



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ensaio@cesgranrio.org.br

Fundação Cesgranrio
Brasil

de Moura Castro, Claudio

O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 16, núm. 58, enero-marzo, 2008, pp. 113-124

Fundação Cesgranrio
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399537956008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos

Claudio de Moura Castro*

Resumo

Ensino Médio, ponto de encontro das muitas contradições do ensino brasileiro, tem papéis demais. Pode-se dizer que é um nível em crise permanente. O dilema mais grave do médio está entre preparar a metade dos alunos para o trabalho e a outra metade para o superior. São coisas díspares, com maiores distâncias entre valores e atitudes funcionais em cada uma das opções. O ensino médio herda todas os problemas de qualidade do fundamental e soma a eles um modelo inédito no mundo: não há caminhos alternativos nem entre escolas com perfis diferentes (modelo europeu) nem a possibilidade de trilhar trajetórias divergentes dentro da mesma escola (modelo americano). Há amplo debate sobre as múltiplas saídas para o nosso ensino médio. Algumas grandes linhas podem ser sugeridas, justamente por lidarem com erros flagrantes, cuja correção se faz necessária. Mas, mais cedo ou mais tarde, porém, será preciso ter a coragem para resolver o impasse de um sistema único que, na teoria, oferece a mesma escola para todos e, na prática, não oferece nada para ninguém, nem um ensino que preste. Ademais, ainda, discrimina os mais pobres. Só o Brasil apresenta esse sistema. Só o Brasil paga o preço dessa utopia impossível.

Palavras-chave: ensino médio; ensino superior; formação profissional; sistema único; fixação de valores.

High School: orphan of ideas, heir of misunderstandings

Abstract

High School is the meeting point of big contradictions in Brazilian education system because it plays a lot of roles. We can say that it is a level in permanent crises. The major problem of high school is in having to prepare half of its students to work and the other half to higher education. These two things differ a lot from each other; since there's a big distance between values and functional attitudes concerning both. High school inherits all the problems from the primary school and add them new model in the world. There is no alternate route between schools with different faces (European model); and there isn't any possibility of taking different paths in the same school either (American model). There is a wide debate on the solution to our high school system. Some of the big lines can be suggested, principally because they deal with mistakes which corrections are necessary. But, soon, however, it will be necessary to have enough courage to

* Mestre em Economia, Yale University ; PhD em Economia, Vanderbilt University; Presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras, MG; Consultor Internacional de Educação, MG. E-mail: claudioc@pitagoras.com.br

solve the problem concerning the unique system, which in theory, offers the same school to everybody, but in fact, it doesn't offer anything, even a good education. Besides that, it still discriminates the poor people. Only Brazil has this system. Only Brazil pays the price for this impossible utopia.

Keywords: High School. Higher education. Professional formation. Unique system. Fixation of values.

La enseñanza secundaria: huérfano de ideas, heredero de equívocos Resumen

La enseñanza secundaria, punto de encuentro de las muchas contradicciones de la enseñanza brasileña, tiene tareas demasiadas. Se puede decir que es un nivel en crisis permanente. El dilema más grave del curso medio está entre preparar la mitad de los alumnos para el trabajo y la otra mitad para el superior. Son cosas dispares, con grandes distancias entre valores y actitudes funcionales en cada una de las opciones. La enseñanza de grado medio hereda todos los problemas de cualidad de la enseñanza primaria y soma a ellos un modelo inédito en el mundo: no hay caminos alternativos ni entre escuelas con perfiles diferentes (modelo europeo) ni la posibilidad de trillar trayectorias divergentes dentro de la misma escuela (modelo americano). Hay amplio debate sobre las múltiples salidas para la nuestra enseñanza de grado medio. Algunas grandes líneas pueden ser sugeridas, justamente por lidiaren con errores flagrantes, cuya corrección se hace necesaria. Pero, más temprano o más tarde, será preciso tener el coraje para resolver el problema de un sistema único que, en la teoría, ofrece la misma escuela para todos y, en la práctica, no ofrece nada para nadie, ni una enseñanza que preste. Además, aún, discrimina los más pobres. Solo Brasil presenta ese sistema. Solo Brasil paga el precio de esa utopía imposible.

Palabras clave: Enseñanza media. Enseñanza superior. Formación profesional. Sistema único. Fijación de valores.

Faz um par de anos recebi um e-mail de um aluno. Não precisei muita argúcia para perceber que se tratava de um aluno talentoso. Nessa mensagem, ele fez o melhor diagnóstico que conheço do ensino médio.

Segundo ele, quando cursava o fundamental, estudava coisas interessantes. Saindo da escola e caminhando pela rua ou pelos campos, observava na vida real o que havia aprendido na escola. Ao galgar o médio, passou a estudar o dobro do tempo. Mas olhando na rua, não via nada do que havia aprendido. Era tudo abstrato e distante do mundo real. Estava frustrado.

Por tudo que sabemos, o médio é o grau mais desengonçado. Está no meio do caminho. Recebe uma diversidade crescente de alunos e não sabe o que fazer com eles. Tem demasiados papéis. Sem muito medo de errar, pode-se dizer que é um nível em crise permanente. Entra ano, sai ano, em algum lugar do mundo há protestos ou propostas de revirar tudo de cabeça para baixo.

Um problema que se vem agravando é a presença no médio de alunos que preferiam não estar na escola. Os mais jovens não têm opção e nem autonomia. Já o superior é só para quem quer. No médio, há uma pressão familiar crescente. Nos países mais avançados, há a obrigatoriedade. Portanto, o médio recebe muitos alunos que não têm afinidades com a vida escolar ou com os estudos, mas que são obrigados a freqüentar aulas. E isso, na idade de maior turbulência pessoal, impulsionada pelos hormônios em ebulição. Obviamente, as revoluções existenciais e hormonais criam ainda mais problemas para a escola.

Papéis clássicos do médio

O médio está em uma encruzilhada, está encurralado. Abaixo, há o fundamental que é o mínimo de educação para uma sociedade moderna. Tem uma agenda bem simples de ensinar os rudimentos da educação. O superior é profissionalizante e recruta quem, mais ou menos, sabe o que quer.

O médio precisa arredondar a formação inicial do aluno – embora não se saiba muito bem como se faz isso. Precisa dar ao aluno uma cultura mínima nas ciências e nas humanidades. Precisa ensinar a ler e escrever, de preferência, em mais de uma língua. Precisa fixar os valores. De fato, é nesse nível que se burila o espírito de cidadania e a identidade cultural.

Até aí, vamos, apesar de já ser uma agenda ambiciosa. O problema é que, em todos os países, alguns graduados do médio vão para o superior, outros vão para o mercado de trabalho – com ou sem formação específica. São três destinos diferentes. Como lidar com tal variedade de objetivos?

Em poucos países de Primeiro Mundo a metade da coorte chega a atingir o superior. Na maioria, a proporção é bem menor. Curioso notar que, no Brasil, a proporção de graduados do médio indo para o superior está acima de 50%, emparelhada com pouquíssimos outros países. Isso porque, o médio sempre foi muito pequeno, em grande parte, por receber alunos de um fundamental onde apenas um pouco mais da metade da coorte consegue se formar.

Portanto, o dilema mais grave do médio é entre preparar para o trabalho ou preparar para o superior. São coisas bem díspares e, quando nada, competem seriamente pelo tempo do aluno. Mas são ainda maiores as distâncias entre os valores e atitudes que são funcionais em cada uma dessas opções.

Preparar para o trabalho pode levar a duas vertentes totalmente distintas. A mais óbvia é a formação profissional. Isso requer entrar em um outro mundo, distante do mundo da escola. Não apenas diferente, mas com práticas e valores incompatíveis. Pelo menos em tese, o objetivo seria ensinar a fazer, preparando para tarefas bem definidas do mundo real. É o império da prática, do conhecimento voltado para a aplicação concreta. Para que funcione bem, a preparação requer proximidade com as empresas e negócios.

E há também a enorme vertente dos que vão diretamente para o mercado de trabalho, apenas com o que aprenderam no médio. No Brasil, é quase a metade dos que se formam. O que ensinar a eles? É correto dizer que devemos ensinar coisas práticas – o

que não é o mesmo que ensinar uma profissão. De fato, a experiência de pelo menos um século, demonstrou que ensinar uma profissão requer a criação de um ambiente total, onde as atividades profissionais e os valores possam vicejar. . Ordem, limpeza imaculada, perfeição no gesto são valores do trabalho muito distantes daqueles que permeiam as escolas acadêmicas. Não se ensina profissão em um cantinho da escola.

O que significa então ensinar coisas práticas? Costuma-se dizer que não há nada mais prático do que uma boa teoria. Estamos diante de uma contradição? Pelo contrário, pensar corretamente é a mais universal das competências, serve para tudo. Para entender a questão, é preciso registrar a ambigüidade da palavra “prática”. Aprender a limar uma superfície, até que se torne perfeitamente plana é uma prática útil para um mecânico ajustador. Essa é uma acepção correta da palavra.

Mas vejamos outra também correta. A noção de densidade dos corpos é um princípio da física que utilizamos no nosso cotidiano, para entender o mundo que nos cerca. O conceito cabe em um par de linhas. O ensino tradicional transmite esta noção e passa para o capítulo seguinte. Só que apenas alguns poucos gênios entendem realmente o que é densidade. Para que o aluno médio entenda, é preciso que pese, que meça, que compare, que reflita, que aplique o conceito em situações diferentes das apresentadas em aula. A escolha do exemplo não foi casual. Foram feitos experimentos controlados com alunos que, após todas as explicações convencionais, viram um *clip* do Indiana Jones trocando o crânio de ouro por uma sacola. Em seguida, tiveram que calcular o peso da sacola, a partir do tamanho de um crânio e da densidade do ouro. Testes subseqüentes mostraram que o “grupo do Indiana Jones” sabia o que era densidade, o outro não. Através do *clip* e do problema, o ensino foi contextualizado, aproximando-se do mundo dos alunos.

Nessa segunda acepção, a prática é o outro lado da teoria. Na ciência, não há teoria sem prática. O ensino prático é aquele que usa amplamente as aplicações do mundo real para consolidar o aprendizado das teorias mais centrais da nossa civilização. Uma escola deve proporcionar amplas oportunidades para usar as mãos, mas nesse processo, não deve perder a oportunidade de transformar as manualidades (no caso, medir o crânio do colega) em exercícios com igual conteúdo intelectual. Como o dito, isso é diferente de ensinar ofícios.

Aceitemos que o papel da escola seja ensinar boas teorias. Mas para que funcione, é preciso que o aprendizado não apenas seja prático, mas seja profundo e que, de fato, o aluno domine com intimidade o que está sendo aprendido. Nada mais útil do que tais ferramentas analíticas. O dilema é que, para entrar no superior, o aluno é bombardeado com tal pletora de conhecimentos que não há tempo para aprender nada com a profundidade necessária. Ou seja, o ensino acadêmico para o mundo do vestibular é diferente do ensino, também acadêmico, para o mundo real. Somem-se a isso as diferenças de aptidão de cada aluno para as disciplinas mais acadêmicas e abstratas.

O quarto papel do médio é preparar para o ensino superior, é voltar-se para o mundo acadêmico. É o mundo da escola olhando para o seu próprio umbigo. É o conhecimento sem meta clara de utilização. Na melhor das hipóteses, é movido pela

beleza das idéias. Mas a melhor das hipóteses é frágil diante da pressão para aprender o que quer que seja pedido nos exames para ingresso no superior. Sem falsos pudores, a maioria das escolas voltadas para admissão nas universidades de prestígio só mira o seu ensino no que se exige, seja nos Jardins Paulistas, na Rive Droite, em Tóquio ou Seul. E não podem deixar de fazê-lo.

Portanto, ao médio pede-se que forme cidadãos cultos e conscientes, pede-se que prepare os graduados para exercer ofícios ou para trabalhar sem qualquer formação adicional. E finalmente, pede-se que prepare para o ingresso no ensino superior. A existência inelutável desses quatro objetivos conflitantes é universal. Não há país sério onde esse não seja o principal conflito do médio. O que mudam são as fórmulas encontradas para lidar com essas divergências insolúveis de objetivos. Cada país tem a sua, refletindo a sua história e cultura. E na maioria dos casos, a fórmula jamais agrada a todos.

O ensino médio: em cada país um modelo

Não há outro nível de educação em que as soluções sejam mais diversas e disparatadas. O currículo do fundamental é praticamente o mesmo, seja em Cingapura, seja no Chile ou no Chade. O superior é sempre diversificado, mas as alternativas são bastante parecidas e convergentes.

No médio, os países mais bem-sucedidos do globo optaram por caminhos diferentes. E o grande divisor de águas é o que fazer com o lado acadêmico para os que prosseguirão na escola (no nível pós-secundários) versus aqueles que receberão uma formação profissional ou irão diretamente para o mercado de trabalho.

A essa clivagem, tão profunda nas suas conseqüências, alguns países adicionam outra: as diferenças de exigências e de ambição no curso. Há vertentes mais fáceis e aplicadas (o que não quer dizer profissionalizantes) e há vertentes acadêmicas, mais teóricas e difíceis.

Podemos começar com o primeiro corte analítico. Pouquíssimos países adotam uma única escola, acolhendo a todos os alunos do médio. A maioria dos países, seguindo a tradição européia, têm múltiplos modelos de escola, de forma tal que cada uma atende a alunos com um determinado perfil.

Os inventores da escola única foram os Estados Unidos, com suas *comprehensive high schools*, criadas no início do século XX. Todos os alunos de uma determinada área geográfica deverão ir para a mesma e única escola. Contudo, dentro de cada escola, há oferta diversificada, com disciplinas preparando para o superior e outras de formação profissional.

Além disso, a mesma disciplina pode ser oferecida com níveis diferentes de exigências. Há também disciplinas acadêmicas de cunho mais aplicado, para os menos afeitos à abstração. E as há muito mais abstratas, para outro perfil de alunos. Cada aluno pode escolher seu cardápio de cursos, de acordo com suas preferências e aptidões. Pobres e ricos, futuros filósofos, médicos, carpinteiros e bancários vão para a mesma escola. É o ideal democrático americano em ação. Uns aprendem a soldar, outros estudam os diálogos de Platão ou até sânscrito.

O outro modelo tem origem claramente européia, embora se haja alastrado mundo afora. Consiste em criar uma escola para cada tipo de aluno. Tomemos a França, como exemplo clássico. Há vários *baccalauréats*, conduzindo a um diploma médio. Alguns privilegiam as matemáticas, outros as letras, outros as ciências biológicas e, assim por diante. Uns são mais aplicados, outros menos. Mas não são profissionalizantes – esta é uma diferença delicada, mas importante. São os caminhos privilegiados para as universidades, com alguma tendência para que cada perfil de *bac* leve aos cursos superiores correspondentes. Mas há várias outras trilhas. Algumas podem dar um acesso mais dificultado ao superior. Outras começam no nível médio e o ultrapassam (*Lycée technique*). E há aquelas que não dão acesso ao superior (como o *Certificat d’Aptitude Professionnel*). Ou seja, ao longo do caminho aparecem várias trilhas alternativas, de acordo com a aptidão dos alunos para assuntos práticos ou para as abstrações de uma trajetória acadêmica. Mas também é diferente o grau de dificuldade e de esforço requerido em cada trajetória.

Na Suíça, além da opção profissional – mencionada adiante – há dois cursos acadêmicos. Um é mais exigente e dá acesso à universidade tradicional. Outro é mais fácil e mais aplicado, facultando apenas acesso a cursos como Serviço Social ou Enfermagem. Modelo semelhante existe na Alemanha, com a *Hauptschule*, a *Real Schule* e o *Gymnasium*.

Não é necessário aqui explicar cada um desses percursos, pois o único objetivo de mencioná-los é chamar a atenção para a existência de um sistema de múltiplas bifurcações.

É importante registrar, as boas escolas profissionais têm claríssimo o seu compromisso de preparar para o exercício da profissão correspondente. Seus vínculos com as empresas são íntimos e sua “pontaria” para as posições existentes no mercado é o critério de êxito. Mas, como no mundo profissional contemporâneo as “práticas” profissionais requerem uma boa base teórica, esta não pode faltar nas boas escolas voltadas para o mercado.

Na teoria, o sistema americano exalta as glórias da democracia. Na prática, tem mais problemas do que soluções. A convivência de classes sociais diversas na mesma escola é imaculada na teoria, mas alimenta tensões e preconceitos. Os alunos mais fracos (que são os mais pobres) são tangidos para as oficinas, a fim de aprender um ofício. E diante dos outros que vão para a universidade, são discriminados. Os academicamente mais fortes fazem as matemáticas e ciências que preparam para as universidades de primeira linha. E todos sabem quem é quem. O preconceito e o desdém da própria escola pela formação profissional erodem sua eficácia. O resultado é que o país progressivamente transferiu sua formação profissional para os *community colleges* que hoje matriculam 7 milhões de alunos. Nas *high schools*, a formação profissional tende a virar um *hobby* e costuma ser amadorística. Retomando o exemplo anterior, os diálogos de Platão podem despertar o interesse pela filosofia. Em contraste, algumas noções de solda não são formação profissional e tendem a ser vistas como atividades depreciadas pelo *ethos* da escola. Portanto, o aluno não sai nem soldador e nem filósofo. Movimentos como o *Tech Prep*, *School to Work* e outros tentam remendar o modelo, dando mais realismo à formação profissional (via uma contextualização robusta) e mostrando o seu vínculo entre as matérias acadêmicas e as teóricas. Mas, *ipso facto*, confirmam as críticas ao modelo clássico americano.

O sistema europeu admite as diferenças entre os alunos e constrói escolas diferentes para cada perfil. No caso mais radical da Alemanha, Áustria e Suíça, a partir da 10ª série, dois terços da faixa etária vão para o sistema de aprendizagem (nas empresas, complementado por um dia na escola). Para eles, o acesso à universidade está barrado – só será possível voltando à escola por mais um ou dois anos. Os alunos fazem opções mais cedo – com os riscos de enganos – mas vão para ambientes criados para que possam render o máximo na sua preparação. Os instrutores são profissionais da área e os ideais acadêmicos não são exaltados.

A *comprehensive high school* é cada vez mais adotada na Europa (com o nome *polyvalent* na França). Contudo, são versões suaves. Mantém-se a idéia de níveis diferentes de dificuldade nas disciplinas centrais (língua, matemática e ciências naturais), há classes ‘atrasadas’ e classes ‘adiantadas’, há diferenciação curricular entre escolas e caminhos opcionais para cada aluno. Mas raramente se oferece nelas a formação profissional. A aquisição de um ofício se dá em instituições diferentes e, quase sempre, que negam ou dificultam o acesso ao ensino superior. Ou seja, é *comprehensive*, mas não tanto, admitindo a existência de sistemas paralelos – o que sempre foi a marca européia. Note-se que na Inglaterra, apenas 33% da faixa etária obtém um diploma de secundário tradicional (na França, é a metade)

Resumindo, nas *comprehensive high schools* americanas, vão todos para a mesma escola e, uma vez lá dentro, são separados em programas diferentes, de acordo com aptidões e preferências. Na Europa, a triagem se faz antes de entrar na escola. De acordo com o perfil de cada um, haverá uma escola mais apropriada, uma delas podendo até ser uma *comprehensive*, com múltiplas opções internas.

A Europa aceita a diversidade e trabalha com ela, especializando as escolas. Os Estados Unidos fingem que não existe e criam um sistema que termina por desprestigiar a formação profissional – a ponto de que praticamente foi expulsa delas.

Modelo brasileiro

Diante desses dois modelos (com todas as suas variantes), o Brasil optou por um terceiro. Temos um sistema único. Nem as opções entre escolas e nem as opções dentro da escola.

Na teoria, todos freqüentam a mesma escola e, dentro delas, não há diferenciação. As disciplinas cursadas são as mesmas. Pela regra, não pode haver classes ‘adiantadas’ ou ‘atrasadas’. Quase, não há disciplinas opcionais. Todos estudam sob o mesmo currículo oficial do MEC. Ao final, todos recebem um diploma obrigatoriamente aceito em qualquer curso superior. Na teoria, é o sistema mais democrático de todos.

Mas e na prática? Quem sabe será o mais injusto? Dá para desconfiar, quando a solução tupiniquim é diferente de todas as outras.

No presente ensaio, dedicaremos pouco espaço para os problemas convencionais de operação de uma escola, tais como professores despreparados, falta de disciplina e

de vontade de impô-la, administração amadorística das escolas privadas, pobreza generalizada e falta de *accountability* nas escolas públicas. Isso tudo existe e é grave. Mas já é bem conhecido. A ênfase aqui será na discussão dos modelos e opções.

Dilemas verde-amarelos

Os problemas com o nosso ensino médio começam com a invencível heterogeneidade e fraqueza do ensino fundamental. Chegam ao médio alunos de excelente nível e outros meramente alfabetizados. E como a matrícula no médio triplicou nos últimos dez anos, é inevitável que ele reproduza a heterogeneidade do fundamental.

Como bem sabemos, as piores deficiências estão no ensino do português, das matemáticas e das ciências naturais. Os alunos chegam com péssima base e há um *deficit* crônico de professores capazes de ensinar corretamente tais disciplinas. Só esse problema já seria mais do que suficiente para dar pesadelos em quem se preocupe com a qualidade da educação no Brasil.

Como só há um modelo de escola, todos devem seguir o mesmo currículo. Na prática, acontece outra coisa. Temos parâmetros curriculares nacionais muito flexíveis e amplos. Sendo amplos demais, não são bons guias para a maioria das escolas. As escolas públicas, necessitadas de uma boa orientação sobre o que ensinar, ficam bastante perdidas, diante das idéias pouco explícitas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na prática, ninguém sabe o que deve ser ensinado e as autoridades não sabem o que foi ensinado – ao contrário da Inglaterra onde o assunto de cada aula é determinado centralmente.

Nas escolas privadas - que poderiam melhor decifrar os Parâmetros - reina supremo o verdadeiro currículo: o vestibular da universidade federal mais próxima. Isso vale tanto naquelas onde alguns poucos alunos poderiam almejar aprovação em uma carreira competitiva, como na vasta maioria que irá para carreiras cujo ingresso é mais fácil.

Por tudo que sabemos de teoria cognitiva, o preço de ensinar demais é os alunos aprenderem de menos. Não deve ser por outra razão que todos os países educacionalmente bem-sucedidos têm graus de exigência diferentes para os alunos cursando o médio – ou cursando níveis equivalentes de escolaridade. Pagamos caro pelo ineditismo da nossa decisão de criar um modelo de escola única.

Os vestibulares das federais (e das estaduais paulistas e paranaenses) são calibrados para escolher, dentre o 1% de maior desempenho, quais irão ingressar em medicina. Por isso, são exames difíceis e detalhados. Entram em minudências e cobrem uma enormidade de temas. O resultado é inevitável. A extensão do que se pede nos vestibulares migra para o que acontece nas salas de aula do médio. Se os pais dos alunos das escolas privadas souberem que a escola não está ensinando tudo o que pode cair no vestibular, o mundo vem abaixo. Na prática, o inchaço curricular impede que haja qualquer profundidade no tratamento do que é ensinado. Como resultado, o aprendizado é superficial e de pouca consequência. Não há tempo para aplicar o que foi aprendido, portanto, não chega mesmo a ser aprendido. É o ensino escravizado ao vestibular.

Como em poucos estados há aferição de qualidade ao fim do médio, nem sequer sabemos o que foi aprendido em cada escola. Temos apenas a amostragem do SAEB - que nos dá péssimas notícias para o ensino dos estados e do país. Mas mesmo nos estados em que aplicam testes em todas as escolas, tais resultados não são analisados.

Como dito, nas privadas, prevalece o excesso de ambição do vestibular. Também nas escolas públicas todos têm o mesmo currículo, como se fosse possível que todos aprendessem o mesmo. Como isso é impossível, aprende-se muito pouco, pois se perde o foco.

Trapalhadas do ensino técnico

A única exceção à nossa solução única é o ensino técnico. Mas ainda assim, contém todo o currículo convencional do médio, sem concessões. Ou seja, é um médio com um técnico a ele apostado.

Comparado com qualquer país industrializado, o seu porte é ínfimo, estando bem abaixo de 10% da matrícula no nível médio. Na maior parte dos países, pelo menos 30% dos alunos desta faixa etária estão em escolas técnicas ou profissionais. No Brasil, além do seu porte estreito, esse tem sido um nível de ensino cronicamente problemático, sobretudo, no caso da Rede Federal de Escolas Técnicas.

Com as melhores intenções, nos idos de 1960, houve uma tentativa séria e cara de criar uma ampla rede de escolas técnicas federais. Mas diante da escassez de escolas acadêmicas públicas e gratuitas, essas escolas foram cooptadas pelas elites brasileiras que nelas viam uma forma eficaz e barata de preparar-se para os vestibulares mais competitivos. O resultado foi bastante bem documentado. Os alunos que passavam nos 'vestibulinhos' vinham de classes sociais que não tinham interesse algum na formação profissional oferecida.

Na prática, as escolas negavam o acesso àqueles de classe mais modesta que se interessariam pelas profissões técnicas ensinadas, ao mesmo tempo que dava acesso a uma elite apenas interessada nos vestibulares. Como resultado, os mais pobres eram alijados e as empresas ficavam sem os profissionais treinados. Era o pior dos mundos.

Em 1996, foi isolada a parte técnica da acadêmica, para que os alunos interessados no ensino técnico não fossem eliminados pelos outros de classe mais alta - que apenas buscavam um médio de qualidade. A rede federal tentou, de todos os modos, escapular desse processo de democratização de acesso e de recuperação da sua missão original de escola técnica.

Não encontrei quaisquer pesquisas mostrando o que realmente ocorreu na rede federal - e talvez não seja por acaso. Contudo, na Rede Paula Souza (de São Paulo), aconteceu o que se previa e esperava. Ou seja, houve uma queda abrupta na classe social dos alunos dos cursos técnicos. Isso significou que, finalmente, os alunos cursando os técnicos eram aqueles mais modestos, que pretendiam ser técnicos. Portanto, um resultado que combina eficiência com equidade. De fato, há da ordem de 30 candidatos por vaga e um bom aproveitamento dos graduados na profissão ensinada.

É curioso notar que o melhor programa técnico do MEC, o do CEFET do Paraná, criou um curso técnico não profissionalizante – quase uma contradição em termos. Estaria voltado para dar uma preparação de natureza geral. Tal formação só serviria para preparar os graduados para entrar no meio do caminho dos seus próprios cursos de tecnólogos ou engenharia. A presunção é que tal curso foi criado com o objetivo – não confesso – de recuperar o elitismo anterior dos seus técnicos. Isto porque, é fácil imaginar o pouco interesse que teriam alunos mais pobres por um curso técnico não profissionalizante.

Nos últimos anos, o MEC voltou a integrar os cursos acadêmicos aos profissionais. As razões parecem ser de duas naturezas. Uma delas é puramente ideológica. A secretaria do MEC incumbida de cuidar de ensino técnico passou a ser dominada por um grupo que, há muitos anos, defende as idéias criadas por Gramsci e englobadas sob o termo 'politécnica'. Seus defensores pregam uma escola técnica única e integrada, ensinando, ao mesmo tempo, as ciências, as humanidades e preparando para o trabalho.

Embora isso não seja admitido pelos seus defensores, a única escola próxima da *politécnica*, no mundo real, são as *comprehensive high schools* americanas. E a tentativa de reproduzi-las fora dos Estados Unidos constitui-se, talvez, no caso mais consistente de fracasso do ensino técnico. Financiadas pelo Banco Mundial, foram experimentadas em muitos países. Mas a avaliação do próprio Banco revelou o mais retumbante malogro, virando a caricatura do seu modelo americano – que no país de origem já não é tão bem-sucedido assim.

A outra razão para a volta do curso integrado é a predisposição das escolas técnicas federais para ter alunos academicamente muito fortes, como os tinha antes. Tal como não havia bons dados antes, não os há agora. Mas tudo indica que as escolas não se conformaram com a queda de nível acadêmico inerente à separação, pois os cursos técnicos, sem o acadêmico junto, se teriam tornado menos atraentes para os alunos academicamente mais fortes.

Diante dos protestos de outras instituições e de alguns estados (como São Paulo), o MEC desistiu de obrigar todos à integração. Mas a lei foi aprovada, em benefício das escolas federais.

É interessante notar que a integração legal, plasmada na nova lei, é perfeitamente desnecessária. Como vinham fazendo as escolas do SENAI/SESI, quem quiser obter resultados idênticos, basta acertar os horários, para que o ciclo acadêmico não conflite com o ciclo técnico-profissional. Como a duração é determinada pela LDB, é indiferente se é integrado ou não, não muda a carga – que pode ser o mínimo exigido por lei (1800 horas) ou o usual (2400 horas). Ou seja, a lei ou é ideológica ou é para permitir às federais não oferecerem mais o técnico desvinculado do acadêmico. Ao integrar, todos os candidatos ao técnico passam a ter a mesma porta de entrada do acadêmico, voltando ao elitismo anterior.

Pior dos mundos

Nosso médio herda todos os problemas de qualidade do fundamental e soma a eles um modelo inédito no mundo. Tanto quanto pude verificar, o Brasil tem um sistema realmente único. Não há caminhos alternativos, nem entre escolas com perfis diferentes (modelo europeu), nem a possibilidade de trilhar trajetórias divergentes dentro da mesma escola (modelo americano).

Não temos uma medida de qualidade na saída do médio (como o *bac*, o *Abitur* o *maturitate*, o *A-Level* na Europa, bem como os testes de saída recém-criados em alguns estados americanos). Portanto, nem medimos corretamente o que sai no fim da linha, nem barramos a saída para os que não atingem um certo limiar de domínio dos conteúdos ensinados. Menos ainda, podemos avaliar o prejuízo resultante de tentar ensinar um mesmo currículo para alunos com aptidões e preparo muito diferentes.

Temos uma escola única que não consegue oferecer aos alunos academicamente menos aptos uma educação sólida e no nível em que possam beneficiar-se dela. Soterramos com um entulho curricular os que freqüentam escolas onde a maioria está interessada em um vestibular de universidade pública.

Na rede técnica federal, parece que vamos voltar a um sistema hiperelitista, em que os alunos mais modestos, interessados em um ensino profissional, têm de competir com alunos de elite, interessados apenas nos vestibulares. Como resultado, provavelmente, teremos de volta um pseudo-ensino técnico.

E agora, como escapar dos enganos do passado?

Poderia discorrer longamente sobre as múltiplas saídas para o nosso ensino médio. Mas não estou convencido de que tal discussão tenha maiores conseqüências. Isso porque, a sociedade brasileira e, em particular, a comunidade dos pais e educadores, não digeriu o tamanho do problema o bastante para discutir seriamente as opções. Nesse momento, o prioritário é entender a natureza e a gravidade da questão.

Não obstante, algumas grandes linhas podem ser sugeridas, justamente por serem compatíveis com praticamente quaisquer rumos futuros.

1. É imperativo repensar maneiras de escapar do currículo único. Não caberia aqui fazer propostas concretas, mas é difícil imaginar qualquer modelo pior do que o presente.

2. Os currículos do médio precisam ser claramente explicitados. É preciso propor que seja ensinado o que a maioria dos alunos, realisticamente, pode aprender e não o que os educadores gostariam de que aprendessem. Sem tal clareza, não é possível cobrar resultados. Há até quem sugira serem os currículos mais simples do Supletivo muito mais apropriados para o nosso médio.

3. Em todo o ciclo básico, o papel do setor público na preparação de professores e na sua seleção para o magistério tem que ser reformulado, dado o fato singular de que afeta tudo mais. Em particular, o ensino de português é o ensino da língua e das

ferramentas para pensar: vocabulário, mapas semânticos, organização de idéias, sua ordenação em hierarquias (classificações), definições, induções e inferências. Sem isso o aluno não pode pensar analiticamente. Obviamente, tudo isso passa pela formação dos professores, dos programas de ensino, materiais, etc. O caso mais grave é a evasão nas licenciaturas das universidades públicas em ciências naturais e matemáticas, que chega a 95%. Como resultado, os futuros professores freqüentam cursos privados. Como são alunos muito pobres, as mensalidades com que podem arcar são modestas. Assim sendo, recebem educação de segunda. Daí a fraca qualidade dos mestres que estão nas salas de aula, oriundos predominantemente de cursos fracos.

4. Os vestibulares nas públicas deveriam ter apenas uma prova do tipo ENEM, SAEB ou equivalente (embora, em uma segunda fase, certos cursos pudessem adotar critérios adicionais). Com isso, seriam privilegiadas as perguntas em que o domínio de minudências curriculares não seja necessário. Prevalece nesses testes a capacidade de análise e síntese. Contudo, há um desafio legal para a adoção, por exemplo, do ENEM, dada a autonomia das universidades públicas – cujos exames vestibulares são muito lucrativos. Mas o MEC pode oferecer fundos adicionais para quem adotar um teste desse tipo como critério único.

5. Progressivamente, deveria ser instituído um exame de conclusão do médio. Essa é uma fórmula universal na Europa e crescentemente abraçada nos Estados Unidos. Não há problemas de natureza técnica em tal exame. Embora a logística de um exame deste tipo não seja simples, é um campo onde o Brasil já tem considerável experiência. O ENEM é uma possibilidade. Embora tenha sido concebido originalmente com essa intenção, não é o ideal, por não se referir explicitamente aos conteúdos a serem ensinados no médio. O problema politicamente delicado é a fixação de um mínimo, abaixo do qual o aluno não recebe o diploma. Internacionalmente, não é um problema novo. Mas nem por isso deixa de ser delicado. No EJA há um exame para se conquistar um diploma. Não deixa de ser irônico que somente em uma modalidade de ensino desprestigiada existe o exame que deveria existir no ensino regular.

6. O MEC deveria seriamente repensar o que quer das suas escolas técnicas. E deveria também decidir que papel terá na expansão da rede de escolas técnicas e tecnológicas. No quadro presente, os seus cursos prometem voltar a ser inócuos, por não preparar pessoas que irão exercer uma profissão. E os cenários de expansão da rede federal são muito limitados, pelo custo-aluno excessivo dos seus graduados. Repetir-se-á o que aconteceu com o superior.

As medidas sugeridas acima são emergenciais e periféricas. Não afetam a filosofia ou ideologia do médio, onde estão os grandes impasses. É preciso resolver o que fazer com um sistema único que, na teoria, oferece a mesma escola para todos. Só o Brasil tem tal sistema. Só o Brasil paga o preço dessa utopia impossível.

Recebido em: 15/01/2008

Aceito para publicação em: 08/02/2008