é exclusivamente brasileiro, que os próprios norte-americanos passaram por uma experiência semelhante. Salm não o expressa, mas é fácil concluir, seguindo suas afirmações, que o Brasil importou um modelo de ensino cujos resultados no país de origem eram severamente questionados. Por outro lado, o mesmo autor afirma que “ficou claro (p. 44) que as organizações empresariais não oferecem qualquer demanda específica ao sistema formal de educação, principalmente quando se trata de profissionais de nível médio”.

Esta opinião encontra apoio nos estudos realizados pelo FIBGE (1979, p. 14) que chega à conclusão que, “em 1979, apenas 30% dos portadores de curso superior ocupavam cargos que exigiam esse nível, enquanto que 35% se concentravam nos empregos tipicamente de nível médio”. Castro (1972, p. 39-49) denomina este fenômeno, posto em prática pelas empresas, “consumo conspícuo” e é definido “como a propensão das empresas para contratar indivíduos com conhecimento: acima do que a ocupação requer”. Em realidade, as empresas buscam duas vias para formar seus quadros de trabalhadores. Por um lado, seguem esse rumo, do “consumo conspícuo” assinalado por Castro, e por outro, quando não precisam de pessoal altamente qualificado e que podem empregar, para receber salário como sendo de nível médio, optam pelo treinamento da força de trabalho que requerem, partindo de pessoal carente de qualificação profissional, com apenas estudos elementares e que, por essas mesmas condições, não podem aspirar a remuneração que deveriam receber por desempenhar funções que correspondem a elementos com qualificação a nível de segundo grau.

Toffoli (1980, p. 161), num estudo realizado em Bento Gonçalves; Konzen (1980, p. 19), numa análise da formação de técnicos em Porto Alegre-RS, e Neto (1982, p. 99), ao focalizar o ensino profissionalizante, chegam a conclusões semelhantes e que coincidem com outros pontos de vista sobre o particular: empresários e egressos reconhecem que as escolas não ofereceram a seus alunos o preparo que a empresa exige de seus trabalhadores, e que os organismos empresariais, a maioria deles, não deseja receber estagiários.

Salm (1980, p. 45) observa que nesta atitude das empresas, de não receber estagiários, devem se encontrar algumas vantagens para o ensino profissionalizante. “Isto porque, na medida em que o aluno tenha maior contato com o que seria seu ambiente de trabalho, maior será certamente o esforço da maioria para escapar desse destino e tentar o ensino superior”. Sem dúvida alguma, o autor mencionado tem razão. Mas esse estudante só está protelando por alguns anos uma situação que, de fato, é característica, em geral, da atual empresa. Quando esse aluno voltar à empresa, já como engenheiro ou administrador, terá que sofrer, em outro nível, os mesmos problemas de insegurança, de desenfreada competição, etc. que ele teria enfrentado como auxiliar ou técnico a nível de 2º grau. “As noções românticas de considerar a

empresa como um lugar de progresso que a escola desenvolve na mente dos estudantes, serão substituídas, em contato com a vida real das empresas, pelo cinismo e pela angústia, com todas suas conseqüências destrutivas” (Levin, 1978, p. 96).

Em síntese, uma relação à influência dos fatores externos sobre a escola, salienta que:

1) A escola é uma organização social complexa, a serviço de uma determinada sociedade. É um organismo adaptador aos princípios e características sócio-econômicas, políticas, ideológicas e filosóficas dos grupos que detém o poder.

2) As mudanças que a escola realizará estarão dentro dos limites dos valores gerais que orientam a comunidade na qual a escola está inserida. Nenhuma sociedade seria capaz de criar um instrumento para que a mude substancialmente. A escola poderá mudar atitudes, hábitos, comportamentos, formar bons auxiliares de contabilidade, de técnicos agrícolas, etc., mas sempre dentro do marco geral de desempenho do grupo social que impõe ou dirige as normas gerais de vida e trabalho.

3) Uma concepção unitária escola-empresa só será possível de desenvolver-se através de uma consciência nacional que coloque como prioritários os interesses da maioria da sociedade. Será difícil atingir pleno êxito nesse propósito pelas enormes dificuldades de conciliar os interesses do ser humano de desenvolvimento integral, como pessoa, com os objetivos particulares das empresas de produção e de lucro, ainda que elas estejam visando o bem-estar coletivo.

4) O educador que esqueça as características da comunidade na qual viva e se encerre dentro dos muros da escola para elaborar desde aí, cego à realidade que o circunda, esquemas, planos, currículos, programas, sistemas de avaliação, etc., estará voltado para a realização de uma tarefa cujos resultados serão estéreis, nulos. Pretender, por outro lado, mudar a sociedade desde o banco da escola é simplesmente utópico.

Não desejamos deixar no espírito dos educadores, que vivem sua vida na escola, uma imagem que não seja a que realmente estamos colocando e que, com segurança, todos compartilhamos, porque, verdadeiramente, nestas palavras não existe nada absolutamente novo. É a visão da escola que a literatura tem mostrado e que os professores, dia-a-dia, identificam e reconhecem com objetividade e realismo.

1.2. A idéia do anacronismo no desenvolvimento pedagógico

Salientada a importância dos fatores externos na vida da escola, queremos, agora, em segundo lugar neste quadro introdutório de considerações, colocar o conceito elaborado por Ortega y Gasset (1964, p. 37) de “anacronismo no

desenvolvimento pedagógico”. Todos sabemos que a pedagogia de um momento dado é a aplicação de uma determinada filosofia. Isto quer dizer que por detrás de qualquer ato pedagógico, se realize este na sala de aula, na elaboração de um currículo, nos artigos de uma lei educacional, etc., existe um referencial filosófico, isto é, uma soma de idéias que pretende orientar a vida humana. Ortega e Gasset afirma que entre o pensar filosófico e a prática pedagógica desse pensar, existe uma notável distância, um buraco no tempo, uma larga faixa temporal. Em outros termos, por exemplo, o legislador ou educador que concede uma lei em 1971 não reflete nesse documento legal, as idéias de 1971, senão o que recebeu de seus professores, na década de 1940. Mas o que se ensinava ao redor dos anos quarenta correspondia a um pensamento filosófico que havia surgido imediatamente depois da Primeira Guerra Mundial, ou antes. Vale dizer, a criança ou o educando que recebe os benefícios da lei de 1971, está recebendo os frutos de algo que foi pensado e sentido frente aos problemas do mundo cinquenta ou mais anos atrás. Assim a escola, criada para “organizar o futuro” dos educandos, caminha com um atraso de pelo menos duas gerações. Naturalmente que a largura da defasagem do pedagógico com respeito ao filosófico dependerá de muitas circunstâncias e fatores, entre os quais têm muita importância os níveis culturais gerais dos grupos sociais, as condições sócio-econômicas, políticas, etc.

É importante para o educador estar consciente deste quase natural “anacronismo pedagógico”. Mas, em nosso entender, o educador, e isto sim que é vital para cumprir seu trabalho com o maior nível possível, deve buscar as raízes filosóficas da pedagogia que movimenta sua ação, seu pensar. De outra maneira, seu comportamento será mecânico, não reflexivo, estreito, sumido nas técnicas, nos aparelhos e ele, o educador, pode chegar a ser simplesmente um instrumento, por que haverá perdido todo seu poder criador. Dominará o conteúdo de leis, pareceres e resoluções e carregado de receitas elaborará, como um bolo, o ato educativo, cuja essência são o pensar e a criatividade.

1.3. O ensino técnico e profissional como uma corrente educativa

O educador Pedro Rosselló, por muitos anos Diretor do Instituto Internacional de Educação em Genebra, formulou, em 1960, sua “teoria das correntes educativas”. A teoria mencionada nasceu à luz da revisão dos relatórios que, sobre a educação, Rosselló recebia de todo o mundo. O referido autor observou que na história do ensino se apresentavam movimentos, idéias que cresciam, se desenvolviam, alcançavam a plenitude e, em seguida, começavam a descer em importância até desaparecer. Assim, por exemplo, coloca Rosselló, a corrente da escola básica foi uma preocupação principal na década de 1940, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, na década de 1950, seria o desenvolvimento do ensino de 2º grau e na década de 1960, o grande desenrolar do ensino superior. Rosselló (1960, p. 13-14) menciona outras correntes educativas além das mencionadas e as caracteriza detidamente. Para os

objetivos que perseguimos, não precisamos aprofundar o pensamento do comparatista espanhol. Aceitamos seus pontos de vista gerais. Mas fazemos a ressalva que não compartilhamos sua visão biológica, spengleriana, da evolução da cultura.

Seguindo as colocações do educador mencionado, expressamos de que a década de 1970 pode ser considerada como aquela que marca o desenvolvimento sistemático da “corrente educativa do ensino técnico e profissional”. No decênio apontado, iniciou-se, com ênfase consciente e planejado, um movimento em todo o mundo, uma preocupação muito intensa para qualificar profissionalmente o jovem, cuja faixa etária estendia-se entre os 15 e 20 anos de idade. Muitas modalidades podem ser descobertas ao se estudar as políticas postas em prática pelos diferentes governos para preparar sua juventude para o trabalho. Mas, pela primeira vez, generaliza-se a idéia de uma estreita relação entre a escola e o trabalho que se realiza nas fábricas, indústrias, serviços, etc. Efetuam-se encontros nacionais e internacionais; concretizam-se experiências, discute-se sofrem-se frustrações. Existe uma movimentação geral no mundo que focaliza a idéia de preparação para o trabalho como a necessidade principal. Isto não quer dizer que não tenha existido antes uma colocação, a nível de escolas, comunidade e empresas da idéia da educação técnica e profissional. O mesmo Brasil mostra uma abundante legislação sobre o particular como mostra Silva (1978, p. 7-12). Em 1909, por exemplo, o governo de Nilo Peçanha criava a escola de aprendizes artífices. Em 1920, organizou-se o ensino profissional oficial e, em 1922, apresentou-se à Câmara Federal um projeto de lei que colocava a obrigatoriedade do ensino profissional para todos os alunos, sem fazer diferenças de classes sociais. Este projeto de lei foi promulgada como lei em 1927, mas sem estabelecer o ensino profissional como obrigatório para todos. A década de 1940 é muito rica em disposições legais que visam ao desenvolvimento do ensino profissional. Em todos os países ocorreu mais ou menos algo semelhante ao que, com respeito ao ensino profissional apresenta o Brasil.

Três razões fundamentais, segundo nosso ponto de vista, contribuem para que a corrente educativa do ensino técnico e profissional apresente-se com tanta ênfase na década de 70. Em primeiro lugar, por um lado, o extraordinário desenvolvimento de nações em fase pós-industrial que exigem uma profissionalização do indivíduo para poder sobreviver nesse mundo novo, e, por outro, o surgimento da consolidação da autonomia de numerosas nações que, após a Segunda Guerra Mundial, começaram a lutar por uma existência independente. Estes povos, em geral, viveram regimes coloniais que não ofereceram aos habitantes perspectivas de uma adequada preparação para a vida do trabalho. Ultrapassadas as etapas básicas de alfabetização e de escolaridade mínimas, esses países colocam, para poder progredir, a profissionalização de seus cidadãos como metas prioritárias. Em segundo lugar, as mudanças tecnológicas que se sucedem com extraordinária rapidez obrigam ao ser humano a estar em

perpétuo estado de alerta. A incerteza, a insegurança e a angústia são conseqüências imediatas dos avanços tecnológicos. Os processos de adaptação decorrentes destas contínuas transformações na vida social e do trabalho exigem a aprendizagem de mais de uma profissão, ou ter uma base de conhecimentos gerais de uma área ou áreas de profissões que permitam, frente às necessidades, rápidas adaptações em novas atividades. E, por último, a crise econômica que se deflagrou em extensas regiões do mundo, cujo começo pode-se colocar nos primeiros anos da década de 70, afetou brutalmente, de maneira especialíssima, os jovens egressos das escolas ou com escolaridade incompleta, sem qualquer preparo em alguma profissão ou ofício. Se para as pessoas qualificadas era difícil conseguir um emprego, para juventude que não frequentou um curso de formação profissionalizante, resultava quase impossível. Frente a esta trágica realidade, os governos de diferentes países tomaram medidas no campo educacional e laboral para procurar salvar essa massa de jovens através de aprendizagem sistemática de alguma profissão em escolas e/ou empresas.

A idéia das correntes educativas, sem dúvida alguma, se bem podem ser situadas num tempo determinado (década de 50, década de 60) não se apresentam com a mesma intensidade em todas as nações. E ainda mais, em alguns países é possível que a corrente apenas se manifeste ou tenha um desenvolvimento fraco. Tudo isto depende das condições histórico-culturais que caracterizam aos povos em determinados momentos de sua vida.

Esta idéia da corrente educativa do ensino técnico e profissional como existente na década de 70, isto é, “o comprometimento da educação com o trabalho (Garcia, 1979, p. 151-75), é independente de ideologias ou de estágios de desenvolvimento das nações”, é considerada como uma tentativa de “democratização da educação” (Cowen, 1981, p. 58). Assim, por exemplo, o expressa Malásia em seu Relatório da educação nacional, de 1978, quando coloca dois objetivos em seus planos de desenvolvimento do ensino do país: “formar mão-de-obra qualificada entre os indígenas para atender uma estrutura de emprego racial e geograficamente equilibrada”. Isto é, Malásia procura formar profissionalmente sua juventude, porque, dessa maneira terá possibilidades iguais de oportunidades de vida e de trabalho.

Mas são muitos os matizes que se observam no objetivo que se coloca para a formação profissional e o papel da escola. Irlanda do Norte (Cowen, 1981, p. 60-1) que foi um dos países do Reino Unido que mais sofreu com a recessão econômica, em 1976, estava preocupada em “estabelecer o papel que o sistema de ensino deve ter como veículo para preparar aos jovens para o processo de transição entre a vida escolar e a vida ativa e de fazer com que eles tenham a possibilidade teórica e prática de prosseguir seus estudos e sua formação após o período escolar obrigatório”. Isto possibilita a abertura de centros-pilotos nos quais os jovens recebem informação sobre as possibilidades de adquirir um ofício ou profissão e as oportunidades de emprego. Neste sentido, na Irlanda do Norte,

como em Escócia e em muitos outros países, a orientação educacional, fundamentalmente profissional, tem-se desenvolvido notadamente, transformando-se num meio essencial para o encaminhamento adequado da juventude. Na Inglaterra e no País de Gales (Cowen, 1981, p. 60) um debate nacional, desencadeado em outubro de 1976, chegou à seguinte conclusão: “não cabe à escola oferecer cursos profissionalizantes que constituam uma formação particular em uma determinada profissão”. “Só as experiências de trabalho e os programas de observação do trabalho ajudarão aos alunos a escolher uma carreira ou profissão com juízo e com conhecimento de causa”, durante o período de 1976-1979, desenvolveu planos amplos para comprometer autoridades, empresários e sindicatos no sentido de abrir possibilidades de emprego para os jovens que terminam o 1º ou 2º grau. Dinamarca (Cowen, 1981, p. 60) modificou em 1977 a lei sobre ensino de 1972. As novas disposições legais são aplicadas desde 1978-1979, em forma integral. Em síntese, elas estabelecem: 1) uma familiarização com o trabalho, visitando oficinas, fábricas, serviços ... quando os alunos estão entre a 8ª e a 10ª série do ensino de 1º grau; 2) desenvolvimento dos serviços de orientação educacional para ajudar aos jovens na escolha da profissão; 3) a formação profissional foi agrupada em setores principais, espécies de troncos comuns, que permitem, logo, uma profissionalização progressiva e específica e, se é necessário, ter as bases para, dentro de uma área de profissões, obter uma nova formação profissional, em um tempo relativamente breve.

Na Finlândia estabeleceu-se um sistema de formação profissional polivalente (Cowen, 1981, p. 61). O jovem, depois de terminar o 2º grau, segundo a lei de 1978, pode receber uma formação profissional através de um módulo de estudos gerais, seguido de um módulo de estudos especializados. Um e outro são coroados por um título profissional que habilita no exercício de uma ou várias profissões.

Em 1976, os Estados Unidos da América do Norte reformou a lei de 1968, no referente ao ensino profissionalizante. Agora existe muito mais participação das empresas, dos organismos de trabalhadores e o mesmo Governo Federal apóia decididamente, com recursos financeiros, a implantação das reformas. A República Federal da Alemanha introduziu reformas importantes, em 1976, a lei da educação de 1969, procurando elevar a eficiência do ensino profissionalizante. A Áustria está empenhada (Cowen, 1981, p. 62) em simplificar o ensino profissional. Com efeito, reduziu de mais de 300 a um pouco mais de 200 o número de profissões e fez interessantes reformas, em 1978, às idéias anteriores existentes em relação à formação de aprendizes, conservando o sistema misto de formação profissional (80% de aprendizagem numa empresa, 20% de ensino complementar a tempo parcial numa escola profissional). Na Austrália (Cowen, 1981, p. 63), através da realização de três enquetes, dirigida aos empresários, jovens e educadores, foi elaborado um Relatório em 1978 sobre a formação profissional e as relações entre o sistema de ensino e o mercado ocupacional. Foram recomendadas e realizadas várias iniciativas. Uma delas foi a

de financiar a formação de aprendizes através da política de abatimento no pago dos impostos dos empregadores de jovens que adquiriam uma formação profissional. Também se reforçaram os serviços de orientação educacional e começaram a colocar em prática programas de formação profissional para desempregados, para jovens sem escolaridade completa, etc.

Todos estes países mencionados, e outros, apresentam na realização de seus esforços em torno à formação técnica e profissional, algumas características comuns que convém ressaltar (Cowen, 1981, p. 64-5): 1º Reforço dos serviços de orientação educacional para permitir ao jovem uma melhor compreensão de si mesmo e do mercado ocupacional; 2º Iniciativa para unir os pontos de vista de empresários e educadores em busca de soluções no processo de formação profissional. Também realiza-se com muito interesse o estabelecimento de uma ligação entre os diferentes Ministérios para enfocar o problema da formação profissional; 3º Atendimento aos interesses educativos dos jovens. Às vezes, estes desejam aumentar sua formação geral; outras, adquirir o domínio específico de uma profissão; 4º Todos os países, neste período de grandes dificuldades econômicas, estão essencialmente preocupados em ajudar aos jovens que, saídos do ensino obrigatório, não têm a qualificação necessária para entrar no mercado de trabalho. Para esses jovens, geralmente situados na faixa etária de 15 a 20 anos, se realizam esforços especiais para fazer com que adquiram uma profissão que lhes permita participar na força de trabalho do país.

Outros países (Cowen, 1981, p. 65), como a Índia, a República da Coreia, Irak, Malawi, Serra Leoa, Nepal, etc., com algumas diferenças de enfoque, procuram precocemente desenvolver nas crianças um orgulho pelo trabalho, atitudes positivas frente ao mundo dos trabalhadores, das fábricas, das oficinas, dos escritórios, das universidades, escolas, hospitais, etc. Na Índia, o trabalho é parte do ensino obrigatório de dez anos e a formação profissional que se realiza no ciclo intermediário de dois anos é considerada como privilegiada. O ensino da escola média da Coreia se baseia no desejo de desenvolver um sentimento de satisfação por realizar um bom trabalho. Na Birmânia, a idéia do trabalho produtivo começa implantar-se desde a escola elementar, desde o 1º grau. Gahna está realizando uma interessante experiência no sentido de reformular os conteúdos do ensino geral, para colocar neles, como eixo, aqueles conhecimentos que estão relacionados diretamente com o meio no qual a criança vive ou viverá. Neste sentido, a escola deve ensinar à criança a ganhar a vida. O Irak implantou o ensino pré-profissional e o artesanato em todas as escolas rurais, como é lógico. Malawi, após 1978, reformulou as escolas de 1º e 2º graus, de tipo clássico, dando lugar a matérias práticas especializadas, como trabalhos em metais, preparação para o lar, trabalhos agrícolas. O Equador, Guatemala, e muito recentemente a Bolívia e a Nicarágua, procuram desenvolver planos de ensino que alimentem crianças e nos jovens um respeito por todo tipo de trabalho que seja útil à sociedade.

Uma terceira forma de considerar a formação técnica e profissional está representada pelos países socialistas. Estas nações colocam o acento no princípio denominado politécnico. “O princípio politécnico (Cowen, 1981, p. 66) tem finalidades morais que repousam sobre a vontade de formar a personalidade, associando instrução e trabalho produtivo”. “Sua base cognitiva é feita de conhecimentos aprofundados de ciências sociais, matemáticas e de ciências naturais”. Estes conhecimentos são considerados prévios a qualquer tentativa de profissionalização. Um dos países que tem desenvolvido mais profundas reformas na formação do ensino profissionalizante, na década de 70, tem sido a Romênia. Neste país, tem-se estabelecido uma profunda ligação entre a escola e a vida econômica, de tal maneira que a instrução prática se desenvolve nas fábricas, oficinas, laboratórios, sobre os terrenos das empresas agrícolas do Estado, das cooperativas de produção, sobre os lugares de produção, nas unidades sanitárias, etc. A formação politécnica começa no 1º grau e toma muita importância nos dois primeiros anos do 2º grau. Nestes dois primeiros anos, existe um tronco comum geral e um ensino politécnico. Somente no segundo ciclo do 2º grau o jovem recebe uma formação profissional.

Uma quarta forma é de considerar que a formação técnica e profissional está também ligada ao trabalho produtivo, mais precisamente à idéia de desenvolvimento econômico nacional e social. Talvez nesta linha possamos indicar, entre outros países, o Irak, Nigéria, Indonésia, Malásia, Paraguai, Uruguai, a Colômbia, a Venezuela, o Chile, México, etc. Todos estes países colocam o acento na idéia de “preparar recursos humanos” para o desenvolvimento, para o progresso do país. Irak, por exemplo, criou uma nova “Fundação para a formação profissional” com o objetivo de fornecer aos setores da economia nacional mão-de-obra qualificada. A Birmânia resolveu (Cowen, 1981, p. 69) criar colégios regionais para formar técnico de nível médio, cuja carência no país é decisivo empecilho para o avanço econômico nacional. A Nigéria, para procurar resolver a escassez de mão-de-obra adequada para o desenvolvimento do país, oferece aos jovens a possibilidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo ou depois de terminar seus estudos primários, de trabalhar tempo integral, com a perspectiva, dentro de certo tempo, de poder continuar seus estudos de nível médio ou superior.

Em síntese, podemos expressar que o que denominamos a corrente educativa do ensino técnico e profissional da década de 1970, apresenta:

1º) Quatro linhas fundamentais: uma preocupação centrada nos jovens para que eles sejam capazes de compreender-se a si mesmo e à realidade do mundo do trabalho. Esta linha salienta a importância dos serviços de orientação educacional no processo de escolha de uma profissão; uma preocupação para desenvolver nas crianças, precocemente, atitudes positivas frente ao mundo do trabalho; uma preocupação para formar profissionalmente aos jovens, baseada no princípio politécnico de força moral e de união da educação e do trabalho produtivo; e, por

último, uma preocupação para formar recursos humanos visando ao desenvolvimento social e econômico do país.

2º) É “um fato indiscutível (Cowen, 1981, p. 69) que muitos países, nesta etapa de problemas econômicos vive o mundo, procuram oferecer a formação profissional aos jovens ao final da escolaridade de 2º grau”. Desta maneira, se pretende manter ocupada, pelo menos por algum tempo, a juventude que precisa de um emprego e que o mercado ocupacional não se pode oferecer. Em seguida, é necessário salientar que existem países nos quais o trabalho produtivo gradualmente começa em forma precoce. E, finalmente, que existem países nos quais se estabelecem claras diferenças entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, sendo considerado o primeiro, para os pobres, e o segundo, para gente abastada ou de nível econômico médio.

É indispensável compreender o resumo anterior, como uma colocação muito geral e também muito discutível. O objetivo desta parte de minhas colocações era o de justificar a nossa idéia “da corrente educativa como própria da década de 70, do ensino técnico e profissional”. A oportunidade se aproveitou para ressaltar alguns estilos de formação profissional em diferentes países.

2. A origem etmológica da palavra trabalho

Muitas vezes temos escrito a palavra trabalho. Inclusive, acabamos de dizer que existe um trabalho para os ricos e um trabalho para os pobres. Afirmamos todos que existem um trabalho intelectual e um trabalho manual. Reconhece-se, em muitos lugares, que o trabalho manual é de natureza inferior e que só é digno o trabalho intelectual. Mas, busquemos a raiz escondida da palavra trabalho. “Trabalhar” tem sua origem etmológica no vocábulo latino (Machado, 1959, v. 2, p. 1790), “tripaliare”, que significa “torturar” com “o tripaliu”, este de “tripalis”, derivado de três-palus, pois aquele instrumento de tortura, o “tripaliu”, era formado por três paus”. Desta maneira, trabalhar é ser torturado. Mas, quem eram torturados? Os escravos e os pobres que não podiam pagar seus impostos. Esta idéia de trabalhar como ser torturado foi de uso comum na antiguidade e com esse significado atravessou quase toda a Idade Média. Só no século XIV começou a ter a acepção que hoje se lhe reconhece.

Mas, para milhões de seres humanos, neste momento, “trabalhar” é ser torturado. Por quê? Fala-se da maldição que expulsou ao homem do Paraíso. O Gênesis diz (Nácar & Colunga, 1964, p. 34): “Por ti será maldita a terra”. “Com trabalho comerás dela todo o tempo de tua vida.” “E comerás das ervas do campo.” “Com o suor de teu rosto, comerás o pão”. Podemos derivar desta maldição as diferenças que existem entre os homens em relação ao trabalho? Sem dúvida, não. Esta sentença é para todos os descendentes de Adão e Eva. Não se fala de pobres nem ricos, nem de trabalho manual nem de trabalho intelectual. Mas, os homens rapidamente puderam observar que alguns não precisavam de

seu suor, senão do suor dos outros, para comer o pão. Alguns seres humanos começaram a viver melhor que no Paraíso, porque ao não trabalhar, não eram “torturados”. Lá no Paraíso, havia serviço que cumprir. O Gênesis (Nácar & Colunga, 1964, p. 32) afirma: “E tomou Deus ao homem e lhe colocou no jardim do Édem para que o cultivasse e o guardasse”. Não estava ocioso Adão no Paraíso. Poder-se-ia concluir que Deus concebeu a Adão como homo “faber”, e assim o trabalho manual seria privilegiado. E maior seria o erro humano ao tornar desprezível o trabalho físico. Mas também não existe qualquer apoio para uma conclusão dessa natureza, no Gênesis. Porque cultivar significa criar, isto é, pensar. Adão era um homem ocupado no Édem. “A maldição que expulsou ao homem do paraíso (Arendt, 1981, p. 119) não o puniu com o trabalho, apenas tornou o trabalho mais árduo”. Assim, o ser humano trabalhou sempre, inclusive no Paraíso. E Deus não disse que alguns deveriam trabalhar e outros aproveitar-se de seus esforços. Deus falou para todos os seres humanos. Não estabeleceu categorias. Não obstante, toda a cultura ocidental apoiou-se na crença, falsa, de distinguir entre ricos e pobres e entre trabalho manual e trabalho intelectual. Talvez Platão, uma das bases mais poderosas do pensamento ocidental, tenha a culpa, em alguma medida, do que ocorreu em nossa cultura. Platão expressou (apud Compayré, 1908, p. 34) “a educação dos lavradores e artesãos não é necessária. Para eles basta aprender um ofício”. Com tal idéia, exprimida por um ilustre pensador, não é estranho que o século XVI, por exemplo (Eby, 1976, p. 242) pensasse que os únicos elementos culturais que deveriam receber as massas eram a religião e o treinamento profissional. O século XVII (Eby, 1976, p. 245) foi mais severo ainda que século XVI. O Cardeal Richelieu disse que “as letras não deviam ser ensinadas a todos”. E Locke (Eby, 1976, p. 262) elaborou um plano para proteger aos pobres, no qual o Estado tomava as crianças desde os 3 anos até os 14 anos de idade. Durante esse lapso, deveriam aprender as “habilidades manuais mais simples”. A Lei dos Pobres, na Inglaterra, de 1601 (Eby, 1976, p. 115), promulgada para combater a pobreza e o desemprego propiciava à criação de oficinas para que trabalhassem os pobres e seus filhos realizassem aí a aprendizagem de um ofício. Condorcet, no século XVIII (Compayré, 1908, p. 316) pensava que o povo “para defender-se da miséria” deveria aprender ofícios.

Durante o século XIX, a situação, com o desenvolvimento industrial, foi pior para as classes denominadas pobres. Neste sentido, seguindo os precedentes estabelecidos pela lei inglesa de 1646, de cuidadosa preparação de elementos para o trabalho nas fábricas, as colônias norte-americanas elaboraram planos de aprendizagem de ofícios para as camadas populares que somente tendiam a fornecer mão-de-obra eficiente para o desenvolvimento econômico que a meados do século passado começa a apresentar-se com força no país do norte (Eby, 1976, p. 201).

Esta tendência continua no presente século. Por isso, não é de se estranhar que a Constituição do Brasil de 1937 (Triviños et alii, 1981, p. 117) estabeleceu em seu

artigo nº 129: “O ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”. É possível que esta disposição tenha ficado só como uma expressão escrita, já que, segundo Sarasate (apud Triviños, et alii, 1981, p. 116), “as ordenações da Carta de 1937 eram tão esdrúxulas em sua maioria, que o Governo preferiu não pô-las em execução, deixando, inclusive, de submeter seu texto ao plebiscito nacional”.

3. A idéia da reivindicação do valor do trabalho. A educação integral

É justo reconhecer que, ao mesmo tempo que se denegria o trabalho, especialmente o trabalho manual, considerando-o como um castigo, para os pobres e para os escravos, surgiam vozes para reivindicar o valor social e humano do trabalho. O mesmo Platão corrigiu as idéias que havia colocado em sua obra “República”, de desconsideração para o trabalho manual. É importante revisar brevemente estes pontos de vista que pretendiam privilegiar o trabalho como uma atividade natural do ser humano, indispensável para seu progresso, porque muitas das idéias que hoje se defendem em alguns lugares, nasceram nas mentes de utopistas, filósofos e educadores. Tomas Morus em sua Utopia (1937, p. 71-2, 85) defende a idéia de que as crianças de ambos os sexos devem, ao mesmo tempo, realizar estudos acadêmicos e de desenvolvimento de habilidades manuais. Os alunos com seus professores deveriam participar nas lavouras do campo e não simplesmente na sala de aula. Todos os estudantes deveriam conhecer as técnicas agrícolas, mas, também, compulsoriamente, cada jovem deveria aprender um ofício manual.

Outro Utopista, Campanella (apud Rossi, v. 1, p. 21) em sua “Cidade do Sol” considera de singular importância a aprendizagem de vários ofícios, mas a pessoa deve-se especializar de maneira preferente em algum deles.

Os grandes escritores também se somam a uma visão integral do ser humano e à reivindicação do trabalho. Rabelais, por exemplo, deseja que Gargântua receba uma formação completa. Por isso insiste em que deve aprender um ofício. Gargântua, num processo de orientação singela, visita fábricas, oficinas, fundições, joalherias, gabinetes de alquimia, etc., para, em seguida, realizar a escolha do ofício para o qual ele acha que tem mais aptidões (Compayré, 1908, p. 87).

• Locke, em sua obra “Alguns pensamentos sobre educação” (Compayré, 1908, p. 171) afirma: “Não vacilo em dizer: desejo que todo gentil-homem aprenda um ofício, sim, um ofício manual e ainda que puder aprender dois ou três, mais um, particularmente”.

Rousseau (1973, p. 9) deseja que a criança seja desenvolvida em forma integral. E rejeita com ênfase a possibilidade de formar a criança exclusivamente para uma profissão definida, “a educação deve preparar ao homem para um futuro instável e um ambiente que muda continuamente”. E acrescenta (p. 215):

“Faço questão fechada de que Emílio aprenda um ofício”. Quando Rousseau fala de um ofício, está se referindo ao exercício de uma atividade manual.

Os pedagogos também reivindicam o valor do trabalho no desenvolvimento do ser humano. Comenius, por exemplo (1966, p. 139, 143, 145, 156, 220, 320, 413, 425, 426, 429) já no século XVII, falou de co-educação e da escola única. As crianças, pobres e ricas, deveriam sentar-se juntas nos bancos da escola e aprender as mesmas coisas. E o currículo incluía para todos os alunos o estudo das “artes mecânicas”, não em forma teórica, porque na escola de Comenius o princípio orientador da atividade docente é o princípio da prática.

La Salle, no século XVII, também inaugurou o ensino técnico e profissional e, em suas escolas (Compayré, 1908, p. 216), os jovens aprendiam profissões de natureza comercial, industrial e administrativa. O grande Pestalozzi (Compayré, 1908, 363) considerou com muita importância no currículo de sua escola o trabalho manual, trabalhos no jardim e muito cedo as crianças começavam a reconhecer a estreita relação que existe entre a prática e a teoria.

O governo revolucionário francês da Convenção promulgou uma série de leis, nas quais se salientava o valor do trabalho. Assim, por exemplo, a Lei Romme (Compayré, 1908, 329) de 1793 dispõe que os estudantes devem visitar com frequência as fábricas, as oficinas, as lavouras agrícolas ... e tomar parte em todas as atividades que realizam os trabalhadores e que a idade dos alunos recomende. A lei Bouquier do mesmo ano obriga a todas as crianças que ao sair da escola primária não continuam trabalhando na terra, a aprender, compulsoriamente um ofício útil para a sociedade (Compayré, 1908, p. 330).

Proudhon (apud Rossi, 1981, v. 1, p. 107) considera o trabalho manual como “gerador de conhecimento” e fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. Para Proudhon, o trabalho tinha natureza divina. E para ele o trabalho foi religião. Neste sentido, está compartilhando o pensamento de Voltaire que expressou: “O trabalho é meu Deus; só ele governa o mundo”. Proudhon, colocandô suas idéias no tempo atual, criticou a tendência de formar e treinar especificamente nas tarefas que o sujeito deve realizar na vida.

É possível que algumas das idéias que se está colocando em torno do ensino profissionalizante em alguns lugares do mundo, foram desenvolvidas já por Etienne Gabet, na primeira metade do século XIX (Johnson, 1974, p. 52). Ele escreveu uma obra utópica, “Viagem a Icária”. Em Icária existe a coeducação e a escola única, em cujo currículo tem premência o trabalho manual, mas não para aprender uma habilitação específica, mas para dominar um conjunto básico de profissões que permitam, em seguida, a aprendizagem de um ou mais, se for necessário, ofícios, de acordo com as necessidades de Icária. Desta maneira, a escola não profissionaliza: desenvolve uma preparação geral, fundamental, ampla, capaz de facilitar ao indivíduo uma rápida adaptação frente ao mundo em contínua mudança.

A primeira forma concreta de educação integral, na qual os pobres eram considerados como ricos porque também podiam receber uma formação acadêmica, ‘simultaneamente ao trabalho manual, foi realizada por Robert Owen na década de 1820, na Inglaterra, em New Lanark (apud Rossi, 1981, v. 1, p. 92). Na história das idéias sociais, Owen é considerado um socialista utópico. Owen era proprietário de uma fábrica de tecelagem. E aí começou a trabalhar com os adultos e com as crianças. Os operários realizavam cursos de leituras, de discussões; e as crianças freqüentavam a escola e realizavam um trabalho produtivo na fábrica. A iniciativa de Owen, naturalmente, produziu um escândalo. Como era possível que os filhos dos trabalhadores e estes mesmos, estivessem estudando poesias, arte, história, ciências e, ao mesmo tempo, progredindo em suas profissões. Mas a experiência teve êxito, pelo menos durante a vida de Owen. A idéia da escola unida ao trabalho produtivo, constituiu-se numa das raízes inspiradoras da educação politécnica que defendem alguns países.

Várias vezes, sem esclarecer, temos falado de educação integral. É uma expressão de uso comum. Ninguém a discute nem a questiona. Mas existiu um tempo em que educação integral significava algo mais ou menos perigoso, pelo menos, suspeito. Começou a ser empregada na segunda metade do século XIX pelos socialistas e anarquistas (Triviños, et alii, 1981, p. 121), para definir a educação do futuro. Pedro Kropotkin, anarquista russo, foi um dos defensores desse tipo de educação em forma mais clara, em sua obra “Campos, Fábricas e Oficinas”. Kropotkin considera sinônimas as expressões educação integral e educação completa. Rejeita definitivamente a divisão entre educação técnica e educação intelectual. Manifesta-se Kropotkin por uma formação geral que permita o conhecimento de troncos comuns de profissões, com certa habilidade em alguma em especial, que permita ao jovem, ao sair da escola, aprender um ofício na vida laboral. Defende, também, a idéia da educação unida ao trabalho produtivo.

A idéia de educação integral apresenta-se, por primeira vez no Brasil, num texto Constitucional na Carta de 1934, no artigo nº 150, talvez por influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932. O artigo nº 125 da Constituição de 1937 fala de “educação integral da prole”, mas, em seguida, como já comentamos, introduz a idéia de educação profissional exclusivamente para os pobres, esquecendo a acepção fundamental do conceito de educação integral. A expressão educação integral desaparece dos textos constitucionais de 1946 e 1967. Mas está presente na Lei 4.024 (artigo 1º) e na Lei 5.692 (artigo nº. 21), mas pode-se dizer que todo o conteúdo da Lei de 1971 está inspirado no princípio da educação integral.

4. A importância da educação geral

A necessidade de uma formação geral básica, ampla, dos educandos, parece estar já universalmente reconhecida. Só ela pode permitir uma atuação consciente

no trabalho e dar a capacidade para uma adaptação rápida frente às mudanças que produzem cada dia as novas tecnologias. Faure (1973, p. 26), expressa que a educação, mais que formar para um ofício determinado “deve capacitar o indivíduo” para a adaptação a tarefas diferentes” que a sociedade está oferecendo continuamente. Vaisey (1968, p. 107) considera que “o elevado nível de educação geral é condição para muitas mudanças de ocupação”. No mesmo sentido se manifesta Medina (1967, p. 69) e assegura que não é possível uma especialização se antes não se tem “um nível relativamente alto de educação geral”. Velloso (1970, p. 282), referindo-se ao caso específico do Brasil, diz: ... “mas a complexidade do sistema econômico não aconselharia especializar um profissional para uma determinada profissão e se qualificar, de um modo geral, permitindo, dessa forma, ao profissional adaptar-se às mudanças do mercado ocupacional”.

5. A escola politécnica

É interessante salientar que, se bem a idéia de uma formação geral básica permita uma rápida adaptação às mudanças do ambiente, especialmente profissional, tem raízes antigas, ela é reforçada com o pensamento de Marx, Bakunin, Lenin, Blonskij, Makarenko e Pistrak, especialmente, os que acrescentam a idéia da politecnificação, que é uma concepção moral e científica do trabalho. Marx, em 1847 (Manacorda, 1969, p. 25), não compartilhava a idéia de o operário aprender mais de uma profissão. Pensava ele que essa idéia, que defendia Engels e os empresários, favorecia aos proprietários dos meios de produção, porque como a tecnologia produzia constantes mudanças, facilitava a adaptação dos trabalhadores e com isso aumentavam os lucros dos empresários, porque não precisavam fazer investimentos na preparação de pessoal totalmente inexperiente. Mas, em 1855, Marx (G Capital, livro primeiro, v. 1, cap. XIII, seção 9, p. 559) mudou totalmente seu pensamento e reconheceu que “a variação do trabalho deve ser reconhecida como Lei geral e social da produção, o qual exige a maior versatilidade possível do trabalhador”. Com estas idéias, Marx colocaria as bases para a educação unida ao trabalho produtivo e à concepção científica do mesmo.

Para Lauwerys (1959, p. 281-9), “a educação politécnica soviética, uma dos países onde se concretizou, de alguma maneira, o pensamento de Marx, significa “uma ruptura com a principal tradição européia”, pela qual, sem dúvida alguma, estamos muito influenciados, estaria representada pela “*educação liberal inglesa*”, de desenvolvimento da personalidade e do caráter moral; pela “*cultura geral francesa*”, com raízes no pensamento cartesiano e na filosofia escolástica; pela “*Algemeinbildung alemã*”, unida ao misticismo da Idade Média e que tem como propósito o aprofundamento da sensibilidade.

6. A educação técnica e profissional em alguns países

Queremos completar esta apresentação sobre a “preparação para o trabalho” em diferentes autores da comunidade internacional, ressaltando como se realiza a educação técnica e profissional na China, Alemanha Federal, Alemanha Oriental e Israel. A escolha destes países não foi totalmente arbitrária. Seus estilos de “preparação para o trabalho” apresentam algumas peculiaridades que os diferenciam um de outros. Talvez possam representar tendências, filosofias e dentro delas, matizes, de como algumas regiões acham que devem preparar a sua gente para as necessidades relacionadas com o desenvolvimento geral da vida humana, da produção e do progresso. Não pretendemos, por outro lado, ser exaustivos nos comentários. Apenas nos guia o propósito de oferecer uma perspectiva com um delineamento um pouco mais aprofundado.

6.1. A educação técnica e profissional na China

É difícil imaginar-se as proporções da China, quando se fornecem alguns dados, especialmente com respeito às informações relacionadas com o desenvolvimento educacional.

Queremos lembrar que a última informação sobre o número de habitantes da República Popular Chinesa, dá mais de um bilhão e cem mil pessoas. Isto é quase dez vezes o número de habitantes do Brasil. Sua extensão territorial, entretanto, não ultrapassa tanto a do Brasil. A China tem 9.600.000 km² (China, 1979, p. 1). Nascem, apesar das severas medidas que se tem imposto para o controle de natalidade, ao redor de 10 milhões de crianças cada ano. Isto é quase quatro países como Uruguai surtem anualmente na terra chinesa. A China tem um passado e um presente que se inicia em 1949. Este presente tem três períodos, para nós, claramente estabelecidos: de 1949 até 1965, é um período de construção, de grandes esforços; de 1966 a 1976, é o tempo da “Revolução Cultural”, e de 1977 até este momento atual.

A educação está baseada no princípio expresso pelo governo em 1958: “A educação deve-se combinar com o trabalho produtivo” (China, 1979, p. 171).

Para compreender como se realiza a formação técnica e profissional na República Popular da China, é indispensável fazer uma breve referência à estrutura do seu sistema educacional. A escola primária chinesa tem uma duração de cinco anos. As crianças entram a escola aos seis anos. Existe uma duração pré-escolar, com creches (0-2) e jardins de infância (3-6 anos). Sobre a escola primária está a nível secundário. Este tem dois ciclos. O primeiro ciclo tem uma duração de três anos, e pode-se dizer que está universalizado no país. O segundo ciclo tem dois anos (em algumas cidades, três). O ensino superior apresenta três tipos: *Universidade de humanidades e ciência* (nessas universidades se formam profissionais em letras, literatura, chinês, matemática, física.); as *Universidades de ciências exatas e engenharia* (aqui se formam os diferentes tipos de engenheiros

e outros especialistas), os *Institutos Especializados* (medicina, agronomia, pedagogia...). Todos os estudos duram quatro anos (com ressalvar de medicina que dura cinco anos ou mais). Todos os estudantes que ingressam ao ensino superior dedicam anualmente dez semanas ao trabalho produtivo nas fábricas, aldeias e outros lugares, e doze semanas às pesquisas sociais e prática produtiva. A maioria das universidades ou institutos tem se colocado em contato com as fábricas ou granjas e tem estabelecido com suas próprias forças fábricas de tamanho pequeno. Nesse momento existem 675 estabelecimentos de ensino superior, com uma matrícula (1980) de 11.440.000 alunos (Presencia de China, 1982, p. 4).

“A revolução cultural” (1966-1976) afetou o sistema de formação profissional. É verdade que “existe uma tendência para orientar atitudes favoráveis para o significado elevado do trabalho (Kerr et alii, 1978, p. 7), com a realização precocemente de atividades produtivas inclusive nos jardins de infância, através de todo o sistema de ensino. Mas existe um nível escolar encarregado da formação profissional. E esta se realiza no segundo ciclo de ensino secundário. Este sistema foi estabelecido em 1958, mas foi destruído pela “Revolução Cultural” que considerou a formação profissional a nível de segundo grau, um posicionamento de tipo burguês. As escolas ficaram fechadas durante 18 meses. Em 1979, começou uma reforma, que tende a restabelecer o antigo sistema, que a Revolução Cultural fez quase desaparecer. Em 1977 (Xiaojie, 1982, p. 22), somente 5% dos estudantes secundários estavam nas escolas profissionais. Mas o ensino superior era incapaz de receber a todos os egressos do ensino secundário. E então os jovens ingressavam no trabalho sem qualquer qualificação. Em 1982, depois das reformas estabelecidas na Lei de 1978, o sistema de formação ficou assim estabelecido: um *secundário de segundo nível*, de dois anos de duração, que prepara para a universidade ou para as escolas profissionais. Escolas *técnicas secundárias* que recebem alunos que terminaram o primeiro do ensino secundário. Nelas estudam os jovens durante quatro anos. Estas mesmas escolas recebem egressos do 2º. ciclo secundário que estudam nelas durante dois ou três anos; *escolas de operários técnicos* que durante dois anos preparam aos egressos do segundo ciclo secundário em alguma profissão; *escolas profissionais (técnicas)* que preparam pessoal qualificado em períodos de formação de um, dois ou três anos; *escolas médias agrícolas e escolas de trabalho e estudo*. Em 1981, as escolas médias ou secundárias agrícolas tinham 481.000 alunos o que significava quase um aumento de 100% em relação a 1977. No mesmo ano, a matrícula nas escolas técnicas havia aumentado em 55,3%. A reforma educacional iniciada em 1978, está desenvolvendo-se de maneira positiva. Tem-se apresentado algumas dificuldades. Por exemplo, muitos graduados de escolas técnicas ou de escolas agrícolas não encontram emprego, devido a existência de uma tradição Chinesa de que o filho herdava o lugar do pai, quando este se retirava, na fábrica ou nos lugares agrícolas. E geralmente, os que ingressam nessas condições ao trabalho

não têm uma qualificação profissional adequada, o que afeta a produção. As campanhas que realizam os governos locais para quebrar esse costume estabelecido pelo tempo, têm alcançado resultados relativamente positivos.

6.2. A educação técnica e profissional na República Federal Alemã

O ensino profissionalizante, na Alemanha Federal, estruturalmente, é um dos mais complexos que conhecemos. Podemos assegurar que, inclusive, existem muitos professores alemães que seriam incapazes de dar uma explicação clara sobre o sistema de formação profissional em seu país. Não pretendemos justificar nossas limitações na exposição do tema com antecipação com as palavras acima colocadas. Nosso desejo é atingir um grau de clareza na compreensão do sistema de formação profissionalizante na República Federal Alemã.

Em alguns lugares da Alemanha Federal, o ensino primário é obrigatório desde o século XVII. Atualmente, a obrigatoriedade se estende através de doze anos, isto é, desde os seis aos dezoito anos de idade. Destes doze anos obrigatórios, por acordo dos Secretários de Cultura dos Estados, em 1964 (Bahro & Becker, 1979, p. 42), nove são de frequência de tempo integral. Os outros três anos, o aluno estuda e trabalha frequentando parcialmente uma escola. Esta faixa dos três anos é a do ensino profissionalizante, mas não é tão simples assim a concepção do sistema. Com efeito, existem jovens que seguem estudando, depois dos nove anos de tempo integral na escola, em escolas de tempo integral. Estes estão dispensados de cumprir esta disposição legal.

Para se entender melhor a formação profissionalizante alemã, faremos uma rápida apresentação do sistema de educação nacional. Adiantamos que existem algumas diferenças em relação aos estudos. O Plano Global de Educação, estabelecido por lei de 1973, procura uniformizar todo o ensino do país ao final de 1985.

Existe uma educação pré-escolar não obrigatória, para menores de seis anos. O ensino obrigatório começa por apresentar-se com a *Vollkschule*, a escola primária de quatro anos de duração. Quando a criança termina a escola primária, se lhe apresentam três possibilidades. Ela pode se decidir por ingressar ao Ginásio, à escola principal ou à escola média. No ginásio, até alcançar o "*Abitur*" exame final que habilita para o ingresso à universidade, o aluno permanecerá nove anos. Se ingressa na escola principal, estará nela cinco anos, e seis anos se se incorpora na escola média. Devemos esclarecer que a escola principal agora está começando a ter seis anos, em alguns estados. Originalmente tinha cinco anos de duração. Esta fase da 5^a. a 10^a. série denomina-se secundário I. Quando os estudantes, em geral, têm cumprido com esta escolaridade de nível secundário I, ficam prontos para iniciar sua formação profissionalizante.

Existe ainda um esclarecimento prévio. A escolha que realiza o aluno após terminar a escola primária de quatro anos, não é definitiva. Mas, na realidade,

quase é irreversível. Mas como tem-se observado alguns problemas, os Secretários de Educação dos Estados, em 1974, resolveram que o 5º e 6º anos de escolaridade, ou seja, os dois primeiros anos, as duas primeiras séries do ginásio, escola principal e escola média constituem o ciclo denominado de orientação (Fuhr, 1979, p. 62) “O objetivo deste ciclo de orientação é manter aberta a possibilidade de uma decisão sobre a carreira escolar do aluno até o final da sexta série escolar e possuir uma base mais segura de juízo”.

Os termos, as expressões para definir os diferentes tipos de ensino profissionalizante alemão, são os seguintes:

- Ano de Preparação Profissional
- Ano Profissionalizante Básico
- Escola Profissionalizante
- Escola Profissionalizante Supletiva
- Escola Técnica Elevada
- Escola Técnica Avançada
- Escola Técnica.

Na lei de 1969, a formação está dividida nos seguintes setores: formação profissionalizante (formação inicial); aperfeiçoamento profissional e reeducação profissional (ao mudar de profissão).

Segundo a Lei de 1969, a formação profissionalizante pode se realizar através das seguintes instituições (Bahro & Becker, 1979, p. 64): 1º): na empresa e na escola concomitante. Esta combinação escola-empresa é o que se denomina sistema dual de formação profissional; 2º) Na escola técnica Profissional; 3º) Na Escola Técnica Profissional Elevada; 4º) Na Escola Técnica Avançada e 5º) Na Escola Técnica.

Brevemente caracterizaremos cada um destes tipos de formação profissional, observando fundamentalmente, objetivos, condições de ingresso, duração dos estudos e características gerais da formação.

1º) O Sistema dual: escola profissionalizante e empresa:

O objetivo deste sistema é o de formar operários qualificados, participando intensamente em atividades práticas, na empresa. Por isso, o maior tempo do jovem está dedicado ao trabalho na fábrica ou oficina sob a supervisão do pessoal, a nível geralmente de mestres, especialmente preparado para tal efeito. Ingressam a este tipo de formação profissional os jovens que tenham terminado a escola de 10 anos e estejam habilitados para iniciar um treinamento profissional através de um aprendizado que, em geral, se realiza nas escolas de aprendizes das indústrias. Ao mesmo tempo que o aprendiz trabalha na fábrica, frequenta também a escola profissional correspondente a seu interesse. Existem diferentes grupos de escolas profissionais que oferecem a possibilidade de fazer uma escolha entre 460 ofícios. Estes estão agrupados em áreas: técnicas, economia e

administração, saúde, nutrição e economia doméstica, desenho, agricultura e jardinagem. Semanalmente frequenta a escola durante doze horas e as matérias que esta ensina estão diretamente relacionadas com o ofício que está aprendendo na fábrica. Os estudos duram três anos. Com cursos de aperfeiçoamento este operário qualificado pode alcançar até o nível superior.

2^o) *A escola técnica profissional*

Seu objetivo, segundo Bahro & Becker (1979, p. 69) é de oferecer “uma formação geral e ampla e uma formação profissional básica em uma determinada especialidade (por ex., eletrotécnica). Podem ingressar a esta escola os egressos da escola principal. As matérias que se estudam são mais ou menos as mesmas do sistema dual, mas com outras direções e profundidade, porque esta escola prepara (Rômer, 1979, p. 306) para uma continuidade posterior, por ex., a escola técnica avançada. Os estudos duram dois ou três anos. É de tempo integral.

3^o) *A Escola técnica profissional elevada*

Ingressam a ela os alunos que tenham terminado a escola principal. É também de tempo integral, com dois anos de duração e seu objetivo fundamental é o de formar de maneira completa num ofício (por ex., assistente técnico).

4^o) *A escola técnica avançada*

Esta escola tem por objetivo preparar a seus alunos para a Escola Técnica Superior, isto é, de terceiro grau. Esta é uma escola de nível secundário II. Podem ingressar a ela todos os alunos que tenham concluído a escolaridade de dez anos, sejam do ginásio, escola principal ou da escola média. E também os egressos da escola técnica profissional. A duração dos estudos é de dois anos para os com escolaridade de dez anos, o primeiro deles é o tempo parcial: o aluno trabalha tanto na escola como na fábrica. O segundo ano é de tempo integral na escola. Os que ingressam na escola técnica profissional vão diretamente ao último ano de estudos. Existem diferentes tipos de escolas técnicas avançadas, de acordo com áreas que abrangem: técnica, economia, decoração, nutrição e economia doméstica e pedagogia social e trabalho social.

5^o) *A escola técnica*

As escolas técnicas têm por objetivo o aperfeiçoamento profissional. Existem uma escola técnica diurna, de dois anos de duração e uma escola técnica noturna com quatro anos de duração. Muitos ingressam a esta escola, em algumas de suas formas, para alcançar o nível de mestre. Para isto se precisa uma formação profissional completa e pelo menos três anos de experiência profissional.

A crise econômica mundial que afetou profundamente a Alemanha entre 1974 e 1981, obrigou ao governo a tomar algumas medidas no campo

educacional, procurando ajudar aos jovens, especialmente aqueles que se encontravam na faixa etária de quinze a vinte anos, que, por razões fundamentalmente econômicas interromperam seus estudos e estavam desempregados e sem qualificação profissional. Por ex., em 1977, havia na Alemanha 85.286 jovens desempregados, a maioria deles sem nenhum preparo profissional. Havia-se demonstrado através de pesquisa, que conhecer um ofício era fator importante para ingressar ao mercado do trabalho. Por isso, a lei de 1969, sobre educação, foi modificada em 1976, para atender a estes problemas que criava a crise econômica no país. E assim surgiram o ano de preparação profissional e ao ano profissionalizante básico, duas formas que procuravam atenuar o problema de desemprego entre os jovens.

1º) O ano de preparação profissional

Segundo Bahro & Becker (1979, p. 67), “é um ano de preparação de tempo integral, obrigatório para todos os alunos que após dois anos de escolaridade obrigatória não iniciam um aprendizado de ofício integral”. Este ano de preparação profissional oferece uma preparação teórico-prática em dois ou três campos profissionais, a escolha dos alunos. Além de frequentar as aulas, os alunos trabalham em oficinas, laboratórios, escritórios etc. Ingressam a este ano de preparação profissional incluso os alunos que não determinarão o décimo ano da escola média, principal e ginásio, e podem, com este ano de preparação profissional também alcançar a terminar os dez anos obrigatórios, o que aumenta sua chance de conseguir um contrato de aprendizado de um ofício em alguma empresa.

2º O ano profissionalizante básico

Também é de tempo integral como o ano de Preparação Profissional. Mas só admite alunos egressos da escola principal, que não tem contrato de trabalho, de aprendizado de algum ofício com alguma empresa. Além disso, não ensina dois ou três matérias profissionais. Concentra seu ensino em uma só profissão. Este aluno, se termina com notas sobressalientes seu ano profissionalizante básico, pode ingressar à escola técnica avançada.

A Alemanha Federal, como outros países desenvolvidos (Alemanha Oriental, Suécia, etc) oferecem um fenômeno interessante em relação à população escolar primária: tem começado a diminuir. Por exemplo, Alemanha Federal teve em 1976 na escola primária, 3.745.500 alunos. Esta quantidade diminuiu a 2.771.100 crianças nas escolas primárias em 1980. Um milhão de alunos menos. Isto originou desemprego entre os professores (Der Bundesminister fur Bildung und Wissenschaft, 1980, p. 193).

6.3. *A formação técnica e profissional na Alemanha Oriental*

É interessante salientar o sistema educacional da Alemanha Oriental, porque talvez seja ele o que melhor representa a idéia da educação politécnica, isto é, a concepção científica e moral do trabalho, onde os conceitos e desenvolvimento da educação integral e a educação geral básica estejam ligados precocemente ao trabalho produtivo. Sem dúvida alguma, é a União Soviética a que, com relação à ligação entre educação e trabalho tem mais longa tradição. Marx (1968, p. 43) fala da necessidade da "combinação do trabalho produtivo com o ensino desde uma idade precoce», com a «proteção das crianças». Antes o autor de «O Capital» (S.s, p. 18, nº 10) havia proposto a «abolição do trabalho das crianças nas fábricas, «tal como hoje se pratica». Estas idéias de instrução unida ao trabalho produtivo, como sabemos, Marx as tomou de Robert Owen, o socialista utópico que alcançou êxito com a prática de seus pontos de vista na escola que instalou em sua fábrica de tecelagem de New Lanark, Inglaterra. Pistrak (1981) e outros, especialmente Blonskij (apud Mendel e Vogt. 1977, p. 201) desenvolveram uma pedagogia socialista do trabalho. Especial relevo atinge no desenvolvimento da educação unida ao trabalho produtivo, incumbindo nele o bem-estar da coletividade, no pensamento pedagógico sociético e do mundo, as idéias de Makarenko (apud Debesse & Mialaret, 1974, p. 114). Mas a aplicação do ensino politécnico na União Soviética não tem sido os resultados que se poderiam esperar. Foi aplicado entre 1919 e 1931 e criticado durante deixou-se de lado sua prática entre 1931 e 1951. A reforma de 1959 procura reivindicar a educação politécnica. Mas, após de 1964 e especialmente na década de 1970, a educação politécnica é colocada em segundo término. Existe nos textos. Se lhe critica conforme Chapovalenko (apud Debesse & Mialaret, 1974, p. 115), «o haver adquirido um caráter formal que não estava unido ao estudo sério das noções científicas fundamentais. Os trabalhos realizados nas empresas careciam de objetivos educacionais e serviam unicamente aos propósitos econômicos».

Todas estas mudanças para apreciar o ensino politécnico na União Soviética tem se refletido em muitos países socialistas. Mas, ao que parece, a Alemanha Oriental tem conservado uma linha mais unida aos princípios da educação politécnica. Por isso, queremos apresentar em forma muito breve, a grandes traços, o funcionamento do ensino politécnico alemão oriental. Considerando que estes pontos de vista e as experiências em diferentes países, têm muita importância para as decisões educacionais que as nações do terceiro mundo devem tomar no âmbito de seus problemas e circunstâncias de desenvolvimento.

O sistema educacional começa com a creche, continua com o jardim de infância, a escola politécnica, o ensino médio e o ensino superior. Este está constituído por 8 universidades (uma delas, técnica em Dresden) e por 47 escolas Superiores (Escola Superior de Música, Escola Superior de Economia, tec.).

Mais de 70% das crianças de três a seis anos estão nos jardins de infância (Jesusaldo, 1974, p. 38). As crianças ocupam muito de seu tempo na realização de

trabalhos produtivos, de acordo com sua capacidade e condições do ambiente. Os alunos realizam pequenas culturas, jardinagem, ajudam a combater as pragas das árvores frutíferas, etc. (Jesualdo, Sosa, 1974, p. 40).

O trabalho produtivo na escola politécnica (Jesualdo, 1974, p. 81) começa na sétima e oitava séries, em geral, nas oficinas da escola. O currículo escolar exige a aprendizagem de variadas operações manuais como serras, cortar, dobrar, fazer roscas, limar, traçar, marcar, etc. Mas não são suficientes estas técnicas gerais; também se aprendem na oitava série, as específicas de cada empresa. Só na 9ª e 10ª. séries os alunos começam sua participação diretamente no trabalho produtivo das empresas (Jesualdo, 1974, p. 81). Pode-se dizer que o currículo destas duas últimas séries da escola politécnica, entre outros, persegue dois objetivos essenciais: 1º) Aprender produzindo para a comunidade, conhecendo o desenvolvimento e a complexidade da existência das empresas, suas diferenças, seus problemas, etc. e 2º) Permitir aos jovens que, em contato com a vida das fábricas, indústrias, oficinas, etc., possam ir realizando a escolha do ofício que lhes gostaria aprender uma vez concluída a escola politécnica.

Os egressos da escola politécnica que escolhem a formação em um ofício, têm duas possibilidades: receber uma formação profissional de dois ou de três anos. Em ambos os casos receberá o título de operário qualificado, mas, com três anos de formação, após aprovar o vestibular, pode continuar estudos no ensino superior. (Jesualdo, 1974, p. 121).

A, formação profissional se realiza nas *escolas profissionais das empresas* (75% da formação profissional se realiza desta maneira) que estão em condições de oferecer, ao mesmo, tempo, uma formação prática. Também a formação profissional pode ser recebida nas *escolas profissionais de bairro* que fornecem ao jovem exclusivamente a formação teórica e que é visitada duas vezes por semana pelos aprendizes que trabalham em empresas, serviços, etc., que não têm escolas, como as primeiras, para dar uma formação teórica. As escolas denominadas *escolas profissionais centrais* que oferecem uma formação teórica naquelas profissões cujo número de aprendizes é baixo, de acordo com as necessidades da comunidade, e não é possível formar turmas especiais nas escolas de bairro. Além destes tipos de estabelecimentos de formação profissional existem outros, como as escolas superiores populares, e, especialmente, os estabelecimentos de *formação profissional permanente* que funcionam nas empresas e que têm por objetivo o aperfeiçoamento constante dos operários, técnicos, engenheiros e outros (Jesualdo, 1974, p. 134).

Em síntese, a formação profissional na Alemanha Oriental está voltada para uma visão integral do sujeito, uma concepção científica do trabalho, uma educação unida ao trabalho produtivo e a uma formação geral, básica, ampla.

6.4. A formação técnica e profissional em Israel

Um dos países que nasceu após a Segunda Guerra Mundial, Israel, tem desenvolvido planos, desde o momento que alcançou sua qualidade de estado

independente, em 1948, para preparar a sua juventude visando o progresso econômico e social da nação. Desta maneira, Israel também tem-se somado ao que um de seus educadores, Hurovitz (1982, p. 15) denomina «movimento mundial em prol da educação técnica».

Um breve comentário sobre as características do sistema educacional e da formação técnica e profissional dos jovens, mostrará algumas diferenças fundamentais que existem entre o ensino israelense e da Alemanha Oriental, por exemplo.

A obrigatoriedade do ensino de onze anos, está estabelecida para o *jardim de infância* (ao qual ingressam as crianças de cinco anos de idade, mas muitos menores se incorporam muito mais cedo aos jardins privados); *para a escola primária de seis anos*, para *escola intermediária de três anos* e para o primeiro ano, dos três que ela tem de duração, da escola secundária acadêmica. Todos os estudos são gratuitos nestes níveis de ensino.

Ao concluir a escola primária de seis anos, a criança, obrigatoriamente, ingressa à escola intermediária que oferece um sistema de níveis, superior, médio e baixo. Estes níveis se organizam de acordo com o rendimento dos estudantes. Desta maneira, um aluno pode estar em nível superior em matemática e frequentar as aulas de nível baixo em ciências sociais (Hurovitz, 1982, p. 41). Todos os alunos podem-se encontrar nas aulas de educação física, e de desenho técnico e trabalhos manuais. Mas esta escola intermediária tem outra característica interessante: os estudantes que, por seus rendimentos nas disciplinas teóricas, (matemática, hebreu, ciências sociais, etc) se situam nos níveis médio e baixo recebem horas adicionais de trabalho práticos, e são, geralmente, os futuros estudantes da educação técnica.

Quando o aluno termina a escola intermediária pode ingressar na escola secundária de tipo acadêmico ou optar por uma formação técnica: na profissional com vestibular, na profissional comum, na média, na profissional lenta e na de aprendizado, todas de duração de três anos, com exceção da profissional lenta que dura dois anos. Os quatro primeiros tipos de ensino profissional dependem administrativamente do Ministério da Educação; o último, do Ministério do Trabalho que dirige ainda as escolas «Miftán» para jovens de capacidade limitada (Hurovitz, s.d, p. 2). O Ministério de Defesa também atende a formação técnica em escolas profissionais pré-militares com internato.

É interessante salientar que tanto no jardim de infância, como na escola primária e na escola intermediária, o trabalho manual não persegue objetivos unidos à produção; sua função é essencialmente «educativa» (Hurovitz, 1982, p. 35).

O ingresso dos alunos às escolas técnicas realiza-se através de um processo de admissão, no qual tem muita importância o Relatório do orientador que acompanhou ao aluno especialmente durante a escola intermediária.

As quatro escolas técnicas que dependem do Ministério da Educação permitem o trânsito do aluno entre elas e oferecem uma ampla diversidade de profissões. Os egressos dessas escolas podem: os das escolas profissionais com vestibular, ingressar à universidade ou aos institutos politécnicos; os da escola profissional comum, aos institutos politécnicos; os da escola média, ao mercado de trabalho realizando uma atividade especializada; e os da escola profissional lenta, ao mercado de trabalho, sem qualificação.

A formação profissional nestas quatro escolas apresentam outras características. Uma delas é, por exemplo, que a formação que se recebe não se dirige a um tipo de especialização extrema (Hurovitz, 1982, p. 59). Não se forma o torneiro, mas o mecânico geral que domina a torneira, sabe soldar, limar, etc. Isto é, o egresso é capaz de desempenhar-se, dentro de uma área, em vários campos, o que permite rápidas adaptações as mudanças que se produzem no mercado de trabalho. Algumas escolas técnicas podem formar inclusive, técnicos e engenheiros práticos, se os alunos sobressalientes das turmas realizam mais um ou dois anos de estudos, respectivamente, sobre o currículo normal. Esta possibilidade está reservado para os egressos das escolas profissionais com vestibular e escolas profissionais comuns. Mas também podem alcançar esses mesmos títulos profissionais os egressos das escolas profissionais médias, após haver realizado o serviço militar e haver reunido alguns requisitos relativos à sua preparação. Estes estudantes não recebem seus diplomas do Ministério de Educação, senão do Ministério do Trabalho. Tão importante é o labor que neste nível realiza este último Ministério que no período de 1977-1978 havia nas carreiras mencionadas 1.342 jovens (menores de vinte anos) estudando nas escolas do Ministério da Educação e 5.510 adultos nos cursos do Ministério do Trabalho (Hurovitz, 1982, p. 62). Segundo o Programa de Estudo do Ministério da Educação de Israel, de 1979, a formação do engenheiro prático, por exemplo, apenas tem sete horas semanais de trabalho na fábrica nos semestres do último ano de estudos. Isto é, quase a totalidade da formação deste profissional se realiza nos laboratórios e oficinas das escolas.

Os egressos da escola intermediária podem ingressar diretamente ao mercado de trabalho. Mas, de acordo com a «Lei do Aprendizado» o adolescente deve freqüentar um dia por semana a jornada de trabalho diário, pela qual recebe salário idêntico, a uma escola de aprendizes. Em 1977, havia em torno de 25.000 menores entre 14 e 18 anos de idade, trabalhando nas fábricas, mas só 13.000 freqüentavam as escolas de aprendizes devido à falta de escolas para atender a grande variedade de ofícios em exercício no mercado ocupacional. Existem também as escolas profissionais nas fábricas, mas não se tem desenvolvido no nível do desejado. Talvez influa para que isto ocorra o escasso número de grandes indústrias que possam ocupar milhares de operários. Estas escolas são muito úteis para a capacitação dos jovens que trabalham e estudam nas fábricas. Estas, inclusive, às vezes, contam também com oficinas para o trabalho dos operários.

Ultimamente, o Ministério do Trabalho tem introduzido algumas modificações no sistemas: os que ingressam a estas escolas permanecem um ano, dedicados exclusivamente ao estudo, e, em seguida, seguem o sistema misto de trabalho e estudo durante dois anos mais.

O Ministério do Trabalho mantém «cursos para adolescentes de difícil adaptação» e os denominados «Grupos de Trabalho» (Hurovitz, 1982, p. 78). Os primeiros, nasceram na metade da década de 60 quando o país vivia uma crise de depressão econômica e muitos jovens se encontravam sem trabalho com as conseqüências sociais previsíveis. Para resolver este problema e ajudar à juventude se organizaram estes cursos para adolescentes que se caracterizam por dedicar três dias ao trabalho e três dias ao estudo, semanalmente. A campanha inicial comprometeu na idéia em torno a 4.000 jovens. A maioria destes adolescentes ingressaram, em seguida, ao mercado de trabalho, mas alguns não encontraram cabida entre as oportunidades laborais que ofereciam. Geralmente foram os jovens que mais problemas de adaptação tinham. Entre estes havia, inclusive, jovens com antecedentes delictuosos. Para estas pessoas se organizaram os denominados «grupos de trabalho» que foram verdadeiros esforços de apoio aos jovens. Esta ajuda poderia estar caracterizada por: trabalho, durante cinco dias, estudo durante um dia na semana, atividades de lazer, salário e a presença constante de um instrutor que organizava as atividades gerais do grupo. Os esforços realizados para salvaguardar uma existência sadia e útil para os jovens e a sociedade, tiveram resultados que foram considerados muito positivos.

O desenvolvimento da educação técnica e profissional em Israel tem estado em constante aumento. No período de 1948-1949 (quando o país tinha 800.000 habitantes) só 2.000 jovens estavam matriculados nas escolas técnicas do Ministério de Educação. Entretanto, a matrícula no lapso 1980/1981 atingiu a 80.000 (a população alcançava a 4.000.000). A esta quantidade que freqüentava as escolas técnicas e profissionais deve-se acrescentar os que recebiam formação especializada no Ministério do Trabalho. No período 1977/1978 o treinamento profissional neste Ministério era recebido por 24.075 jovens de dezoito anos.

Nesta superficial visão que estamos oferecendo é indispensável, pelas idéias interessantes que nesse campo tem sido posto em prática, apresentar um brevíssimo comentário sobre a educação técnica na área rural.

Para compreender melhor as características da educação técnica no meio rural é necessário esclarecer que o desenvolvimento da agricultura em Israel (Hurovitz, 1982, p. 66) está em mãos os Kibutzim e dos Moshavim. Isto é, na forma de trabalho comunitário, cooperativo. Isto permite uma ação conjunta dos agricultores especialmente no processo de mecanização das tarefas agrícolas. A incorporação da máquina de moderna tecnologia no trabalho de terra produziu, pelo menos, quatro efeitos notáveis. Por um lado, a produção agrícola alcançou níveis elevados, próprios dos países mais desenvolvidos; por outro, a mecanização da agricultura originou uma menor utilização de mão de obra: as porcentagens de

trabalhadores agrícolas se reduziam bruscamente comparadas com a força de trabalho braçal que precisava o país ao começo de sua vida independente, em razão dos caracteres primitivos de exploração agrícola que se acostumava.

Para resolver os problemas de desemprego das pessoas que moravam no meio rural e evitar o êxodo do habitante do campo. Israel encontrou uma solução muito eficaz: criou fábricas no próprio ambiente camponês que absorveram a mão de obra excedente.

Como consequência geral destas peculiaridades da agricultura israelense, a formação técnica e profissional do jovem que trabalha no meio rural mudou para adaptar-se às necessidades do ambiente que requer um trabalho qualificado no uso da mais moderna tecnologia.

7. CONCLUSÕES

Uma tentativa de resumir os pontos de vista que temos colocado, em torno da idéia da preparação para o trabalho, da pedagogia do trabalho, e da educação pelo trabalho, poderia salientar o seguinte:

1º) Nem o educador nem a escola podem deixar de sentir os efeitos decisivos sobre sua ação dos fatores externos (sócio-econômicos, culturais, políticos, etc.) que representa o grupo social que estabelece as formas de vida predominantes em setores específicos da comunidade universal. Neste sentido, os valores, os estilos de existência, a preparação para o trabalho, etc., estão pré-estabelecidos e a escola só fixará metas, objetivos, etc., dentro de um esquema geral de desenvolvimento. Sua função inovadora poder-se-á concretizar nos limites indicados pelos denominados fatores externos a ela. Mas é indispensável reconhecer que o modelo mais rígido e fechado não pode conter inteiramente o espírito humano que buscará um resquício para criar e fazer novas verdades.

2º) Na idéia da preparação para o trabalho não existem receitas que possam ser transferidas de uma para outra região do mundo, sem os perigos gravíssimos de aprofundar as injustiças, as frustrações e os erros que se querem evitar. Por outro lado, nenhum país ou regiões têm as soluções verdadeiras válidas para todos, dos problemas educacionais. Inclusive, nenhuma nação democrática pode dizer neste momento, que encontrou o caminho certo para a formação de seus cidadãos como seres humanos.

3º) A preocupação sistemática que se tem desenvolvido no mundo, pela educação e sua relação com o trabalho, permite definir a década de 70 como a «corrente educativa do ensino técnico e profissional».

4º) A educação deve-se desenvolver considerando como falsa a dicotomia trabalho intelectual — trabalho manual.

5º) Não é possível profissionalizar em idade prematura o ser humano. Mas, precocemente, a criança deve aprender a amar e respeitar todas as formas de trabalho, isto é realmente educação, que contribui para seu próprio crescimento e para o bem-estar da coletividade.

6º) Parece indispensável uma ampla e sólida formação geral que sirva de base a áreas comuns de profissões que permitam adaptações, com o domínio de novas profissões, decorrentes de mudanças tecnológicas de um mundo instável e em contínua transformação. Este ponto de vista colocado acima, vai contra o pensamento de Platão (1955, P. 80,81, 169,200) que defendeu a especialização quase ao estilo de Taylor. A idéia da formação de especialistas tem raízes muito antigas.

7º) Os educadores e a escola devem reconhecer sua importância relativa no propósito de encontrar soluções satisfatórias no complexíssimo problema da formação técnica e profissional dos indivíduos de uma determinada sociedade. O problema torna-se mais difícil para os educadores se a sociedade na qual vivem pertence ao terceiro Mundo, porque, conforme Hyde (1980, p. 61) os países que sofrem a «invasão educacional sob a forma de assistência técnica cada vez mais ficam mais pobres».

Pensamos, finalmente, que o verdadeiramente interessante é que o trabalho, sem adjetivos de manual ou intelectual, está voltado, lentamente à consciência dos seres humanos como foi no princípio, no Édem, fonte de prazer e de paz. Achamos que o tumultuado mundo de agora, de desempregados, de fome, de guerras, de dor, mas também de esperanças, é uma passagem, um instante que a terra deve viver, mas que sairá dela, com maior dignidade para o homem. Na realização desse anelo, cabe à escola um papel fundamental, apesar de todas as limitações que se descobrem nas suas funções. Neste sentido, tem razão Freinet (1974, p. 174) quando expressa: «A escola tem que começar a cantar a nova dignidade do trabalho; é necessário conceber e realizar uma pedagogia que seja verdadeiramente ciência da formação do trabalhador na dupla função de trabalhador e de homem».

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, Antonio L. Mendes de. *Reforma de ensino: a hora crítica da educação*. Rio de Janeiro, Americana, 1974.
2. AREMDT, Hannah. *A Condição humana*. Rio de Janeiro, Forense — Universitária, Salamandra Consultoria Editorial; São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1981. 339p.
3. BAHRO, Horst & BECKER, Willi. *Educação, pesquisas e desenvolvimento*. Brasília, CAPES, 1979. 349p.

3. BAHRO, Horst & BECKER, Willi. *Educação, pesquisas e desenvolvimento*. Brasília, CAPES, 1979. 349p.
4. BERGER, Manfredo. *Educação e Dependência*. 2. ed. Rio de Janeiro, DIFEL, 1977. 337p.
5. BRANDÃO, Zaia. O ensino de 2º grau e a profissionalização. In: Garcia, Walter, ed. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw Hill do Brasil; Rio de Janeiro, FENAME, p. 106-25.
6. BREJON, Moisés. *Recursos humanos, ensino técnico e desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira, 1977. 202p.
7. CASTRO, Cláudio de Moura. *Ensino técnico, desempenho e custos*. Rio de Janeiro, IPEA/IUPS. 1972.
10. COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1966. 525p.
11. COMPAYRÉ, Gabriel. *História de la Pedagogia*. Paris, Libreria de la Vida de Ch Bouret, 1908. 468p.
12. COOMBS, Philip H. *A Crise mundial da educação*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1975. 328p.
13. COWEN, Robert. L'education et travail, *Annuaire International de l'Education*, 33, 1981. chap. 4.
14. CUNHA, Luiz Antonio. *Política educacional do Brasil: a profissionalização do ensino médio*. Rio de Janeiro, Eldorado, Tijuca, 1977. 197p.
9. CHINA: Geografia, história, política, economia, cultura. Beijing, Ediciones em Lenguas Extranjeras, 1979. 260p.
8. CHESSVAS, J.D. *Datos fundamentales, imprescindibles para el planeamiento integral de la educacion*. Buenos Aires, Editorial Angel Estrada, 1971.
15. DEDESSE, M. & MIALARET, G. *Pedagogia comparada*. Barcelona Oikos-Tau, 1974. v.2
16. DER BUNDES MINISTER für Bildung und Wissenschaft; Bonn, Gersbach & Shon Verlag, 1980-81. 271p.
17. EBY, Frederick. *História da Educação Moderna*. 2. ed. Porto Alegre Globo, 1976. 633p.
18. FAURE, Edgar. 21 pontos para uma nova estratégia da educação. *Correio UNESCO*. Brasília, 11 (8): 11-8, abr./jun. 1973.
19. FREINET, Celestin. *A educação pelo trabalho*. Lisboa, Presença, 1974. v. 1.
20. FÜHR, Christop. *Educación Y enseñanza en la República Federal de Alemania*. Viena, Carl Hanser — Verlag Munich, 1979. 178p.
21. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Rio de Janeiro 1979. v.4, t.8.
22. GARCIA, Coelho, Edília. *Educação e trabalho: o humanismo do nosso tempo* In: PROJETO Educação. Brasília, Senado Federal, Fundação Universidade Brasília, 1979. v. 3, p. 151-475.
24. GLÔCK, Iris. A participação da empresa no processo educacional. In: SENAC. *Uma década de ensino profissionalizante*. São Paulo, 1980. p. 27-8.
25. GOUVEIA, Aparecida Joly & HARVIGHURST, Robert J. *Ensino médio e desenvolvimento*. São Pulo, Melhoramentos, EDUSP, 1969. 237p.
26. HARBISON, Frederick & MYERS, Charles, *Educação, mão de obra e crescimento econômico*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1965. 258p.

27. HIGGINSON, J.H. The centenary of an English Pioneer in Comparative Education; Sir Michael Sadler (1861 - 1943). *International Review of Education*, Hamburg, 7(3): 286-98, 1961.
28. HUROVITZ, David. *Introdução a la educación vocacional*. Jesuralén, Asociación Israelí de Cooperación Internacional, s. d. 21p.
29. *Manual de Educación técnica y formación profesional en Israel*. Jersvalén, Centro de Estudios Cooperativos y Laborales y Asociación Israel de Cooperación Internacional, 1982. 308p.
30. HYDE, George. *O papel da educação com referência especial ao Egipto*. In. The Pre-Congress the World Council of COMPARATIVE EDUCATION Societies. Proceedings. Seoul, Korean Comparative Education Society, 1980. 390p.
31. JOHNSON, Christopher H. *Utopian Communism in France; Cabot and the Icarians*. Ithaca, Cornell University Press, 1974.
32. KERR, Clark et alii. *Observations on the relation between education and Work in the People's Republic of China*. Berkeley, The Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education, 1978. 119p.
33. KILPATRICK, W.H. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo, Melhoramentos, 1978.
34. KONZEN, A. Roque *Alguns fatores determinantes da satisfação profissional dos egressos de uma escola profissionalizante de Porto Alegre, Rs*. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1980. 164p. Diss. maestr. Educação.
35. LAUWERYS, Joseph A. The Philosophical to Comparative Education. *International Review of Education*, Hamburg, 5. (3): 281-99, 1959.
36. LEVIN, M. Henry. *Workplace democracy and educational Planning*. Paris. International Institute for Educational Planning, 1978.
37. MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa, Editorial Confluência, 1959. v. 2.
38. MANACORDA, M.A. *Marx y la Pedagogia Moderna*. Barcelona, Oikos-Tau, 1969.
39. MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Livro Primeiro, vol. 1, cap. XIII, Seção 9.
40. MARX, Karl. *Crítica do programa de Gotha*. Madrid, Ricardo Aguilera Editor, 1968.
41. MEDINA ECHEVERRÍA, José. *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. 254p.
42. MENDEL, Gerard & VOGT, Christian. *El manifesto de la educación*. 4.ed. Méjico, Siglo Veintiuno, 1977. 324p.
43. MOORE, Thoms. *A utopia*. Rio de Janeiro. Athena, 1937. 189p.
44. NÁCAR, Fuster Floino e COLUNGA. Alberto. *Sagrada Bíblia*. Madrid, Editoral, 1964. 1311p.
45. NETO, Francisco Bernardino. *A Formação profissidionalizante de 2º grau e o mercado de trabalho na cidade de Rio Branco — Acre*. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1982. 224p. Diss. maestr. Educação.
46. ORTEGA Y GASSET, José. *Pedagogia y anacronismo* In: LUZURIAGA, Lorenzo. *Ideas pedagógicas del Siglo XX*. 3.ed. Buenos Aires, 1964. p. 39-50.
47. PISTRÁK. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1981. 170p.

48. PLATÃO. *A República*. São Paulo. Athena, 1955. 460p.
49. PORTELA, Eduardo. Por uma seleção no fim do 2º grau. *República*, São Paulo, 29 nov. 1979.
50. PRESENCIA DE CHINA. *A educação*. Beijing, maio 1982.
51. ROMER, Karl. *A Alemanha de hoje. 2.ed. Gutersloh, Verlagsgrupp Bertelsmann GmbH, 1979. 405p.*
52. ROSSELLO, Pedro. *La teoria de las corrientes educativas*. Cuba, La Habana, Publicaciones del proyecto Principal de Educación, UNESCO, 1960.
53. ROSSI, Gonçalves, Wagner. *Pedagogia do trabalho*. São Paulo, Moraes, 1981, v.1.
54. *Pedagogia do trabalho*. São Paulo Moraes, 1982. v.2.
55. ROUSSEAU, João Jacobo. Emilio ou da educação. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1973. 569p.
56. SALM, L. Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1980. 116p.
57. SAVI, Hamilton. Estágio como atividade curricular. In: SENAC. *Uma década de ensino profissionalizante*. São Paulo, 1980. p. 38-48.
58. SILVA, Nonato. Educação e trabalho: aspectos doutrinários e filosóficos. *Ensino Supletivo*, Brasília, 5 (13): 7-12, 1978.
59. SOSA, Jesualdo. *La escuela politécnico-humanista*. Buenos Aires, Losada, 1974. 274p.
60. TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. et alii. *A educação nas Constituições dos países da Bacia do Prata; a Educação nas Constituições da Argentina e do Brasil*. Porto Alegre, UFRGS, 1981. 191p. Mimeogr.
61. TOFFOLI, Adis Victoria. *Relação entre as necessidades do mercado de trabalho e as habilitações do 2º grau no município de Bento Gonçalves -RS*. Porto Alegre, Curso de Pós-graduação em Educação da UFRGS, 1980. 211P. Diss. mest. Educação.
62. UNESCO. De la educación al empleo: el papel de la enseñanza secundaria. *Crónica de la UNESCO*, Paris, 19 (11): 400-5, nov. 1973.
63. VAIZEY, John. *Economia da educação*. São Paulo, IBRASA, 1968. 189p.
64. VELLOSO, Jacques R. Socialização e trabalho: escola e produção capitalista. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 2 (7): 141-57, set. 1980
65. VELLOSO, João Paulo dos Reis. Ensino técnico de nível médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 54 (120): 280-8, out-dez. 1970.
66. XIAOJIE, Wen. Novas habilidades para uma nova época. *Beijing Informa*, Beijing (42). 20 out. 1982.

(Recebido para publicação em 29.11.83)