



NOVOS RUMOS PARA O ENSINO MÉDIO: BRASIL EM PERSPECTIVA

CANDIDO ALBERTO GOMES

Cadernos UNESCO Brasil
Série Educação
Volume 01

Gomes, Candido Alberto.

Novos rumos para o ensino médio: Brasil em perspectiva /

Candido Alberto Gomes. – Brasília : Unesco, c1998.

44 p.; 17x24 cm. – (Cadernos Unesco Brasil. Série Educação;
v. 1)

1. Título

Ficha catalográfica elaborada pelo IBICT

Reprodução permitida desde que citada a fonte

1ª edição – 1998 – Copyright UNESCO

Cadernos da UNESCO Brasil
Série Educação
Volume 1

Conselho Editorial

Jorge Werthein
Maria Dulce Almeida Borges
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Educação

Julio Jacobo Waiselfisz
Lúcia Maria Gonçalves de Resende
Candido Alberto Gomes
Manuel Argumedo

Revisão: Ana Maria Viana Freire
Assistente: Editorial Vera Ros
Capa: Ana Lúcia Pompeu
Fotografia de Capa: Iracema Malheiros

Peças em madeira de autor desconhecido.
Brinquedo popular brasileiro.



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil
SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.
CEP 70070-914, Brasília, DF, Brasil.
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 322-4261
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

Cadernos UNESCO Brasil

A criação da coleção Cadernos UNESCO Brasil tem o objetivo de colocar à disposição de estudiosos, pesquisadores e responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas, pesquisas, reflexões e estudos produzidos no País e no exterior que possam contribuir para o fortalecimento e aperfeiçoamento das ações voltadas para o desenvolvimento integral.

Conselho Editorial

Edições UNESCO Brasil

NOVOS RUMOS PARA O ENSINO MÉDIO: O BRASIL EM PERSPECTIVA

Candido Alberto Gomes

Consultor da UNESCO

Trabalho baseado na contribuição do autor para documento à Sociedade Brasileira de Educação Comparada pelo Ministério da Educação e do Desporto, sob os auspícios da UNESCO. As opiniões e conclusões não expressam pontos de vistas institucionais.

Resumo

O ensino médio apresenta dificuldade de clarificação dos seus objetivos, apesar do seu papel estratégico para a mobilidade social, ao distribuir a diferentes grupos conhecimentos de diversos graus de prestígio. Diferenciando-se em dois tipos ideais de padrões normativos de mobilidade social, diversos países têm adotado alternativas quanto à organização dos sistemas educacionais, destacando-se a paridade de prestígio entre os ramos do ensino médio, a criação de sistemas unitários e a diversificação curricular. As variadas formas de organização educacional, entretanto, não parecem apresentar forte impacto sobre a mobilidade social, dependendo em grande parte da estratificação social e da estrutura de classes. O Brasil, em sua história recente, tem caminhado do modelo de mobilidade patrocinada para o de mobilidade competitiva. Nos anos 70 tentou construir um sistema unitário, por meio da profissionalização do ensino médio, porém a rejeição social levou-o a retornar a um insatisfatório dualismo. Uma proposta de mudanças é apresentada para enfrentar os atuais desafios.

O ensino médio, com a sua denominação topográfica (o que está no meio, entre o fundamental e o superior), apresenta internacionalmente uma notória dificuldade de clarificação de objetivos. Em parte isto se deve ao seu papel na mobilidade social e à delicada opção entre a terminalidade e a continuidade dos estudos. Entre as inúmeras indagações controversas, está, em primeiro lugar, a das suas finalidades e relações com o trabalho. Daí decorrem outras, como a de se é mais conveniente, em termos de democratização educacional e oportunidades de mobilidade social, ter, após a escola fundamental, uma só trajetória para o aluno ou oferecer várias alternativas, bifurcando ou multifurcando os caminhos da escola média. Será melhor ter uma escola média profissionalizante ou uma escola média voltada para a educação geral? Será preferível manter várias modalidades de escola média ou uma só? No caso de manterem-se diversos ramos, é mais conveniente diversificar as trajetórias dos alunos mais cedo ou tão tarde quanto possível? Essas são algumas das questões recorrentes, quer no Brasil, quer em outros países, para as indispensáveis mudanças do ensino médio no Brasil.

OS CURRÍCULOS COMO MEIO DE SELEÇÃO

Essas discussões acham-se intimamente ligadas à distribuição social do conhecimento via currículos. As diversas modalidades de ensino médio têm uma hierarquia de prestígio, de tal modo que os cursos mais compensadores tendem a ser freqüentados pelos alunos socialmente mais privilegiados. Por outro lado, a destinação de estudantes a variados currículos é uma das mais relevantes características das relações entre os padrões normativos de mobilidade social e a organização dos sistemas educacionais.

Quanto à distribuição social do conhecimento, a "nova sociologia da educação", nos anos 70, considerava o currículo como uma seleção de conhecimentos alocados a diversos grupos sociais, em dosagens diferentes (Young, 1971; Lawton, 1975). No processo de elaboração, filtragem e organização dos conhecimentos a integrarem os currículos discerniam-se várias etapas: 1) a seleção de elementos da cultura para integrar os currículos; 2) a divisão e estratificação do conhecimento; 3) a organização dos currículos; 4) a distribuição do conhecimento a diversos grupos de estudantes.

A primeira etapa da seleção consistiria na escolha dos conteúdos da cultura considerados necessários e adequados aos estudantes. Além dos diferentes padrões de conhecimento aprovados, que podem ou não ser incluídos nos currículos, esse conhecimento é dividido em setores de *status* mais e menos alto. 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. Desse modo, a educação acadêmica, mais abstrata, tende a ser mais valorizada que a educação profissional.

Além da seleção e estratificação dos seus componentes, a organização é marcante. Bernstein (1977, 1990) distinguiu dois códigos educacionais, isto é, 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. 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. Novamente, a educação profissional é um exemplo.

Por fim, outra etapa do processo de seleção seria a distribuição do conhecimento aos estudantes. Da mesma forma que as matérias, os cursos têm hierarquias de prestígio e são dirigidos a diversos grupos de estudantes. A educação profissional, com a sua fronteira menos rígida entre o conhecimento educacional e o conhecimento cotidiano, tem sido um ramo tradicionalmente reservado aos estudantes "mais fracos".

A DISTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO E A MOBILIDADE SOCIAL

Considerando as mudanças sofridas pela "nova sociologia da educação" e buscando outro ângulo para as questões aqui esboçadas, verifica-se a importância da contribuição de um clássico para relacionar a distribuição do conhecimento, por meio dos currículos, com a mobilidade social. A destinação de estudantes a variados currículos, em diversas etapas da sua carreira, é uma das mais relevantes características das relações entre padrões normativos de mobilidade social e a organização dos sistemas educacionais. Assim, a tipologia de Turner (1960) é útil para clarificar alguns efeitos da organização e trajetórias curriculares sobre a mobilidade social e a democratização educacional.

Segundo o autor mencionado, há dois tipos ideais de padrões normativos, que são os modelos de mobilidade patrocinada e a competitiva. No primeiro, a mobilidade ascendente é como o ingresso em um clube privativo, em que o candidato deve ser patrocinado por um ou mais membros da elite. O objetivo aqui é fazer o melhor uso dos talentos disponíveis. O melhor exemplo é o sistema educacional inglês, no qual essa alocação se faz por meio da diferenciação dos currículos relativamente cedo na carreira escolar. 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. O melhor exemplo, para o autor, seria o sistema educacional norte-americano.

Diversos pesquisadores compararam essas diferentes formas de organização nos Estados Unidos e no Reino Unido, sem, todavia, encontrarem impactos muito diferenciados. De modo geral, as pesquisas concluem que os padrões de mobilidade social e de desigualdade em ambos os países são similares, apesar das diferenças de suas estruturas sociais (p. ex., Kerckhoff, 1974; Treiman & Terrell, 1975; Tyler, 1971). Portanto, as diversas maneiras pelas quais a educação é organizada não afetariam significativamente seus padrões de mobilidade social. Contudo, devemos reconhecer que o contexto das correlações difere. Se ambos os sistemas educacionais podem não alterar expressivamente os padrões de mobilidade, certamente eles têm diferentes resultados em termos de socialização e de atitudes em relação à mobilidade. É possível, inclusive, que o modelo de mobilidade competitivo nos Estados Unidos tenha mecanismos dissimulados de seleção, afastando-o do tipo ideal (cf. Rosenbaum, 1976; Cicourel e Kitsuse, 1978).

Além do ponto de vista da estratificação e mobilidade sociais, a questão das trajetórias educacionais e das suas escolhas pelos alunos merece ser vista sob o ângulo do rendimento escolar. Husén (1979), com base em testes aplicados pela International Evaluation Association (IEA), concluiu ser preferível o ensino de tipo geral, pela sua abertura e ausência de exames seletivos entre os níveis quando se busca acolher, ao longo da escolaridade obrigatória, todos os talentos disponíveis em uma sociedade. Quanto maior a rede, maiores as possibilidades de uma boa pescaria. Quanto maior a amplitude de variação do *status* socioeconômico dos alunos em um país, mais baixa tende a ser a média de rendimento. Todavia, quando se comparam os resultados médios das faixas dos 10%, 5%, 4% e 1% superiores, desaparecem as diferenças entre os países. Desse modo, por exemplo, embora os Estados Unidos tivessem um rendimento médio em Matemática inferior ao da República Federal da Alemanha – países que diferenciam as trajetórias escolares em idades muito diferentes – a média do grupo superior de 4% era a mesmo.

Essas evidências têm sido utilizadas pelos que advogam um tronco curricular comum no ensino médio inferior, retardando a seleção e diferenciação dos caminhos, tendo em vista que: 1) os sistemas educativos de tipo seletivo não geram uma taxa mais elevada de elites intelectuais; 2) não existe relação sistemática entre as porcentagens de alunos com médias elevadas e as de alunos com médias baixas (Eurydice, 1995).

EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

Embora a tipologia referida acima tenha várias limitações, entre elas, de certo modo, a bipolaridade, as experiências internacionais a seguir não chegam a transbordar a mesma. Foram selecionadas as de alguns países que, na literatura pertinente, servem de base para inovações em outros países ou efetuaram mudanças relevantes no campo.

Conforme o Quadro 1, a primeira alternativa em face dos desafios da igualdade e mobilidade sociais é a paridade de prestígio entre ensino acadêmico e profissional. O Reino Unido, com um sistema dual, buscou ativamente alcançar tal paridade nos anos 50. Como se sabe, o pós-guerra trouxe um sopro de democratização educacional, inclusive com a implantação da escola compreensiva. Entretanto, tais tentativas foram consideradas frustradas, concluindo-se que esse era um ideal impossível, pois as diversidades entre a educação acadêmica e profissional eram resultado da estrutura de classes sociais (Banks, 1955). Passando aos anos 80, a crise econômica e o desemprego, em especial juvenil, levaram a sucessivas mudanças, entre elas as da Lei de 1988, que corresponde à ótica da liberação das forças de mercado. O estabelecimento do novo currículo e da avaliação nacionais deveriam oferecer os meios para que os pais julgassem a eficácia das escolas públicas mediante a escolha das mesmas (o que, como é sabido, não decorreu conforme as autoridades esperavam e coloca interrogações quanto ao futuro).

Quadro 1 – Alternativas seguidas pelos países analisados no ensino médio

Alternativas	Países	Observações
1. Paridade de prestígio entre ensino acadêmico e profissional	Em sistemas duais: França Reino Unido nos anos 50	— Não houve resultados significativos. Concluiu-se que é um ideal impossível.
2. Criação de sistemas unitários	Estados Unidos	Diferenciação curricular, divisão em turmas por aproveitamento levam a considerar que haveria uma seleção semelhante a um torneio.
	Movimento em favor do treinamento manual na década de 80 do século XIX, Smith-Hughes Act de 1919 e outros nos Estados Unidos.	Objetivos não alcançados em virtude das diferenças de recompensas sociais.
	Community colleges nos Estados Unidos: educação profissional elevada ao nível pós-graduação.	Críticos acusam-nos de disfarçar as diferenças sociais. Seriam uma expressão da inflação educacional e dos padrões históricos do dualismo. Persiste o estigma da educação profissional.
	Países socialistas da Europa Central e Oriental	Escola politécnica, abandonada a partir de 1989.
	Portugal	
2.1 Abrandamento do dualismo	Brasil, 1971	O dualismo foi dissimulado, segundo críticos, e voltou formalmente em 1982.
2.2 Ênfase à educação profissional	Colômbia, Quênia, Serra Leoa, Tanzânia e Trinidad e Tobago	Evidências de desvantagens em relação à educação geral, pelo menos do ponto de vista econômico.
	Argentina e Chile	Ainda que com boa aceitação social, o risco da alternativa é a dificuldade de a educação profissional atingir seus objetivos específicos.
2.3. Secundarização do ensino técnico		
3. Diversificação curricular, especialmente dualismo	Alemanha, Japão, países pós-socialistas da Europa Central e Oriental	Pressuposição de que a diversidade atende melhor às necessidades socioeconômicas.
4. Introdução de tecnologia nos currículos	Espanha, Portugal e Reino Unido	Educação pré-profissional.

Já a França, também tocada, entre outros, pelos problemas do desemprego juvenil, criou, em 1975, além dos tradicionais liceus acadêmicos, preparatórios para o ensino superior, os *lycées d'enseignement professionnel*, destinados a oferecer dois ou três anos de estudos, culminados por um dos dois títulos de especialização em uma ocupação concreta: o *brevet d'études professionnelles (BEP)* ou o *certificat d'aptitudes professionnelles (CAP)*. Estendendo a obrigatoriedade da educação virtualmente até o final da escola média, estabeleceu-se a equivalência e a convergência dos dois tipos de liceu, que legalmente dão acesso ao ensino superior. No caso da opção profissional ampla, os alunos fazem o exame para o BEP depois de dois anos e cursam mais dois anos de cursos profissionais, que envolvem quase 50% de educação geral. O CAP, por sua vez, coroa cerca de 250 cursos, que são uma reminiscência dos antigos cursos para artesãos (Cowen, 1996).

Ao contrário do Reino Unido, onde o sistema escolar tenta suprir a falta do empregador, na França a integração da educação geral e profissional foi possível porque a formação profissional tem sido responsabilidade do Estado desde o fim do século passado (cf McLean, 1995; Cowen, 1996). Nesse, como em outros casos, há notória necessidade de pesquisas avaliativas.

A segunda alternativa indicada no Quadro 1 é a criação de um sistema unitário. Conforme foi referido, para Turner os Estados Unidos são o melhor exemplo do modelo de mobilidade social competitiva. O seu sistema escolar segue o princípio da "educação compreensiva", ou seja, oferecem-se, nas mesmas escolas, componentes curriculares de educação geral e profissional. A grande questão é que coexistem nos mesmos estabelecimentos de ensino médio três opções curriculares: 1) acadêmica, preparatória para o ensino superior; 2) profissionalizante, voltada para a terminalidade, embora legalmente permita o acesso ao ensino superior; 3) geral, que não cumpre nenhum dos papéis anteriores e tende a ser reservada aos alunos considerados menos capazes. Associada às opções curriculares, está a divisão das turmas por aproveitamento, cujo impacto é controverso, mas, segundo numerosas pesquisas, apresenta baixa mobilidade entre si, portanto, congelando os grupos de menor rendimento.

Em outros termos, o modelo unitário é limitado pela reestratificação interna – social, étnica e de aproveitamento – dos diferentes grupos. Em cada estabelecimento de ensino podem surgir trilhas diversas, sob o manto da escolha relativamente livre de matérias pelos alunos, porém fortemente limitada pelo aconselhamento e outros meios (cf. Rosenbaum, 1976; Cicourel e Kitsuse, 1978).

Graças também à industrialização e à demanda de formação de pessoal, diversos movimentos de valorização da educação profissional tiveram certo sucesso, porém pouco duradouro. Alguns exemplos da estratégia de construir um sistema escolar unitário por meio da elevação do prestígio da educação profissional, foram o movimento em favor do treinamento manual na década de 80 do século XIX; a criação da National Society for the Promotion of Industrial Education, em 1907; a Lei Smith-Hughes, de 1919, que representou uma intervenção do Governo Federal em matéria antes reservada só aos Estados, e, entre outras leis, o Vocational Education Act de 1963 e o Comprehensive Employment and Training Act (Ceta), de 1973, que, como as anteriores, reiterou e ampliou a atuação do governo federal na área. Os anos 80 e 90, entretanto, deram curso à devolução de tais tarefas aos Estados, segundo uma tendência descentralizadora e de redução das despesas sociais, iniciada pela primeira Presidência Reagan (Gomes, 1990; García Garrido, 1992; Castro, 1996).

Nos últimos anos, uma vez mais, a debilidade e a ambigüidade do sistema, que, ao menos para uma parte ponderável dos alunos de baixo *status* socioeconômico, não consegue assegurar satisfatoriamente nem a continuidade nem a terminalidade dos estudos, têm conduzido a experiências de separar a educação profissional em estabelecimentos com um *ethos* próprio, como é o caso do *PrepTech* (Castro, s/d.). Outro possível efeito é a "promoção" da educação profissional aos *junior community colleges*, que seriam uma expressão da inflação educacional e dos padrões históricos do dualismo (Karabel, 1978).

Outra alternativa de sistema unitário foi a escola politécnica dos países socialistas da Europa Central e Oriental, abandonada a partir de 1989, em face de grande insatisfação. Adiante serão feitas referências às mudanças ocorridas.

Um caso que fica a meio caminho entre o dualismo e o sistema unitário é o de Portugal. A Lei de 1986 optou pela organização em nove anos de ensino básico (4+2+3) e três anos de ensino secundário. Este divide-se em cursos predominantemente orientados para a vida ativa e cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, rompendo com a tradicional dualidade de escolas acadêmicas e técnicas. Cada um destes tipos pode compreender tantos cursos quantos necessários, desde que todos contenham: "1) uma componente de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e 2) uma componente de formação de língua e cultura portuguesas diferenciadamente adequada à natureza de cada curso" (Pires, 1995, grifado no original). Na aplicação da lei, Portugal, da mesma forma que outros países da Europa Ocidental, tem buscado a integração curricular e institucional entre a formação profissional e a formação geral, promovendo a desespecialização das vias profissionais, com a redução do número de especializações curriculares (Azevedo, 1996).

Todos os diplomas são legalmente equivalentes, havendo três componentes curriculares de formação com carga diferenciada, conforme o curso: geral ou sociocultural, específica ou científica e técnica (Azevedo, 1996; Imaginário, 1996).

Outra modalidade de criação de sistemas unitários é a ênfase à educação profissional. Vários países guiaram-se por interpretações das pesquisas de economia da educação, pela influência da escola compreensiva e pelos programas de ajuda internacional, ampliando a educação profissional e pré-profissional em busca de maior retorno para a educação. O Brasil, como se verá, radicalizou a sua reforma, tentando generalizar pelo menos a educação pré-profissional para todos os alunos da escola média. O dualismo, entretanto, retornou por lei pouco mais de uma década mais tarde.

Outros países, como Colômbia, Quênia, Serra Leoa, Tanzânia e Trinidad e Tobago, embora não necessariamente visassem construir um sistema unitário, tiveram avaliadas as suas experiências de expansão da educação para o trabalho. Tais pesquisas concluíram que essa eleva substancialmente os custos sem oferecer os correspondentes benefícios, sobretudo quando comparada à educação geral (Chin-Aleong, 1988; Lauglo & Närman, 1988; Psacharopoulos, 1988; Wright, 1988). Ao que parece, os empregadores estão mais interessados na treinabilidade do que no treinamento dos egressos da escola (cf., p. ex., Noah & Eckstein, 1988; Oxenham, 1988; Gomes, 1990a).

Uma terceira variedade da criação de sistemas unitários é a secundarização do ensino técnico. Enquanto nos anos 70 o Brasil buscava superar o sistema dual com a profissionalização compulsória, a Argentina seguiu um movimento inverso, isto é, a secundarização da educação técnica, que buscou "elevar o *status*" dessa última por intermédio do aumento da educação geral (Gallart, 1988). Tendo havido previamente tentativas frustradas de introduzir a educação profissional nos currículos do ramo acadêmico, a alternativa – certamente de menor resistência – foi elevar o *status* da educação técnica. Uma das respostas ao problema, que envolve a forte atração do ensino superior – já apontava Gallart (1988) –, seria oferecer um forte ramo politécnico no ensino médio, que oferecesse aos alunos treinamento básico para ser um técnico de nível médio ou para continuar estudando para uma carreira técnica.

A reforma em curso na Argentina aproxima-se dessa alternativa. No novo sistema escolar, em que a educação é obrigatória dos 5 aos 14 anos de idade, o ensino geral básico tem 9 anos, divididos em três ciclos. No último ciclo existe a opção de preparar-se para uma ocupação específica (12-14 anos de idade). Segue-se a educação polimodal, de 3 anos de

duração, com o propósito de fortalecer o núcleo de capacidades fundamentais de que todos necessitam para a sua formação integral como pessoa. Ao terminar uma das modalidades, o estudante recebe o diploma de educação polimodal, que o habilita a continuar os estudos em nível superior. Como a organização é modular, existem "trajetos técnico-profissionais", em que o aluno pode concluir um ou mais módulos para alcançar perfis profissionais (Argentina, 1995; Argentina, s/d.; Braslavsky, 1995).

A concepção é interessante e deve ser cuidadosamente observada. Um dos riscos é o dos anos 70, ao "elevar o *status*" da educação técnica por meio da secundarização dos currículos: nem atender às exigências de uma satisfatória educação geral, nem às de uma satisfatória educação técnica, o que, de certa forma também ocorreu no Chile.

Uma terceira alternativa é manter ou buscar a diversificação curricular, assumindo que esse é o melhor caminho para atender às necessidades socioeconômicas. Exemplo já mencionado é o dos países pós-socialistas da Europa Central e Oriental, onde os ventos inverteram-se apressadamente para descentralizar, delegar, flexibilizar, privatizar, liberar as forças de mercado e abrir mão da equidade, na esperança de elevar a eficiência e a qualidade (Gomes, 1993, 1996).

No caso da Federação Russa, a Lei de 1992 reduziu o período de escolaridade compulsória para os 15 anos de idade, ao lado do reforçamento da formação profissional. O mesmo prevêem as leis de reforma da Bielorrússia, República Tcheca e Ucrânia (García Garrido, 1995; Cink, 1995). Na Bulgária a diferenciação também é uma tônica, com pelo menos três ramos de ensino médio a partir da escolaridade básica: geral ou acadêmico, profissional superior e profissional médio (Popov e Taulowa, 1994). Na Hungria, a seletividade e pluralidade de opções passou a iniciar-se na escola média inferior, segundo uma ótica de suposta harmonização com a Europa e de retorno às tradições (Kozina, 1995). A Romênia, por sua vez, adotou a fórmula de 8+4 anos, havendo três opções na escola média superior (liceus, escolas profissionais e escolas complementares), à qual os alunos têm acesso mediante exame de seleção. Por seu lado, as escolas médias acadêmicas oferecem quatro opções: Filologia, Matemática-Física, Física-Química e Química-Biologia (Birzea, 1995). A antiga República Democrática Alemã, por fim, adotou rapidamente o esquema diversificado, a partir dos dez anos de idade, vigente no vizinho ocidental, apesar, conforme frisou García Garrido (1995), de os *Länder* disporem de ampla autonomia em educação e da possibilidade de adotar a *Gesamtschule* (escola polivalente integrada), existente, ainda que em minoria, nos *Länder* ocidentais. A escola unitária, organizada no pós-guerra com base não só no marxismo, mas também em tradições educacionais germânicas, segundo o diagnóstico de Uhlig (1995), não fracassou, entretanto, por sua organização unitária, mas pela sua funcionalização ideológica,

sua inflexibilidade estrutural e sua regulamentação burocrática, o que poderia se aplicar também a outros países do antigo bloco socialista (cf. Schafer, 1988).

Além desses casos recentes, deve-se recordar os da Alemanha e do Japão. O primeiro, com base em uma forte tradição medieval de preparar para os ofícios e no alto prestígio da formação profissional (que inclui ocupações manuais e não-manuais), tem mantido um sistema dual, que seleciona os alunos a partir dos 10-12 anos de idade para a escola acadêmica e para a aprendizagem de um ofício (nesse caso, correspondentes a cerca de 60% da matrícula total do ensino médio) (García Garrido, 1992; MacLean, 1995; Cowen, 1996).

As críticas ao dualismo são seculares e levaram mesmo ao estabelecimento de uma escola integrada (*Gesamtschule*), a partir de 1971. No entanto, esse tipo de escola não encarnou os ideais de maior rendimento e legitimação democrática pedagógica pretendidos. A força de atração do ensino propedêutico (*Gymnasium*) e do seu exame de conclusão, o *Abitur*, que dá acesso ao ensino superior, ofusca os demais tipos de escola (Tenorth, 1995).

Por sinal, o *Abitur*, tem sido o maior baluarte do enciclopedismo no continente europeu. Uma reforma em 1972 permitia que os alunos tivessem ampliada a capacidade de escolha dos exames e também dos programas, conforme suas inclinações e planos. Em 1987, todavia, voltou-se atrás, obrigando todos os estudantes a fazerem provas de pelo menos duas "matérias fundamentais" e aumentou-se o valor das "matérias básicas". De qualquer modo, são inegáveis, a progressiva redução das matérias examinadas e a correspondente ampliação do leque curricular (Olmedilla, 1992).

Por sua vez, o Japão, surpreendentemente em face da sua potência econômica, não possui um grande aparato de educação profissional. Ao abolir as instituições escolares feudais na era *Meiji*; esse país inspirou-se no modelo francês, do qual herdou o dualismo do ensino médio. A ocupação americana, por sua vez, não conseguiu que a escola compreensiva fosse abraçada no pós-guerra.

Com efeito, apenas cerca de um quarto da matrícula da escola média superior – não compulsória – acha-se nos ramos profissionais e essa proporção está declinando. Isso se deve ao baixo prestígio da educação técnica, que padece de notável rigidez, ao lado de problemas de indisciplina nas escolas (García Garrido, 1992; Cowen, 1996). Certamente por isso, os empresários preferem contratar pessoas com educação geral (Andrade, 1982). Desse modo, o

Japão cria suas soluções específicas, como o treinamento nas empresas, embora haja dúvidas sobre as possibilidades de o sistema de formação encarar as exigências de uma sociedade pós-industrial.

A última alternativa do Quadro 1 não é incompatível com as demais. Trata-se da introdução da tecnologia nos currículos. A preocupação com o mercado de trabalho levou o Reino Unido a adotá-la no currículo nacional, nos dois últimos anos da escolaridade obrigatória. As novas políticas têm enfatizado o componente profissional até em detrimento da educação geral (Cowen, 1996), o que é profundamente arriscado em face dos desafios econômicos contemporâneos. Na verdade o sistema escolar busca suprir a queda da participação dos empregadores no preparo dos jovens (McLean, 1995).

A Espanha também introduziu a tecnologia nos currículos, ao mesmo tempo em que estendeu a educação obrigatória até ao ensino secundário inferior e manteve a dualidade entre educação acadêmica e profissional na educação compulsória e diversificou o ensino secundário superior (Espanha, 1989, 1992). Foram incluídos elementos da escola compreensiva, como a formação profissional de base, levado a cabo no ensino secundário inferior e superior. A tecnologia foi adotada no primeiro com o objetivo de garantir uma formação tecnológica elementar (Espanha, 1992a; Marchesi, 1995, 1996).

Em Portugal a tecnologia cumpre objetivo similar e, sobretudo, é um elo que estabelece a inserção entre os cursos predominantemente orientados para a vida ativa e os cursos predominantemente orientados para o prosseguimento dos estudos.

SUMARIANDO AS ALTERNATIVAS

A experiência dos países analisados aponta para três tendências comuns:

Tendências comuns

- Prolongamento da educação geral comum até ao ensino médio inferior.
- Prolongamento da educação compulsória.
- Diversificação curricular no ensino médio superior.

O prolongamento da educação geral parece advir sobretudo das exigências do emprego e da competitividade, que exigem carreiras mais flexíveis e maior carga de conhecimentos e habilidades básicos. Entretanto, também pode ser encarado como resultado

da função custodial da escola e da inflação educacional. Em países onde é alto o desemprego juvenil convém que os alunos passem mais tempo na escola, enquanto a abundância de graus e diplomas leva a uma escalada de qualificações: quanto mais alto o nível médio de escolaridade, maior a necessidade de destacar-se na planície, acrescentando diplomas (cf. Dore, 1976; Collins, 1979).

Se a educação geral comum vai até o fim o ensino médio inferior, o mesmo não tende a ocorrer no ensino médio superior, onde a busca de maior plasticidade leva à diversificação curricular. Esse movimento é acompanhado muitas vezes da desespecialização profissional, com a redução do número de habilitações oferecidas, como na Argentina e também na Itália e na Suécia. O mesmo não ocorre na França, que procura conciliar a profissionalização ampla e irrestrita.

Além das tendências comuns, distinguem-se as diversas alternativas do Quadro 1, que ainda requerem alguns comentários, retomando a tipologia de Turner (1960). Com base nesta, pode-se considerar que o Reino Unido, a Alemanha, a Espanha, a França, o Japão e Portugal estão mais próximos do tipo ideal de mobilidade patrocinado, ao passo que os Estados Unidos e pelo menos parte da América Latina aproximam-se do tipo ideal da mobilidade competitiva. O currículo compreensivo, correspondentemente, tem-se expandido nas Américas e em toda a Europa (Kamens, Meyer e Benavot, 1996). No caso da Europa Ocidental, trata-se da adoção de elementos compreensivos mesmo pelos sistemas duais. Ou seja, com base nesse e em outros dados, pode-se afirmar que, conquanto vários países ocidentais, aqui referidos, estejam mais próximos do modelo de mobilidade patrocinado, eles têm abrandado as suas diferenças em relação ao tipo ideal oposto.

No entanto, cabe lembrar as evidências de que a alocação dos alunos a diferentes currículos está relacionada a fatores mais poderosos, como a estrutura de classes. Isso significa que os currículos não são autonomamente influentes. Como uma pesquisa sobre Israel sugeriu, processos idênticos de seleção curricular têm efeitos diversos em diferentes situações sociais (Nachmias, 1980). Entretanto, isso não significa que os currículos não fazem diferença. Nenhum dos dois modelos de mobilidade é a chave dourada para a democratização da educação. Porém, as diferenças entre ambos dependem em grande parte do porquê, como, onde e quando são implantados. Por isso mesmo, esses fatos não dão ensejo quer à apologia do reprodutivismo, quer à esperança de um papel revolucionário por parte da educação.

A EXPERIÊNCIA RECENTE DO BRASIL

No primeiro período da 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 cargos no setor público e certas vantagens (Jaguaribe, 1972; Torres, 1965). Esse estado de coisas foi rompido pela crise das exportações de café, ocasionada pela Grande Depressão de 1929. Aproveitando-se das condições favoráveis já existentes, desenvolveu-se a industrialização substitutiva de importações. A Revolução de 1930, refletindo tais mudanças, afetou substancialmente o sistema político oligárquico, embora sem eliminar parte das características do antigo regime. O Estado tornou-se o mediador de diversos grupos de interesse, especialmente dos que antes se achavam fora do sistema político (Furtado, 1968; 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 corresponde a sociedades onde há uma hierarquia reconhecida e onde uma elite controla o monopólio das credenciais necessárias para alguém pertencer a ela. O modelo de mobilidade competitiva tende a ocorrer em sociedades onde várias elites competem entre si. Não teria sentido comparar aqueles dois períodos da história do Brasil às sociedades britânica e norte-americana. Estas são apenas exemplos aproximados dos dois tipos ideais. O que se destaca aqui é que a estrutura social brasileira antes de 1930 obrigava traços marcantes do modelo de mobilidade patrocinado, enquanto o período posterior apresenta características do modelo de mobilidade competitiva.

Quadro 2 – Algumas características do ensino médio no Brasil, de acordo com as reformas recentes

Reformas e Características	1931	1942	1961	1971	Alteração de 1982
Estrutura	Escola secundária: dois ciclos (5+2 anos). Estrutura dual: educação profissional separada da educação acadêmica.	Escolas médias em geral: dois ciclos (4+3 anos). Manutenção da estrutura dual.	Manutenção dos dois ciclos do ensino médio e da estrutura dual.	Ensino fundamental com 8 anos de duração. Ensino médio com 3-4 anos. Estrutura unitária: oferecimento de educação profissional ou pré-profissional para todos.	Retorno à estrutura dual: escolha do ensino acadêmico ou profissional a cargo do estabelecimento de ensino.
Especialização de carreiras	12 anos de idade.	12 anos de idade.	12 anos de idade.	15 anos de idade.	15 anos de idade.
Acesso ao ensino superior	Somente para os formados por escolas secundárias (propedêuticas). Severamente limitado aos demais.	Graduados por escolas profissionais têm acesso com várias restrições só a partir de 1953 (Lei da Equivalência).	Sem restrições, mas na prática os formados por escolas secundárias estavam mais bem preparados para o vestibular.	Sem restrições. Segundo os críticos, na prática a escola acadêmica disfarçada continuou a preparar para o vestibular.	Sem restrições. Com a volta do sistema dual, os concluintes de educação geral se encontram mais bem preparados para o vestibular.
Alternativas para os estudantes	Não havia equivalência entre o ensino secundário e técnico (em caso de transferência, o aluno deveria recomeçar da 1ª série). Três alternativas no 2º ciclo, conforme o ramo de ensino superior.	Até 1953 não havia equivalência entre o ensino secundário e o técnico. Duas alternativas no 2º ciclo da escola secundária: científico e clássico.	Manutenção dos cursos científico e clássico no 2º ciclo do ensino secundário (propedêutico).	Possibilidade de escolha de habilitação, dependendo das ofertas das escolas. Possibilidade de tempo de duração flexível para o ensino médio, dependendo das escolas.	Idem.
Relacionamento entre os componentes curriculares	Fechado: matérias isoladas (forma fechada de classificação).	Idem.	Idem.	Relativamente aberto: integração em atividades e áreas de estudo (tendência a formas abertas de classificação). A prática freqüentemente se afasta da orientação legal.	Idem. Na prática freqüentemente o currículo compõe-se de disciplinas compartimentadas.
Flexibilidade dos currículos	Currículo uniforme para todo o País (estrutura rígida).	Idem.	Possibilidade de diferenciação por estado e escola (tendência à estrutura flexível).	Idem. Continua a liberdade dos sistemas estaduais de ensino e das escolas, raramente dos alunos (tendência à estrutura flexível).	Idem.

A educação brasileira certamente acompanhou as mudanças estruturais acima mencionadas. Como é sabido, entre 1889 e 1930, várias reformas desconexas e incoerentes foram tentadas. Mas um grupo de educadores inovadores surgiu nos anos 20. Eles repudiaram a educação tradicional da ordem oligárquica e defenderam o direito do povo à educação e a responsabilidade de o Estado provê-la (Azevedo, 1932; 1963; Romanelli, 1978). Houve, sem dúvida, um aumento da influência norte-americana em educação, como em outros campos – e com ela do modelo de mobilidade competitiva –, ao passo que as influências britânica e francesa entraram em declínio.

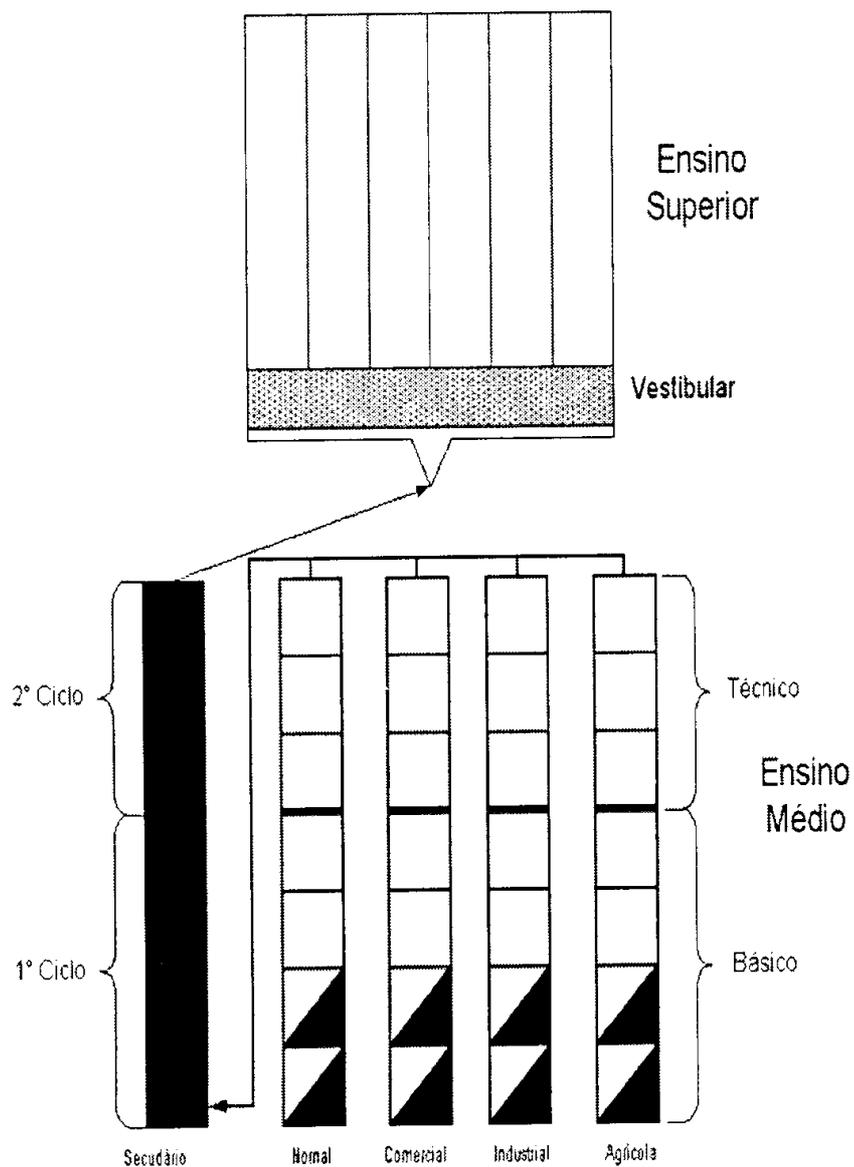
A reforma de 1931, realizada logo após o movimento revolucionário, no que tange ao ensino médio, manteve o dualismo, tradicional entre a escola acadêmica e profissional, mas deu unidade interna à primeira (Quadro 2). A escola secundária (acadêmica) foi dividida em dois ciclos, o último orientado para ramos específicos do ensino superior. Uniformes para todo o território nacional, os currículos correspondiam ao tipo justaposto, com estrutura rígida, segundo as categorias de Berstein (1977).

Alguns anos mais tarde, o estabelecimento de um governo autoritário criou clima desfavorável a uma reforma liberalizante. Assim, a reforma de 1942 reforçou o caráter elitista da escola acadêmica, bem como o dualismo do ensino médio. Conforme o Diagrama 1, só o ramo secundário dava acesso ao nível superior, enquanto os cursos profissionalizantes constituíam becos. Ademais, os currículos tiveram o seu caráter literário e enciclopédico reforçado. 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. Em contraste, as matrículas dos cursos profissionalizantes e acadêmicos aumentaram, respectivamente, 242% e 433% em 1935-50 (Romanelli, 1978). 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. Nesse sentido, a educação acadêmica atuava como educação profissional, o que lembra famosa pesquisa sobre Gana. Essa constatou que o fracasso dos programas profissionalizantes agrícolas resultou do interesse da população na educação acadêmica, que permitia aos jovens obter ocupações não manuais urbanas e, assim, concretizar o sonho de escapar do setor rural (Foster, 1978). Segundo uma racionalidade econômica irretocável, as famílias consideravam que os benefícios compensavam os pesados custos.

As críticas contra a escola acadêmica brasileira elevaram-se no pós-guerra, focalizando o seu dualismo e clamando pela sua integração. Um passo conciliador nesse sentido correspondeu à Lei da Equivalência, de 1953 (Diagrama 2). Esse diploma legal permitiu que os egressos do ensino profissional pleiteassem vaga em curso superior correlata à sua formação.

A questão do dualismo foi amplamente discutida até à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. A reforma descentralizou de alguma forma os currículos, bem como eliminou qualquer restrição ao acesso ao ensino superior por parte dos egressos de cursos profissionalizantes, ampliando a equivalência estabelecida em 1953. Contudo, a reforma não tocou a estrutura do ensino médio (Diagrama 3). Em outras palavras, apesar do direito legal de acesso ao ensino superior, continuou a haver vantagens evidentes do curso secundário, todo ele dedicado à educação geral.

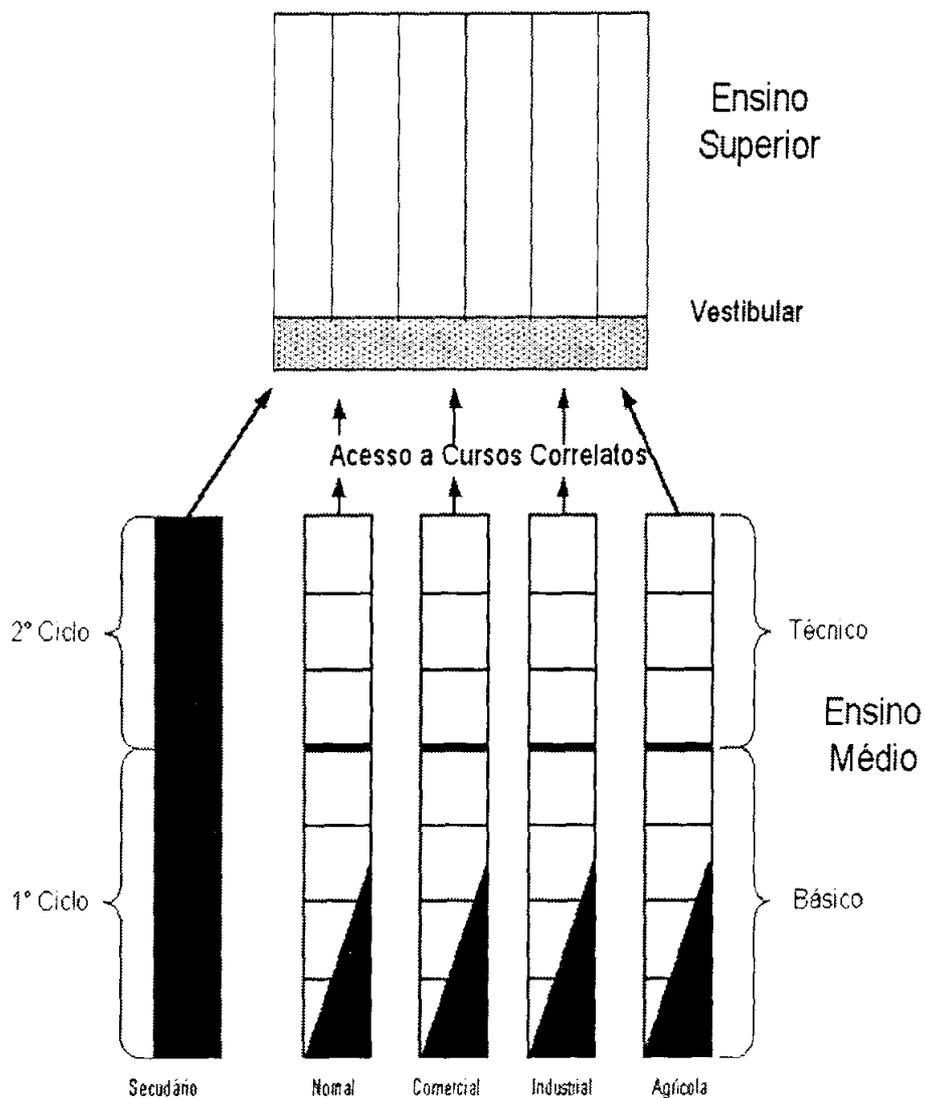
Diagrama 1 – Reforma Gustavo Capanema (1942)



Convenção:

-  Educação Geral
-  Formação Profissional
-  Bateria

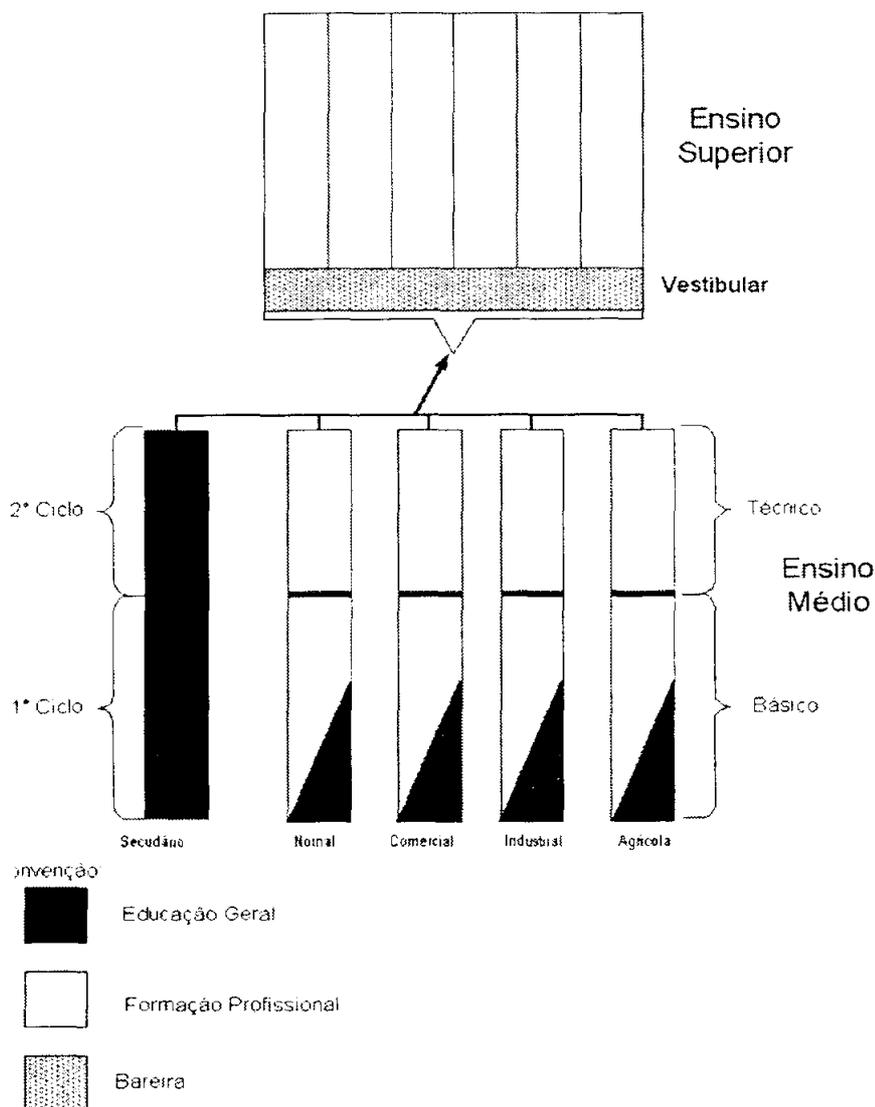
Diagrama 2 – Lei da Equivalência (1953)



Convenção:

-  Educação Geral
-  Formação Profissional
-  Barreira

Diagrama 3 – Lei de Diretrizes e Bases (1961)



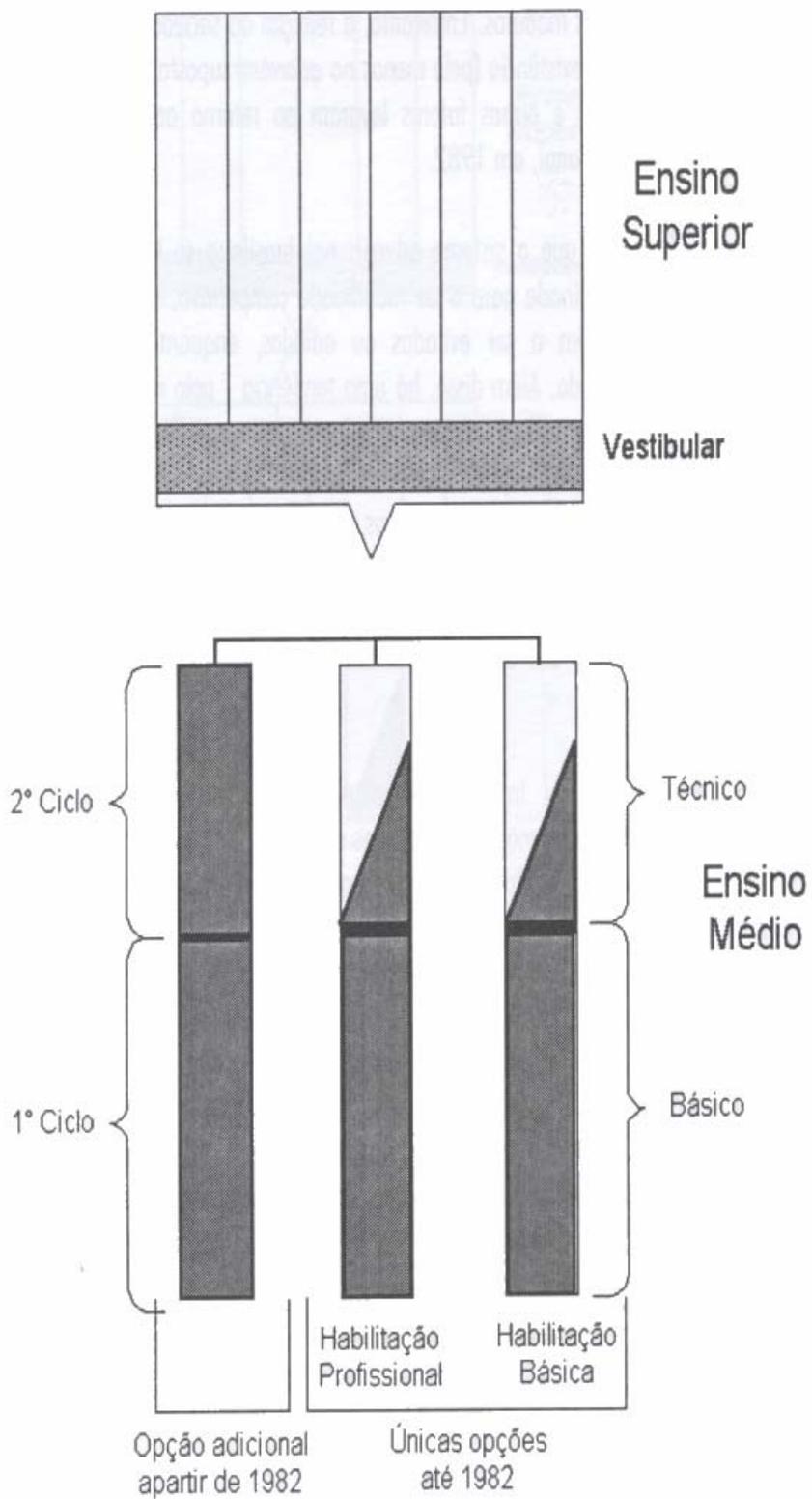
A reforma de 1971 enfrentou esses problemas em outro contexto sociopolítico, onde pontificava a ótica da economia da educação e do planejamento educacional. Respondendo às sugestões de criação de um sistema unitário para todos os alunos, integrando educação acadêmica e preparação para o trabalho, tomaram-se obrigatórios o ensino pré-profissionalizante ou profissionalizante para todos os alunos do ensino médio (da nona à décima primeira série). A citada reforma acresceu mais quatro séries ao ensino fundamental, retardando o primeiro ponto formal de seleção (Diagrama 4). Além disso, integrou as matérias em três áreas (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências), o que ficou longe da

concretização na prática educacional, e ofereceu possibilidades de opção curricular para os alunos mais maduros. Entretanto, a rejeição da sociedade ao unitarismo forçado do ensino médio, a inexistência (pelo menos no *quantum* suposto) da demanda por técnicos e auxiliares técnicos e outros fatores levaram ao retorno ao dualismo, entre educação acadêmica e profissional, em 1982.

O Quadro 2 sugere 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, enquanto a escolaridade obrigatória tem sido prolongada. Além disso, há uma tendência – pelo menos na letra da lei – para o tipo integrado de código educacional e para estruturas flexíveis, conforme a teoria de Bemstein (1977, 1990). A prática, entretanto, revela a forte tendência de escolas manterem relacionamento fechado entre os conteúdos dos currículos. Essa compartimentação, que lança sobre o aluno o ônus de estabelecer as relações entre as áreas do conhecimento, segundo evidências de pesquisa, contribui significativamente para o insucesso escolar, sobretudo dos alunos socialmente menos privilegiados (Formosinho, 1988).

A adoção explícita ou implícita de elementos do modelo de mobilidade competitiva, como observado, não mostrou vantagens claras nos estudos comparativos entre o Reino Unido e os Estados Unidos. Evidências sobre outros países são escassas ou inexistentes. No caso do Brasil, a reforma de 1971 frustrou-se em vários pontos, como a compulsoriedade do ensino pré-profissionalizante ou profissionalizante e, pelo menos em parte, na prática educacional, no que tange ao relacionamento entre os conteúdos dos currículos e sua flexibilidade. A ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos foi prejudicada pela alta seletividade das séries iniciais, embora um tímido desrepresamento dos alunos tenha contribuído, nos últimos anos, para elevar a taxa de escolaridade do ensino médio. Retorna-se, portanto, ao ponto já abordado: a alocação dos alunos a diferentes currículos está relacionada a fatores mais poderosos, como a estratificação social e a estrutura de classes. Os currículos não são autonomamente influentes, embora possam fazer diferença. Essa é justamente a questão a examinar no caso do Brasil: como alterar os currículos, de modo que façam diferença?

Diagrama 4 – Reforma de 1971 – (1971/1996)



O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Em rápidas pinceladas, o retrato do ensino médio no Brasil hoje apresenta os seguintes fatos marcantes:

- * Embora com grandes variações regionais, tem-se reduzido a seletividade social desse nível de ensino nas últimas décadas (Cavalcanti, Albuquerque e Sousa, 1992). Os alunos filhos de pais que exercem ocupações manuais superam os 50% do total da matrícula, ou seja, as salas de aula povoam-se de alunos com grande diversidade de origens sociais e com diferentes objetivos pessoais e profissionais.
- * Ainda assim, a taxa de escolaridade líquida em 1994 era de 23,2%, isto é, menos de 1 em cada 5 adolescentes de 15 a 17 anos estava matriculado em uma escola média (fonte das estatísticas educacionais: Seec/MEC).
- * Mais da metade dos alunos tem idade superior a 17 anos (52,2% em 1994), isto é, provavelmente deixou a escola por algum tempo antes de retomar os estudos ou atrasou-se muito na escolaridade em virtude da repetência. Enquanto isso, o grupo de 15 a 17 anos, entre 1970 e 1994 aumentou de quase um terço para quase a metade. Mais uma vez, tem-se uma clientela crescente e diversificada.
- * A participação feminina chegou a quase 60%, especialmente nas regiões de menor desenvolvimento relativo, onde o menino insere-se cedo no trabalho (Cavalcanti, Albuquerque e Sousa, 1992).
- * Quase dois terços, ou 59,4% dos alunos, estavam matriculados no período noturno em 1994, ou seja, já faziam parte da população economicamente ativa. Os estabelecimentos particulares dedicam-se à clientela mais aquinhoadada e mais jovem. Não se sabe, porém, se a expansão dos cursos noturnos públicos de certas regiões do País resulta da demanda dos alunos ou da oferta de vagas, conforme as disponibilidades de espaço e tempo.
- * Os alunos trabalhadores representavam, já no meio da década passada, quase a metade dos matriculados, sendo o seu percentual mais baixo em Estados de menor desenvolvimento relativo e na rede particular.

- * A repetência, em um decênio (1981-92), elevou-se, sobretudo, na primeira série (mais 7%, isto é, chegou à taxa de 42%), enquanto a evasão reduziu-se em 2,3%. Observa-se, portanto, que, à proporção que se elevou a matrícula, aumentou a seletividade interna.
- * Em 1994 mais da metade dos alunos (54,4%) estavam matriculados em cursos sem habilitação, isto é, de educação geral. A outra metade situava-se nas habilitações, com maioria no setor terciário.
- * Como as cerca de 400 mil vagas anuais do ensino superior estão regionalmente concentradas e existem em torno de dois milhões de inscrições nos vestibulares (o número de candidatos, na verdade, é menor porque há múltiplas inscrições), a grande maioria dos concluintes (851.428 em 1993) não continua seus estudos em grau superior, quer por não se candidatarem, quer por não conseguirem classificação.

Em suma, novo desafio surgiu: aumenta o vinho novo em odres velhos, que podem romper-se a qualquer momento. A matrícula cresce junto com a repetência. Alunos socialmente menos privilegiados passam a ter novas oportunidades educacionais em um quadro rígido, graças às redes públicas, sobretudo as estaduais. No entanto, o Estado tem escassos recursos até para expandir e aperfeiçoar o ensino fundamental. Por outro lado, o financiamento particular encontra-se estacionário. Portanto, para atender à demanda, que deverá continuar crescendo, depende-se dos modestos recursos públicos.

Questões e alternativas

Sem a pretensão de esgotar as questões relativas às mudanças do ensino médio, suscitam-se abaixo diversas questões, como decorrência dos panoramas internacional e nacional:

1. Uniformizar ou diversificar os currículos?

As experiências internacionais analisadas indicam que se fazem as duas coisas: tende-se a fortalecer a educação geral no ensino médio inferior e a flexibilizar o ensino médio superior, inclusive os seus exames de conclusão nos países que os adotam. No primeiro caso, as novas tecnologias, certamente não abolem a divisão do trabalho, mas exigem pessoas mais ativas, para carreiras flexíveis, motivo pelo qual o aprofundamento da educação geral é

indispensável (a outra questão é: que educação geral? A que deposita no aluno uma pletora de conteúdos ou a que ensina a aprender?). No segundo caso, a diversificação pode estratificar os alunos. No caso dos Estados Unidos, Rosenbaum (1976) obteve evidências empíricas de que as diversidades curriculares criam diferenças de *status* onde tais diferenças antes não existiam. Por isso propôs 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 poderia realizar-se na última série ou seriam inseridos alguns cursos profissionalizantes no currículo de todos os estudantes. A última alternativa, porém, não se tem revelado efetiva na América Latina.

Outros aspectos a considerar são: 1) o ensino médio é o último grau de escolaridade para a maioria dos seus concluintes. Logo, é terminal para a maioria; 2) a rápida obsolescência do conhecimento impõe a especialização e não o contrário.

Castro (1996) vê, então, duas alternativas básicas no linha da diversificação: uma consistiria de ampliar o número de opções para o ensino médio, como na França, ou oferecer possibilidades de a escola e o aluno escolherem os currículos e os seus componentes, como nos Estados Unidos. Sem obrigar todos a cursarem disciplinas profissionalizantes, como propôs Rosenbaum (1976), e flexibilizando o acesso à preparação profissional, apresenta-se a alternativa dos módulos, com disciplinas básicas e específicas, a serem incluídos nos currículos.

Outro argumento favorável a diversificar é a significação dos currículos. Quanto mais heterogênea a clientela que chega ao ensino médio, mais se deverá cuidar para que os currículos sejam significativos para a sua realidade. Isso não significa que eles se restrinjam ao seu cosmos particular, mas que abram caminho para perspectivas mais amplas. Em outros termos, a diversificação curricular pode ser uma pluralidade de caminhos para pessoas e grupos diferentes alcançarem certos objetivos comuns. Isso pode aplicar-se em grande parte à diversificação dos próprios currículos de educação geral.

2. *Diferenciação dos currículos: antecipar ou adiar?*

A tendência internacional é, sem dúvida, de adiar a diversificação das trajetórias escolares, em face das novas necessidades socioeconômicas, embora alguns países mantenham seus sistemas com seleção aos 10-12 anos de idade. O Brasil já adiou a seleção para o fim do oitavo ano de escolaridade e seria pouco prudente cogitar de antecipá-la, pelas diversas razões observadas ao longo deste trabalho. Uma alternativa seria ter um nono ano de escolaridade, concentrado na educação geral, já no âmbito do ensino médio, como plataforma para a diversificação posterior.

3. Educação profissional: dentro ou fora da escola?

Os custos e o dinamismo da educação profissional têm levado a proposições no sentido de manter a escola incumbida da educação geral e deixar a profissionalização ao "segundo sistema educacional" (empresas, centros comunitários, sistemas de formação profissional, etc.), o que esse faria com maior efetividade (p. ex., World Bank, 1990). A proposta em princípio é interessante, inclusive porque não se sabe ao certo exatamente quantos empregos requerem apenas treinamento rápido pelos empregadores que, como se verificou, tendem a esperar que os egressos da escola sejam treináveis e não treinados. Nesse sentido, a educação geral é também profissional. Por outro lado, os estudantes no Brasil, sobretudo os socialmente menos privilegiados, tendem a procurar o "segundo sistema educacional", muitas vezes às suas expensas e desorientadamente (é muito grave a desorientação do jovem ao ingressar no trabalho em inúmeras sociedades pesquisadas, o que mostra uma lacuna da escolarização (cf. Gomes, 1990a). Ademais, não há evidências de que essa solução contribua para reduzir o academicismo e a tendência à inflação educacional.

Com efeito, uma longa resenha de pesquisa concluiu que tanto as escolas profissionais quanto o treinamento em serviço têm vantagens, conforme o tipo de ocupação. Assim, a escolha do método de preparação profissional deve variar segundo as ocupações, regiões, setores econômicos e diversas variáveis econômicas e institucionais (Zymelmann et al., 1976). Ainda que, no Brasil, haja evidências de que as grandes empresas preferem pessoal treinável e não treinado (p. ex., Salgado, 1984; Kuenzer, 1985), cabe considerar a multiplicidade de situações existentes. Por sua vez, Franco (1983, 1987) destacou não só as aspirações de alunos do ensino médio noturno à profissionalização, como também que, no Brasil, cerca de 80% das empresas são de pequeno e médio porte, dependendo, portanto, da qualificação dos seus empregados. Conquanto não esteja claro se as empresas menores exigem empregados "prontos", não se podem ignorar evidências nesse sentido (Leite e Coillods, 1985). Assim, módulos pré-profissionalizantes e profissionalizantes articulados à educação geral nos currículos podem ser uma solução promissora.

4. Profissionalização: a cargo do setor público ou privado?

Uma ampla corrente defende, como se vê, que os currículos se livrem da educação profissional e, ainda, que o setor particular, mais exposto às forças de mercado, seja incentivado, com a desregulamentação, a expandir os seus programas de treinamento. A questão é que a iniciativa privada procura atender, antes de tudo, às suas necessidades a curto prazo, a não ser que contem com incentivos fiscais, isto é, renúncia fiscal do Estado.

Por outro lado, pessoas socialmente menos privilegiadas, sobretudo desempregadas, precisam contar com financiamento. Além disso, os programas de treinamento das empresas não devem ser motivados pela necessidade de suprir as lacunas da escolaridade básica do trabalhador. Estima-se que as empresas despendam anualmente cerca de 600 milhões de reais em programas de treinamento, crescentemente com aquele objetivo (Oliveira, 1995). Assim, é preciso a complementação entre os setores público e particular, com o primeiro atendendo especialmente os alunos de baixo *status* socioeconômico.

5. Educação profissional sob o mesmo teto ou em escolas separadas?

O fracasso da escola compreensiva, importada dos Estados Unidos, na América Latina é um sinal muito sério de que se deve tomar precauções (cf., p. ex., Castro et al., 1972). Não só as disparidades sociais são muito maiores que nos Estados Unidos, como existe a herança escravocrata do preconceito contra o trabalho manual. A França teve a cautela de adotar a estratégia da paridade de prestígio entre ensino acadêmico e profissional, mas as manteve em escolas separadas, com exames distintos, embora legalmente equivalentes.

Castro (1996) propõe a modularização das tecnologias de escritório, uma vez que os ocupações não manuais que as utilizam não são incompatíveis com o *ethos* da escola acadêmica. Nesse sentido, a sucessão de módulos básicos e específicos atende à clara tendência de numerosos países no sentido de flexibilizar a educação profissional e de diminuir o número de habilitações. Desse modo, cabe tanto a manutenção de escolas técnicas, como a oferta de módulos onde esses tiverem aceitação social e forem compatíveis com o ambiente da escola de educação geral.

6. Como conciliar terminalidade e continuidade?

Os dados indicam que adolescentes, jovens e adultos, em diferentes momentos da sua trajetória escolar, integram-se à população economicamente ativa. Nesses momentos pode haver concomitância do estudo e trabalho ou abandono dos estudos, com ou sem reingresso posterior na escola.

Nesse sentido, a diversificação curricular pode representar um ônus para os alunos que se transferirem de um para outro ramo do ensino médio. A equivalência legal no acesso ao ensino superior e o estabelecimento de pontes, com o máximo aproveitamento possível de créditos, são alternativas viáveis. As normas gerais de equivalência de créditos, para o seu aproveitamento, precisam ser prudentes, sem incorrer no desvario da hiper-regulamentação burocrática.

A modularização também deve ser uma alternativa, mas a articulação com a educação geral e o seu oferecimento devem ser flexíveis, para não onerar especialmente os alunos socialmente menos privilegiados. Cuidados especiais devem ser adotados na administração do tempo e dos deslocamentos dos alunos, a fim de não lhes vedar relevantes oportunidades educacionais.

7. Educação geral: propedêutica ou formativa?

Como já se assinalou, o ensino acadêmico elitista abriu-se no pós-guerra para uma ampla e diversificada clientela, que não podia mais ser impedida de nele ingressar. Os filtros, porém, passaram a ser mais sutis: os alunos tinham que se adaptar a um currículo para poucos, rodeado por uma muralha que os separava da vida cotidiana. Os que conseguiam galgá-la e penetrar na cidadela, mas não se integravam plenamente no seu espírito, estavam despreparados tanto para o ensino superior quanto para a vida profissional. Hoje a situação não é tão diferente. Um currículo apinhado, compartimentado, inclui conteúdos selecionados dentre os mais significativos para cada ciência e não para a vida dos alunos. Por seu lado, os processos seletivos para ingresso no nível superior requerem profundos conteúdos, de valor duvidoso quer para a seleção dos candidatos, quer para ingressar no curso da sua escolha. Da mesma forma que os antigos gregos fixaram em Delfos o "umbigo do mundo", expressão de exaltado etnocentrismo, a escola é endógena: os currículos, de modo geral, valem por si mesmos e para atender, em princípio, a outros currículos.

As exigências sociais e econômicas do nosso tempo já não se voltam para o homem enciclopédico do século passado. Daí as necessidades apontadas por autores de o currículo ser efetivamente propedêutico, no que se refere ao ensino superior, ou aplicado, no que tange à profissionalização. O *PrepTech* propõe-se a aplicar os componentes curriculares à educação profissional mais ou menos ampla, com um grande poder de incentivação (Oliveira, 1995). A disciplina ou atividade "Tecnologia" é sugerida, à semelhança de outros países, como uma mistura de ciência, tecnologia, economia e uso de ferramentas de mão (Castro, 1996). Tudo

isso precisa ser cuidadosamente refletido. Uma tônica que, sem dúvida destaca-se, é a da formação e não da preparação: aprender a aprender; desenvolver o raciocínio, a crítica e a criatividade; lidar com coisas práticas, em laboratórios e oficinas; ser flexível, para fazer frente a um futuro incerto. Seria tal orientação formativa o melhor currículo propedêutico para a vida?

8. Processos seletivos para ingresso no nível superior: papel formal ou funcional?

Considerando a existência de processos seletivos para a educação superior, cabe indagar por que eles ainda apresentam tão grande uniformidade de uma instituição para outra. Por que tantos senão todos os candidatos têm que fazer provas de quase todos os componentes curriculares, como herança do concurso vestibular? Qual a real utilidade dos conteúdos para os cursos superiores previamente escolhidos pelos candidatos? Qual o efetivo valor dos processos seletivos para diagnosticar o aproveitamento do candidato no ensino médio, com seus pontos fortes e fracos? Essas perguntas patenteiam que, pela atração que exercem, os processos seletivos devem mudar na mesma medida que se quer mudar algo no ensino médio. Não importa a direção das mudanças nesse nível de ensino: grande parte dessas estará comprometida se os processos seletivos não sofrerem alterações coerentes.

9. Com que professores contar?

Mudanças no ensino médio requerem não só a participação dos professores, mas também a definição de que professores precisar-se-á, sob pena de tudo ou quase tudo se perder. Trata-se de área difícil, em que as habilitações estabelecidas parecem cada vez menos viáveis em face da escassez de incentivos econômicos e outros para a profissão. Ademais, como na Espanha, a hiperespecialização da formação docente não é compatível com as necessidades de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade dos currículos. Como reformas têm custos, sejam quais forem as direções seguidas, é preciso que a formação de professores, antes e durante a vida profissional, tenha as mudanças correspondentes. A gestão também precisará de transformações, vez que se torna cada vez mais insustentável a organização taylorista da escola hoje dominante, em que cada professor responsabiliza-se por uma divisão ou subdivisão curricular com o mínimo ou nenhuma articulação com os seus colegas.

CONCLUINDO

A nova Lei de Diretrizes e Bases responde às questões e alternativas acima muito menos com imposições que com a liberdade de optar. A nova organização da educação brasileira é semelhante a uma árvore, que tem como tronco a educação básica, abrindo-se em diversos ramos, como a educação superior e a educação profissional. Esse tronco dá clara prioridade à educação geral, pois, conforme as finalidades e objetivos da educação e dos níveis de ensino, importa antes de tudo aprender a aprender. Durante ou após o percurso do discente ao longo desse tronco é possível buscar um ramo e, se for o caso, retornar ao tronco. É o caso da educação profissional: pelas novas normas alguém pode cursar o ensino médio e a educação profissional simultânea ou posteriormente, como pode também interromper o ensino médio (o que não é recomendável, mas possível) e a ele retornar depois (Diagrama 5).

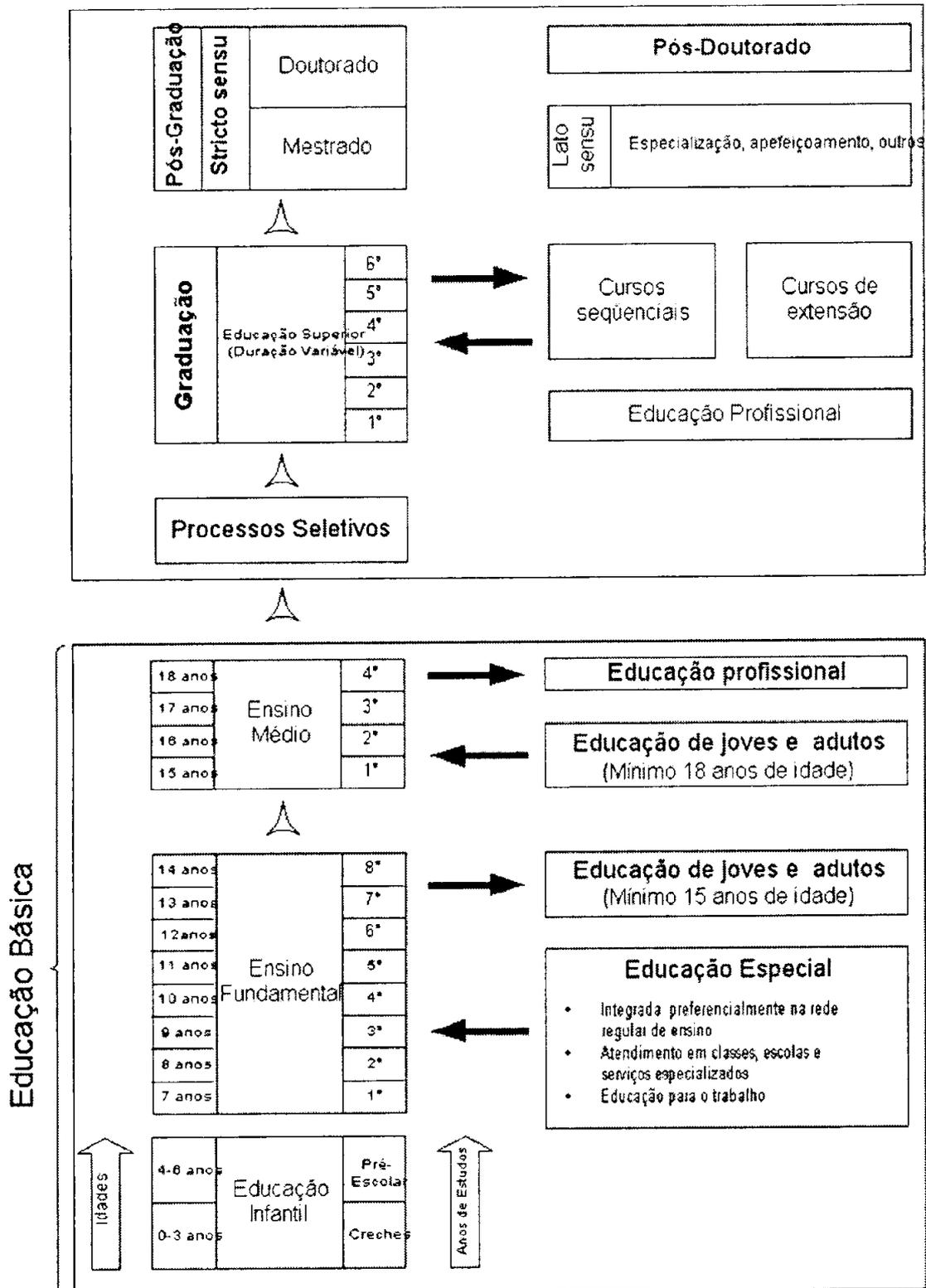
Assim, a lei faz ou encaminha opções no que concerne às questões e alternativas antes apresentadas:

- favorece a diversificação de currículos em níveis de sistema de ensino e de estabelecimento, permitindo o plano de estudos, até de cada aluno, para atender às suas necessidades;
- adia a diferenciação dos currículos, no que se refere ao tronco da educação geral, até o fim do ensino médio, seguindo as tendências internacionais, mas contempla a necessidade de diversificação, com idas e vindas pelo ramo da educação profissional, conforme as necessidades dos variados grupos populacionais;
- abre caminho para que a educação profissional ocorra dentro ou fora da escola e, no caso da educação de jovens e adultos, permite o aproveitamento da própria experiência do aluno no currículo escolar;
- abre caminho para a intercomplementação dos setores público e privado na profissionalização;
- permite a educação profissional nos mesmos estabelecimentos ou em instituições separadas, conforme for melhor para as diversas circunstâncias;
- concilia a terminalidade e a continuidade, dando preferência à educação geral e abrindo caminhos variados para a primeira, ao mesmo tempo em que encoraja a segunda;
- opta claramente pela educação geral formativa e não-propedêutica.

Sob o último aspecto, o papel da educação geral é de importância básica e, para a redefinição do seu papel, depende de uma tarefa ciclópica, pela qual os seguidores de Dewey no Brasil já clamavam nos anos 20: deixar o academicismo e tomar a educação geral formativa. Essa deverá preocupar-se menos com os conteúdos rapidamente obsoletos que com o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, perdendo para isso o seu tradicional viés enciclopedista que, se já era obsoleto para a sociedade do pós-guerra, o é ainda mais hoje. Para isso são necessárias mudanças já mencionadas na educação superior, seja nos processos seletivos, seja na formação de educadores.

Diagrama 5

Nova LDB
(1996)



Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Antonio Ferreira. *Estudo comparado da formação profissional no Japão e no Brasil*. Rio de Janeiro: Senai/DN, 1982.
- ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación. *La educación polimodal: acuerdo marco*. s/l.: Ministerio de Cultura y Educación, 1995.
- _____. *El nivel polimodal: una concepción en acción hacia el siglo XXI*. s/l.: Ministerio de Cultura y Educación, s/d.
- AZEVEDO, Fernando de. *A reconstrução educacional do Brasil*. Ao Povo e ao Governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Novo. Rio de Janeiro: 1932.
- _____. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4ª ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963.
- AZEVEDO, Joaquim. *A crescente unificação do ensino secundário superior na Europa*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional sobre Políticas Públicas para o Ensino Médio. São Paulo: 1996.
- BANKS, O. *Parity and prestige in English secondary education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1955.
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. Porto Alegre: Difel/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1976.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control*. 3rd vol.: Towards a theory of educational transmissions. London: Routledge and Kegan Paul, 1977.
- _____. *Class, codes and control*. 4th vol.: The structuring of pedagogic discourse. London: Routledge and Kegan Paul, 1990.
- BIRZEA, Cesar. Política educativa y ajuste estructural en Rumania. *Revista Española de Educación Comparada*, (1): 129-148, 1995.
- BRASLAVSKY, Cecilia. La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (9): 91-124, Sep./Dic., 1995.
- CASTRO, Cláudio de Moura. *O secundário: esquecido em um desvão do ensino?* Trabalho apresentado no Seminário Internacional sobre Políticas Públicas para o Ensino Médio. São Paulo: 1996.
- _____. et al. *Ensino técnico: desempenho e custos*. Rio: Ipea/Inpes, 1972.
- CAVALCANTI, Ednar Carvalho, ALBUQUERQUE, Mabel Ann B. de; SOUZA, Pérciles Luiz S. de. Protagonistas do Ensino de 2º Grau no Brasil: alunos e professores. In: MAFRA, Leila de Alvarenga & CAVALCANTI, Ednar de Carvalho (eds.). *O ensino médio no Brasil: do ruptura do privilégio à conquista do direito*. Brasília: Inep, 1992, p. 53-76.
- CHIN-ALEONG, Maurice. Vocational secondary education in Trinidad and Tobago and related evaluation results. In: LAUGLO, Jon & LILLIS, Kevin (eds.). *Vocationalizing education: an international perspective*. Oxford: Pergamon, 1988, p. 293-334.
- CICOUREL, Aaron V. & KITSUSE, John I. The school as a mechanism of social differentiation.

- In: KARABEL, Jerome & HALSEY, A.H. (orgs.). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 1978, p. 282-292.
- CINK, Pavel. Política escolar para el siglo XXI: La transformación del sistema educativo checo entre el conservadurismo y el liberalismo. *Revista Española de Educación Comparada*, (1): 95-108, 1995.
- COLLINS, Randoll. *The credential society: an historical sociology of education and stratification*. New York: Academic, 1979.
- COWEN, Robert. *Upper secondary education: aspects of the European and Asian experience*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional sobre Políticas Públicas para o Ensino Médio. São Paulo: 1996.
- DORE, Ronald. *The diploma disease: education, qualification and development*. Berkeley: University of California Press, 1976.
- ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.
- _____. *El sistema educativo español*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, 1992.
- _____. *Plan de Reforma de la Formación Profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992a.
- EURYDICE. *A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira, Programa de Educação para Todos, 1991.
- FORMOSINHO, João. Organizar a escola para o insucesso educativo. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Comissão do Regime do Sistema Educativo. *Medidas que promovem o sucesso educativo*. Lisboa: Ministério da Educação, 1988, p. 107-36.
- FOSTER, Philip J. The vocational school fallacy in development planning. In: KARABEL, Jerome & HALSEY, A.H. (orgs.). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 1978, p. 356-66.
- FRANCO, Maria Laura P.B. *O ensino de 2º grau: democratização? Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra?* *Cadernos de Pesquisa*, (47): 18-31, nov. 1983.
- _____. *Educação técnica face à dinâmica de transformação da sociedade brasileira*. Seminário Latino-Americano: em Busca de uma Nova Estrutura Educativa. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1987.
- FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1968.
- GALLART, María Antonia. The secundarization of technical education in Argentina and the vocationalization of secondary education in Brazil. In: LAUGLO, Jon & LILLIS, Kevin (orgs.). *Vocationalizing education: an international perspective*. Oxford: Pergamon, 1988, p. 122-42.
- GARCÍA GARRIDO, José Luis. *Problemas mundiales de la educación: nuevas perspectivas*. Madrid: Dykinson, 1992.
- _____. Reformas educativas en el Este y el Oeste de Europa: una visión de conjunto. *Revista*

- Española de Educación Comparada*, (1): 9-28, 1995.
- GOMES, Candido Alberto. *O jovem e o desafio do trabalho*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1990.
- _____. Entry into labour: the experiente of young adults in Brazil. *International Review of Education*, 36 (4): 393-416, 1990.
- _____. *A educação na Europa pós-socialista*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1993.
- _____. *European crossroads: unity, cleavages and education in the threshold of a new millennium*. The Joseph Lauwerys Memorial Lecture, 17th Conferente of the Comparative Education Society ir. Europe. Athens: 1996.
- HUSÉN, T. *L'école en question*. Brussels: Mardaga, 1979.
- IMAGINÁRIO, L. A participação dos parceiros sociais na política e nos projectos educativos. In: PORTUGAL. Ministério do Educação. Conselho Nacional de Educação. *Educação, economia e sociedade*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1996.
- JAGUARIBE, Hélio. *Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- KAMENS, David H.; MEYER, John W.; BENAVIDOT, Aaron. Worldwide panaras in academic secondary curriculo. *Comparativa Education Review*, 40(2): 116-38, May 1996.
- KARABEL, Jerome. Community colleges and social stratification: submerged class conflict m American higher education. In: KARABEL, Jerome & HALSEY, A.H. (orgs.). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 1978, p. 232-54.
- KERCKHOFF, Alan C. Stratification processes and outcomes in England and the U.S. *American Sociological Review*, 39(6): 789-801, Dec. 1974.
- KOZMA, Tomas. La escuda única: su extensión y dificultadas en Hungría. *Revista Española de Educación Comparada*, (1): 109-28, 1995
- KUENIER, Acácia Z. *A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.
- LAUGLO, Jon & NÄRMAN, Anders. Diversified secondary education in Kenya: the status of practical subjects and their uses after school. In: LAUGLO, Jon & LILLIS, Kevin (orgs.). *Vocationalizing education: an internacional perspective*. Oxford: Pergamon, 1988, p. 235-56.
- LAWTON, Denis. *Class, culture and the curriculum*. London: Routiedge and Kegan Paul, 1975.
- LEITE, Elenice Monteiro & CAILLODS, Françoise. *Educação, treinamento e emprego na pequena empresa*. São Paulo: Senai, Departamento Regional de São Paulo e Instituto Internacional de Planejamento Educacional, 1985.
- MARCHESI, Álvaro. La reforma de la educación secundaria: la experiencia de España. *Revista Iberoamericana de Educación*, (9): 77-90, Sep./Dic. 1995.
- _____. *La reforma educativa de la enseñanza media en España*. Trabalho apresentado no Seminário Internacional sobre Políticas Públicas para o Ensino Médio. São Paulo: 1996.
- McLEAN, Martin. Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria de las

- países de la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, (9): 13-76, Sep./Dic. 1995.
- NACHMIAS, Chova. Curriculum tracking: some of its causes and consequences under a meritocracy. *Comparative Education Review*, 24(1): 1-20, Feb. 1980.
- NOAH, Harold J. & ECKSTEIN, Max A. Business and industry involvement with education in Britain, France and Germany. In: LAUGLO, Jon & LILLIS, Kevin (orgs.). *Vocationalizing education: an international perspective*. Oxford: Pergamon, 1988, p. 45-68.
- OLIVEIRA, João Batista de Araújo e. Repensando o ensino de segundo grau: subsídios para discussão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 3(8): 285-312, jul./set. 1995.
- OLMEDILLA, Juan Manuel Moreno. *Los exámenes: un estudio comparativo; graduación secundaria y acceso a la universidad en seis países occidentales*. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- OXENHAM, John. What do employers want from education? In: LAUGLO, Jon & LILLIS, Kevin (orgs.). *Vocationalizing education: an international perspective*. Oxford: Pergamon, 1988, p. 69-80.
- PIRES, Eurico Lemos. *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. 2ª ed. Porto: Asa, 1995.
- POPOV, Nicholay & TAULOWA, Rumjana. Bulgária: as recentes mudanças do país e da educação. *Em Aberto*, 14(64): 102-07, out./dez. 1994.
- PSACHAROPOULOS, George. Curriculum diversification, cognitive achievement and economic performance: evidence from Tanzania and Colombia. In: LAUGLO, Jon & LILLIS, Kevin (orgs.). *Vocationalizing education: an international perspective*. Oxford: Pergamon, 1988, p. 257-278.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROSENBAUM, James E. *Making inequality: the hidden curriculum of high school tracking*. New York: John Wiley & Sons, 1976.
- SALGADO, Maria Umbelino C. *As determinantes das funções das unidades de treinamento na siderurgia*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1984.
- SCHAFER, Suzanne M. Polytechnic education in the German Democratic Republic: a means of preparing youth for work. In: BARKÓ, Endre & ILLÉS, Magda (orgs.). *Papers of the participants of the 13th LESE Conference in Budapest*. Budapest: National Educational library and Museum, 1988, p. 380-409.
- TENORTH, Heinz-Elmar. La Gemchule y la pedagogia de la integración en la República Federal Alemana. *Revista Española de Educación Comparada*, (1): 29-56, 1995.
- TORRES, João Camillo de Oliveira. *Estratificação social no Brasil*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965.
- TREIMAN, Donald J. & TERRELL, Kermit. The process of status attainment in the US 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 of educational inequality*. London: Methuen, 1977.
- UHLIG, Christa. Tradición de la escuela unitaria en la RDA y problemas de la transformación del sistema educativo después de la unificación alemana. *Revista Española de Educación Comparada*, (1): 57-94, 1995.
- WORLD BANK. *Skills for productivity: policies for vocational and technical education and training in developing countries*. Washington, D. C.: World Bank, 1990.
- WRIGHT, Cream A. H. Curriculum diversification re-examined – a case study of Sierra Leone. In: LAUGLO, Jon & LILLIS, Kevin (orgs.). *Vocationalizing education: an international perspective*. Oxford: Pergamon, 1988, p. 115-136.
- YOUNG, Michael F. D. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: YOUNG, Michael F. D. (org.). *Knowledge and control: new direction for the sociology of education*. London: Collier-MacMillan, 1971, p.19-46.
- ZYMELMAN, Manuel et al. *The economic evaluation of vocational training programs*. Baltimore: The World Bank/The Johns Hopkins University Press, 1976.