

MODELOS DE MOBILIDADE SOCIAL NO BRASIL: EDUCAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONALIZANTE EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Candido Alberto da Costa Gomes

Do Departamento de Educação da PUC/RJ

RESUMO

O sistema educacional brasileiro tem caminhado do modelo de mobilidade social patrocinada para o modelo de mobilidade social competitiva. Uma diferença crucial entre estes modelos é o período em que começa a diferenciação dos currículos para os estudantes. No entanto, estudos comparativos sobre a Grã-Bretanha e os Estados Unidos, além das presentes evidências sobre o Brasil, não permitem afirmar que o modelo de mobilidade competitiva seja mais democrático que o modelo de mobilidade patrocinada. Em consequência, os efeitos da diferenciação curricular como meio de seleção social podem ser questionados. O papel dos currículos provavelmente não é tão influente, a menos que estejam associados a importantes fatores do contexto social. São discutidas alternativas para a democratização educacional e a preparação para o trabalho.

SUMMARY

The Brazilian educational system has changed from the sponsored to the contest social mobility model. A crucial difference between those models is the early or late specialization of curricula. However, comparative studies on Britain and the United States, besides some evidences on Brazil, do not support that the contest model is fairer than the sponsored one. As a result, the effects of curricula differentiation as a means of social selection can be questioned. The role of curricula alone may not be so influential unless they are associated to powerful factors of the social context. Alternatives to the issues of equality of educational opportunity and preparation for work are discussed.

O objetivo deste trabalho é o estudo das relações entre modelos de mobilidade social e democratização educacional no Brasil. É possível afirmar, com base na tipologia de Turner (1960), que o sistema educacional brasileiro, nos últimos cinquenta anos, caminhou do modelo de mobilidade social patrocinada para o modelo de mobilidade social competitiva. A grande indagação é se tal mudança levou a substancial democratização de oportunidades educacionais. É o que o presente trabalho tenta explorar. Como os referidos modelos de mobilidade podem ser encarados como meios de distribuição de co-

nhecimento através da destinação de alunos de *status* sócio-econômicos (SSE) diferentes a diversos currículos, a sociologia do currículo pode ser utilizada como parte da fundamentação teórica. Assim, é possível também acumular indícios sobre a real efetividade do currículo como meio de seleção social.

As fontes primárias utilizadas foram documentos oficiais (leis, decretos, relatórios, pareceres, anuários estatísticos). As fontes secundárias foram estudos em geral escritos por cientistas sociais e pesquisadores da história da educação no Brasil.

Fundamentação Teórica: Currículos Como Meios de Seleção

No início dos anos 70, a chamada "nova sociologia da educação", criada por um grupo de sociólogos britânicos, fez uma crítica aos modelos de *input-output* para a análise das relações entre educação e estratificação social. Foi então proposta uma nova abordagem, voltada para o conteúdo da educação e o funcionamento interno da escola. O currículo foi considerado como uma seleção de conhecimentos, aprovados pela sociedade e distribuídos a diversos grupos sociais em dosagens diferentes (Young, 1971). A primeira etapa da seleção consistiria da escolha dos conteúdos da cultura considerados necessários e adequados aos estudantes. Com base na sociologia do conhecimento, tais sociólogos afirmaram que toda sociedade define o que é conhecimento e não-conhecimento. Portanto, há diferentes padrões de conhecimento aprovado, que pode ser incluído no currículo. Além disso, o conhecimento é dividido em setores de *status* mais e menos alto, de tal forma que o currículo é estratificado em matérias segundo o seu prestígio. Assim, as matérias de mais alto *status* estão associadas a maiores recompensas e tendem a ser reservadas aos alunos "mais capazes". O conhecimento de elevado *status*, de acordo com a hipótese de Young (1971 a), tende a não ser relacionado à vida diária e à experiência cotidiana. Além da seleção e estratificação dos seus componentes, a organização do currículo é também importante. Bernstein (1977) distinguiu hipoteticamente dois códigos educacionais, isto é, princípios subjacentes que modelam o currículo, a pedagogia e a avaliação. São eles o tipo justaposto (*collection type*), com estrutura rígida e formas fechadas de classificação, e o tipo "integrado" (*integrated type*), com estrutura flexível e formas abertas de classificação. A classificação se refere ao grau de rigidez da fronteira entre os conteúdos. A estrutura se refere ao grau de influência que professores e alunos têm sobre a seleção, organização e pedagogia do conhecimento, bem como a rigidez da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido na relação pedagógica. Estruturas rígidas fazem do conhecimento educacional algo que não é comum e que dá destaque a quem o possui. Em certos casos, uma fronteira flexível entre a educação e o conhecimento cotidiano é reservada aos alunos considerados menos capazes.

A segunda etapa do processo de seleção seria a distribuição do conhecimento aos estudantes. Da mesma forma que as matérias, os cursos têm uma hierarquia de prestígio e são dirigidos a diversos grupos de estudantes. A educação profissionalizante com sua fronteira menos rígida entre o conhecimento educacional e o conhecimento cotidiano, tem sido um ramo tradicionalmente reservado aos estudantes "mais fracos". A mesma tende a ser uma opção menos desejável em virtude do baixo prestígio e poucas recompensas que lhe são intrínsecos.

A sociologia do currículo tem sido criticada, entre outros motivos, pelo seu radicalismo, sua tendência ao relativismo e à superestimativa da importância dos conteúdos educacionais (Shaw, 1973; Lawton, 1975; Apple, 1975, 1976; Apple & Wexler, 1978). No entanto, ela

pode constituir uma interessante fundamentação teórica para este trabalho, podendo, inclusive, ter a sua validade discutida nos casos empíricos que serão estudados.

A Tipologia de Turner e a Distribuição do Conhecimento

A tipologia dos sistemas educacionais elaborada por Turner (1960) é um meio de relacionar a mobilidade social e a distribuição de conhecimento através dos currículos. A destinação de estudantes a variados currículos, em diversas etapas da sua carreira, é uma das mais importantes características das relações entre padrões normativos de mobilidade social ascendente e a organização dos sistemas educacionais. Isto significa que tal tipologia pode ser útil para determinar alguns efeitos da organização curricular sobre a mobilidade social e a democratização da educação.

Os dois tipos ideais de padrões normativos, segundo Turner, são os modelos de mobilidade patrocinada e competitiva. No primeiro, a mobilidade ascendente é como o ingresso num clube privativo, onde o candidato deve ser patrocinado por um ou mais membros da elite. O objetivo aqui é fazer o melhor uso dos talentos disponíveis, segundo os critérios da elite, alocando as pessoas a diferentes funções sociais. O melhor exemplo é o sistema educacional inglês, onde tal alocação é feita através da diferenciação dos currículos relativamente cedo na carreira escolar. Uma minoria de alunos é selecionada para admissão às escolas acadêmicas, enquanto os demais vão para outros tipos de escolas.

Ao contrário, o modelo de mobilidade competitiva é baseado na seleção tardia, havendo (ao menos em tese) um único caminho para todos. É como uma corrida cujo fim é adiado ao máximo. O fracasso do indivíduo na luta por um lugar na elite deve vir o mais tarde possível, de forma a dar tempo ao processo de socialização para inculcar valores e assegurar a lealdade ao sistema. Mesmo a chegada final é disputável, porque qualquer pessoa pode ser deslocada por um recém-chegado a qualquer momento da vida. Os indivíduos, de acordo com seus méritos, têm acesso a níveis cada vez mais altos. Um lugar na elite é o prêmio de uma competição aberta, onde as regras da competição honesta devem vigorar. O melhor exemplo seria, para o autor, o sistema educacional norte-americano.

A primeira impressão pode ser de que o modelo de mobilidade competitiva é mais justo e mais baseado no mérito individual. Todavia, Kerckoff (1974) examinou os efeitos das habilidades acadêmicas e do *background* social sobre o credenciamento educacional e a alocação dos alunos a diferentes currículos na Grã-Bretanha e Estados Unidos. O autor concluiu que, embora os alunos norte-americanos escolham um curso aos 15-16 anos de idade, mais tarde, portanto que os britânicos (que são alocados a diferentes currículos aos 11-12 anos), a distribuição dos alunos por currículos nos dois países reflete, quase de maneira idêntica, a contribuição das habilidades e das origens sociais. Parece que o mesmo tipo de alunos obtém credenciais independentemente do fato de serem selecionados mais cedo ou de competirem mais tarde por determinado tipo de currículo.

Em outro trabalho, Treiman e Terrell (1975) verificaram que as sociedades britânica e norte-americana apresentam grandes similaridades em seus aspectos estruturais. As conclusões mostraram que: 1) o grau de associação entre origens sociais e realização educacional é quase o mesmo nos dois países; 2) a relação entre a realização educacional do filho e seu *status* ocupacional é igualmente intensa nos dois países; 3) apesar das diferenças na organização educacional, o papel da educação na transmissão de *status* de pai para filho parece ser semelhante nos dois países. Portanto, as diferentes maneiras pelas quais a educação é organizada naqueles países não afetam significativamente seus padrões de mobilidade. Contudo, devemos reconhecer que o contexto das correlações difere. Se ambos os sistemas educacionais podem não alterar significativamente os padrões de mobilidade, certamente eles têm diferentes resultados em termos de socialização e atitudes em relação à mobilidade.

Em sua revisão de literatura, Tyler (1977, p. 32 - e p.63 -), concluiu que os padrões de mobilidade social é de desigualdade nos Estados Unidos e Grã-Bretanha são similares, apesar das diferenças de suas estruturas sociais. O nível de oportunidade de um aluno conseguir um lugar numa turma preparatória para o ingresso no ensino superior, nos Estados Unidos, e de um aluno ser selecionado para a escola acadêmica, na Grã-Bretanha, é o mesmo para os alunos com *background* e habilidades acadêmicas idênticos. O modelo de mobilidade competitiva provavelmente tem muitos mecanismos dissimulados de seleção, que agem cumulativamente. Isto pode explicar porque os sociólogos norte-americanos têm mais preocupação que seus colegas britânicos quanto aos efeitos dos grupos de colegas, expectativas dos professores e práticas de aconselhamento. Uma boa indagação é se as demandas de democratização educacional levam à dissimulação dos processos de seleção no sistema educacional.

Um interessante estudo de caso foi realizado para verificar de que maneira a prática educacional se desvia do modelo competitivo nos Estados Unidos. Rosenbaum (1976) verificou que a distribuição dos alunos por currículos e turmas com base em suas habilidades acadêmicas leva a uma seleção semelhante à de um torneio: quando os estudantes vencem uma etapa, ganham apenas o direito de entrar na etapa seguinte; quando eles perdem, perdem de vez. Isto significa que há contínua eliminação de estudantes.

Em outro estudo de caso, Cicourel (1978) examinou as sérias discrepâncias entre a classificação dos estudantes segundo o orientador de uma escola e seus escores em testes. A conclusão foi que na escola média há, na realidade, um patrocínio organizacional, não um modelo de mobilidade competitiva, pois o juízo do orientador era muito importante para a obtenção de certas oportunidades de avanço acadêmico por uma parte dos alunos, que nem sempre eram os que alcançavam mais altos escores.

Estes resultados são importantes, mas em que medida podem ser generalizados? Turner (1960) afirmou que o sistema educacional norte-americano era o melhor exemplo do modelo competitivo, não que correspondia

exatamente ao seu tipo ideal. Entretanto, estas constatações podem limitar as conclusões sobre a mobilidade social nos Estados Unidos e Grã-Bretanha. As diferenças entre os dois sistemas educacionais podem não ser relevantes para seus padrões de mobilidade social, mas a irrelevância pode ser o resultado simplesmente de ambos os países terem modelos de mobilidade patrocinada, num explícito e no outro implícito.

Apesar desta dificuldade, as próximas seções analisarão a transição do modelo de mobilidade patrocinada para o modelo de mobilidade competitiva no Brasil. Além disso, tentaremos encontrar evidências de mudanças nos padrões de mobilidade social como resultado destas transições.

O Caso Brasileiro

No primeiro período de sua história republicana (1889-1930) o Brasil era basicamente uma sociedade agrária, exportadora de café e outros produtos primários. O Estado refletia os interesses particularmente dos fazendeiros de café. Nas áreas rurais os eleitores dependiam dos proprietários de terras, enquanto, nas cidades, a cooptação das classes médias assegurava a troca de votos por empregos no setor público (Jaguaribe, 1972; Torres, 1965). Como se sabe, este estado de coisas foi rompido pela crise das exportações de café, ocasionada pela Grande Depressão. Aproveitando-se de condições favoráveis já existentes, desenvolveu-se a industrialização substitutiva de importações (Furtado, 1968; Pereira, 1967). A Revolução de 1930, refletindo tais mudanças, afetou substancialmente o sistema político oligárquico, embora sem eliminar todas as características do antigo regime (Fausto, 1968). O Estado se tornou o mediador de diversos grupos de interesse, especialmente dos que antes se achavam fora do sistema político, como intelectuais, classes médias urbanas, operários industriais, empresários e militares (Berger, 1976). No período posterior a 1930 mudanças estruturais emergiram, como a urbanização, a industrialização, o desenvolvimento da sociedade de classes e o aumento da mobilidade social.

Apesar das características típicas de uma sociedade em desenvolvimento, não é difícil encontrar características dos modelos de Turner nos períodos antes e depois de 1930. O modelo de mobilidade patrocinada, segundo ele, corresponde a sociedades onde há uma hierarquia reconhecida e onde uma única elite controla o monopólio das credenciais necessárias para alguém pertencer à elite. O modelo de mobilidade competitiva ocorre em sociedades onde várias elites competem entre si. É óbvio que não tem sentido comparar aqueles dois períodos da história do Brasil às sociedades britânica e norte-americana. Estas últimas são apenas exemplos dos dois tipos ideais. O que se destaca aqui é que a estrutura social brasileira antes de 1930 abrigava sobretudo traços do modelo de mobilidade patrocinada, enquanto o período depois de 1930 apresenta sobretudo características do modelo de mobilidade competitiva.

A educação brasileira certamente acompanhou as mudanças estruturais acima mencionadas. Como é sabi-

QUADRO I

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL DE ACORDO COM AS REFORMAS REALIZADAS DE 1931 a 1971

| REFORMAS CARACTERÍSTICAS | 1931 | 1942 | 1961 | 1971 |
|---|--|---|---|---|
| Estrutura | Escola secundária: dois ciclos (5+2 anos). Estrutura dual: educação profissionalizante separada da educação acadêmica. | Escolas médias em geral: dois ciclos (4+3 anos). Manutenção da estrutura dual. | Manutenção dos dois ciclos e da estrutura dual. | Ensino de 1º grau com 8 anos de duração. Ensino de 2º grau com 3-4 anos de duração. Estrutura unitária: oferecimento de pelo menos educação pré-profissionalizante para todos os estudantes (Críticos: a estrutura dual permanece na prática). |
| Início da especialização de carreiras | 12 anos de idade | 12 anos de idade | 12 anos de idade | 15 anos de idade |
| Acesso ao ensino superior | Somente para os formados por escolas secundárias. Severamente limitado aos demais. | Graduados por escolas profissionais têm acesso com várias restrições. | Sem restrições, mas na prática os formados por escolas secundárias estavam melhor preparados para o exame vestibular. | Sem restrições (Críticos: na prática, a escola acadêmica disfarçada continua a preparar para o vestibular). |
| Alternativas para os estudantes | Não há equivalência entre os ensinos secundário e profissionalizante (em caso de transferência, o aluno deveria recomençar da 1ª série). Três alternativas no 2º ciclo, conforme o ramo de ensino superior pretendido. | Até 1953, não havia equivalência entre os ensinos secundário e profissionalizante. Duas alternativas no 2º ciclo da escola secundária: científico e clássico. | Manutenção dos cursos científicos e clássico. Equivalência legal entre os cursos secundários e profissionalizantes. | Possibilidade de escolha de matérias e de habilitação, dependendo das ofertas das escolas. Possibilidade de tempo de duração flexível para o 2º grau, dependendo das possibilidades das escolas. |
| Relacionamento entre os conteúdos dos currículos. | Fechado: matérias isoladas (formas fechadas de classificação). | Idem | Transição do fechado para o aberto. | Relativamente aberto: integração em atividades e áreas de estudo (tendência a formas abertas de classificação). |
| Flexibilidade dos currículos | Currículo uniforme para todo o país (estrutura rígida). | Idem | Possibilidade de diferenciação curricular a níveis de Estado e escola (tendência a estrutura flexíveis). | Idem |

do, entre 1889 e 1930 várias reformas desconexas e incoerentes foram tentadas. Mas um grande grupo de educadores inovadores surgiu nos anos 20. Eles repudiaram a educação tradicional da ordem oligárquica e clamaram por escolas públicas e leigas, bem como pela co-educação. Defenderam, portanto, o direito do povo à educação e a responsabilidade do Estado de provê-la (Azevedo, 1932, 1963; Romanelli, 1978). Há, sem dúvida, um aumento da influência norte-americana em educação — e com ela do modelo de mobilidade competitiva —, enquanto as influências britânica e francesa entram em decadência. A nova corrente, representada pelos Pioneiros da Educação Nova, foi muito influente, mas só em parte inspirou a reforma educacional de 1931. Embora esta reforma tenha afetado todo o sistema educacional, este estudo só focalizará as mudanças da escola média. Em virtude das pressões contra e a favor de sua transformação, a escola média reflete em grande parte o caráter das reformas. Ademais, ela constitui um filtro entre a escola fundamental, cada vez mais acessível aos alunos de baixo SSE, e o ensino superior, antes reservado para pequeníssima elite.

A reforma de 1931 (Brasil. Decreto 19.890, de 18/4/1931) manteve o dualismo básico entre a escola acadêmica e a profissionalizante, mas deu unidade interna à primeira. A escola secundária foi dividida em dois ciclos, o último orientado para ramos específicos do ensino superior (quadro I). Os currículos ainda enfatizavam a cultura humanística, mas tempo substancial foi alocado à matemática, física, química e biologia, bem como foram incluídas as ciências sociais. Este currículo enciclopédico, composto de matérias isoladas, era uniforme para todo o território nacional. Portanto, corresponde ao tipo justaposto, com estrutura rígida, segundo as hipóteses de Bernstein (1977).

Alguns anos mais tarde, o estabelecimento do Estado Novo criou um clima completamente desfavorável a uma reforma liberalizante. Assim, a reforma de 1942 reforçou o caráter elitista da escola acadêmica (v. quadro I). O currículo teve seu caráter literário e enciclopédico reforçado. Havia, ao todo, dezenove matérias, das quais seis eram línguas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol (Brasil. Decreto-lei 4.244, de 9/4/1942). No entanto, o crescimento da renda, a urbanização e outros fatores geraram uma contradição: embora primariamente destinada às elites, a escola acadêmica passou a ser freqüentada pelas classes médias urbanas. As matrículas cresceram 81% entre 1935 e 1940 e 333% entre 1935 e 1950 (Romanelli, 1978; p. 77). Em contraste, as matrículas dos cursos profissionalizantes e acadêmicos aumentaram, respectivamente, 242% e 433% em 1935-50 (Romanelli, 1978; p.113). Como é conhecido, o resultado de o currículo aristocrático ter-se expandido para uma ampla população, foi que muitos concluintes da escola secundária não estavam preparados nem para o trabalho nem para o ingresso no ensino superior. Sem dúvida, parte da demanda de vagas na escola secundária era racional porque o aumento de empregos burocráticos e comerciais exigia pessoas com educação geral. Neste sentido, a educação acadêmica servia até certo ponto como uma forma de educação profissionalizante e, ao mesmo tempo, como canal de ascensão às

ocupações não manuais¹. No entanto, a expansão das ocupações burocráticas não ocorreu no mesmo ritmo de crescimento das matrículas, de modo que resultou num excesso de pessoas de formação acadêmica.

As críticas contra a escola acadêmica, como se sabe, se elevaram no pós guerra. O melhor exemplo é Anísio Teixeira (1936, 1956, 1962) que buscou, através do pragmatismo de Dewey, superar o dualismo entre teoria e prática, pensamento e ação, educação acadêmica e profissionalizante, herdado dos gregos, através dos jesuítas, pela educação brasileira. Anísio criticou a estrutura dual da escola média e clamou por sua integração. A escola secundária deveria incluir as técnicas, os fundamentos ou as teorias relacionadas às técnicas (ciência) e os aspectos estéticos das técnicas (arte e literatura). As reformas educacionais que Anísio realizara no então Distrito Federal, em 1931-35, promoveram o ensino profissionalizante ao nível do ensino acadêmico, de acordo com uma abordagem de paridade de prestígio (Geribello, 1977).

Jayme Abreu (1968; p. 232), por sua vez, propôs, além do desenvolvimento do ensino profissionalizante, que os currículos oferecessem as matérias de educação geral até a nona série. A diferenciação começaria apenas no segundo ciclo da escola secundária. Além disto, Abreu sugeriu a criação de escolas integradas que oferecessem educação profissionalizante como opção.

Tais temas foram amplamente discutidos até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Lei 4024, de 20/12/1961; Barros, 1960; Romanelli, 1978). A reforma descentralizou de alguma forma os currículos, bem como eliminou qualquer restrição ao acesso e ao ensino superior por parte de egressos de cursos profissionalizantes. Além disso, a ampla possibilidade de transferência dos alunos dos cursos profissionalizantes para o acadêmico e vice-versa contribuiu para elevar o *status* dos cursos técnicos. Contudo, a reforma não tocou a estrutura do ensino médio (v. quadro I).

A reforma de 1971 teve que enfrentar estes problemas em outro contexto sócio-político. Neste período, a economia da educação e o planejamento educacional eram vistos como as melhores abordagens para os problemas existentes. As críticas anteriores contra a dualidade do ensino médio foram reinterpretadas de acordo com pontos de vista tecnocráticos, que enfatizaram o desenvolvimento de recursos humanos e as necessidades (supostas) do mercado de trabalho, obedecendo ao modelo econômico vigente. Há, assim, continuidade e descontinuidade entre a reforma de 1971 e o período anterior. Descontinuidade pelo novo sistema político instaurado em 1964, pelo processo de tomada de decisões e pela ênfase às necessidades econômicas. Continuidade porque já antes se propunha um sistema unitário para todos os alunos, integrando educação acadêmica e trabalho.

¹ V. Foster (1978) para uma análise do fracasso dos programas profissionalizantes agrícolas em Gana, em virtude de suas desvantagens relativas em face da educação acadêmica.

A reforma acresceu mais quatro séries ao ensino fundamental, retardando o primeiro ponto formal de seleção e previu habilitações profissionais para todos (Brasil. Lei 5692, de 11/8/1971; Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Parecer 45/72). No entanto, levando em conta as dificuldades de implantação, o objetivo mínimo foi reduzido para as habilitações básicas (Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Parecer 76/75).

No campo dos currículos, a reforma integrou as matérias em três áreas (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências). Os efeitos do enfraquecimento das fronteiras entre as matérias está sujeito a discussão, com base na prática educacional. Amplamente apoiada na teoria piagetiana sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo, a reforma concebeu o currículo como um processo derivado da natureza dos alunos. Esta perspectiva, de certo modo estática, originou várias diferenciações metodológicas básicas, bem como algumas possibilidades de opção para os alunos mais maduros.

O quadro I mostra claramente que o sistema educacional brasileiro tem se deslocado do modelo de mobilidade patrocinada para o de mobilidade competitiva. Pontos de seleção definitiva do alunado tendem a ser evitados ou adiados. O exame de admissão ao ginásio foi eliminado e a escolaridade tem sido prolongada. Ademais, há uma clara tendência para o tipo integrado de código educacional e para estruturas flexíveis, em termos das hipóteses de Bernstein. Cabe lembrar que esta mudança não implica necessariamente em democratização ou superioridade qualitativa de um tipo sobre outro. Trata-se de mudança da estrutura do sistema escolar da solidariedade mecânica para a solidariedade orgânica, correspondendo às transformações da divisão social do trabalho (Bernstein, 1977, p. 67).

A tipologia bipolar de Turner, sem dúvida, tem sérias limitações (para críticas, v., p. ex., Hopper, 1978). Pode-se supor que há um único caminho entre os dois tipos ideais e que estes tipos são os únicos pontos de partida e de chegada do processo. Além disso, permite supor que as transformações se fazem apenas lenta e gradualmente. No entanto, apesar do viés neo-evolucionista, essa tipologia pode ser parcialmente útil. Como país em desenvolvimento, o Brasil tem sido influenciado por modelos estrangeiros no amplo contexto das relações mundiais. Um estudo da UNESCO (1978) revelou que a educação técnica em muitos outros países em desenvolvimento tem sofrido tendências similares. Através do estudo de vinte e dois sistemas educacionais pode-se identificar uma tendência para a escola compreensiva e para o modelo de mobilidade competitiva.

O modelo de mobilidade competitiva leva à democratização?

A adoção explícita ou implícita de elementos do modelo de mobilidade competitiva por tantos países leva a questionar se o modelo realmente conduz a maior democratização. Os estudos comparativos sobre a Grã-Bretanha e os Estados Unidos não mostram vantagens

claras para nenhum dos dois modelos. Cabe, então, indagar sobre os efeitos das mudanças já referidas no caso brasileiro. Infelizmente, porém, os dados empíricos são escassos e dispersos. Não temos estudos que mostrem claramente o impacto de tais mudanças. Todavia, alguns dados estatísticos podem ajudar-nos na compreensão do problema. Os principais objetivos da reforma de 1971 foram: 1) estender a educação fundamental a todos os estudantes; 2) eliminar o dualismo entre a escola acadêmica e a escola profissionalizante; 3) oferecer preparação para o trabalho como alternativa para o ingresso no ensino superior. O primeiro objetivo não está sendo alcançado, já que a taxa de evasão escolar não se está reduzindo substancialmente, sobretudo da primeira para a segunda série do ensino de 1º grau. O gargalo no início da escolarização tem sido sério obstáculo à igualdade de oportunidades.

O segundo objetivo tem enfrentado a oposição de muitos estudantes e seus pais, entre outros atores. Muitas escolas particulares tendem a minimizar o segmento profissionalizante dos currículos, já que o verdadeiro objetivo de sua clientela é preparar-se para o exame vestibular. Em contraste, escolas públicas tendem a oferecer cursos profissionalizantes aos alunos de mais baixo SSE. Tais diversidades, além da diferenciação da qualidade do ensino de acordo com o SSE dos estudantes (Bessa, 1971; Castro, 1971; Gouveia, 1967) tem sido uma séria contradição da reforma de 1971, segundo um dos seus críticos (Cunha, 1975).

O terceiro objetivo também tem sido em grande parte frustrado. A matrícula no ensino superior aumentou 191% em 1971-75 e, segundo estimativa oficial, deve ter aumentado 304,1% em 1971-80. Contudo, a matrícula do ensino de 2º grau aumentou apenas 5,8% para 8% da matrícula total do sistema em 1970-75 (Kerstenetzky et al., 1979). Por outro lado, em 1976, 51,5% e 19,1% da população de 15 a 19 e de 10 a 14 anos de idade, respectivamente estavam na força de trabalho (Barreto et al., 1979). Muitos destes jovens deixaram a escola sem que tivessem recebido qualquer tipo de preparação para o trabalho.

Souza e Castro (1974) estudaram alguns dos fatores pelos quais o sistema unitário (isto é, aquele em que as diferenciações curriculares são retardadas ao máximo ou evitadas) tem fracassado em atrair estudantes para cursos profissionalizantes. No sistema unitário, os estudantes deixarão a escola em diferentes séries, por abandono ou conclusão de curso, estudam juntos. Como valores e normas de classe média, inclusive o estigma do trabalho manual, permeiam a vida escolar, é improvável que a escola seja capaz de alterar as aspirações acadêmicas dos seus alunos. Ao contrário, o resultado tende a ser o declínio da demanda de cursos profissionalizantes, particularmente daqueles programas orientados para ocupações manuais qualificadas. O fracasso dos Ginásios Orientados Para o Trabalho é um sintoma: eles não preparavam nem para o trabalho nem despertavam interesse por programas profissionalizantes. Só 1,5% dos alunos dos GOTs realmente pretendiam seguir carreiras do mesmo *status* daquelas oferecidas por aqueles ginásios (Castro et al., 1972). Ademais a alegada escassez

sez de técnicos de nível médio é também sujeita a discussão. Não há um papel definido para eles em muitas empresas, já que o Brasil não seguiu a experiência das empresas japonesas e européias de atribuir funções claras a uma proporção relativamente grande de técnicos. Por outro lado, muitos dos técnicos aspiram ao ensino superior e encaram seus empregos como transitórios. Em consequência, suas perspectivas de promoção nas empresas não são boas. Os autores criticaram a adoção precipitada do modelo norte-americano pelo Brasil, vale dizer, de características do modelo de mobilidade competitiva.

As características da alta demanda de educação no Brasil são um sintoma claro da emergência de uma sociedade credencialista (Collins, 1979; Dore, 1976). Uma das razões é que, aparentemente, o meio mais fácil de alcançar a ascensão social é tornar-se um assalariado de alta renda (Mills, 1951; Cunha, 1975). Uma corrida sem fim aos diplomas é empreendida como meio de mudar de SSE. Aqueles que podem alcançar o nível intermediário do sistema querem alcançar o topo. Em contraste, a maioria que deixa a escola nos níveis inferiores geralmente busca treinamento ocupacional fora do sistema escolar formal (SENAI, SENAC, cursos por correspondência, treinamento em serviço etc.) Tais formas de treinamento constituem becos, no sentido de que não oferecem fácil acesso a outros níveis de ensino. Quer dizer, elas estão fora da esteira rolante da escolarização regular. As pessoas que quiserem retornar à esteira deverão fazer um esforço adicional. É principalmente assim, saindo do sistema regular de ensino por imperiosas necessidades, que as pessoas buscam a terminalidade, em vez da continuidade.

No entanto, não poucos dos que recebem tais formas de treinamento ocupacional ganham salário substancialmente mais altos em ocupações manuais que os *white collars*. Considerando que a renda é apenas uma das dimensões do SSE, uma boa pergunta é saber o que é mais importante na sociedade brasileira: ter renda mais alta ou uma ocupação não manual. Ocupações manuais bem pagas constituiriam caminho efetivo para a mobilidade social?

Esta espécie de sistema educacional unitário não parece contribuir para a redução da evasão nos níveis iniciais de escolarização. Ao contrário, ele parece estimular a inflação educacional, que, por sua vez, torna mais difícil a ascensão social das pessoas de baixo SSE. Estas têm que pagar mais altos custos educacionais diretos e indiretos para participarem da corrida, de modo a melhorarem ou manterem suas posições.

Conclusão

A comparação entre os sistemas educacionais britânico e norte-americano, bem como esta análise preliminar do caso brasileiro, leva-nos à indagação sobre os possíveis efeitos das mudanças curriculares relacionadas à transição para o modelo de mobilidade competitiva. Como já referido, a locação dos alunos a diferentes currículos está relacionada a fatores mais poderosos, como o SSE. A falta de conquistas substanciais no campo da

democratização educacional através do modelo de mobilidade competitiva leva-nos a considerar que os currículos não são autonomamente influentes, como propôs a "nova sociologia da educação". Como uma pesquisa sugere, processos similares de seleção curricular têm efeitos diversos em diferentes situações sociais (Nacmias, 1980). O contexto social da escolarização deve ter sua importância reconhecida mais uma vez.

Entretanto, isto não significa simplesmente que os currículos não fazem diferença. Estas evidências mostram que os currículos não são tão cruciais. Mas as mudanças curriculares podem ser efetivas quando relacionadas a outras mudanças. Ademais, é preciso ter cautela antes de concluir que os modelos de mobilidade competitiva e patrocinada não fazem diferença. De acordo com as evidências aqui apresentadas, o modelo de mobilidade competitiva certamente não é a chave dourada para a democratização da educação. Porém, as diferenças entre os dois modelos certamente dependem do por que, como, onde e quando eles são implantados. O modelo de mobilidade competitiva pode ser influente em sistemas educacionais que não sejam muito seletivos em suas etapas iniciais. Em sistemas como o do Brasil é crucial criar soluções para os gargalos iniciais, em vez de importar modelos.

Surge então a pergunta: o que fazer? O quadro II sumariza algumas das respostas que alguns sistemas educacionais têm oferecido aos problemas da democratização para o trabalho. Parece que o modelo de mobilidade patrocinada tem sido considerado como indesejável, já que muitos sistemas educacionais tendem a atenuar o dualismo ou caminhar para o sistema unitário. A paridade de prestígio entre a educação acadêmica e profissionalizante é um objetivo difícil, já que os sistemas educacionais devem nadar contra a correnteza, isto é, agir contra diferenças de valorização inerentes à própria estratificação social. Tais tentativas na Grã-Bretanha durante os anos 50 foram frustradas. A conclusão foi que este era um ideal impossível, pois as diversidades entre educação acadêmica e profissionalizante eram resultado da estrutura de classes (Banks, 1955). Mesmo um sistema unitário como o dos Estados Unidos tem tido que lutar para a elevação do *status* da educação profissionalizante. Entretanto, movimentos como os das décadas de 1880 e 1890 fracassaram porque se basearam na suposição de que o trabalho manual pudesse ser elevado ao mesmo nível das profissões liberais (Wilms, 1979). A educação pós-secundária tem tido benefícios, mas é acusada de ser uma expressão contemporânea da inflação educacional e padrões históricos do dualismo, baseados nas diferenças de classes sociais (Karabel, 1978). É exigida uma escolarização mais longa, porém os resultados em termos de ascensão social não são satisfatórios.

Pelo menos duas propostas merecem ser examinadas. Ambas são voltadas para a redução do dualismo através da maximização da educação geral nos currículos. Rosenbaum (1976; p. 211) verificou, em seu estudo de caso, que as diversidades curriculares criam diferenças de *status* onde tais diferenças antes não existiam. Todavia, um sistema puro de mobilidade competitiva

QUADRO II
 ALGUMAS ALTERNATIVAS PARA OS PROBLEMAS DE DEMOCRATIZAÇÃO
 E PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

| ALTERNATIVAS | EXEMPLOS | ALGUNS RESULTADOS |
|---|---|--|
| PARIDADE DE PRESTÍGIO ENTRE EDUCAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONALIZANTE | <p><i>Num sistema dual:</i> Tentativas de assegurar o mesmo <i>status</i> aos diferentes tipos de escola média na Grã-Bretanha.</p> <p><i>Num sistema unitário:</i> Movimento em favor do treinamento manual na década de 1880 e o Smith-Hughes Act de 1917 nos Estados Unidos.</p> <p><i>Community colleges</i> nos Estados Unidos: educação profissionalizante elevada ao nível pós-secundário.</p> | <p>Não houve resultados significativos. Foi concluído que é um ideal impossível.</p> <p>Foi impossível elevar o trabalho manual ao mesmo <i>status</i> do trabalho não manual, em virtude das diferenças de recompensas sociais.</p> <p>Alguns críticos os acusam de disfarçar as diferenças sociais. Eles seriam uma expressão da inflação educacional e dos padrões históricos do dualismo.</p> |
| CRIAÇÃO DE SISTEMAS UNITÁRIOS | <p>Sistema educacional dos Estados Unidos: melhor exemplo de modelo de mobilidade competitiva, segundo Turner (1960).</p> <p>Reforma de 1971 no Brasil: preparação para o trabalho para todos os estudantes.</p> | <p>O estigma da educação profissionalizante persiste. Existem mecanismos sutis de seleção, como a divisão em turmas orientadas para o ensino superior e para educação profissionalizante, divisão em turmas por nível de aproveitamento e processos de aconselhamento. Haveria, de fato, uma seleção semelhante a um torneio.</p> <p>Altos custos da educação profissionalizante podem não ser compensados pelo atingimento dos objetivos em vista. Há conflito com as aspirações de muitos estudantes. O dualismo é, na realidade, dissimulado, segundo críticos. A seletividade nos níveis iniciais de escolarização não é sensivelmente reduzida.</p> |

apenas adiar a seleção. Espera-se que as escolas selecionem os estudantes e lhes ofereçam diversos tipos de preparação. O autor então propõe que todas as distinções sejam adiadas ao máximo, até a um nível em que seja empiricamente verificado que não será prejudicial à preparação do estudante. O treinamento especializado na verdade toma pouco tempo e poderia ser realizado na última série. Ou a seleção seria adiada através da inserção de alguns cursos profissionalizantes no currículo inicial de todos os estudantes.

A proposição tem vantagens claras, pois a educação geral oferece um *background* sólido para muitos tipos de treinamento ocupacional. A flexibilidade é uma característica essencial hoje e a educação geral merece ter alta prioridade. Sem embargo, tal proposta pode ser boa para uma sociedade desenvolvida, onde os recursos econômicos permitem longa escolaridade para grande parte da população. Mas o que fazer numa sociedade onde a maioria dos alunos deixa a escola cedo?

Paro (1979) propôs para o Brasil um modelo similar. A escola ofereceria educação geral e os aspectos teóricos da preparação para o trabalho, enquanto o "segundo sistema educacional" (empresas, cursos por correspondência, centros comunitários etc.) desenvolveriam os aspectos práticos mais efetivamente que a escola. A proposta é interessante não só em termos da distribuição do ônus financeiro da educação, como também porque assegura alta prioridade à educação geral. Entretanto, a proposta pode levar à simples manutenção do *status quo*, já que os estudantes de baixo SSE tendem a procurar muitas vezes às suas expensas e desorientadamente, o "segundo sistema educacional" para obterem educação e treinamento profissionalizantes. Ademais, não há evidência de que esta solução contribua para reduzir o academicismo e a tendência à inflação educacional.

É arriscado e simplista deixar para as empresas e o "segundo sistema educacional" em geral a preparação para o trabalho. Mesmo nos Estados Unidos, onde há estatísticas sofisticadas, é difícil responder à questão de quantos empregos requerem tal nível de habilidade que apenas exijam treinamento rápido pelo empregador. Zymelmann et al. (1976), numa longa resenha das pesquisas existentes, conclui que as escolas profissionalizantes e o treinamento em serviço oferecem vantagens e desvantagens. As primeiras são mais apropriadas à aquisição de habilidades complexas e podem produzir indivíduos mais amplamente treinados. O últi-

mo é rápido e tem poucas exigências intelectuais, porém é menos satisfatório quando se exige um profissional mais amplamente treinado. A escolha do método deve variar segundo as regiões, setores econômicos, níveis ocupacionais, bem como grande número de variáveis econômicas e institucionais.

As duas espécies de estratégias apresentadas no quadro II apresentam alguns aspectos válidos. Por um lado, muito pode ser feito para elevar o *status* da educação profissionalizante sem simplesmente dissimular seu baixo prestígio: não alocar os piores professores, prédios e equipamentos para os cursos profissionalizantes, não concebê-los como uma punição para alunos indisciplinados ou para delinquentes etc. Por outro lado, um sistema unitário onde a educação geral seja maximizada pode ser uma boa alternativa. Sem embargo, ela não oferece necessariamente remédios para o academicismo e o credencialismo. A questão é decidir se, onde e quando este são os piores problemas a serem enfrentados.

A dificuldade dos temas aqui estudados é que os sistemas educacionais em geral desempenham papéis conflitantes: democratizar oportunidades, e ao mesmo tempo, selecionar estudantes para ocupações diferentemente valorizadas. O modelo de mobilidade patrocinada tem respondido a estes desafios através da inflexibilidade relativa na articulação de níveis e modalidades de ensino, de modo a manter os estudantes na opção menos atrativa, isto é, a educação profissionalizante. O modelo de mobilidade competitiva, ao contrário, adia o fim da corrida, mas mantém mecanismos sutis de seleção através do sistema. Poderíamos dizer que o trabalho espinhoso de seleção, no modelo de mobilidade patrocinada, é feito em grande parte pela escola. No modelo de mobilidade competitiva a escola desempenha um papel mais sutil e deixa a maior parte da "batata quente" ao mercado de trabalho, particularmente em situações e inflação educacional.

Tudo isto significa que as raízes dos dilemas educacionais estão nas desigualdades da estrutura social? Certamente sim. No entanto, isto não significa que as reformas educacionais simplesmente não funcionem. Como vimos, há várias alternativas para a educação, mas a amplitude de escolhas é determinada pela estrutura social. Cabe aos educadores assistir a escolha e criar novas alternativas no espaço disponível. Esta é exatamente a essência da nossa arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Jayme. *Educação, sociedade e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1968.
- APPLE, M.W. Power and school knowledge. *The Review of education*, 2(1):120-36, 1975.
- _____. Curriculum as ideological selection. *Comparative Education Review*, 20(2):209-15, June, 1976.
- _____. & WEXLER P. Cultural capital and educational transmissions: and essay on Brasil Bernstein, "Class, Codes and Control: Vol. III - Towards a Theory of Educational Transmissions". *Educational Theory*, 28(1):34-43, Winter, 1978.
- AZEVEDO, Fernando de. *A reconstrução educacional do Brasil; ao povo e ao Governo; Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Rio de Janeiro, 1932.
- _____. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4 ed. Brasília; Universidade de Brasília, 1963.
- BANKS, O. *Parity and prestige in English secondary education*. Londres; Routledge and Kegan Paul, 1955.
- BARROS, Roque Maciel de. *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo, Pioneira, 1960.
- BARRETO, Elba S. et al. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, (30):21-40, setembro 1979.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. Porto Alegre, Difel Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1976.
- BESSA, Nícia M. Alunos do curso colegial: planos e características sócio-econômicas. *Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas*, 1971.
- BRASIL. Decreto 19.890, de 18/4/1931.
- _____. Decreto-lei 4.244, de 9/4/1942.
- _____. Decreto 4.024, de 20/12/1961.
- _____. Lei 5.692, de 11/8/1971.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 45/72.
- _____. Parecer nº 76/75.
- CASTRO, Claudio de Moura. *Eficiência e custos das escolas de nível médio: um estudo piloto na Guanabara*. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1971.
- _____. et al. *Ensino técnico: desempenho e custos*. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1972.
- CICOUREL, Aaron V. & KITSUE John I. The school as a mechanism of social differentiation. In: KARABEL, Jerome & HALSEY A.H. eds. *Power and ideology in education*. Nova Iorque, Oxford University Press, 1978. p.282-292.
- COLLINS, Randall. *The credential society: and historical sociology of education and stratification*. Nova Iorque: Academic Press, 1979.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- DORE, Ronald. *The diploma disease: education, qualification and development*. Berkeley, University of California Press, 1976.
- FAUSTO, Bóris. A Revolução de 1930. In: DIAS, Manuel Nunes et al. *Brasil em Perspectiva*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1968.
- FOSTER, Philip J. The vocational school fallacy in development planning. In: KARABEL, Jerome & HALSEY, A.H. *Power and ideology in education*. Nova Iorque, Oxford Press, 1978. p.356-66.
- FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo, Nacional, 1968.
- GERIBELLO, Wanda P. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo, Atlas, 1977.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. Desigualdades no acesso à educação de nível médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 48(107), 1967.
- HOPPER, Earl I. A typology for the classification of educational systems. In: KARABEL, Jerome & HALSEY A.H. eds. *Power and ideology in education*. Nova Iorque, Oxford University Press, 1978. p.153-166.
- JAGUARIBE, Hélio. *Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político*. 2ed. Rio, Paz e Terra, 1972.
- KARABEL, Jerome Community colleges and social stratification: submerged class conflict in American higher education. In: KARABEL, Jerome & HALSEY, A.H. eds. *Power and ideology in education*. Nova Iorque, Oxford Press, 1978. p.232-254.
- KERCKHOFF, Alan C. Stratification process and outcomes in England and U.S. *American Sociological Review*, 39(6):780-801, Dec. 1974.
- KERSTENETZKY, Isaac et al. Indicadores sociais da educação. Brasil. Congresso Nacional. Senado Federal/Universidade de Brasília. *Projeto Educação*. Brasília, Senado Federal, 1979. v.3, p.17-93.
- LAWTON, Denis. *Class, culture and the curriculum*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975.
- MILLS, Charles Wright. *White collar: the American middle classes*. Nova Iorque, Oxford University Press, 1951.
- NACHMIAS, Chava. Curriculum tracking: some of its causes and consequences under a meritocracy. *Comparative Education Review*, 24(1):1-20, Febr. 1980.
- PARO, Vitor Henrique. *Escola e formação profissional: um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil*. São Paulo, Cultrix/Fundação Carlos Chagas, 1979.
- PEREIRA, L.C. Bresser. *Desenvolvimento e crise no Brasil*. 3 ed. São Paulo, Brasiliense, 1972.
- ROSENBAUM, James E. *Making inequality: the hidden curriculum of high school tracking*. Nova Iorque, John Wiley & Sons, 1976.

- UNESCO. *Development in technical and vocational education: a comparative study*. Paris, UNESCO, 1978.
- WILMS, Wellford W. New meanings for vocational education. *UCLA Educator*, 21(1):5-12, Fall, 1979.
- YOUNG, Michael F.D. Introduction: knowledge and control. In: *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres, Collier-MacMillan, p.1-17.
- An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: *knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres, Collier-MacMillan, 1971a. p. 19-46.
- ZYMELMAN, Manuel et al. *The economic evaluation of vocational training programs*. Baltimore, The World Bank/The John Hopkins University Press, 1976.
- ROMANELI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- SHAW, B. The sociology of knowledge and the curriculum. *British Journal of Educational Studies*, (21): 277-289, Oct. 1973.
- SOUZA, Alberto de Mello & CASTRO, Claudio de Moura. *Mão-de-obra industrial no Brasil: mobilidade, treinamento e produtividade*. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1974.
- TEIXEIRA, Anísio S. *Educação para a democracia*. Rio, José Olympio, 1936.
- . *A educação e a crise brasileira*. São Paulo, Nacional, 1956.
- Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 37(86):59-79, abr./jun. 1962.
- TORRES, João Camilo de Oliveira. *Estratificação social no Brasil*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1965.
- TREIMAN, Donald J. & TERRELL Kermit. The process status attainment in the U.S. and Great Britain. *American Journal of Sociology*, 81(3):563-83, 1975.
- TURNER, Ralph, H. Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review*, 25(6):855-67, Dec. 1960.
- TYLER, William. *The sociology view of educational inequality*. Londres, Methuen, 1977.