

Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT
Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP
Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PADCT

ESTUDO DA COMPETITIVIDADE DA INDÚSTRIA BRASILEIRA

COMPETITIVIDADE, EDUCAÇÃO E
QUALIFICAÇÃO

Nota Técnica Temática do Bloco
"Condicionantes Sociais da Competitividade"

O conteúdo deste documento é de exclusiva responsabilidade da equipe técnica do Consórcio. Não representa a opinião do Governo Federal.

Campinas, 1993

Documento elaborado pelos consultores Azuete Fogaça e Cláudio L. Salm (Instituto de Economia Industrial - UFRJ).

A Comissão de Coordenação - formada por Luciano G. Coutinho (IE/UNICAMP), João Carlos Ferraz (IEI/UFRJ), Abílio dos Santos (FDC) e Pedro da Motta Veiga (FUNCEX) - considera que o conteúdo deste documento está coerente com o Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira (ECIB), incorpora contribuições obtidas nos workshops e servirá como subsídio para as Notas Técnicas Finais de síntese do Estudo.

CONSÓRCIO

Comissão de Coordenação

INSTITUTO DE ECONOMIA/UNICAMP
INSTITUTO DE ECONOMIA INDUSTRIAL/UFRJ
FUNDAÇÃO DOM CABRAL
FUNDAÇÃO CENTRO DE ESTUDOS DO COMÉRCIO EXTERIOR

Instituições Associadas

SCIENCE POLICY RESEARCH UNIT - SPRU/SUSSEX UNIVERSITY
INSTITUTO DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL - IEDI
NÚCLEO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA - NACIT/UFBA
DEPARTAMENTO DE POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA - IG/UNICAMP
INSTITUTO EQUATORIAL DE CULTURA CONTEMPORÂNEA

Instituições Subcontratadas

INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA - IBOPE
ERNST & YOUNG, SOTEC
COOPERS & LYBRAND BIEDERMANN, BORDASCH

Instituição Gestora

FUNDAÇÃO ECONOMIA DE CAMPINAS - FECAMP

EQUIPE DE COORDENAÇÃO TÉCNICA

Coordenação Geral:	Luciano G. Coutinho (UNICAMP-IE) João Carlos Ferraz (UFRJ-IEI)
Coordenação Internacional:	José Eduardo Cassiolato (SPRU)
Coordenação Executiva:	Ana Lucia Gonçalves da Silva (UNICAMP-IE) Maria Carolina Capistrano (UFRJ-IEI)
Coord. Análise dos Fatores Sistêmicos:	Mario Luiz Possas (UNICAMP-IE)
Apoio Coord. Anál. Fatores Sistêmicos:	Mariano F. Laplane (UNICAMP-IE) João E. M. P. Furtado (UNESP; UNICAMP-IE)
Coordenação Análise da Indústria:	Lia Haguenaer (UFRJ-IEI) David Kupfer (UFRJ-IEI)
Apoio Coord. Análise da Indústria:	Anibal Wanderley (UFRJ-IEI)
Coordenação de Eventos:	Gianna Sagázio (FDC)

Contratado por:

Ministério da Ciência e Tecnologia - MCT
Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP
Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PADCT

COMISSÃO DE SUPERVISÃO

O Estudo foi supervisionado por uma Comissão formada por:

João Camilo Penna - Presidente	Júlio Fusaro Mourão (BNDES)
Lourival Carmo Mônico (FINEP) - Vice-Presidente	Lauro Fiúza Júnior (CIC)
Afonso Carlos Corrêa Fleury (USP)	Mauro Marcondes Rodrigues (BNDES)
Aílton Barcelos Fernandes (MICT)	Nelson Back (UFSC)
Aldo Sani (RIOCELL)	Oskar Klingl (MCT)
Antonio dos Santos Maciel Neto (MICT)	Paulo Bastos Tigre (UFRJ)
Eduardo Gondim de Vasconcellos (USP)	Paulo Diedrichsen Villares (VILLARES)
Frederico Reis de Araújo (MCT)	Paulo de Tarso Paixão (DIEESE)
Guilherme Emrich (BIOBRÁS)	Renato Kasinsky (COFAP)

ESTUDO DA COMPETITIVIDADE DA INDÚSTRIA BRASILEIRA

José Paulo Silveira (MCT)

Wilson Suzigan (UNICAMP)

SUM`RIO

RESUMO EXECUTIVO	1
INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO E PRODUTIVIDADE SISTÊMICA	30
1. TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS	35
2. A SITUAÇÃO BRASILEIRA	41
2.1. A Educação Geral	41
2.1.1. Breve diagnóstico	41
2.1.2. Educação e políticas compensatórias	44
2.1.3. A gestão do sistema educacional	46
2.1.4. A deterioração do sistema educacional	49
2.1.5. A situação do Magistério: qualificação e remuneração	53
2.1.6. O financiamento da educação	56
2.2. A Formação Profissional	61
2.3. A Participação do Empresariado	70
2.4. A Participação dos Trabalhadores	75
3. PROPOSTAS DE AÇÕES PRIORITÁRIAS	78
3.1. Magistério	79
3.2. Melhoria do Ensino Básico	81
3.3. Ensino Superior	83
3.4. Qualificação Profissional	85
3.5. Financiamento do Ensino Básico	87
3.6. Sistema Nacional de Avaliação	89
4. INDICADORES	92
BIBLIOGRAFIA	93

RESUMO EXECUTIVO

1. INTRODUÇÃO E TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS

No contexto dos condicionantes sociais do processo de reestruturação produtiva, a questão dos recursos humanos tem tido grande destaque, na medida em que se reconhece a emergência de novos perfis ocupacionais e de profundas transformações na organização do trabalho, que implicam uma maior participação dos trabalhadores nas decisões da empresa.

Estes novos requisitos decorrem de aspectos que caracterizam o atual processo de desenvolvimento tecnológico e que mudam o próprio conceito de capacitação tecnológica. Diferentemente do que ocorre na automação eletro-mecânica - onde a simples adoção de "pacotes tecnológicos", ou de conjuntos de equipamentos de última geração, era suficiente para atualizar tecnologicamente uma empresa e lhe assegurar maior produtividade (ganhos de escala) - hoje, o alcance de maior competitividade de uma indústria não depende exclusivamente do uso de equipamentos e sistemas informatizados. Isto porque não se trata apenas de **adotar inovações** mas, principalmente, de **ser capaz de gerar inovações**.

A capacitação tecnológica, ou seja, a condição da empresa criar inovações, não está restrita ao pessoal diretamente envolvido em P&D. A produção, à medida em que diminui o trabalho direto, incorpora atividades mais abstratas que habilitam o trabalhador a colaborar no aperfeiçoamento e na geração de inovações de produtos e de processos.

Ao contrário do que ocorre nos perfis e requisitos ocupacionais da automação rígida, no conjunto de requisitos que agora emerge, diminui sensivelmente a importância da habilidade manual, e o melhor desempenho diz respeito principalmente ao

conhecimento mais amplo do processo de trabalho, a uma atitude cooperativa e ao uso de habilidades intelectuais que são produtos da Educação Geral, ou seja, do conjunto de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que compõem os currículos do ensino básico regular, voltados para o desenvolvimento pleno das capacidades/potencialidades dos indivíduos.

Essas novas expectativas quanto ao desempenho e à participação da força de trabalho levaram à valorização de alguns itens básicos, que devem estar presentes nos perfis ocupacionais, independentemente da área de "especialização" do trabalhador direto.

No caso específico do trabalhador direto, a complexificação das tarefas tradicionais, o grau de abstração das novas tarefas e, ainda, a participação adequada nas novas formas de gestão, ao invés de prescindir de maiores níveis de escolaridade, como ocorre nos processos tayloristas, pressupõem a escolaridade básica completa (no caso brasileiro, a conclusão do 2º Grau), o que corresponde à posse dos conhecimentos necessários à geração de inovações ao nível do chão-da-fábrica.

Entretanto, estas não são as únicas diferenças entre os dois tipos de organização da produção, no que se refere às mudanças no processo de trabalho e seus impactos sobre o perfil e a qualificação dos recursos humanos. Um elemento fundamental das novas formas de automação é a **flexibilidade**.

A automação flexível leva ainda à construção do conceito de **competitividade nacional**, a partir do qual a discussão em torno da reestruturação produtiva envolve necessariamente diversos aspectos da vida nacional.

Com isto, flexibilidade e competitividade nacional conduzem a um terceiro conceito, também fundamental: o de **produtividade sistêmica**, que implica a visão e o tratamento articulados das questões sociais e econômicas, de aspectos de infra-estrutura,

etc., como precondição ao sucesso de um projeto de reestruturação produtiva. Para o que nos interessa aqui - a relação entre Educação e Qualificação Profissional - significa que os desafios relativos à formação de uma mão-de-obra adequada aos novos requisitos ocupacionais estão contidos numa problemática bem mais ampla e complexa, que é a crise do sistema educacional brasileiro.

Se a meta é uma maior produtividade sistêmica, o que se deve buscar, no que se refere à Educação, é a elevação do nível de escolaridade da população como um todo, e não apenas daqueles que, nesta ou naquela empresa, neste ou naquele setor, estarão mais diretamente envolvidos com as novas tecnologias. Diferentemente das soluções típicas do fordismo, os problemas de qualificação do trabalhador direto não se resolvem mais por tentativas isoladas ou setoriais e nem pelo atendimento apenas parcial da população em idade escolar.

Na experiência internacional, naquilo que se refere à qualificação de recursos humanos de acordo com os novos requisitos, é interessante destacar aqui três situações distintas: em primeiro lugar, aqueles países que já possuíam bons sistemas de educação básica, como por exemplo a Alemanha e o Japão. Destes, o que importa registrar são as formas de articulação entre Educação, Qualificação e Sistema Produtivo. Em segundo lugar, países como os Estados Unidos, que enfrentam problemas muito semelhantes aos nossos na área da educação básica. E, finalmente, os *late comers*, em particular os "tigres asiáticos", que foram capazes de reverter, num prazo relativamente curto, um quadro educacional mais dramático do que o nosso atual.

Na Alemanha, outro exemplo de dinamismo tecnológico, o sistema educacional articula-se de uma outra forma com o sistema produtivo. O essencial desta experiência é que, tradicionalmente, existe estreita cooperação entre a escola e a empresa, com papéis claramente definidos: às escolas, cabe a transmissão dos

conteúdos de educação geral; às empresas, a responsabilidade pela aplicação dos conhecimentos técnico-científicos relacionados à habilitação específica.

Assim, diferentemente do dualismo de inspiração norte-americana, onde o sistema educacional se divide em redes escolares com finalidades e conteúdos distintos, o caráter dual do sistema educacional alemão reside atualmente no fato de que a escola pode, ou não, estar articulada com as empresas em programas de habilitação profissional, sem que isto implique conteúdos curriculares diferenciados.

Este modelo resulta na total responsabilidade das empresas, no que se refere aos encargos técnicos e financeiros da qualificação profissional, ainda que estes transcendam às suas necessidades imediatas. A perspectiva é de uma qualificação geral da mão-de-obra e os gastos envolvidos são assumidos como **investimento**, que trarão **retornos a longo prazo para o setor produtivo como um todo**. Nesse processo, "as Federações das indústrias, na Alemanha, freqüentemente assumem o papel de '**agentes do interesse público**' em relação às empresas que se opõem ao custo do treinamento"¹. No caso das pequenas e médias empresas, a tendência é de criação de núcleos de qualificação profissional, mantidos conjuntamente - empresas do setor, sindicatos de trabalhadores e governo - e distribuídos pelas várias regiões do país.

Assim, o que as empresas alemãs esperam do sistema educacional é que este forneça aos seus alunos um conjunto de conhecimentos que será a base da formação específica para aqueles que demandem qualificação profissional de nível médio. Para tanto, nas escolas que equivalem ao nosso 2º Grau, as grades curriculares em vigor se compõem de disciplinas de conteúdo geral, como a língua alemã, línguas estrangeiras, História Geral, Filosofia, Geografia, Política, Matemática, Sociologia, Artes,

¹ MAHNKOPF, B. (1993) "The 'Skill-oriented' - Estrategies of German Trade Unions: Their Impact on Efficiency and Equality Objectives" - British Journal of Industrial Relations, publicado na revista Política Industrial, nº3. SP, IEDI, jan.

Química, Física, Música, Latim e Biologia. A este conjunto de disciplinas pode ser incorporado o estágio profissional, com o aprofundamento dos conhecimentos mais estreitamente voltados para a habilitação específica, assim como a disciplina Informática, que é opcional².

A experiência alemã também envolve o atendimento aos jovens - na faixa de 15 anos de idade - que abandonam os estudos antes de completarem o ensino básico (o 2º Grau) e, por isso, não têm acesso às oportunidades de qualificação profissional oferecidas pelo sistema de ensino regular em cooperação com as empresas. Para eles, oferece-se então a **aprendizagem de ofícios**, em cursos mantidos por um programa de cooperação entre o governo e sindicatos de empresas, **com duração de três anos**³.

Apoiados numa tradição que remonta à Idade Média, da transmissão de um ofício de uma geração para a próxima, estes cursos abrangem desde a formação de eletricistas e mecânicos de automóveis, até ofícios mais tradicionais, como confeiteiros e *sail-makers*⁴, oferecendo remuneração (US\$ 400 a US\$ 600 mensais) e, mais importante ainda, a **garantia de emprego**, já que os que passam por eles são reconhecidos como profissionais não só pela população mas, principalmente, pelos empregadores.

Ainda na experiência alemã, cabe falar na atuação sindical. Os sindicatos de trabalhadores já possuem larga tradição de negociação numa perspectiva que se caracterizaria mais pela cooperação do que pelo antagonismo, em relação aos empregadores. "Com isto, a política sindical tem como base o 'apoio negociado' aos esforços de modernização das empresas do país." Nas negociações coletivas, ao lado das cláusulas que garantem direitos já adquiridos em negociações anteriores, acrescentam-se aquelas que visam proteger os trabalhadores de eventuais efeitos negativos da modernização, principalmente um possível desemprego.

² IEDI (1992) A Nova Relação Entre Competitividade e Educação: Estratégias Empresariais. SP, jan.

³ FISHER, M (1992) "Finding Out How Germany Works" - artigo publicado no Herald Tribune, Hong Kong, 19/10/1992 (artigo transcrito do Washington Post).

⁴ Veleiro, aquele que faz velas para barcos.

Existe também uma grande preocupação com um processo crescente de "heterogeneização" dos interesses de trabalhadores, ou seja, com a multiplicidade de situações ou de fatores internos às empresas, de acordo com suas estratégias específicas de produção, que resulta em agendas de reivindicações específicas dos trabalhadores em cada empresa, o que pode comprometer a eficácia dos acordos coletivos firmados.

Os esforços dos norte-americanos para superar suas notórias deficiências no ensino básico, consideradas hoje uma verdadeira ameaça à sua liderança econômica, concentram-se nos seguintes aspectos: a) revalorização do sistema público de educação geral e não mais do ensino vocacional; b) envolvimento das empresas com a melhoria do desempenho pedagógico nas redes públicas do ensino básico, particularmente aquelas que atendem aos segmentos mais problemáticos da população; c) apoio das empresas aos programas inovadores que visem atingir prioritariamente aos que tendem ao fracasso escolar; d) a repetência é condenada por sua ineficácia e por seus efeitos negativos sobre a auto-estima, e é vista como principal causa da evasão escolar; e) embora se ofereça ensino supletivo aos mais velhos, o objetivo maior é o de dotar a população mais jovem, alvo dos programas especiais, de condições para se reintegrar ao fluxo regular do sistema educacional" (IEDI, 1992).

A definição destes objetivos baseia-se no reconhecimento de que a raiz dos problemas de desempenho do operariado norte-americano está na pouca escolaridade de um grande grupo, e na má qualidade da educação básica, principalmente nas escolas que atendem às populações mais carentes e mais sensíveis aos grandes problemas sociais - as drogas, por exemplo. Para estes grupos, estão propostas estratégias supletivas de ensino que, entretanto, buscam levar o jovem a um patamar de conhecimentos que lhe permita reingressar no sistema regular de ensino, para que complete sua escolaridade no tempo adequado ao conjunto de conhecimentos necessários tanto a um bom desempenho profissional, como a uma maior integração social. Assim, o que se depreende das

propostas norte-americanas para o enfrentamento da questão da qualificação dos recursos humanos é que elas não priorizam, como tradicionalmente se fez até aqui, as soluções de curto prazo, os cursos rápidos e intensivos. Ao contrário, elas vão na direção da valorização do ensino regular e da recuperação dos sistemas de ensino.

Entretanto, há uma preocupação especial com os trabalhadores mais antigos, considerados importantes para a empresa pela enorme experiência que possuem, mas que são praticamente analfabetos. Para estes, de quem já não se deve esperar o reingresso na escola regular, as grandes empresas norte-americanas estão incentivando a oferta de cursos supletivos nos sistemas públicos de ensino, visando principalmente o domínio da leitura e da escrita, no sentido de requalificá-los de acordo com as novas exigências tecnológicas.

O caso dos países asiáticos é particularmente importante para a situação brasileira, pois mostra que, sem apelar para soluções de curto prazo, ou para medidas paliativas, como campanhas de alfabetização ou cursos intensivos profissionalizantes, lograram, num espaço de 10 a 20 anos, praticamente universalizar um ensino básico de qualidade. O exemplo mais significativo é o da Coreia que, até o início dos anos 70, tinha um desempenho educacional pior do que o nosso atual. Em 15 anos de investimento no sistema público, inclusive na formação e remuneração dos professores, o analfabetismo adulto foi reduzido a taxas insignificantes, foi universalizado o ensino fundamental e, no nível médio, o sistema atende, hoje, a cerca de 90% da população de 15 a 19 anos.

Em síntese, do conjunto das experiências aqui analisadas observa-se que as soluções passam sempre pelo ensino público, pela valorização e boa remuneração do magistério e, ainda, por mecanismos nacionais de avaliação. Quanto ao ensino pós-secundário, observa-se um grande leque de opções não-universitárias, o que, entretanto, ocorre mais facilmente em

países onde o credencialismo não se manifesta em diferenciais tão marcantes quanto os nossos. Outro aspecto fundamental a destacar é a importância dos mecanismos de cooperação - empresas, governo e sindicatos - em função da recuperação ou da reestruturação dos sistemas educacionais. Nesses mecanismos, além da repartição de responsabilidades, há também o investimento financeiro das partes envolvidas, na perspectiva da obtenção de resultados amplos, que favoreçam à sociedade como um todo.

2. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO BRASILEIRA

Verifica-se, no Brasil, uma mudança significativa na percepção das questões relativas à formação da mão-de-obra. De fato, até o final dos anos 70, os problemas de qualificação não configuravam um fator restritivo à expansão de um parque industrial moderno e competitivo. Assim, mesmo contando com um sistema educacional pouco eficiente, o Brasil pôde desenvolver sua economia sem maiores problemas para a incorporação de trabalhadores à produção industrial.

Este panorama vem se alterando radicalmente, e hoje as pesquisas revelam, invariavelmente, que a questão da qualificação da mão-de-obra é percebida como um dos maiores obstáculos na busca da competitividade.

As evidências neste sentido estão, por exemplo, na pesquisa realizada em 1992 pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), na qual o item "nível educacional dos empregados" foi apontado como o segundo mais importante dentre os fatores que dificultam a elevação da qualidade e da produtividade, perdendo apenas para a falta de recursos financeiros para investimento em modernização. Pesquisa da CEPAL junto às empresas brasileiras de capital estrangeiro indicou a "qualidade dos trabalhadores não-qualificados" como um dos aspectos mais negativos em relação ao padrão das empresas líderes no comércio mundial.

Ainda na pesquisa da CEPAL, e na suposição de que o país volte a crescer, 95,9% das empresas consultadas prevêm que o item "Recursos Humanos", ao lado de "medidas ambientais" e "organização/*management*", deverá ser objeto de investimentos muito mais altos do que aqueles realizados nos anos 80. Sobre as fontes de competitividade no futuro, pesquisa do IEI/UFRJ (Miles *et alii*) verificou a unanimidade, entre as empresas pesquisadas,

na indicação de "Recursos Humanos Qualificados" dentre os fatores considerados "muito importantes"⁵.

De fato, o perfil de escolaridade da população brasileira está muito aquém do que se aponta como necessário ao sucesso da reestruturação produtiva. A grande maioria possui conhecimentos que equivalem às quatro primeiras séries do 1º Grau, além da existência de cerca de 15 milhões de analfabetos adultos. Até o final da década passada, 38% dos trabalhadores brasileiros possuíam no máximo o antigo curso primário completo (4ª série do 1º Grau) e apenas 15,4% tinham concluído o 2º Grau. Na indústria de transformação, o quadro é mais grave: somente 7,4% possuíam o 2º Grau completo e 50% tinham no máximo a escolaridade equivalente ao antigo curso primário⁶.

Sob este aspecto, cabe fazer algumas considerações sobre os sistema educacional brasileiro. Pouco adianta discutir se os seus resultados apresentam ou não alguma melhoria nas duas últimas décadas. Dependendo da leitura e interpretação dos dados, pode-se até mesmo detectar alguns avanços. O problema, entretanto, está na distância que ainda nos separa daquele que seria um perfil educacional adequado, o que torna essa discussão inócua.

Mesmo comparado a países sabidamente menos desenvolvidos, o desempenho educacional brasileiro mostra-se bastante precário, não chegando a se igualar ao da Bolívia e do Paraguai e sendo superior apenas ao do Suriname.

Ainda que deixemos de lado a população de 7 a 14 anos que não está na escola - contingente estimado em torno de 4 milhões de crianças -, hoje, das quase 26 milhões que freqüentam a escola de 1º Grau, cerca de 15 milhões estão fadadas ao fracasso,

⁵ CEPAL (1992) "Transnational Corporations and Industrial Modernization in Brazil". Santiago, out.; CNI (1992) "Estado Atual da Gestão Pela Qualidade e Produtividade nas Indústrias Brasileiras". Rio de Janeiro; MILES, I., RUSH, H. & FERRAZ, J.C. (1991) "Tendências e Implicações do Uso de Inovações Modernizantes no Brasil". Nova Economia, 2(2). Belo Horizonte, Depto. de Ciências Econômicas/UFMG, nov.

⁶ Dados extraídos de CARVALHO, R. Q. (1992) Projeto de Primeiro Mundo com Conhecimento e Trabalho de Terceiros. Campinas, DPCT/IG/UNICAMP (Texto para Discussão, 12).

e pelo menos 10 milhões delas sequer concluirão a quarta série - o antigo curso primário.

Este quadro negativo tem alguns agravantes: a falta de manutenção levou a rede física a um tal nível de deterioração, que pelo menos a metade dela (cerca de 90.000 escolas) funciona em condições precárias, necessitando urgentemente de recuperação. No que se refere aos recursos pedagógicos, não conseguimos sequer universalizar o quadro-negro, o mais elementar deles.

Ao lado da precariedade das condições de trabalho, a deterioração dos cursos de formação de professores encaminhou para o sistema educacional, principalmente para o ensino elementar, professores que simplesmente não dispõem da competência técnico-pedagógica necessária para pelo menos alfabetizar os milhões de crianças que entram no sistema. E, como se sabe, a baixa remuneração, além de desestimular os que já estavam em exercício, afastou da carreira do magistério os melhores alunos dos ensinos médio e superior.

Paralelamente, embora a maioria da clientela dos sistemas públicos seja hoje de crianças vindas dos segmentos de mais baixa renda, existe um contingente mais carente que merece ser destacado. Para este, a permanência na escola por 3 ou 4 anos, sem que isto signifique qualquer aquisição de conhecimento e nem mesmo uma alfabetização completa, representa um custo insuportável, principalmente se levarmos em conta o que deixam de ganhar, mesmo em atividades informais de baixa remuneração, em troca da freqüência a uma escola que não demonstra a menor competência para cumprir suas funções básicas.

Este quadro crítico leva à conclusão de que, para enfrentar as questões educacionais mais importantes, seria necessário um enorme volume de recursos, maior do que o que atualmente se aloca à educação básica. Entretanto, se o gasto atual, que não é pouco, é desperdiçado pelo elevado fracasso escolar, estamos mantendo um "barato que sai caro" e que, agora, além das já conhecidas

repercussões sociais, tem um impacto significativo na reestruturação produtiva.

Reconhece-se, hoje, que a grande lacuna, no caso do trabalhador brasileiro, é de *basic-skills*, isto é, de competências básicas, e não de habilidades passíveis de serem adquiridas em treinamentos operacionais. Em outras palavras, os problemas hoje identificados dizem respeito a habilidades/competências que decorrem da ausência de uma base de educação geral, ao contrário do que ocorria há vinte anos atrás. Assim, os problemas da qualificação profissional estão agora contidos numa problemática bem mais ampla e complexa, que é a crise do sistema educacional brasileiro.

Se a meta é uma maior produtividade sistêmica, o que se deve buscar, no que se refere à Educação, é a elevação do nível de escolaridade da população como um todo, e não apenas daqueles que, nesta ou naquela empresa, neste ou naquele setor, estarão mais diretamente envolvidos com as novas tecnologias. Diferentemente das soluções típicas do fordismo, os problemas de qualificação do trabalhador direto não se resolvem mais por tentativas isoladas ou setoriais e nem pelo atendimento apenas parcial da população em idade escolar. O eventual sucesso de ações típicas não obscurece o fato, mundialmente comprovado, de que o mais racional e eficaz é o investimento e a colaboração com os sistemas públicos de ensino.

A crise educacional brasileira afeta a economia como um todo, e desta perspectiva deve ser enfrentada. Ainda que as sabidas heterogeneidades do país e do próprio setor produtivo venham a permanecer, não podem servir de argumento a favor da continuidade do caráter desigual e seletivo que marcou até aqui o sistema educacional brasileiro.

3. PROPOSTAS DE AÇÕES PRIORITÁRIAS

A multiplicidade de questões que decorrem da análise do panorama educacional brasileiro torna necessária a determinação de prioridades de ação, que deverão orientar o tratamento da relação entre Educação e Qualificação Profissional, de acordo com os novos padrões de competitividade global.

A determinação destas prioridades ocorre a partir de seis recomendações básicas:

1) No que se refere aos recursos humanos, o maior problema da indústria brasileira, como todas as pesquisas mostram, é a baixa escolaridade dos trabalhadores, o que resulta em dificuldades de adaptação aos novos requisitos, mesmo quando se trata de treinamentos operacionais.

2) É preciso que se estabeleçam novas formas de articulação entre o sistema produtivo e o sistema educacional, visando, simultaneamente, a elevação da escolaridade da população e a qualificação dos recursos humanos.

3) Estas novas formas de articulação devem privilegiar a repartição de responsabilidades entre escola e empresa. O Estado, através dos sistemas públicos de ensino, deve se dedicar à universalização da educação básica - ensino de 1º e 2º Graus de educação geral, que é a base da qualificação. As empresas devem assumir a qualificação da mão-de-obra em geral - operários e técnicos de nível médio, através de parcerias, de suas associações setoriais ou regionais e, inclusive, com a participação de sindicatos de trabalhadores.

4) A qualificação profissional diz respeito, agora, à posse de uma escolaridade básica, de educação geral. Nesse sentido, as empresas, diretamente ou através de suas instituições educativas (SESI, SESC) e de formação profissional (SENAI e SENAC), devem

oferecer oportunidades de ensino supletivo de educação geral aos trabalhadores adultos semiqualeificados e de pouca escolaridade, que encontram problemas para o retorno à rotina escolar.

5) Os recursos públicos vinculados por lei à Educação devem financiar a educação geral - o ensino regular de 1º e 2º Graus -, enquanto os gastos com a qualificação, incluindo a formação específica oferecida nos cursos técnicos de 2º Grau, deverão ser assumidos pelas empresas.

6) Os sindicatos de trabalhadores devem participar da gestão das instituições de formação profissional, especialmente no que se refere à implantação de programas de requalificação da mão-de-obra, bem como do sistema regular de educação básica, visando a elevação do nível de escolaridade de jovens e adultos, trabalhadores ou não.

A partir destas recomendações básicas, as prioridades de ação são as que se seguem.

3.1. MagistØrio

A melhoria da qualidade do ensino básico está diretamente relacionada à qualidade do trabalho pedagógico; embora a questão da qualidade esteja relacionada a outras variáveis, a ação do professor é decisiva para o sucesso de qualquer projeto de melhoria do ensino básico.

Formaçªo de professores

Boa parte do mau desempenho dos professores se deve à má qualidade da formação que recebem. Assim, no que se refere aos cursos de formação para o magistØrio, tanto de nível médio quanto as Licenciaturas oferecidas pelas Universidades, propomos:

- a) extinção dos atuais cursos de Habilitação ao MagistØrio;
- b) recriação das redes estaduais de Escolas Normais;

c) reformulação dos Cursos de Pedagogia, visando a formação de professores-alfabetizadores e o desenvolvimento de pesquisas de novos métodos e técnicas pedagógicas para o Ensino Fundamental;

d) criação de poucas e boas Escolas Normais Superiores, para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos Cursos de Licenciatura;

e) descentralização dos cursos de Licenciatura, de modo que cada Instituto ou Faculdade, nas áreas de conhecimento e disciplinas que compõem o currículo do ensino básico, ofereça a formação pedagógica ao longo de todo o curso de graduação;

f) apoio, nas Universidades, aos cursos de Ciências Básicas (Matemática, Física, Química e Biologia) e das Ciências Humanas/Sociais que oferecem Licenciaturas, visando a melhoria da formação dos professores do ensino de 1º e 2º Graus nas disciplinas dessas áreas;

g) revalorização da Prática de Ensino nos Colégios de Aplicação e nos Cursos Normais, com ênfase nos métodos e técnicas mais adequados às necessidades e características dos segmentos mais problemáticos da clientela do ensino básico.

Reciclagem de professores

A média de idade do atual contingente de professores do ensino básico ainda é bastante baixa, o que significa a permanência dos mal formados e dos não-qualificados no sistema por mais uma década e meia, em média. No sentido de compensar a má formação recebida e contribuir para a melhoria do desempenho em sala de aula, devem ser desenvolvidas as seguintes ações:

a) fortalecimento dos Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), para atividades permanentes de atualização e retreinamento de professores do ensino básico, em programas vinculados às Universidades públicas;

b) expansão das atividades de Extensão Universitária voltadas para a reciclagem de professores do ensino básico, tanto nos aspectos pedagógicos, quanto na atualização dos conteúdos das disciplinas que lecionam;

c) criação de mecanismos de incentivo à reciclagem e atualização permanente (bolsas, progressão funcional, etc.).

Revalorização da carreira

A carreira do magistério precisa voltar a ser atraente, trazendo para os cursos de formação os bons alunos dos cursos médio e superior e estimulando o professor que já está em exercício a se manter em regência de classe, permanentemente atualizado e com um bom desempenho profissional. Para tanto, recomendamos como principais ações:

a) revisão dos salários atuais, mantendo-os em patamares competitivos em relação ao mercado de trabalho de profissionais de qualificação semelhante;

b) estruturação de Planos de Carreira, com mecanismos de progressão funcional vinculados tanto à qualificação quanto ao desempenho em sala de aula; e incentivos salariais à permanência em regência de classe, de modo a desestimular o abandono das salas de aula, em troca de funções burocráticas;

c) incentivos salariais especiais aos professores do ensino básico dedicados ao atendimento dos segmentos mais problemáticos;

d) responsabilidade financeira da União na complementação dos salários dos professores do 1º Grau, nas regiões e localidades que não tenham recursos suficientes para o financiamento dos novos planos de carreira, desde que o Estado ou Município em questão já esteja aplicando na Educação a totalidade dos percentuais exigidos por lei. Lembre-se que, para isto, a legislação atual, que proíbe a União de realizar tal iniciativa, precisa ser alterada.

3.2. Melhoria do Ensino Básico

Além das ações específicas para o Magistério, outras medidas devem ser tomadas, relativas à estrutura e ao funcionamento do ensino básico. Estas medidas, que no seu conjunto visam a revalorização e a melhoria da educação geral, são:

a) expansão do atendimento ao pré-escolar, para oferecer a todos as mesmas oportunidades de sucesso e progressão escolar, desde as primeiras séries. As iniciativas comunitárias

consideradas habilitadas devem ser apoiadas, eximindo o Estado, neste momento, da construção de uma rede de pré-escolas;

b) aumento da jornada escolar, nos sistemas públicos, nas quatro primeiras séries do 1º Grau, dando prioridade ao restabelecimento dos dois turnos diurnos; a expansão quantitativa da rede deverá atender à demanda decorrente da eliminação dos múltiplos turnos;

c) no ensino de 1º Grau, as escolas de tempo integral, com exceção daquelas que comprovadamente atendam às populações muito carentes ou com grandes defasagens idade/série, só devem se expandir na medida em que se cumpra o programa da volta, na rede de escolas "comuns", aos dois turnos diurnos;

d) nos casos em que seja imprescindível o atendimento em escolas de tempo integral, pode-se prever incentivos materiais (bolsas) para compensar a renda não auferida pelo retardamento da entrada no mercado de trabalho, pelo menos até os 14 anos;

e) revisão dos conteúdos curriculares do ensino de 1º e 2º Graus, com vistas, no 1º Grau, ao atendimento da aquisição de competências básicas - raciocínio, linguagem, capacidade de abstração, etc.) - fundamentais à participação do indivíduo na sociedade moderna; no 2º Grau, além da continuidade desses objetivos, acrescente-se o da oferta de uma sólida base de conhecimentos técnico-científicos (Ciências Exatas, Humanas e Biológicas), que servirá tanto à posterior aquisição de habilitação específica de nível médio, quanto ao prosseguimento dos estudos em nível superior;

f) definição de um padrão nacional mínimo de educação básica, de aplicação compulsória em todo o sistema educacional brasileiro;

g) extinção das diferenciações curriculares entre as escolas de 2º Grau de educação geral e aquelas atualmente dedicadas ao ensino técnico. Tal como no ensino de 1º Grau, a escola de nível médio deve ser única e democrática;

h) na rede pública, a prioridade no ensino médio deve ser para o 2º Grau regular, de educação geral, com ampliação das vagas em horário noturno, em locais acessíveis, para atender aos

jovens trabalhadores, cuja demanda por este nível de ensino tem aumentado muito;

i) na atual rede pública de escolas técnicas, as oficinas e toda a parte de formação especial devem ser administradas por convênios com empresas, sindicatos de trabalhadores e associações dos diferentes setores, abrindo-se ainda a outras clientelas que demandem as habilitações oferecidas.

3.3. Ensino Superior

O ensino superior tem importante papel a desempenhar no processo brasileiro de reestruturação produtiva, seja na formação de mais e melhores professores, função já tratada no item anterior, seja na qualificação de recursos humanos para o setor produtivo, melhor preparados para os atuais requisitos da capacitação tecnológica. Para tanto, propomos:

a) reforçar os cursos de Ciências Básicas (Matemática, Física, Química e Biologia), no sentido de formar profissionais capazes de atuar eficientemente em sistemas de inovações tecnológicas;

b) aumentar a oferta de vagas, nas Universidades Federais, principalmente nas disciplinas mencionadas, buscando atrair, através da expansão dos cursos noturnos ou da oferta de bolsas de estudos, os jovens que trabalham em tempo integral;

c) combater a excessiva fragmentação profissional e a especialização precoce, que conduzem à ênfase no conhecimento instrumental, cuja utilidade tende a diminuir, e às regulamentações correspondentes, que funcionam mais como "reserva de mercado" do que como garantia de bom exercício profissional;

d) com base no item anterior e a exemplo de outros países, incluir disciplinas das "Humanidades" nos currículos de graduação das Engenharias, tendo em vista as mudanças organizacionais em curso e seus reflexos nas funções gerenciais;

e) retomar e implementar **de fato** a idéia de Ciclo Básico, no intuito de fornecer uma formação universitária abrangente, não

especializada, no espírito do BA norte-americano, altamente valorizada hoje em dia no mercado de trabalho;

f) a Extensão Universitária deve concentrar esforços na colaboração com programas de reciclagem profissional em todos os níveis: professores, trabalhadores qualificados, gerentes, técnicos e profissionais de alto nível;

g) a autonomia universitária deve vir acompanhada de práticas de gestão mais profissionais, com vistas à maior captação de recursos próprios, tanto através de melhor gestão do patrimônio, como de maior cooperação com o sistema produtivo.

3.4. Qualificação Profissional

O papel das empresas: ações diretas

Conforme assinala o documento elaborado para a Comissão Empresarial de Produtividade, "a ação direta dos empresários pode apenas complementar o papel da escolas públicas". Este caráter complementar da ação empresarial significa desonerar o Estado nas ações de habilitação específica e com ele colaborar, principalmente nos esforços para a elevação da escolaridade básica dos trabalhadores brasileiros.

Os programas empresariais na área da Educação, principalmente o supletivo de 1º Grau, devem se basear em quatro pontos: a) parceria com a rede pública; b) mobilização do sistema SESI; c) definição de horários e locais adequados aos trabalhadores; d) nas grandes empresas, utilização direta e ágil do Salário-Educação para estas atividades.

Nesse sentido, consideramos que às empresas e às associações empresariais compete:

a) incentivar as novas modalidades de cooperação entre o setor produtivo e as Universidades, com um maior apoio às pesquisas que se dedicam à busca de métodos e técnicas pedagógicas mais adequados à clientela da escola básica;

b) participar diretamente no esforço de melhoria do ensino público de 1º e 2º Graus, através de convênios de cooperação com as Secretarias de Educação, para a manutenção das escolas existentes nas comunidades onde se localizam as empresas;

c) efetivar a abertura de oportunidades educacionais nos espaços fabris (escolas anexas às fábricas) e criação de facilidades para que seus empregados menos escolarizados possam completar sua educação básica, vencendo as resistências e os problemas que levam a fracassar as iniciativas de ensino supletivo extra-empresa, pelo esforço adicional que exigem do trabalhador;

d) a gestão dos programas empresariais de formação profissional deve contar com a participação de representantes dos trabalhadores.

O papel da empresa: a formação profissional

Além das ações realizadas diretamente pelos empresários e no ambiente da empresa, há um conjunto de medidas que dizem respeito às instituições educativas administradas por órgãos representativos das empresas, que se referem à sua adequação aos novos requisitos de qualificação profissional e à colaboração que através delas pode ser dada ao esforço de elevação da escolaridade básica dos trabalhadores. São elas:

a) utilização da capacidade instalada da rede do SESI - pela sua menor dimensão e maior disponibilidade de recursos - em programas de apoio aos sistemas públicos de ensino, para o desenvolvimento de projetos experimentais, visando a produção de inovações pedagógicas para posterior difusão na rede pública;

b) utilização dos espaços ociosos do sistema SENAI, em parceria com toda e qualquer agência capaz de oferecer educação básica, regular ou supletiva, para a oferta de oportunidades de educação geral aos jovens e adultos pouco escolarizados;

c) a atual rede de escolas técnicas, na sua parte profissionalizante, deverá ser transformada numa rede de Centros de Desenvolvimento Tecnológico, administrados por associações setoriais da indústria, para atender à formação/atualização de

trabalhadores, técnicos e gerentes. Para a ação destinada aos trabalhadores e técnicos, é fundamental a participação do SENAI; para o segmento de nível superior, as empresas deverão se articular com as Universidades;

d) abertura das instituições de formação profissional aos menos escolarizados, empregados ou não, em programas de profissionalização que contemplem também a oferta de educação geral;

e) reestruturação dos cursos regulares das instituições de formação profissional, privilegiando o desenvolvimento de uma "cultura tecnológica", com a substituição das disciplinas instrumentais por uma base sólida de conteúdos técnico-científicos amplos;

f) o SENAI deve preservar os recursos provenientes das contribuições sobre a folha de pagamentos exclusivamente para as atividades que atendam aos interesses **gerais** da indústria; treinamentos do tipo *firm specific* devem ser financiados integralmente pelas empresas demandantes;

g) através de seus Centros de Desenvolvimento Tecnológico, o SENAI deverá colaborar com as empresas também na experimentação e difusão de novas técnicas de organização do trabalho, com vistas a diminuir os riscos e as incertezas inerentes aos programas de reestruturação.

Sindicatos

a) maior destaque, nas pautas de negociação, ao acesso às oportunidades de formação profissional e, principalmente, de requalificação;

b) participação na gestão das agências de formação profissional;

c) participação na gestão dos sistemas públicos de educação, da escola de 1º Grau à Universidade.

3.5. Financiamento do Ensino Básico

Os recursos necessários ao ensino básico

O problema dos recursos para o Ensino Básico envolve duas questões de naturezas distintas: de um lado, o financiamento de itens diretamente ligados às atividades pedagógicas propriamente ditas: salários de docentes, material didático e de apoio e espaço físico (conservação, recuperação e ampliação da rede física); de outro, os gastos assistenciais necessários à manutenção das crianças na escola. Nenhum país, e muito menos o Brasil, com seu nível de pobreza, pode prescindir dos gastos assistenciais, que envolvem atualmente a merenda escolar e alguma atenção básica em Saúde. Além dessa assistência, caberia também pensar em alguma compensação financeira para as famílias muito carentes que necessitam do trabalho infantil para sobreviver e que, por isso, encontram dificuldades em deixar por vários anos seus filhos na escola.

Quanto ao primeiro conjunto de gastos, todas as estimativas indicam que com US\$ 6 a 7 bilhões será possível dar um ensino de boa qualidade aos alunos da rede pública, mesmo pagando aos professores do 1º Grau um salário médio de US\$ 300 mensais. O problema está em como financiar os gastos assistenciais que, se se pretende atender a todos os alunos, mesmo mantendo padrões modestos, pode equivaler ao total de recursos hoje alocados às atividades de ensino. Se esse volume de recursos for considerado irrealista, não existirá outra alternativa que não a de restringir tais gastos aos segmentos mais carentes, apesar de todos os problemas operacionais que uma focalização desse tipo implica.

Salário-educação

A este respeito, cabe observar que o volume de recursos que esta fonte representa é fundamental para a sobrevivência dos sistemas públicos de ensino. Assim, se ela for extinta, forçosamente terá que ser substituída por outra. Entretanto, sua permanência não exclui, a nosso ver, a necessidade de revisão de

seus mecanismos de aplicação, tornando sua gestão mais transparente e passível de efetiva supervisão. Assim, as propostas são:

a) simplificação e agilização da gestão dos recursos do Salário-Educação, preservando-se, entretanto, os objetivos de redistribuição regional;

b) a aplicação direta do Salário-Educação deve se restringir àquelas empresas (ou consórcios de empresas) que recolham acima de um montante significativo a ser definido. Com isso, diminuiria a malversação dos recursos no processo de compra de vagas em escolas privadas;

c) para as contribuições abaixo do montante acima referido, o recolhimento seria direto à agência responsável;

d) da parcela do Salário-Educação que será recolhida, metade deve ser destinada às regiões carentes, a partir de políticas e prioridades claramente definidas, mediante projetos e programas, e não da forma clientelística que tem caracterizado sua distribuição;

e) a outra metade seria repassada preferencialmente às escolas da rede pública que, eventualmente, poderão ser indicadas pelas próprias empresas que fazem o recolhimento;

f) os recursos do Salário-Educação devem ser destinados ao ensino básico, incluindo assim o ensino de 2º Grau.

3.6. Sistema Nacional de Avaliação

No sistema atual, a qualidade das ações educativas só pode ser estimada pelos dados globais que apontam os altos percentuais de evasão e repetência e os baixos índices de conclusão do 1º Grau. Entretanto, tais informações são insuficientes para que se conheça, do ponto de vista estritamente pedagógico, onde estão situados os problemas, quais as escolas que desenvolvem um bom ou mau trabalho ou ainda, que aspectos curriculares precisam ser revistos. Além disso, mesmo para aqueles que têm êxito no sistema, isto é, que conseguem concluir cada grau que o compõe, não se pode precisar se receberam o mesmo conjunto de

conhecimentos e se desenvolveram o mesmo nível de habilidades intelectuais.

Estas dificuldades decorrem do fato de, no Brasil, não existir nenhum mecanismo de avaliação da Educação, que permita comparar o desempenho dos sistemas de ensino e das escolas que os integram. Apesar de formalmente delimitada por uma legislação que se caracteriza pelo excesso de detalhes, a ação educativa é, na verdade, extremamente autônoma, na medida em que não presta contas nem às administrações superiores e muito menos à população, e não é efetivamente cobrada pelos resultados que apresenta. De outro lado, a ausência de dados mais detalhados sobre a qualidade do trabalho desenvolvidos em cada escola impede que se premie as mais eficientes e que se contemple adequadamente aquelas que necessitem de maior apoio para melhoria de seu desempenho.

Assim, para a obtenção de melhores instrumentos, tanto para a melhoria da gestão dos recursos alocados na Educação, quanto para as propostas pedagógicas que visam a elevação da qualidade do sistema educacional, propomos a implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, orientada pelas seguintes ações:

a) definição de um padrão nacional de educação básica, com o estabelecimento dos conteúdos e habilidades intelectuais que todos os alunos do ensino básico, em todo o país, devem ser portadores, ao final da 4ª e 8ª séries do 1º Grau, e da 3ª série do 2º Grau;

b) determinação, pelos sistemas estaduais e municipais, dos conteúdos que devem ser acrescentados ao padrão nacional, para atender às necessidades e peculiaridades regionais;

c) implementação de um projeto nacional de educação, com critérios claros e rígidos para a liberação de recursos geridos pelo MEC, a partir de projetos estaduais e municipais onde se contemple a supervisão e o acompanhamento da execução, já no contexto do sistema nacional de avaliação;

d) implantação de uma instância federal responsável pelos exames nacionais, integrada por técnicos e professores dos sistemas públicos, por especialistas em avaliação e por representantes de segmentos da sociedade civil organizada (sindicatos de trabalhadores, associações de pais de alunos, etc.);

e) aplicação anual dos exames, com divulgação ampla dos resultados e acompanhamento da evolução de cada sistema;

f) previsão, no orçamento do MEC, de recursos a serem aplicados nos sistemas onde os resultados sejam negativos, a partir de projetos elaborados e diretamente supervisionados pelo MEC, visando a elevação da qualidade do ensino naqueles sistemas;

g) estruturação, no MEC/Delegacias Regionais, de equipes que estarão encarregadas da supervisão dos sistemas estaduais e municipais, compostas, em cada Estado, de técnicos e professores das esferas federal, estadual e municipal; estas equipes acompanharão tanto o trabalho desenvolvido nas escolas, como, nas atividades globais das Secretarias de Educação, o volume e a destinação real dos recursos vinculados;

h) a liberação, pelo MEC, de recursos complementares para os sistemas educacionais estaduais e municipais, estará condicionada à execução e aos resultados obtidos nos projetos de melhoria do sistema, assim como ao gasto efetivo, em Educação, do percentual da receita líquida determinado por lei;

i) a avaliação final de cada sistema estadual ou municipal levará em conta tanto os resultados dos exames nacionais quanto o volume e a natureza dos gastos realizados;

j) a rede de escolas federais de 1º e 2º Graus também integrará o universo a ser avaliado, tanto no desempenho pedagógico quanto na eficácia da aplicação de recursos.

QUADRO-RESUMO

AÇÕES/DIRETRIZES DE POLÍTICA ACAD.	AGENTE/ATOR					
	EXEC.	LEG.	JUD.	EMP.	TRAB.	ONGs
1. Novas formas de articulação entre os sistemas produtivo e educacional						
2. Universalização da educação básica						
3. Vinculação dos recursos públicos à educação geral						
4. Qualificação da mão-de-obra pelas empresas						
5. Oferta pelas empresas de ensino supletivo						
6. Os sindicatos de trabalhadores devem participar da gestão das instituições de formação profissional						
1. Magistério						
1.1. Formação de professores	X					
- extinção dos cursos de habilitação	X					
- recriação das Escolas Normais, seletivamente	X					
- reformulação dos cursos de Pedagogia	X					
- descentralização da Licenciatura	X					
- apoio aos cursos de Ciências básicas nas Universidades	X					
- revalorização das Práticas de Ensino						
1.2. Reciclagem de professores						
- fortalecimento dos CEFAM	X					
- expansão da Extensão para reciclagem	X					
- mecanismos de incentivo à reciclagem	X					
1.3. Revalorização da Carreira						
- revisão dos salários atuais, mantendo-os competitivos no mercado	X					
- estruturação de Planos de Carreira	X					
- incentivos salariais aos professores dedicados a segmentos problemáticos	X					
- complementação pela União dos salários nas regiões com escassez de recursos	X					
- modificação da legislação atual que impede a complementação anterior pela União						
2. Melhoria do Ensino Básico						
- expansão do atendimento pré-escolar	X					
- aumento da jornada escolar	X					
- priorização dos 2 turnos sobre a escola integral	X					
- compensação financeira pelo retardamento do ingresso no mercado de trabalho	X					
- revisão dos currículos básicos, direcionando-os para aptidões básicas	X					
- definição de um padrão nacional mínimo						

compulsório para o sistema educacional
nacional

X

AÇÕES/DIRETRIZES DE POLÍTICA

ACAD.

	AGENTE/ATOR					
	EXEC.	LEG.	JUD.	EMP.	TRAB.	ONGs
- eliminação das diferenças curriculares entre o ensino regular e técnico	X					
- prioridade no ensino médio para o 2º grau regular e noturno	X					
- administração das escolas técnicas por convênios tripartites	X			X	X	X
X						
3. Ensino Superior						
- reforço dos cursos de Ciências Básicas						
X						
- aumento da oferta de vagas nas Universidades públicas						
X						
- bolsas de estudo para estudantes que precisam trabalhar						X
X						
- combater a fragmentação profissional e a especialização precoce						
X						
- incluir Humanidades nos currículos das Engenharias						
X						
- implementar o Ciclo Básico						
X						
- maior flexibilidade à pós-graduação						
X						
- abrir a Universidade para profissionais de grande experiência mesmo que sem os requisitos formais tradicionais						
X						
- maior peso da relevância dos temas de tese e na interdisciplinaridade						
X						
- Extensão concentrada nos programas de reciclagem						
X						
- autonomia universitária associada à profissionalização da gestão						
X						
4. Qualificação profissional						
4.1. Recomendações às empresas: ações diretas						
- cooperação com as Universidades						X
X						
- participar dos esforços de melhoria do ensino básico				X		
- abertura de oportunidades educacionais nos espaços fabris				X		

- abertura da gestão dos programas de formação profissional aos trabalhadores	X
4.2. Recomendações às empresas: formação profissional	
- utilização da rede SESI para novas experiências educacionais	X
- utilização dos espaços ociosos do sistema SENAI para educação básica, regular ou supletiva	X
- transformação da rede de escolas técnicas em Centros de Desenvolvimento Tecnológico	X
- abertura das escolas técnicas aos menos escolarizados	X
- reestruturação dos currículos técnicos	X
- o SENAI deve dedicar os seus recursos a programas de interesse geral	X

AÇÕES/DIRETRIZES DE POLÍTICA

ACAD.

	AGENTE/ATOR					
	EXEC.	LEG.	JUD.	EMP.	TRAB.	ONGs
- o SENAI deve participar de programas de difusão de novas tecnologias				X		
5. Sindicatos						
- acesso a oportunidades de qualificação profissional deve ser privilegiado nas pautas de negociação						X
- participação na gestão das agências de formação profissional	X	X		X	X	
- participação na gestão dos sistemas públicos de educação	X	X		X	X	
6. Financiamento do ensino básico						
6.1. Recursos necessários						
- recursos adicionais para assistência	X	X				
6.2. Salário-Educação						
- simplificação e agilização da gestão	X	X				
- critérios claros na amplificação direta	X	X				
- destinação de parcelas específicas a regiões carentes e a escolas públicas	X	X				
- vinculação ao ensino básico	X	X				
7. Sistema nacional de avaliação						
- definição de um padrão nacional de educação básica	X	X				
- definição de especificidades locais adicionais	X	X				
- implementação de um projeto nacional de educação	X	X				
- implantação de uma instância federal responsável por exames nacionais	X					
- implantação de programas especiais de recuperação dos sistemas com resultados negativos	X					
- implantação de equipes de acompanhamento dos sistemas estaduais e municipais	X					
- liberação de recursos pelo MEC condicionada aos programas	X					
- a avaliação deverá incluir custos e resultados	X					

Legenda: EXEC. - Executivo
 LEG. - Legislativo
 JUD. - Judiciário
 EMP. - Empresas e Entidades Empresariais
 TRAB. - Trabalhadores e Sindicatos
 ONGs - Organizações Não-Governamentais

ACAD. - Academia

Nota: Em caso de coluna em branco, leia-se "sem recomendação".

4. INDICADORES

- . Taxa de escolaridade (percentagem da população da faixa etária matriculada no nível de ensino correspondente).
- . Vagas por nível de ensino, área e tipo de estabelecimento.
- . Taxas de evasão, repetência e conclusão, por nível de ensino.
- . Número de horas-aula/ano, por nível de ensino e área.
- . Número de professores por área e nível de carreira.
- . Índices de evolução salarial e de carreira.
- . Número de estabelecimentos de formação de professores e vagas correspondentes, por área.
- . Número de pessoas e recursos envolvidos nos convênios entre instituições de ensino e empresas, por área e nível de ensino.
- . Número de pessoas e recursos envolvidos em programas tripartites de gestão de ensino técnico.
- . Índices de acompanhamento dos programas de aplicação direta dos recursos do salário-educação.
- . Número de cursos profissionalizantes, por área, duração e vagas.

INTRODUÇÃO: EDUCAÇÃO E PRODUTIVIDADE SISTÊMICA

No contexto dos condicionantes sociais do processo de reestruturação produtiva, a questão dos recursos humanos tem tido grande destaque, na medida em que se reconhece a emergência de novos perfis ocupacionais e de profundas transformações na organização do trabalho, que implicam uma maior participação dos trabalhadores nas decisões da empresa.

Estes novos requisitos decorrem de aspectos que caracterizam o atual processo de desenvolvimento tecnológico e que mudam o próprio conceito de capacitação tecnológica. Diferentemente do que ocorre na automação eletro-mecânica - onde a simples adoção de "pacotes tecnológicos", ou de conjuntos de equipamentos de última geração, era suficiente para atualizar tecnologicamente uma empresa e lhe assegurar maior produtividade (ganhos de escala) -, hoje, o alcance de maior competitividade de uma indústria não depende exclusivamente do uso de equipamentos e sistemas informatizados. Isto porque não se trata apenas de **adotar inovações** mas, principalmente, de **ser capaz de gerar inovações**:

"Nas condições do capitalismo contemporâneo, produzir é, cada vez mais, 'produzir inovação' (...) Para indústrias que já estão na fronteira tecnológica e que já constituem uma parcela muito significativa da produção nas economias avançadas, 'produzir' avanços tecnológicos é o estágio crucial do seu ciclo produtivo, assim como a inovação é o principal produto ou serviço que vendem (...)

Quanto mais um setor ou firma é 'intensivo em ciência', isto é, quanto mais sua posição competitiva depende do contínuo desenvolvimento de tecnologias apropriáveis derivadas de avanços científicos, mais o centro de gravidade de seu ciclo produtivo tende a se deslocar para suas atividades de inovação (...)

No entanto, esta tendência não deve ser entendida como perda da importância estratégica da produção. Ao contrário, o mesmo processo que leva a ampliar o conceito de produção para incorporar a 'produção da inovação', atua no sentido de ampliar o conceito de

inovação para incorporar a inovação que 'nasce' no chão da fábrica" (Carvalho, 1992; grifos nossos).

Assim, a capacitação tecnológica, ou seja, a condição da empresa criar inovações, não está restrita ao pessoal diretamente envolvido em P&D. A produção, à medida em que diminui o trabalho direto, incorpora atividades mais abstratas que habilitam o trabalhador a colaborar no aperfeiçoamento e na geração de inovações de produtos e de processos. E aqui, é fundamental a contribuição das novas formas de organização da produção:

"Parece inquestionável que elas implicam uma maior integração das funções de produção, controle de qualidade e organização da produção. A idéia de 'produzir qualidade' (...) pressupõe também uma busca permanente de pequenas inovações na maneira de produzir, que nascem do conhecimento acumulado pelos trabalhadores na própria vivência da produção (...) Quanto maior o conhecimento teórico e prático acumulado pelos trabalhadores, maiores serão os ganhos inovativos advindos dessa fonte" (Carvalho, 1992).

Ao contrário do que ocorre nos perfis e requisitos ocupacionais da automação rígida, no conjunto de requisitos que agora emerge, diminui sensivelmente a importância da habilidade manual, e o melhor desempenho diz respeito principalmente ao conhecimento mais amplo do processo de trabalho, a uma atitude cooperativa e ao uso de habilidades intelectuais que são produtos da Educação Geral, ou seja, do conjunto de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento que compõem os currículos do ensino básico regular, voltados para o desenvolvimento pleno das capacidades/potencialidades dos indivíduos.

Essas novas expectativas quanto ao desempenho e à participação da força de trabalho levaram à valorização de alguns itens básicos, que devem estar presentes nos perfis ocupacionais, independentemente da área de "especialização" do trabalhador direto - têxtil, mecânica, química, etc. - e que tornam indispensável, para nós, a revisão da relação entre Educação e Qualificação. Estes itens são, resumidamente: a) capacidade de leitura e compreensão de texto, para a leitura de manuais, formulários, painéis eletrônicos, etc.; b) capacidade de redigir

comunicados, documentos e relatórios; c) capacidade de falar e de comunicar-se com seus superiores hierárquicos, com seus colegas e com subordinados; d) capacidade para trabalhar em computação, para interpretar números, fazer medições de tempo, distâncias, volume, etc.; e) habilidade para entender, organizar e analisar problemas quantitativos; f) capacidade de identificar e definir problemas, formular alternativas, equacionar soluções e avaliar resultados; g) criatividade, iniciativa, inventiva, uso de intuição e do raciocínio lógico, transformando idéias em aplicações práticas; h) auto-estima, motivação e capacidade de assumir responsabilidades; i) capacidade de negociar e contra-argumentar, espírito de colaboração e de aglutinação" (Alexim, 1992).

No caso específico do trabalhador direto, a complexificação das tarefas tradicionais, o grau de abstração das novas tarefas e, ainda, a participação adequada nas novas formas de gestão, ao invés de prescindir de maiores níveis de escolaridade, como ocorre nos processos tayloristas, pressupõem a escolaridade básica completa (no caso brasileiro, a conclusão do 2º Grau), o que corresponde à posse dos conhecimentos necessários à geração de inovações ao nível do chão-da-fábrica.

Entretanto, estas não são as únicas diferenças entre os dois tipos de organização da produção, no que se refere às mudanças no processo de trabalho e seus impactos sobre o perfil e a qualificação dos recursos humanos. Um elemento fundamental das novas formas de automação é a **flexibilidade**, cujos impactos são também bastante significativos.

"A introdução de sistemas flexíveis (...) combina-se à montagem de uma ampla e complexa rede de informações, que interliga, em maior ou menor grau, as vendas com o embarque das mercadorias, a produção com as compras, a contabilidade e o *marketing* com a P&D, etc. **Todo o processo industrial é afetado.**

(...) Antes de mais nada, com a flexibilidade, alteram-se as regras da concorrência e o significado de conceitos antigos e caros ao "senso comum" na gestão das empresas. Por exemplo, os conceitos de economia de

escala e as formas de utilização da capacidade instalada.

A escala, certamente, continua a ser importante para as empresas. A diferença é que agora **os custos são rateados entre muitos produtos e a escala econômica mínima está ligada ao produto total**, e não a um único modelo" (Stewart, 1992).

A automação flexível leva ainda à construção do conceito de **competitividade nacional**, a partir do qual a discussão em torno da reestruturação produtiva envolve necessariamente diversos aspectos da vida nacional.

"A competitividade de uma nação depende tanto de sua habilidade de produzir bens e serviços para os mercados globais e **assegurar a melhoria do padrão de vida dos seus cidadãos**, como também de sua capacidade de ter um crescimento que seja, simultaneamente, sustentado no tempo, financiado internamente e suficiente para **eleva a renda de todas as camadas da população**" (Prowse, 1992).

Com isto, flexibilidade e competitividade nacional conduzem a um terceiro conceito, também fundamental: o de **produtividade sistêmica**, que implica a visão e o tratamento articulados das questões sociais e econômicas, de aspectos de infra-estrutura, etc., como condição ao sucesso de um projeto de reestruturação produtiva. Para o que nos interessa aqui - a relação entre Educação e Qualificação Profissional - significa que os desafios relativos à formação de uma mão-de-obra adequada aos novos requisitos ocupacionais estão contidos numa problemática bem mais ampla e complexa, que é a crise do sistema educacional brasileiro.

Se a meta é uma maior produtividade sistêmica, o que se deve buscar, no que se refere à Educação, é a elevação do nível de escolaridade da população como um todo, e não apenas daqueles que, nesta ou naquela empresa, neste ou naquele setor, estarão mais diretamente envolvidos com as novas tecnologias. Diferentemente das soluções típicas do fordismo, os problemas de qualificação do trabalhador direto não se resolvem mais por

tentativas isoladas ou setoriais e nem pelo atendimento apenas parcial da população em idade escolar.

A crise educacional brasileira afeta a economia como um todo, e desta perspectiva deve ser enfrentada. Ainda que as sabidas heterogeneidades do país e do próprio setor produtivo venham a permanecer, não podem servir de argumento a favor da continuidade do caráter desigual e seletivo que marcou até aqui o sistema educacional brasileiro.

1. TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS

Na experiência internacional, naquilo que se refere à qualificação de recursos humanos de acordo com os novos requisitos, é interessante destacar aqui três situações distintas: em primeiro lugar, aqueles países que já possuíam bons sistemas de educação básica, como por exemplo a Alemanha e o Japão. Destes, o que importa registrar são as formas de articulação entre Educação, Qualificação e Sistema Produtivo. Em segundo lugar, países como os Estados Unidos, que enfrentam problemas muito semelhantes aos nossos na área da educação básica. E, finalmente, os *late comers*, em particular os "tigres asiáticos", que foram capazes de reverter, num prazo relativamente curto, um quadro educacional mais dramático do que o nosso atual.

"O que chama a atenção, no caso japonês, é a estreita correspondência da estrutura educacional à estrutura ocupacional e, principalmente, a importância atribuída ao desempenho escolar nos processos de recrutamento e seleção (...) As empresas valorizam e respeitam os critérios de avaliação escolar em suas contratações, o que, por sua vez, leva as escolas a se preocuparem permanentemente com seu desempenho. Isto resulta, inclusive, na grande valorização do Magistério, que percebe salários bastante diferenciados" (IEDI, 1992).

Na Alemanha, outro exemplo de dinamismo tecnológico, o sistema educacional articula-se de uma outra forma com o sistema produtivo. O essencial desta experiência é que, tradicionalmente, existe estreita cooperação entre a escola e a empresa, com papéis claramente definidos: às escolas cabe a transmissão dos conteúdos de educação geral; às empresas, a responsabilidade pela aplicação dos conhecimentos técnico-científicos relacionados à habilitação específica.

Assim, diferentemente do dualismo de inspiração norte-americana, onde o sistema educacional se divide em redes escolares com finalidades e conteúdos distintos, o caráter dual

do sistema educacional alemão reside atualmente no fato de que a escola pode, ou não, estar articulada com as empresas em programas de habilitação profissional, sem que isto implique conteúdos curriculares diferenciados.

Este modelo resulta na total responsabilidade das empresas, no que se refere aos encargos técnicos e financeiros da qualificação profissional, ainda que estes transcendam às suas necessidades imediatas. A perspectiva é de uma qualificação geral da mão-de-obra e os gastos envolvidos são assumidos como **investimento**, que trarão **retornos a longo prazo para o setor produtivo como um todo**. Nesse processo, "as Federações das indústrias, na Alemanha, freqüentemente assumem o papel de '**agentes do interesse público**' em relação às empresas que se opõem ao custo do treinamento" (Mahnkopf, 1993). No caso das pequenas e médias empresas, a tendência é de criação de núcleos de qualificação profissional, mantidos conjuntamente - empresas do setor, sindicatos de trabalhadores e governo - e distribuídos pelas várias regiões do país.

Assim, o que as empresas alemãs esperam do sistema educacional é que este forneça aos seus alunos um conjunto de conhecimentos que será a base da formação específica para aqueles que demandem qualificação profissional de nível médio. Para tanto, nas escolas que equivalem ao nosso 2º Grau, as grades curriculares em vigor se compõem de disciplinas de conteúdo geral, como a língua alemã, línguas estrangeiras, História Geral, Filosofia, Geografia, Política, Matemática, Sociologia, Artes, Química, Física, Música, Latim e Biologia. A este conjunto de disciplinas pode ser incorporado o estágio profissional, com o aprofundamento dos conhecimentos mais estreitamente voltados para a habilitação específica, assim como a disciplina Informática, que é opcional (IEDI, 1992).

A experiência alemã também envolve o atendimento aos jovens - na faixa de 15 anos de idade - que abandonam os estudos antes de completarem o ensino básico (o 2º Grau) e, por isso, não têm

acesso às oportunidades de qualificação profissional oferecidas pelo sistema de ensino regular em cooperação com as empresas. Para eles, oferece-se então a **aprendizagem de ofícios**, em cursos mantidos por um programa de cooperação entre o governo e sindicatos de empresas, **com duração de três anos** (Fisher, 1992).

Apoiados numa tradição que remonta à Idade Média, da transmissão de um ofício de uma geração para a próxima, estes cursos abrangem desde a formação de eletricitistas e mecânicos de automóveis, até ofícios mais tradicionais, como confeitheiros e *sail-makers*⁷, oferecendo remuneração (US\$ 400 a US\$ 600 mensais) e, mais importante ainda, a **garantia de emprego**, já que os que passam por eles são reconhecidos como profissionais não só pela população mas, principalmente, pelos empregadores.

Ainda na experiência alemã, cabe falar na atuação sindical. Os sindicatos de trabalhadores já possuem larga tradição de negociação numa perspectiva que se caracterizaria mais pela cooperação do que pelo antagonismo, em relação aos empregadores. "Com isto, a política sindical tem como base o 'apoio negociado' aos esforços de modernização das empresas do país." Nas negociações coletivas, ao lado das cláusulas que garantem direitos já adquiridos em negociações anteriores, acrescentam-se aquelas que visam proteger os trabalhadores de eventuais efeitos negativos da modernização, principalmente um possível desemprego. Existe também uma grande preocupação com um processo crescente de "heterogeneização" dos interesses de trabalhadores, ou seja, com a multiplicidade de situações ou de fatores internos às empresas, de acordo com suas estratégias específicas de produção, que resulta em agendas de reivindicações específicas dos trabalhadores em cada empresa, o que pode comprometer a eficácia dos acordos coletivos firmados.

"Estes fatores, entre outros, tornam extremamente complexas as estratégias de negociação coletiva dos sindicatos, que procuram manter a **capacidade de iniciativa e de proposição dos trabalhadores**,

⁷ Veleiro, aquele que faz velas para barcos.

explorando outras alternativas e possibilidades de cooperação com as empresas.

Diante da alternativa de participar de um ajustamento dominado pela visão de curto prazo, na forma de um menor crescimento dos salários em relação à produtividades ou da redução do número de trabalhadores, os sindicatos alemães fazem a **opção estratégica pelo caminho da qualificação**: 'flexibilidade funcional' antes que flexibilidade dos salários e do emprego" (Mahnkopf, 1993).

Exemplos marcantes desse tipo de postura são as negociações nas indústrias química e mecânica (1988 e 1989), onde, por acordo, "as empresas obrigam-se a planejar, em intervalos regulares, os futuros requerimentos de qualificação que devem acompanhar as mudanças tecnológicas (...) consultando os conselhos de trabalhadores pelo menos uma vez por ano. Os próprios conselhos podem oferecer planos de treinamento alternativos, para serem negociados com as empresas" (Mahnkopf, 1993).

Com isso, os sindicatos pretendem reorientar a discussão sobre emprego e salário, dando ênfase não às necessidades das empresas e à destruição de algumas qualificações mas, sim, à **capacidade dos trabalhadores em responderem às novas exigências, através de oportunidades de requalificação**. Na indústria química, um acordo nesse sentido determinou inclusive que o tempo de treinamento seria alternativo à redução do tempo de trabalho, o que resultou ainda numa diminuição considerável do contingente de trabalhadores não-qualificados (Mahnkopf, 1993).

Os esforços dos norte-americanos para superar suas notórias deficiências no ensino básico, consideradas hoje uma verdadeira ameaça à sua liderança econômica, concentram-se nos seguintes aspectos: a) revalorização do sistema público de educação geral e não mais do ensino vocacional; b) envolvimento das empresas com a melhoria do desempenho pedagógico nas redes públicas do ensino básico, particularmente aquelas que atendem aos segmentos mais problemáticos da população; c) apoio das empresas aos programas inovadores que visem atingir prioritariamente aos que tendem ao

fracasso escolar; d) a repetência é condenada por sua ineficácia e por seus efeitos negativos sobre a auto-estima, e é vista como principal causa da evasão escolar; e) embora se ofereça ensino supletivo aos mais velhos, o objetivo maior é o de dotar a população mais jovem, alvo dos programas especiais, de condições para se reintegrar ao fluxo regular do sistema educacional" (IEDI, 1992).

A definição destes objetivos baseia-se no reconhecimento de que a raiz dos problemas de desempenho do operariado norte-americano está na pouca escolaridade de um grande grupo, e na má qualidade da educação básica, principalmente nas escolas que atendem às populações mais carentes e mais sensíveis aos grandes problemas sociais - as drogas, por exemplo. Para estes grupos, estão propostas estratégias supletivas de ensino que, entretanto, buscam levar o jovem a um patamar de conhecimentos que lhe permita reingressar no sistema regular de ensino, para que complete sua escolaridade no tempo adequado ao conjunto de conhecimentos necessários tanto a um bom desempenho profissional, como a uma maior integração social. Assim, o que se depreende das propostas norte-americanas para o enfrentamento da questão da qualificação dos recursos humanos é que elas não priorizam, como tradicionalmente se fez até aqui, as soluções de curto prazo, os cursos rápidos e intensivos. Ao contrário, elas vão na direção da valorização do ensino regular e da recuperação dos sistemas de ensino.

"O verdadeiro desafio com que se defronta a sociedade americana não é reverter o declínio; é sim enfrentar as implicações sociais da nova economia (...) O sistema de ensino nas escolas precisa adequar-se às novas necessidades da economia (...) **O sistema de ensino, adequado à produção em massa, precisa ser reformulado para adequar-se à competição global e às novas tecnologias** (...) O futuro agora pertence às sociedades que se organizam para aprender (...) A melhor forma de atacar o problema da crescente desigualdade social e simultaneamente contribuir para a melhoria da competitividade (...) seria **reformar o sistema educacional dos Estados Unidos, de forma a dar aos cidadãos as habilitações exigidas pela nova economia**" (Prowse, 1992).

Entretanto, há uma preocupação especial com os trabalhadores mais antigos, considerados importantes para a empresa pela enorme experiência que possuem, mas que são praticamente analfabetos. Para estes, de quem já não se deve esperar o reingresso na escola regular, as grandes empresas norte-americanas estão incentivando a oferta de cursos supletivos nos sistemas públicos de ensino, visando principalmente o domínio da leitura e da escrita, no sentido de requalificá-los de acordo com as novas exigências tecnológicas.

O caso dos países asiáticos é particularmente importante para a situação brasileira, pois mostra que, sem apelar para soluções de curto prazo, ou para medidas paliativas, como campanhas de alfabetização ou cursos intensivos profissionalizantes, lograram, num espaço de 10 a 20 anos, praticamente universalizar um ensino básico de qualidade. O exemplo mais significativo é o da Coreia que, até o início dos anos 70, tinha um desempenho educacional pior do que o nosso atual. Em 15 anos de investimento no sistema público, inclusive na formação e remuneração dos professores, o analfabetismo adulto foi reduzido a taxas insignificantes, foi universalizado o ensino fundamental e, no nível médio, o sistema atende, hoje, a cerca de 90% da população de 15 a 19 anos.

Em síntese, do conjunto das experiências aqui analisadas, observa-se que as soluções passam sempre pelo ensino público, pela valorização e boa remuneração do magistério e, ainda, por mecanismos nacionais de avaliação. Quanto ao ensino pós-secundário, observa-se um grande leque de opções não-universitárias, o que, entretanto, ocorre mais facilmente em países onde o credencialismo não se manifesta em diferenciais tão marcantes quanto os nossos. Outro aspecto fundamental a destacar é a importância dos mecanismos de cooperação - empresas, governo e sindicatos - em função da recuperação ou da reestruturação dos sistemas educacionais. Nesses mecanismos, além da repartição de responsabilidades, há também o investimento financeiro das partes

envolvidas, na perspectiva da obtenção de resultados amplos, que favoreçam à sociedade como um todo.

2. A SITUAÇÃO BRASILEIRA

2.1. A Educação Geral

2.1.1. Breve diagnóstico

O perfil de escolaridade da população brasileira ainda hoje deixa muito a desejar: a grande maioria possui conhecimentos que equivalem no máximo às quatro primeiras séries do 1º Grau, além da existência de cerca de 15 milhões de analfabetos adultos. Esta é uma questão diretamente ligada às discussões em torno da reestruturação produtiva, na medida em que diz respeito à qualificação da força de trabalho: até o final da década passada, 38% dos trabalhadores brasileiros possuíam no máximo o antigo curso primário completo (4ª Série do 1º Grau) e apenas 15,4% tinham concluído o 2º Grau. Na indústria de transformação, somente 7,4% tinham o 2º Grau completo e 50% possuíam no máximo a escolaridade equivalente ao antigo curso primário (segundo dados da RAIS/86, extraídos de Carvalho, 1992).

Há que se reconhecer, contudo, que a expansão da rede física, iniciada ao final dos anos 60, ampliou extraordinariamente as oportunidades de acesso à Educação. Com isto, o sistema educacional atende, hoje, a cerca de 36 milhões de crianças e jovens, distribuídos da seguinte maneira: 9,8% na pré-escola (3.500.000 matrículas); 76,5% no 1º Grau (27.300.000 matrículas); 9,5% no 2º Grau (3.300.000 matrículas); 4,2% no 3º Grau (1.400.000 matrículas).

Entretanto, apesar de uma aparente melhoria quantitativa, estes números ainda correspondem a um fraquíssimo desempenho, mesmo quando comparado ao dos demais países da América Latina⁸, e são a prova de que o alto grau de seletividade continua sendo a

⁸ Ao final dos anos 80, o desempenho do sistema educacional brasileiro, em comparação com os demais países da América Latina, só era superior ao do Suriname.

marca do sistema educacional brasileiro. Essa seletividade evidencia-se, no ensino de 1º Grau, na permanência de altas taxas de evasão e repetência, a despeito da adoção, em alguns Estados e Municípios, de medidas tais como a aprovação automática nas quatro primeiras séries do 1º Grau, o "bloco único" ou a exclusão da avaliação na passagem do primeiro para o segundo ano.

Estas medidas são altamente controvertidas porque, na verdade, estariam apenas escamoteando a questão da baixa qualidade do ensino: "no decorrer da década (anos 80), a diminuição de tais índices (evasão e repetência) nas séries iniciais, motivadas por medidas político-administrativas, como a instituição do ciclo básico no Estado de São Paulo, foi compensada pelo aumento proporcional na reprovação e evasão que passou a incidir sobre as séries mais avançadas (5ª a 8ª)" (Namo de Mello & Neubauer Silva, 1992).

No ensino médio, embora o fluxo dos alunos seja melhor, o total de matrículas corresponde a apenas 30% dos jovens de 15 a 19 anos, já que apenas 22% dos que ingressam na 1ª série do ensino de 1º Grau conseguem concluí-lo. Embora nossa preocupação maior seja com a educação básica, cabe destacar uma concepção errônea dos resultados do 2º Grau, no que se refere ao acesso à Universidade. Aponta-se para o que seria uma distorção do sistema educacional, o fato de 50% dos que concluem o ensino médio ingressarem na universidade, o que seria uma taxa extremamente elevada e confirmaria tanto uma demanda excessiva por ensino superior quanto a pouca "terminalidade" do ensino médio.

Na verdade, o percentual dos jovens brasileiros que chegam à Universidade ainda é bastante baixo, comparado aos dos países que recentemente investiram significativamente na implantação de sistemas de inovações. Entre 1984 e 1987, na Coréia, Taiwan e Japão, as matrículas no ensino superior representam, respectivamente, 3,6%, 2% e 2% da população total (Carvalho, 1992), enquanto no Brasil, ainda hoje, está em torno de 1%, o

mesmo percentual apontado nas estatísticas educacionais dos anos 60.

Dessa forma, para que atingíssemos os percentuais dos países que adaptaram seus sistemas educacionais às necessidades da reestruturação produtiva, todos os atuais concluintes do ensino médio deveriam ter ingresso automático na Universidade. Como se percebe então, a questão não está no fato de 50% dos egressos do ensino médio ingressarem no ensino superior mas, sim, em que 78% dos que ingressam no sistema não conseguem chegar ao final do 2º grau.

Vê-se assim, que o sistema educacional se expandiu sem entretanto alterar substancialmente a "pirâmide" educacional. No ensino de 1º Grau, a cobertura, em termos gerais, pode ser considerada boa: no meio urbano, pelo menos 90% das crianças de 7 a 14 anos têm oportunidade de acesso à escola. No ensino de 2º Grau, até o final dos anos 80 a oferta de vagas foi suficiente para atender pelo menos 85% dos concluintes do 1º Grau. Agora, a rede física dos sistemas públicos começa a ser insuficiente, fenômeno acelerado, em boa parte, pelo retorno de jovens e crianças da classe média, hoje com dificuldades em acompanhar os constantes aumentos das mensalidades na rede privada.

Assim, no que se refere ao acesso, o problema quantitativo não é hoje tão grave como há três décadas atrás, mas deve merecer atenção, pois, ao aumento da demanda por razões econômicas, acrescenta-se a questão das escolas de três ou mais turnos, e dos prédios escolares cujo alto grau de deterioração determina a interdição de espaços e conseqüente diminuição da capacidade de atendimento. Estes são problemas já conhecidos, mas para os quais ainda não foram tomadas medidas realmente eficazes.

Outro aspecto que deve ser registrado é a existência de escolas com espaços ociosos, com capacidade de atendimento superior à demanda local, enquanto outras, em regiões de alta densidade populacional, funcionam em mais de dois turnos, com

turmas saturadas e sem condições de receber as crianças que as procuram.

Há que se ter cuidado, assim, com a demanda quantitativa, porque ela não tem as dimensões de três décadas atrás, quando a construção de novos prédios em todos os sistemas era imprescindível e prioritário. A demanda atual expressa uma outra ordem de problemas, ligados às conseqüências do uso de critérios políticos para a localização dos novos prédios escolares e, particularmente, à baixa qualidade do ensino oferecido.

De fato, uma análise mais atenta dos números que caracterizam o desempenho do sistema educacional brasileiro mostra que a questão maior diz respeito ao fracasso escolar, ou seja, à baixa qualidade do ensino que nele se oferece, que gera altos percentuais de repetência, motiva a evasão e acaba por ocasionar um "congestionamento" no fluxo escolar e a distorção da relação idade-série, inclusive deixando de liberar vagas para aqueles que alcancem a idade de ingresso no sistema.

Os dados indicam que a maior parte da população escolar que fracassa permanece, em média, 5 anos na escola; há, ainda, parcela significativa que chega a permanecer por 8 anos - a exata duração do ensino de 1º Grau. Entretanto, são anos em que se repetem sucessivamente as mesmas séries, de modo geral as duas primeiras, sem que sequer se consiga completar a alfabetização.

Estes fatos demonstram, de um lado, a crença que a população tem na escola, a persistência das crianças e de suas famílias, a despeito dos gastos que a escola implica e dos maus resultados obtidos. De outro lado, evidencia-se a má qualidade do trabalho pedagógico, a incapacidade da escola em, durante cinco ou mesmo oito anos, garantir a estas crianças pelo menos o mínimo que uma escola elementar deve fazer: ensinar a ler e a escrever.

2.1.2. Educação e políticas compensatórias

Durante pelo menos duas décadas (anos 70 e 80), o mau desempenho do sistema educacional foi "explicado" basicamente por razões externas a ele: as políticas e diretrizes governamentais (a excessiva centralização, o autoritarismo, o "economicismo" da política educacional, os interesses político-eleitoreiros, os "interesses do Capital", etc.) e os problemas sócio-econômicos da maioria da população brasileira (a fome, a pobreza, a carência cultural, os desajustes familiares, etc.). Embora não se devam descartar as variáveis que se situam fora da escola, os indicadores educacionais hoje disponíveis mostram que não dá mais para explicar a repetência e a evasão nas séries iniciais, assim como o baixo índice de conclusões do 1º Grau, apenas por uma suposta falta de condições de aprendizagem da clientela, por um também suposto desinteresse familiar ou, ainda, por uma falta de autonomia do professor.

Além disto, a dimensão dada aos problemas sócio-econômicos da clientela facilitou a introdução de inúmeras políticas compensatórias - merenda escolar, material didático e, no limite, as escolas de tempo integral tipo CIEPs e CIACs - que se tornaram prioritárias e erroneamente deram à educação escolar uma dimensão que ela não pode ter: a de instância corretora dos problemas advindos principalmente da esfera econômica. A escola foi, mais do que nunca, transformada num *locus* privilegiado de interesses políticos que pouco tinham a ver com os reais problemas educacionais e que, sem contribuir para a resolução dos problemas sociais, justificaram ainda que recursos vinculados à Educação fossem utilizados em atividades que, ao fim e ao cabo, não colaboraram para uma efetiva melhoria da qualidade do ensino e nem mesmo do atendimento às populações mais carentes.

Assim, é preciso que se discuta, agora, a baixa qualidade do trabalho pedagógico, não só porque ela é real, mas também porque ela é, das variáveis ligadas à questão do fracasso escolar, aquela que depende, em sua maior parte, de mudanças internas ao próprio sistema educacional. Em outras palavras, nas duas últimas

décadas a discussão dos problemas educacionais sempre destacou questões cujas soluções estavam fora do alcance da escola. Isto pode ter sido útil para que se percebesse as conseqüências, no processo educacional, das decisões e dos problemas sócio-políticos e econômicos mais amplos. Entretanto, a ênfase naquelas variáveis levou a um certo imobilismo no que se refere aos aspectos pedagógicos propriamente ditos, na medida em que, ou se entendia que nada poderia ser feito para melhorar o ensino antes que os macroproblemas fossem resolvidos, ou se percebia a rede escolar apenas como uma rede de postos de distribuição dos benefícios que eram objeto das políticas compensatórias.

Agora, quando se conhece melhor as respostas da população ao problema educacional, ou quando já se sabe que apenas em situações extremas as carências materiais, nutricionais, afetivas ou culturais significam um entrave definitivo à aprendizagem, cabe tratar daquilo que é específico da Educação. Sem menosprezar as iniciativas de apoio aos segmentos mais carentes, é preciso destacar as deficiências do trabalho pedagógico ou, em resumo, a parcela de responsabilidade do próprio sistema educacional, principalmente naquilo que diz respeito à competência técnica dos recursos humanos que o integram.

2.1.3. A gestão do sistema educacional

Quanto à administração do sistema, um item importante é o da relação entre as diferentes esferas governamentais. Após um longo período de centralização excessiva, onde a atuação do Governo Federal buscava o controle das iniciativas locais e regionais, iniciamos uma etapa de descentralização, apoiada inclusive pelas determinações da Constituição Federal de 1988, que estabelece a divisão de recursos e responsabilidades relativas à Educação, entre a União, os Estados e os Municípios. Embora esta seja, em princípio, uma idéia adequada às dimensões do país e às suas peculiaridades regionais, alguns problemas podem ser observados.

Em primeiro lugar, poucos dos mais de quatro mil municípios brasileiros possuem efetivamente a capacidade de assumir a gestão de suas redes de ensino; entre outros fatores, faltam experiência, pessoal qualificado e competência técnico-administrativa.

Em segundo lugar, nessa etapa ainda inicial de descentralização, não se definiu claramente o papel do MEC. Evidentemente, não cabe mais pensar numa atuação nos moldes dos anos 70 e 80. Todavia, as mesmas razões que justificam a descentralização - a dimensão continental e as diferenças regionais - aconselham também a existência de uma instância de onde emanem diretrizes gerais, no sentido de que, mesmo atendendo a diferentes características e necessidades, seja mantido um padrão nacional de Educação, a ser seguido por todos os sistemas de ensino.

A determinação desse padrão seria fundamental principalmente na perspectiva de uma reestruturação produtiva, na medida em que, atendendo aos requisitos educacionais postos pelos novos perfis ocupacionais, garantiria melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho para todos os egressos do sistema educacional, independentemente da região ou localidade de origem. A implantação desse padrão nacional seria tarefa do MEC, a quem deveria caber inclusive a responsabilidade de oferecer apoio, sob a forma de cooperação técnica, aos Estados e Municípios que apresentem menores possibilidades técnicas e financeiras para a resolução dos seus problemas educacionais.

A atribuição destas responsabilidades ao MEC não significaria uma volta à centralização, na medida em que não será impeditiva de que outras instâncias - órgãos representativos de dirigentes educacionais⁹, de pais de alunos e professores, de segmentos organizados da sociedade civil, etc. - fossem

⁹ Aqui, nos referimos a órgãos como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), etc.

interlocutores do MEC, levando a ele suas necessidades, discutindo as diretrizes e prioridades nacionais e ainda seus mecanismos e estratégias de implementação e controle.

A definição do padrão nacional de Educação Básica seria também o ponto de apoio de um projeto nacional de Educação, a partir do qual seriam determinados **critérios mais rígidos que os atuais para a distribuição e a liberação dos recursos repassados pelo MEC** através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isto, se poderia cobrar maior responsabilidade de Estados e Municípios na aplicação dos recursos vinculados por lei à Educação, procurando evitar tanto o desvio quanto a pulverização desses recursos em projetos pouco conseqüentes ou desarticulados de uma política educacional mais ampla.

O padrão nacional de Educação Básica seria também a base para o estabelecimento de um sistema nacional de avaliação, com o objetivo de acompanhar principalmente o desempenho qualitativo dos sistemas de ensino. Aqui, é preciso que se entenda a avaliação não como um mecanismo punitivo, mas como uma estratégia de garantia de que, em qualquer ponto do país, os alunos dos cursos de 1º e 2º Graus receberão a mesma base de conhecimentos relativos a cada um daqueles níveis de ensino. A avaliação nacional pode ser também um instrumento para a identificação dos pontos frágeis do sistema educacional, para os quais seriam dispensadas as atenções necessárias e as devidas medidas corretivas, seja em termos de recursos financeiros, seja em termos de assistência técnica, no sentido de que os parâmetros do padrão nacional venham a ser atingidos. Em síntese, o objetivo maior do sistema de avaliação deve ser o de elevar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

Na questão da qualidade do trabalho pedagógico, é importante esclarecer que a ênfase que a ela deve ser dada não significa a condenação dos professores. Quanto a isto, cabe lembrar que esta talvez tenha sido a categoria profissional que, ao menos no serviço público, teve as maiores perdas nas duas últimas décadas,

em termos de *status* e de salários, o que, em princípio, já explicaria em grande medida a queda da qualidade do ensino. O tratamento dado pelas instâncias administrativas aos professores pode ser visto, assim, como um dos aspectos negativos da gestão dos sistemas educacionais, por se tornar um dos fatores determinantes dos problemas qualitativos.

A perda de prestígio e a baixa remuneração, além de desestimular aqueles que já estavam em exercício, fez com que o magistério se tornasse uma opção profissional "de segunda linha", procurada de modo geral pelos alunos de mais fraco desempenho, que vêm nos cursos de Habilitação ao Magistério e nas Licenciaturas um caminho fácil de profissionalização, ainda que a baixos salários, compensados em parte pela estabilidade de um emprego público.

Paralelamente, e por razões que veremos adiante, os cursos de formação de professores perderam muito em qualidade, oferecendo então um preparo bastante precário. Tudo isto, no período em que a expansão da rede física propiciava o progressivo acesso de crianças e jovens oriundos das camadas menos favorecidas, o que exigiria, ao contrário do que ocorreu, professores com maior competência técnica - domínio de métodos mais adequados e eficientes - e, principalmente, criatividade, para o desenvolvimento de técnicas e recursos capazes de levar esta nova clientela a um bom rendimento escolar.

Assim, a gestão do sistema educacional deve envolver não só a preocupação com as formas de articulação entre as instâncias administrativas, com a melhoria dos fluxos burocráticos e dos mecanismo de liberação e controle dos recursos mas, ainda, com a tomada de medidas que visem também a melhoria da qualidade do ensino, com o devido destaque para a situação do magistério, desde a sua formação - a melhoria dos cursos de formação de professores - até a carreira docente, com melhor remuneração em geral e formas de progressão funcional que premiem adequadamente a competência técnica e o bom trabalho pedagógico realizado.

2.1.4. A deterioração do sistema educacional

Nos meios educacionais existe consenso de que as reformas de 1968 (ensino superior) e 1971 (ensino básico) contribuíram fortemente para o quadro atual. Essencialmente, desestruturamos um modelo de escola que fazíamos com alguma competência e que hoje se mostra mais adequado, e incorporamos o que havia de pior no modelo norte-americano, como as *vocational high school* que, hoje, mesmo nos Estados Unidos, são reconhecidas como um fracasso¹⁰.

À medida que o sistema educacional se expandia, abandonamos progressivamente a preocupação em oferecer uma educação geral de qualidade no ensino básico, coisa que até então o sistema educacional realizava a contento, em troca de uma pretensa profissionalização, justificada na época pela suposição de uma demanda crescente de quadros técnicos de nível médio.

Em que pesem os objetivos proclamados, a reforma do ensino básico pode ser vista também como uma estratégia de diminuição da pressão por vagas no ensino superior, acenando aos jovens com a possibilidade de uma entrada mais imediata no mercado de trabalho que, com a profissionalização, ofereceria boas perspectivas de remuneração.

Não cabe aqui discutir se houve ou não intencionalidade nesse processo. O que importa é destacar as suas conseqüências negativas. A preocupação com a terminalidade do 2º Grau acabou por contribuir fortemente para a deterioração desse grau de ensino. Não se fez de fato a profissionalização e destruiu-se a estrutura curricular que garantia até então uma boa formação geral. A ênfase nos conteúdos específicos acabou ainda por transferir para o ensino superior a tarefa de oferecer uma

¹⁰ Este fracasso é hoje reconhecido inclusive no Relatório do MIT - *Made in America* - como uma tentativa equivocada de fornecer habilitações específicas em instituições externas à empresa.

educação mais completa e melhor, incluindo os conteúdos mais gerais.

Entretanto, se esta era uma expectativa dos planejadores das reformas, pode-se afirmar ter sido quase que totalmente frustrada, principalmente pela expansão do ensino superior, que se deu de forma desordenada e com sério comprometimento da qualidade dos cursos oferecidos. A massificação do 3º Grau ocorreu, em sua maior parte, através da expansão do setor privado que, inclusive, atendeu a boa parte da demanda reprimida. Todavia, da tentativa de incorporação do modelo americano, poucas mudanças efetivamente podem hoje ser apontadas e dizem mais respeito à organização formal: a estrutura departamental, a matrícula por semestre, o sistema de créditos, etc. E não se pode afirmar com segurança que tenham significado de fato um avanço.

Tal como ocorreu no ensino básico, a ênfase na profissionalização também marcou a reforma do 3º Grau, apoiada no seu sentido mais pobre, o da prioridade aos conteúdos específicos e à especialização estreita, em detrimento de uma formação mais ampla. Não se configurou, no ensino superior brasileiro, algo semelhante ao "Bachelor of Arts", o BA norte-americano, onde o estudante tem contato amplo com diversas disciplinas, sem preocupação imediata com a opção profissional, que só irá ocorrer de fato na pós-graduação. Mesmo a existência formal/legal de um Ciclo Básico não significou qualquer aproximação ao conceito de BA. Sua implantação não foi generalizada, tendo havido, inclusive, implícitas e fortes resistências nas áreas das profissões liberais tradicionais - Medicina, Engenharia e Direito¹¹.

Nas universidades públicas, em que pese sua grande heterogeneidade, o ensino ministrado é geralmente de qualidade superior à dos estabelecimentos privados, sejam eles universidades ou escolas isoladas. A face profissionalizante também preveleceu nas instituições públicas, mas o fato de serem

¹¹ Sobre este assunto, ver Schwartzman (1991).

elas responsáveis por cerca de 90% da pesquisa científica feita no país pode ter contribuído para que a queda da qualidade do ensino não fosse tão pronunciada.

Do conjunto de questões mais gerais afetas ao ensino superior podem-se destacar dois pontos particularmente relevantes para o nosso tema. O primeiro seria o pouco envolvimento do ensino superior com a melhoria do ensino básico. Nas universidades, as Licenciaturas se transformaram em cursos de "segunda linha", perdendo muito em qualidade e prestígio. Sabe-se que isto se deve também à degradação da carreira do magistério, que se reflete até mesmo na queda da demanda por cursos de Licenciatura nas Universidades públicas. Entretanto, mesmo que houvesse reversão deste quadro, muito teria que ser feito nas Universidades para recuperar uma de suas funções básicas, que é a formação de professores. Elas ficaram tão desaparelhadas para o cumprimento desta função que, nas proposições, há que se pensar em algo inteiramente novo para atender à formação de recursos humanos para o ensino básico.

O segundo ponto vem da observação, ao longo das duas últimas décadas, de uma concentração de recursos na área tecnológica, em detrimento das Ciências, inclusive as Humanas e Sociais. Desta forma, a Matemática, a Química, a Biologia e a Física, bases do conhecimento e do avanço tecnológico, tornaram-se caudatárias da área tecnológica, assumindo predominantemente um caráter meramente instrumental, semelhante ao do ensino de Ciências na metodologia da Formação Profissional. Reduziram-se, nessas áreas, tanto o espaço e o apoio à pesquisa básica, como à formação de docentes, à medida que se transformavam em "estágio preparatório" dos cursos da área tecnológica.

Nessas áreas científicas, inclusive nas Ciências Humanas e Sociais, a valorização do conhecimento altamente especializado, em oposição a uma formação mais ampla, trouxe graves consequências para a capacitação tecnológica mas atingiu principalmente a formação de docentes para o ensino básico. Mesmo

nas grandes universidades públicas, existem hoje poucos docentes com a chamada "formação generalista", fundamental ao aprofundamento, nos cursos de graduação, dos conteúdos típicos do ensino básico, e à pesquisa de novos métodos de ensino daqueles conteúdos.

Lembre-se ainda que, apesar da reconhecida má qualidade, as instituições privadas de ensino superior recebem hoje quase dois terços da matrícula total, sendo que a maioria está em cursos de Licenciatura. Isto não se explica apenas pelo fato de terem recebido apoio financeiro do Estado, ou pelas "facilidades" concedidas pelo Conselho Federal de Educação. Ao retrair as instituições públicas, o Estado abriu um mercado efetivo tanto para as instituições privadas como para aqueles que nelas se graduavam, e que hoje, apesar da precariedade da formação que receberam, correspondem a cerca de 90% do magistério das redes públicas.

"Lembre-se que, no caso particular da Educação, há uma peculiaridade que não tem sido observada: a capacidade de melhoria e crescimento do sistema educacional depende essencialmente dos professores, que são, entretanto, produtos desse próprio sistema. Se ele se deteriora, deterioram-se também suas possibilidades de expansão e melhoria. Em outras palavras, a recuperação do sistema educacional não pode depender dos professores mal formados que ele, e só ele, pode produzir.

(...) Neste ponto, é fundamental destacar a enorme responsabilidade das Universidades, principalmente aquelas mantidas por recursos públicos, já que a elas compete restabelecer um círculo virtuoso, oferecendo cursos de Licenciatura que garantam a oferta de bons professores para o ensino básico, com especial atenção para aqueles que irão atuar nos Cursos de Habilitação ao Magistério, formando os professores de 1º Grau que serão os responsáveis pela difícil etapa da alfabetização, que é onde se localizam as maiores evidências do fracasso escolar" (Fogaça, 1992).

Assim, evidencia-se a necessidade das instituições públicas de ensino superior melhorarem seus cursos de Licenciatura e ampliarem a oferta de vagas, principalmente em horário noturno, de modo a receber e dar uma boa formação à clientela que hoje é

obrigada a recorrer aos cursos caros, e de modo geral ruins, das instituições privadas.

2.1.5. A situação do Magistério: qualificação e remuneração¹²

Diante dos dados que denunciam o fraco desempenho do sistema educacional e dos indicativos de que grande parte dos maus resultados está relacionada à qualidade do trabalho pedagógico, torna-se evidente que qualquer iniciativa no sentido da melhoria do ensino básico deve começar por uma atenção especial ao professor, a quem caberá, em última análise, transformar as novas propostas que eventualmente surjam numa ação pedagógica competente.

Os maiores problemas educacionais estão localizados na rede pública de ensino fundamental. É nela que também se encontram os maiores problemas relativos à situação do magistério. Existem, no Brasil, cerca de 1 milhão e cem mil professores atuando no ensino de 1º Grau; destes, quase 1 milhão está nas redes estaduais e municipais, atendendo a pelo menos 25 milhões de crianças. A metade desses docentes está nas regiões Sul e Sudeste, onde encontramos menores problemas quanto ao nível de escolaridade e quanto à remuneração.

Apesar dos dados mostrarem melhoria do perfil de escolaridade média dos docentes do ensino fundamental, dos mais de 600 mil professores que lecionam nas quatro primeiras séries - a etapa onde se localizam os piores resultados do sistema - cerca de 1/4 tem 8 anos de escolaridade ou menos, o que significa no máximo o 1º Grau completo, sem qualquer habilitação para a função do magistério e, pior ainda, para a difícil tarefa da alfabetização.

Os professores com os mais baixos níveis de escolaridade estão majoritariamente nas redes municipais das zonas rurais das regiões Nordeste e Centro-Oeste, onde, inclusive, se destaca o

¹² Para a elaboração deste item, baseamo-nos em Barreto (1990).

segmento daqueles que não possuem sequer o antigo curso primário completo. Estes professores com menos de 5 anos de escolaridade são mais de 1/3 dos que atuam nas zonas rurais de todo o país.

A figura do professor leigo já é suficientemente conhecida e apontada como uma das práticas clientelistas mais utilizadas nos pequenos municípios do interior do Brasil. A baixa média de idade destes professores - varia de 23 anos no Centro-Oeste a 29 anos no Nordeste - mostra que, apesar de já identificados como uma das principais causas do fraquíssimo desempenho das escolas do meio rural, continuam a ser recrutados pelos dirigentes municipais. Assim, mesmo que a partir deste momento não fossem feitas novas contratações de leigos, mantidos no sistema, estes professores trabalhariam ainda durante 12 a 15 anos, quando atingiriam a idade mínima para a aposentadoria.

Se considerarmos o impacto sobre os alunos, com uma média de 20 alunos por professor, teríamos, durante aquele período, cerca de 3,5 milhões de alunos do 1º Grau, a cada ano, atendidos por aqueles professores leigos. Na zona rural da região Nordeste, onde se concentra o maior contingente de professores de baixa escolaridade, o impacto seria sobre cerca de 2 milhões de alunos, a cada ano. Assim, embora em termos absolutos o total de professores com baixa escolaridade não seja hoje tão significativo face ao total de docentes, o impacto sobre o alunado ainda é preocupante, porque trata de cerca de 25% da matrícula das zonas rurais.

No que se refere à remuneração, ainda que os poucos estudos existentes mostrem uma estreita relação entre salários e nível de instrução, permanecem profundas desigualdades por região e por local de residência. De modo geral, quanto mais baixo o nível de instrução mais baixo o salário mas, professores residentes na zona rural percebem salários mais baixos do que aqueles que residem nas zonas urbanas, mesmo possuindo o mesmo nível de escolaridade.

Os dados da RAIS 1987 indicavam uma melhora dos salários em relação ao início dos anos 80. A remuneração média nacional passara de US\$ 182,60, em 1982, para US\$ 286,80. Entretanto, as médias regionais continuavam apresentando enormes variações. Os quase 40 mil professores das quatro primeiras séries residentes na zona rural do Nordeste percebiam, em 1982, um salário médio de US\$ 20,17; na região Sul, os professores em igual condição percebiam em média US\$ 73. Estas variações praticamente se repetem na RAIS 87, último ano para o qual se dispõe de dados.

Mesmo com a elevação da média nacional, os professores do 1º Grau continuavam a ser menos remunerados em relação a categorias profissionais com nível de escolaridade semelhante. Em todo o país, o salário médio dos "auxiliares de contabilidade/caixas" era, em 1987, equivalente a 1,22 vezes o salário médio dos docentes. Embora com escolaridade menor, os "secretários" recebiam, em 1987 também, 1,32 vezes o salário médio dos professores. Nos cálculos da remuneração por anos de estudo, tomando-se a região Sudeste, onde encontramos os melhores salários do magistério, enquanto a remuneração dos professores era US\$ 27, a dos "auxiliares de contabilidade/caixa" chegava a US\$ 36 e a dos "secretários" a US\$ 40¹³.

Embora estes não sejam dados tão recentes, considerando-se que, nos últimos anos, foram marcantes as diferenças entre as políticas salariais para os setores público e privado, com grandes perdas para os servidores públicos, nada indica que atualmente a posição relativa dos professores do 1º Grau tenha melhorado.

2.1.6. O financiamento da educação

O aspecto político mais importante incorporado na Constituição Federal de 1988 e ligado à questão do financiamento da Educação, foi a descentralização das decisões quanto à

¹³ É o contrário do que ocorre no Japão, onde os professores ganham, em média, 20% mais do que os outros profissionais com a mesma escolaridade.

aplicação dos recursos: eliminou-se a aplicação direta pela União, através do MEC e em projetos para o ensino de 1º e 2º Graus planejados centralmente, o que, entretanto, trouxe alguns problemas.

A Constituição, além de definir os percentuais dos recursos a serem aplicados na Educação, estabeleceu o grau de responsabilidade de cada instância governamental em relação ao sistema educacional. No caso do ensino fundamental, embora a competência constitucional seja dos municípios, aos Estados cabe compartilhar esta tarefa e, ao Governo Federal, a função de oferecer apoio técnico aos Estados e Municípios, no que se refere à organização curricular, na pesquisa e experimento de novos métodos pedagógicos e, ainda, em programas de treinamento e atualização dos professores dos sistemas estaduais e municipais.

Entretanto, apesar destes preceitos constitucionais, a ação da União não tem sido efetuada de modo a realizar suas funções, centrando-se quase que exclusivamente no repasse de recursos, utilizando as transferências negociadas - a destinação dos recursos geridos pelo FNDE - para atender, na maioria das vezes, a objetivos casuísticos e clientelistas. Todavia, outras conseqüências das alterações introduzidas em 1988 podem ser citadas.

Em primeiro lugar, houve maior explicitação da crise financeira do Estado, porque ao deixar de atuar diretamente nos sistemas públicos de ensino básico e com isso minimizar eventuais problemas de financiamento, a União passou a ter que transferir os recursos para que Estados e Municípios passassem a implementar suas próprias ações.

Em segundo lugar, à descentralização das decisões não correspondeu uma efetiva repartição de encargos. Com isto, abriram-se novos espaços de conflito entre Estados, Municípios e Governo Federal, na partilha de recursos escassos, já que as administrações estaduais e municipais não tomaram de fato, para

si, a responsabilidade sobre os já suficientemente conhecidos problemas do ensino básico, cujas soluções são agora de sua inteira competência. Apesar das dimensões da crise educacional, não implementaram nenhum projeto relevante para a melhoria do ensino.

A participação do ensino fundamental nos gastos do MEC é outro ponto que chama bastante a atenção. Nos últimos anos, ela tem sido oscilante; os recursos para o 1º Grau são crescentes entre 1983 e 1986, caindo sistematicamente daí em diante. De acordo com a Constituição Federal de 1988, dos 18% da receita líquida de impostos - parte vinculada à Educação - pelo menos a metade deve ser aplicada na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino de 1º Grau. Entretanto, naquele mesmo ano, o Governo gastou apenas 6,6% neste nível de ensino. Nos anos recentes, os recursos aplicados diretamente pela União no ensino fundamental têm se movimentado no sentido contrário às prioridades declaradas.

Lembre-se, entretanto, que o desrespeito à Constituição não é privilégio do Governo Federal. Estados e Municípios utilizam-se dos mais variados subterfúgios para escaparem à determinação de gastar em Educação 25% do total de suas receitas de impostos e transferências.

A complexidade dos caminhos burocráticos pelos quais os recursos transitam dificultam também o acompanhamento e o controle da sua aplicação. A falta de informações mais completas ou a falta de fidedignidade daquelas que são divulgadas tornam duvidosos diagnósticos tais como aqueles apresentados em relatórios do Banco Mundial, por exemplo, de que o nível global de recursos destinados à Educação seria suficiente, enquanto que as formas de distribuição ou de aplicação é que seriam equivocadas; em resumo, que o problema maior, no que se refere ao financiamento da Educação, seria o da **gestão** e não o do **volume** dos recursos alocados na Educação.

De qualquer modo, não é possível perceber, nos dados disponíveis, quaisquer indicações que confirmem tratamento privilegiado ao ensino fundamental em termos de gasto público. Nem mesmo a obrigatoriedade, por parte dos Municípios, de aplicação em Educação de 25% da receita de impostos é uma garantia de que o ensino fundamental esteja sendo atendido. A grande evidência, no caso, é que a dimensão da questão educacional pressupõe um volume de recursos que ultrapassa a capacidade financeira atual de qualquer burocracia tomada isoladamente. Mesmo os Estados mais ricos, como São Paulo por exemplo, não podem prescindir da participação conjunta das três esferas administrativas no enfrentamento do problema. Isto traz dúvidas, necessariamente, sobre propostas extremas de descentralização e autonomia, tipo "municipalização do ensino de 1º Grau". No contexto da crise, a questão que se coloca não é a da autonomia, mas a do estabelecimento, para todos os níveis administrativos, de regras e mecanismos de controle da aplicação das verbas da Educação, de modo que se assegure a realização de programas e projetos realmente eficazes.

Sobre esta questão, sabe-se que embora o país gaste pouco menos de 4% do PIB em Educação, "apenas 1% chega efetivamente às escolas de 1º Grau, onde se encontram mais de 25 milhões de crianças. (...) Se as leis do país fossem cumpridas, haveria cerca de 300 dólares para cada aluno do ensino fundamental. Ocuparíamos o primeiro lugar na América Latina, em termos de investimento educativo. Com as distorções do sistema atual, estão disponíveis apenas cerca de 160 dólares mas, desses, apenas 80 chegam efetivamente à escola. E nem sempre esses 80 dólares se destinam a fins escolares" (Fundação Bradesco & Instituto Herbert Levy, 1992).

Quanto ao uso mais adequado e eficaz dos recursos disponíveis, podemos pensar, por exemplo, no Governo Federal, que administra cerca de 40% dos US\$ 16 ou 17 bilhões que o país gasta com o ensino público. Com estes recursos, a União poderia ter presença decisiva no problema do fracasso nas séries iniciais do

1º Grau. A cada ano, o total de alunos novos que tende a repetir corresponde a cerca de 3,5 milhões. A contratação de 175 mil professores-alfabetizadores de bom nível, para trabalhar com estes alunos em turmas de, no máximo, 20, implicaria um gasto anual de US\$ 910 milhões, se cada um desses professores recebesse US\$ 400 mensais, o que seria um salário muito superior ao que a maioria dos Estados e Municípios paga hoje. Ainda assim, tal programa corresponderia a apenas 14% dos recursos geridos pelo MEC.

Em resumo, deve-se pensar no aumento dos gastos com a Educação, porque os problemas são muitos e de grande amplitude. Ao mesmo tempo, deve-se considerar que o que se gasta atualmente com os sistemas públicos de ensino, mesmo que não seja suficiente, pode ser aplicado de maneira mais adequada. Em outras palavras, a crise financeira do Estado não pode servir de argumento para que se encubra a existência de problemas na gestão dos recursos destinados à Educação. Mas, por outro lado, não se pode deixar de buscar novas fontes e formas de financiamento de projetos e programas que visem a superação dos problemas educacionais, a pretexto de que a questão do financiamento da Educação se resolve apenas pela melhoria da gestão¹⁴.

A existência de problemas de gestão também não deve, por sua vez, impedir a discussão em torno das parcerias necessárias para que, num prazo o mais breve possível, se eleve a escolaridade da população em geral e dos trabalhadores em especial.

Por todas as razões expostas até aqui, é indiscutível, hoje, **a crescente importância da escolaridade básica como requisito para a profissionalização**. Assim, pressupõe-se uma ação das empresas, diretamente e também através de suas instituições educativas e de formação profissional, no sentido de colaborar com o setor público, ampliando a oferta de educação geral, de escolaridade básica para a clientela atendida por aquelas instituições. De acordo com estudos feitos nessa área, esta

¹⁴ Até aqui, este item está baseado em IEDI (1992) e Fogaça & Eichenberg (1993).

oferta já vem ocorrendo, mas sem a amplitude necessária e ainda interpretada de maneira oposta ao que mostram as tendências internacionais: "SENAI e SESI vêm deslocando mais de 25% (...) de seu esforço financeiro (...) para o suprimento das carências cognitivas dos aprendizes que eles recebem em suas escolas" (Fundação Bradesco & Instituto Herbert Levy, 1992).

Este fato vem sendo considerado como "**um desvirtuamento de suas funções essenciais**", para o que se recomenda que tais recursos, ou esforços financeiros, "deveriam se concentrar na formação profissional"/(Fundação Bradesco & Instituto Herbert Levy, 1992). Lembre-se que os recursos que mantêm aquelas instituições não são de fato recursos privados, como normalmente se faz crer, já que a parcela recolhida para seu financiamento, tendo como base a folha de salários, está embutida nos preços praticados pela indústria, o que a transforma em recurso público.

Assim, os problemas do financiamento da Educação, tanto a destinação e gestão dos recursos na esfera pública, quanto a utilização daqueles geridos pelas instituições empresariais, indicam a importância, para este trabalho, de se esclarecer os papéis dos diferentes agentes envolvidos na questão da qualificação dos recursos humanos - o quê compete a quem - o que se explicitará melhor no capítulo das propostas.

2.2. A Formação Profissional

Em relação ao nosso sistema de formação profissional, cabe assinalar que ele cumpriu uma importante tarefa na industrialização brasileira, que foi a formação dos trabalhadores qualificados de acordo com os requisitos da base técnica dominante. Como se sabe, a estrutura ocupacional típica do paradigma eletro-mecânico contém um pequeno segmento de trabalhadores cuja qualificação pode ser obtida a partir de uma capacitação básica (*basic skill*) equivalente ao antigo curso primário. Por outro lado, a organização taylorista do trabalho também estreita o âmbito das responsabilidades, mesmo no caso dos trabalhadores qualificados.

Estas características explicam, em boa medida, como foi possível, num curto espaço de poucas décadas, transformar um país "essencialmente agrícola" numa importante economia industrial, sem que houvesse surgido maiores estrangulamentos quanto à disponibilidade de mão-de-obra qualificada (Fogaça, 1990).

Essa peculiaridade da organização taylorista-fordista permitiu, por exemplo, que o SENAI, a mais expressiva instituição na área da Formação Profissional, mudasse suas prioridades ao longo de sua existência. A ênfase inicial na Aprendizagem, que então buscava combinar o ensino fundamental com a formação específica, foi progressivamente substituída pela prioridade aos cursos de curta duração em conformidade com as necessidades mais imediatas das empresas, para o que as instituições de formação profissional se mostraram altamente dinâmicas.

Esta mudança de ênfase implicou um crescente abandono da preocupação com a oferta de Educação Geral, vista então como algo fora de suas atribuições. Esta atitude foi sensivelmente reforçada pelo fato de que, na medida em que o sistema educacional se expandia quantitativamente, os programas de Formação Profissional podiam até mesmo ser mais seletivos, elevando seus requisitos de escolaridade.

A possibilidade de qualificar mão-de-obra independentemente de uma melhoria qualitativa do sistema educacional acabou por criar um fosso entre essas duas esferas, o que se manifestou inclusive na desarticulação institucional entre o Ministério do Trabalho, "responsável" pela Formação Profissional, e o Ministério da Educação, a quem competem as preocupações com a Educação Geral. As eventuais tentativas de superação dessa desarticulação não foram bem-sucedidas e, na maioria das vezes, foram vistas como uma intromissão dos educadores numa esfera que se supunha não terem eles competência.

A autonomia do nosso sistema de Formação Profissional não se referia apenas ao sistema educacional, mas também ao próprio Estado e aos sindicatos de trabalhadores. As tentativas de estabelecimento de políticas para a área ou a criação de conselhos tripartites para formulação dessas políticas eram percebidas como ingerências indevidas numa atividade essencialmente privada, até porque os encargos sobre a folha de salários, que financiam o SENAI, o SENAC e congêneres, sempre foram vistos como "recursos das empresas", isto é, como recursos privados. No máximo, o sistema de Formação Profissional se propunha a prestar colaboração técnica, oferecendo programas especiais para clientela outras que não as indicadas pelas empresas, desde que o Estado os financiasse.

Este cuidado com sua autonomia não criou até agora maiores estrangimentos junto ao meio sindical, na medida em que, ao contrário do que ocorre em outros países, a Formação Profissional jamais constituiu ponto de destaque na agenda das negociações. Ao que tudo indica, esta postura já está mudando, o que certamente levantará a questão da gestão tripartite das instituições de Formação Profissional.

O fato é que esta colagem das instituições de formação profissional às necessidades mais imediatas e específicas das empresas, se por um lado possui uma racionalidade inquestionável, por outro, constitui-se numa barreira tanto aos desempregados e aos ocupados em atividades informais, quanto ao acesso dos menos escolarizados à Formação Profissional. Essa exclusão pode se tornar ainda mais problemática para aqueles segmentos que já não poderão ser reciclados - por serem mais velhos ou pela baixa escolaridade - na eventualidade de uma intensa difusão das novas tecnologias. Isto quanto aos trabalhadores diretos.

A questão, agora, é saber se a estrutura e as estratégias de atuação consolidadas nas cinco décadas de existência do sistema de formação profissional darão conta dos requisitos ocupacionais introduzidos pelas novas características de flexibilidade e

participação expostos no capítulo introdutório. Isto se refere não somente a seus procedimentos internos, mas também à sua articulação com o sistema produtivo. Como veremos na seção seguinte, pode-se detectar uma tendência, pelo menos nas empresas tecnologicamente mais dinâmicas, a assumir intra-muros uma responsabilidade cada vez maior na Formação Profissional, diminuindo a dependência face a instituições externas. Isto mudaria significativamente os objetivos e as formas de atuação das instituições de formação profissional.

Lembre-se ainda que o conceito de qualificação consagrado nas ações de formação profissional influenciou extraordinariamente a estrutura e o funcionamento dos cursos profissionalizantes das redes de ensino regular - os cursos técnicos -, orientando-os para a prioridade aos conteúdos específicos e à parte prática da qualificação profissional. Assim, embora esta discussão esteja centrada nas instituições de formação profissional, seus resultados dizem respeito também às decisões que devam ser tomadas, por exemplo, em relação à rede de escolas técnicas.

De todo modo, existe hoje o consenso de que a qualificação profissional, mesmo ao nível do operariado, depende de uma base de educação geral equivalente a, pelo menos, o 1º grau completo. Neste caso, a Formação Profissional tradicionalmente conhecida, focada essencialmente nos aspectos operacionais, já não atenderia às novas exigências. Portanto, instituições como o SENAI teriam que rever suas prioridades, no sentido de oferecer uma qualificação adequada às novas necessidades das empresas.

Entretanto, este é um item que tem gerado alguma controvérsia. De um lado, considera-se que, no caso brasileiro, tanto os novos requisitos, quanto os efeitos positivos da modernização tecnológica, recairão apenas sobre a parcela de trabalhadores localizada nas áreas informatizadas da produção. De outro lado, acredita-se que a modernização não significará o fim da heterogeneidade que se verifica hoje na indústria brasileira. Nos processos em que as economias de escala e a padronização

continuem sendo importantes, predominariam, ainda, as estruturas ocupacionais polarizadas e o trabalho fragmentado, com tarefas rigidamente definidas e realizadas sob estreita supervisão.

Assim, seja porque a maioria dos trabalhadores continuaria exercendo as funções e tarefas tradicionais, seja porque "o Brasil ainda vai precisar por muito tempo de torneiros mecânicos", considera-se que a metodologia tradicionalmente empregada nas instituições de formação profissional corresponderia às necessidades atuais e futuras da indústria brasileira.

Para ambos os casos, cabe esclarecer que o atendimento a empresas em diferentes estágios tecnológicos continuaria a ser um dos objetivos das instituições de formação profissional. Isto inclui tanto as indústrias "de ponta", como aquelas tecnologicamente mais atrasadas. Mais ainda, estamos falando da emergência de uma nova base técnica, cujo alcance não está restrito ao contingente de pessoas direta e imediatamente envolvidas com os novos equipamentos e formas de organização; ao contrário, ela se torna dominante na medida em influencia todas as instâncias da sociedade, o que inclui os padrões, a mentalidade e o comportamento dos agentes econômicos.

Assim, mesmo que se reconheça a hipótese de sobrevida do fordismo, principalmente nas regiões menos desenvolvidas, e que uma maior competitividade e produtividade pode ser alcançada ainda em aperfeiçoamentos dos processos baseados na automação rígida, não se pode concluir que a moderna produção em massa não sofrerá profundas influências das novas técnicas de automação e das novas formas de divisão do trabalho entre empresas, associadas a outros ritmos e padrões de qualidade.

Da mesma forma, não se pode considerar que a necessidade de elevação da escolaridade da força de trabalho não seja desejável, a pretexto de que os novos requisitos ocupacionais seriam uma necessidade exclusiva da automação flexível. Em pesquisas sobre

modernização, qualidade e produtividade realizadas recentemente, verifica-se o consenso de que grande parte da mão-de-obra da indústria brasileira, em especial a "semiqualficada", não possui as competências básicas (*basic-skills*) requeridas pelos novos padrões e que os problemas de desempenho apresentados dizem respeito à falta da escolaridade regular de conteúdos gerais. Com isto, a oferta de educação geral passa a ser peça fundamental na formação, qualificação e reciclagem de trabalhadores.

No SENAI, algumas mudanças já vêm ocorrendo, justificadas em termos de redefinição de objetivos e de estratégias de atuação face às novas necessidades da indústria. A Aprendizagem, que foi a grande justificativa para sua criação, deixou de ser a prioridade maior, cedendo espaço aos cursos curtos e realizados dentro das empresas. De acordo com a experiência do SENAI de São Paulo, ao decréscimo de matrículas nos cursos de Aprendizagem, Qualificação e Aperfeiçoamento - que são os de mais longa duração e que acoplam a aprendizagem de Tarefas e Operações a um conjunto de conhecimentos mínimos indispensáveis ao exercício da ocupação (as "disciplinas instrumentais") - tem correspondido o aumento da demanda, por parte das empresas, de cursos curtos destinados principalmente ao pessoal diretamente ligado à produção (trabalhadores qualificados e semiqualficados) (Leite, 1992).

Nesses cursos, os conteúdos mais solicitados pelas empresas seriam exatamente aqueles que compõem as disciplinas instrumentais dos cursos regulares do SENAI. Outra área em expansão seria o que denominam "Treinamento para a Comunidade", cursos operacionais de curta duração, abrangendo ocupações que, em princípio, permitiriam a obtenção de renda adicional, principalmente através do trabalho autônomo ou doméstico, e destinados, pelo que se deduz, a trabalhadores não-qualificados, desempregados, domésticas, etc.

Para o SENAI/SP, estas mudanças seriam a resposta adequada às exigências educacionais postas pelo novos requisitos ocupacionais, porque atendem aos segmentos mais frágeis (no

"Treinamento para a Comunidade") e porque os cursos de curta duração demandados pelas empresas e destinados aos trabalhadores diretos estariam privilegiando os conteúdos gerais, sob a forma das disciplinas instrumentais.

Sem dúvida alguma, mesmo com programas eminentemente operacionais, o atendimento a demandas sociais sempre tem uma conotação positiva, principalmente quando o mercado de trabalho se ressentir de uma aguda crise econômica. Da mesma forma, a transmissão dos conteúdos das disciplinas instrumentais a trabalhadores de pouca qualificação e, de modo geral, de baixa escolaridade, significam de fato algum acréscimo de conhecimento, o que será sempre bem-vindo, mesmo que não corresponda aos conceitos que norteiam a discussão em torno da reestruturação produtiva.

Pode-se também afirmar que, ao demandar este tipo de curso, as empresas estariam externando uma nova percepção em relação às necessidades de treinamento do pessoal diretamente ligado à produção. Isto, sem dúvida, é um indício importante de que o empresariado começa a se dar conta de que os problemas de desempenho não se resumem à habilidade na operação de máquinas e equipamentos. Entretanto, a atenção que dão hoje às estratégias e conteúdos apontados pelo SENAI/SP não deve elidir a questão maior, que é a da necessidade da elevação do nível de escolaridade da força de trabalho, chegando pelo menos ao nível do 1º grau, de modo que a indústria brasileira possa contar com trabalhadores com efetivas condições de acompanhar a evolução da tecnologia e que, de outro lado, se evite uma possível marginalização de grandes contingentes da população.

As disciplinas instrumentais, como o próprio nome indica, embora digam respeito, na origem, às disciplinas técnico-científicas que estão presentes no ensino regular de educação geral - Matemática, Física, Química, Biologia, etc. -, abrangem apenas e tão somente os itens daquelas disciplinas que estejam estreitamente relacionados a um determinado conjunto de tarefas,

que caracteriza, por sua vez, uma determinada ocupação ou mesmo um posto-de-trabalho. Desta forma, não se pode entender que as disciplinas instrumentais sejam, mesmo em seu conjunto, equivalentes ou substitutas da educação básica e que conduzam à polivalência que caracterizaria o moderno trabalhador industrial.

No caso específico dos segmentos mais frágeis, a preocupação com uma fonte de renda adicional imediata é importante e, aliás, sempre foi a principal justificativa para programas especiais, do tipo Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (PIPMOI; depois transformado em PIPMO), destinados aos três setores da economia, e cuja proposta era a de atender principalmente aos desempregados e não-qualificados. Os resultados obtidos nestes programas não autorizam a dizer que cursos curtos, intensivos, resolvam ou minimizem a questão do emprego ou da distribuição de renda.

Mais ainda, observe-se que as qualificações geralmente oferecidas por programas desse tipo, assistenciais e comunitários são, em sua maioria, as que já têm um mercado reduzido, ou aquelas que são bastante suscetíveis às oscilações do mercado. Em outras palavras, para os desempregados e menos qualificados, ao lado da oferta de possibilidades mais imediatas de auferição de algum rendimento, deve haver uma preocupação maior em torná-los menos frágeis numa etapa de desenvolvimento econômico na qual, já se sabe, muitas ocupações poderão se tornar totalmente obsoletas e deverá ocorrer sensível diminuição da demanda por trabalhadores semiquualificados.

De todo modo, o que nos parece estar ocorrendo na discussão em torno de como as instituições de formação profissional devem se ajustar a um processo de reestruturação produtiva, é o mesmo fenômeno que paralisou a busca de soluções para o ensino de 2º grau quando da reforma educacional de 1982, que acabou com a profissionalização compulsória, condenada quase que unanimemente pelos educadores. Ainda assim, há quase uma década que se persegue a descoberta de uma "fórmula" a partir da qual o ensino

de 2º grau nem seja tão "acadêmico" quanto nos anos 50 e 60, nem tão profissionalizante como na vigência da Lei 5.692/71.

No caso da Formação Profissional, admite-se a inadequação do conceito tradicional de Qualificação Profissional, que conduz à especialização estreita e à prioridade para os conteúdos específicos; reconhece-se a emergência de um novo conceito, no qual se destaca a importância da Educação Geral, ou da escolaridade básica, como pré-requisito à melhor inserção no mercado de trabalho. Entretanto, buscam-se adaptações de práticas antigas, estruturadas a partir do conceito tradicional, ou buscase um meio-termo, algo que nem seja a educação geral que conhecemos, e nem seja a formação profissional que há 50 anos vem sendo oferecida. É neste contexto que se enquadram tanto a idéia das disciplinas instrumentais como resposta à necessidade de desenvolvimento de habilidades intelectuais, como substitutas da educação regular de 1º e 2º Graus, quanto a idéia algo difusa de "*general vocational education*"¹⁵.

Em síntese, parece restar alguma dificuldade em aceitar concretamente aquilo que a nível do discurso é amplamente consensual. Lembrando a experiência internacional, em especial a americana, que possui problemas semelhantes aos nossos, não haveria dúvida de que a educação geral é a melhor "qualificação profissional" que se pode oferecer aos jovens e adultos pouco escolarizados, estejam eles empregados ou não. Nesta tarefa, o papel das empresas e das instituições de Formação Profissional pode ser exatamente o de aproveitar os programas de treinamento na empresa ou as ações junto às comunidades para a oferta, ao lado dos conteúdos "profissionalizantes", de conteúdos de educação geral. Lembre-se ainda que estamos tratando de um segmento da população que, exatamente pela multiplicidade de problemas que enfrenta, dificilmente volta aos bancos escolares; desta forma, as oportunidades no local de trabalho ou de moradia seriam alternativas mais adequadas e, talvez, mais eficientes do que as estratégias tradicionais de ensino supletivo.

¹⁵ Referimo-nos aqui aos trabalhos de Leite (1992) e de Amadeo (1992).

No que se refere ao atendimento dos segmentos mais carentes e/ou menos escolarizados, cabe lembrar ainda a experiência alemã. Como já vimos, os sindicatos de empresas oferecem cursos de aprendizagem de **ofícios** (no sentido mais tradicional da palavra) para aqueles que abandonam o sistema educacional numa fase que equivale ao nosso 1º Grau. No Brasil, ao contrário, as oportunidades de ingresso nos cursos regulares de Aprendizagem não estão abertas a esse contingente de jovens.

Entretanto, ainda que estas oportunidades sejam oferecidas, não significa que se resolva o problema de emprego destes jovens, ou mesmo dos adultos trabalhadores não-qualificados e também de pouca escolaridade, porque, para que se assegure alguma eficácia, a oferta de aprendizagem de ofícios, principalmente os mais "tradicionais", pressupõe a existência de mercados de trabalho estruturados, ou seja, que como aprendiz e, posteriormente, como profissional os indivíduos sejam reconhecidos como tais, isto é, como profissionais "do ramo", a quem será dada preferência na ocupação das vagas existentes.

Outro aspecto importante a ser lembrado é que as iniciativas alemãs de formação profissional que se mostraram bem-sucedidas, e a aprendizagem de ofícios é ainda o exemplo, são aquelas que são **conduzidas pela indústria** - e não por empresas - através de órgãos representativos, **em parceria com os sindicatos de trabalhadores e com o Governo**. No Brasil, ainda não chegamos a este tipo de ação tripartite.

2.3. A Participação do Empresariado

O fraco desempenho do ensino básico brasileiro nem sempre constituiu preocupação para o empresariado. Acostumadas ao sucesso das estratégias de qualificação profissional destinadas aos pouco escolarizados - cursos rápidos, de baixíssimo custo e de resultados positivos -, as empresas brasileiras sempre se mantiveram à distância dos problemas mais gerais do sistema

educacional, atentando, no máximo, para as situações diretamente ligadas às suas necessidades de pessoal de maior qualificação - o ensino superior nas áreas tecnológicas e o ensino técnico de 2º Grau.

Ainda assim, a manifestação empresarial foi no sentido de cobrar do Estado o investimento naqueles cursos, o que, no caso do ensino técnico de nível médio, acabou por gerar uma rede de escolas técnicas, de altíssimo custo de instalação e de manutenção, e altamente privilegiada. Na previsão de gastos para 1992, as escolas técnicas federais, apesar de contribuírem com menos de 1% da matrícula total do ensino de 2º Grau, foram contempladas pelo MEC com recursos equivalentes, por aluno, a 70 vezes mais do que na rede de educação geral. Lembre-se que nem mesmo o setor privado da Educação jamais investiu tão pesadamente quanto o Estado na oferta de cursos técnicos de nível médio. Em outras palavras, no Brasil, ao contrário do que ocorreu na Alemanha, por exemplo, o Estado deixa de aplicar recursos na universalização da educação básica - de conteúdos gerais - que é o seu dever, para financiar as habilitações específicas de um reduzidíssimo contingente de alunos, o que deveria ser de inteira responsabilidade das empresas.

Assim, o interesse empresarial pelas questões afetas ao ensino regular de 1º Grau é um fenômeno recente e ainda razoavelmente restrito ao segmento mais afetado pelas transformações que marcam a economia mundial neste final de século. Neste segmento, os problemas de desempenho começam a indicar a necessidade de se contar com trabalhadores de maior escolaridade, na medida em que as falhas de desempenho apontadas dizem respeito às habilidades intelectuais demandadas pelas inovações introduzidas. Esse segmento empresarial se dá conta de que "a importância do **saber pensar**, assim como as novas responsabilidades e o próprio manuseio de equipamentos caros e sensíveis, conduzem a uma nova relação entre o homem e a máquina, e entre os diversos níveis da hierarquia ocupacional, que

demandam conhecimentos vão muito além dos aspectos operacionais de uma ocupação" (Fogaça, 1992).

Todavia, boa parte das propostas de enfrentamento da crise do sistema educacional vindas do empresariado, seja individualmente, seja através de órgãos representativos, apontam para soluções intra e inter-empresas, algumas delas - as que se referem ao Salário-Educação, por exemplo - apoiadas na crítica aos problemas da gestão dos recursos destinados à Educação. Embora as empresas preocupadas com a questão da escolaridade dos trabalhadores elejam acertadamente a oferta de cursos supletivos de 1º Grau como ponto de partida de seus programas educacionais, as estratégias escolhidas demonstram uma percepção ainda equivocada do problema. A maioria prefere criar escolas próprias e já há um movimento significativo no sentido da contratação de serviços de terceiros - professores autônomos ou escolas da rede privada; poucos são os exemplos de parceria com Prefeituras ou outras estratégias de apoio aos sistemas públicos de ensino, o que demonstra a permanência de uma visão particularista, de que cada empresa pode resolver o "seu" problema. Acrescente-se que existem ainda aquelas que pretenderiam o acesso a recursos públicos para financiar suas iniciativas educacionais, ou o estabelecimento de incentivos fiscais para compensação dos gastos com a educação de seus empregados (Fleury, 1993).

Quanto a isto, é preciso que se lembre que a oferta de educação básica gratuita é um dever do Estado, porém em seus sistemas públicos de ensino, o que garante principalmente que ela seja aberta a todos, sem discriminação de qualquer espécie. Em segundo lugar, os recursos vinculados à Educação hoje existentes, particularmente o Salário-Educação, são fundamentais à sobrevivência dos sistemas públicos, notadamente nas regiões menos desenvolvidas. Assim, o deslocamento dos recursos do Salário-Educação para a manutenção daquele sistema administrado pelas empresas poderia significar o colapso do sistema público, o que, em última análise, pode significar o agravamento dos problemas atuais.

Lembre-se ainda que, se os requisitos de escolaridade estão postos mesmo para os mais baixos níveis da hierarquia ocupacional e, mais ainda, se envolvem necessariamente o próprio consumidor, que precisa estar em condições de usufruir dos bens e serviços mais modernos, significa então que a questão educacional não se resolve mais por iniciativas isoladas ou mesmo setoriais, e nem pelo atendimento a parcelas da população em idade escolar. Assim, o envolvimento empresarial com a educação fundamental deve ser principalmente no sentido de apoiar os sistemas públicos, em esquemas de parceria com as secretarias estaduais ou municipais de Educação, e em iniciativas que se abram não só para seus empregados mas, também, para os demais jovens e adultos que demandem a complementação da escolaridade básica.

Dessa forma, também não se justifica a concessão de um verdadeiro subsídio a escolas privadas, nem mesmo a título de prestação de serviços educacionais e como se o atendimento às necessidades de complementação de escolaridade de adultos trabalhadores fosse uma especialidade de determinadas instituições educacionais. A educação básica que o trabalhador precisa é a mesma que deve ser oferecida em toda a rede de ensino regular, o que significa que não há mistérios nem fórmulas especiais ou exclusivas deste ou daquele colégio; com isso, o imperativo, hoje, é **salvar a rede pública de ensino básico**, pois somente através dela a **indústria**, e não esta ou aquela empresa, pode garantir a mão-de-obra, jovem ou adulta, com a escolaridade necessária ao sucesso da reestruturação produtiva.

O problema educacional brasileiro afeta a economia como um todo, e desta perspectiva deve ser enfrentado. Ainda que as sabidas heterogeneidades do país e do próprio setor produtivo permaneçam, não podem servir de argumento a favor da continuidade do caráter desigual e seletivo que marca até aqui o sistema educacional brasileiro.

Por conseqüência, e tomando como base as tendências internacionais, a atuação empresarial em favor da Educação Básica

deve se dar através de seus órgãos representativos e associações, neste momento aproveitando inclusive as Câmaras Setoriais onde, junto com o Governo e com os trabalhadores, o empresariado vem discutindo o projeto brasileiro de reestruturação produtiva.

Esta atuação pode ocorrer em vários níveis:

- Através de uma participação maior na condução das políticas educacionais e na tomada de decisões em torno dos problemas que configuram a crise do sistema educacional brasileiro, exigindo principalmente maior transparência na gestão dos recursos aplicados nos sistemas públicos de ensino. Nas questões relativas ao Salário-Educação, deve-se pensar na simplificação do processo de arrecadação e distribuição, e também na maior facilidade para os casos de aplicação direta pela empresa mas, fundamentalmente, que se exija dos governos uma utilização correta e eficiente daqueles recursos, passível de ser supervisionada pela sociedade, de modo a evitar os atuais desvios e mau uso político constatados.

- Através da capacidade instalada que as empresas já possuem, voltadas hoje para a qualificação profissional. Em outras palavras, dadas as dimensões da crise educacional e da crise financeira do Estado, as empresas podem colaborar com os sistemas públicos, atendendo principalmente à população adulta, formalmente empregada ou não, recuperando a oferta de educação geral nas ações de qualificação profissional que desenvolva internamente ou através de suas instituições de formação profissional. Lembre-se que, no caso dos adultos trabalhadores, uma das maiores dificuldades para a complementação da escolaridade, através do ensino supletivo, é a conciliação entre os horários de estudo e a jornada de trabalho. Ainda aqui, é importante lembrar que, se a escolaridade básica é fator de melhoria de desempenho, ela deve ser tratada e oferecida como uma ação de qualificação profissional e, assim, ser oferecida pela empresa, ser realizada no próprio local de trabalho e dentro da jornada normal diária.

- Através de maior aproximação com as Universidades, estimulando novas formas de cooperação que favoreçam tanto o desenvolvimento científico e tecnológico - com o financiamento de pesquisas básica e aplicada - quanto a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos, em todos os níveis hierárquicos, com a estruturação de programas permanentes de Extensão.

- Através de uma articulação direta com o sistema educacional, seja abrindo os espaços fabris para a formação específica dos alunos do ensino médio que demandem habilitação profissional, nos moldes do exemplo alemão; seja contribuindo para a manutenção da rede de escolas técnicas, na parte referente à formação específica; seja transformando as atuais escolas técnicas em Centros de Desenvolvimento Tecnológico, num esquema de cooperação com as Universidades, com os sindicatos de trabalhadores e com a participação de suas próprias instituições de formação profissional, criando um espaço de pesquisa aplicada e de formação e aperfeiçoamento, que atenda desde o trabalhador até a alta gerência, com o objetivo de viabilizar a capacitação tecnológica das empresas.

Finalmente, cabe lembrar que todo e qualquer esforço no sentido do aumento da qualificação do trabalhador, principalmente no que se refere à elevação da escolaridade básica, deve estar relacionado a uma maior participação nos processos decisórios da empresa e, o que é muito importante, a ganhos salariais. A busca de maior qualificação e melhor desempenho deve estar acompanhada de planos de carreira e de progressão funcional onde tal esforço esteja contemplado.

2.4. A Participação dos Trabalhadores

O sindicalismo brasileiro, conquanto tenha mudado bastante há pelo menos uma década, sob a influência dos grandes movimentos de metalúrgicos do ABC paulista, ainda carrega marcas profundas,

resultantes do longo período de atrelamento à máquina do Estado, do passado de "peleguismo" e de uma legislação restritiva, que determinava inclusive o tipo e o âmbito de atuação dos sindicatos. A principal e mais problemática destas marcas é a que denominamos "sindicalismo de reação", ou seja, uma ação sindical que se caracteriza pela resposta a fatos consumados ou a decisões já tomadas, demonstrando certa dificuldade de se antecipar, de perceber e analisar tendências e de encaminhar propostas defendendo seus interesses antes que se efetivem decisões no sentido contrário.

É bem verdade que a luta pelos salários e pelo emprego, principalmente em épocas de crise, como a que atravessamos agora, coloca em segundo plano outras perspectivas e necessidades da classe trabalhadora, dentre elas a Educação, vista mesmo como uma questão que não dizia respeito ao conjunto de atividades típicas de um sindicato.

Assim como ocorre com a média do empresariado, a possibilidade de transformação de indivíduos pouco escolarizados em operários da indústria pode explicar o fato de, até bem pouco tempo, os sindicatos manifestarem pouco interesse em relação à questão educacional, que se revelava na não inclusão, nas pautas de negociações, de itens relativos a oportunidades educacionais para os trabalhadores, principalmente quando se refere à escolaridade básica. Outro fator explicativo poderia ser a constatação de que, para os níveis mais baixos da hierarquia da empresa, os acréscimos de educação geral não resultam em melhorias salariais, o que desestimularia trabalhadores e sindicatos a dispenderem esforços nesta direção.

E foi talvez neste contexto, acrescido das restrições impostas pelo regime ditatorial, que mesmo quando alguns setores, ainda nos anos 70, começaram a se modernizar - bancos, indústrias químicas, telecomunicações, por exemplo - não se registrou uma reação sindical mais significativa, diferentemente do que ocorreu com sindicatos europeus que, preocupados com os possíveis efeitos negativos da automação, ofereceram resistência, num primeiro

momento, e negociaram, posteriormente, políticas e programas de requalificação da mão-de-obra e de proteção aos segmentos mais frágeis - mulheres, trabalhadores mais velhos ou de menos escolaridade, por exemplo - face à obsolescência de suas qualificações.

Esta postura, associada à preocupação empresarial em garantir os recursos humanos com as qualificações adequadas às novas técnicas e processos, colaborou para que, na Alemanha, como já vimos, a implantação e a gestão dos programas de qualificação e requalificação profissional de trabalhadores jovens e adultos fossem delegadas às entidades sindicais (de trabalhadores e de empregadores), às vezes até mesmo excluindo os próprios educadores das decisões sobre modalidades e conteúdos dos cursos (Fogaça, 1992).

É bem verdade que já não se pode dizer que o alheamento face à questão dos recursos humanos para a modernização industrial seja uma característica de todo o sindicalismo brasileiro. Assim como ocorre no segmento empresarial, sindicatos e centrais sindicais estão tratando da questão, principalmente aqueles que vêm participando dos comitês encarregados de discutir a reestruturação produtiva. Entretanto, também é verdade que, em boa parte das entidades sindicais, as percepções dominantes ainda não incorporam alguns aspectos extremamente importantes:

- Em primeiro lugar, ainda não se difundiu suficientemente a percepção da educação geral como o principal instrumento de adequação do trabalhador aos novos requisitos ocupacionais. Com isto, muitos continuam demandando a expansão da oferta de treinamento operacional ou de programas tradicionais de formação profissional, independentemente da complementação da escolaridade básica.

- Em segundo lugar, continua sendo delegada ao empresariado, através de suas instituições educativas e dos programas internos de treinamento, a competência exclusiva das decisões em torno dos

rumos da Formação Profissional. A reivindicação de participação na gestão das instituições e dos programas de formação profissional ainda é pouco incisiva face à resistência do empresariado em democratizar seus sistemas de Formação Profissional.

- Por último, a tônica da luta pela educação básica pública contempla ainda apenas uma perspectiva, a da questão da cidadania, colocada num contexto diferenciado daquele em que se discute a reestruturação produtiva. Isto, num momento em que se poderia cobrar as "promessas" da nova vinculação entre escolaridade e qualificação profissional, que permite colocar em bases mais objetivas a questão da universalização de um ensino básico de qualidade.

Entretanto, é importante destacar que este é um panorama que tende a mudar rapidamente. Em primeiro lugar, o debate em torno das questões relativas à reestruturação produtiva já incluiu definitivamente o problema dos Recursos Humanos, especialmente o dos trabalhadores diretos. E este problema envolve, a cada passo, um contingente mais significativo de entidades e dirigentes sindicais. Cabe citar aqui as iniciativas do DIEESE, nas quais os trabalhadores têm se manifestado, tanto na identificação de problemas quanto na reivindicação de oportunidades, conferindo especial destaque para a questão da Educação e da Formação Profissional (DIEESE, 1993).

3. PROPOSTAS DE AÇÕES PRIORITÁRIAS

A multiplicidade de questões que decorrem da análise do panorama educacional brasileiro torna necessária a determinação de prioridades de ação, que deverão orientar o tratamento da relação entre Educação e Qualificação Profissional, de acordo com os novos padrões de competitividade global.

A determinação destas prioridades ocorre a partir de seis recomendações básicas:

1) No que se refere aos recursos humanos, o maior problema da indústria brasileira, como todas as pesquisas mostram, é a baixa escolaridade dos trabalhadores, o que resulta em dificuldades de adaptação aos novos requisitos, mesmo quando se trata de treinamentos operacionais.

2) É preciso que se estabeleçam novas formas de articulação entre o sistema produtivo e o sistema educacional, visando, simultaneamente, a elevação da escolaridade da população e a qualificação dos recursos humanos.

3) Estas novas formas de articulação devem privilegiar a repartição de responsabilidades entre escola e empresa. O Estado, através dos sistemas públicos de ensino, deve se dedicar à universalização da educação básica - ensino de 1º e 2º Graus de educação geral, que é a base da qualificação. As empresas devem assumir a qualificação da mão-de-obra em geral - operários e técnicos de nível médio, através de parcerias, de suas associações setoriais ou regionais e, inclusive, com a participação de sindicatos de trabalhadores.

4) A qualificação profissional diz respeito, agora, à posse de uma escolaridade básica, de educação geral. Nesse sentido, as empresas, diretamente ou através de suas instituições educativas (SESI, SESC) e de formação profissional (SENAI e SENAC), devem

oferecer oportunidades de ensino supletivo de educação geral aos trabalhadores adultos semiqualeificados e de pouca escolaridade, que encontram problemas para o retorno à rotina escolar.

5) Os recursos públicos vinculados por lei à Educação devem financiar a educação geral - o ensino regular de 1º e 2º Graus -, enquanto os gastos com a qualificação, incluindo a formação específica oferecida nos cursos técnicos de 2º Grau, deverão ser assumidos pelas empresas.

6) Os sindicatos de trabalhadores devem participar da gestão das instituições de formação profissional, especialmente no que se refere à implantação de programas de requalificação da mão-de-obra, bem como do sistema regular de educação básica, visando a elevação do nível de escolaridade de jovens e adultos, trabalhadores ou não.

A partir destas recomendações básicas, as prioridades de ação são as que se seguem.

3.1. Magistório

A melhoria da qualidade do ensino básico está diretamente relacionada à qualidade do trabalho pedagógico; embora a questão da qualidade esteja relacionada a outras variáveis, a ação do professor é decisiva para o sucesso de qualquer projeto de melhoria do ensino básico.

Formação de professores

Boa parte do mau desempenho dos professores se deve à má qualidade da formação que recebem. Assim, no que se refere aos cursos de formação para o magistério, tanto de nível médio quanto as Licenciaturas oferecidas pelas Universidades, propomos:

- a) extinção dos atuais cursos de Habilitação ao Magistério;
- b) recriação das redes estaduais de Escolas Normais;

c) reformulação dos Cursos de Pedagogia, visando a formação de professores-alfabetizadores e o desenvolvimento de pesquisas de novos métodos e técnicas pedagógicas para o Ensino Fundamental;

d) criação de poucas e boas Escolas Normais Superiores, para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos Cursos de Licenciatura;

e) descentralização dos cursos de Licenciatura, de modo que cada Instituto ou Faculdade, nas áreas de conhecimento e disciplinas que compõem o currículo do ensino básico, ofereça a formação pedagógica ao longo de todo o curso de graduação;

f) apoio, nas Universidades, aos cursos de Ciências Básicas (Matemática, Física, Química e Biologia) e das Ciências Humanas/Sociais que oferecem Licenciaturas, visando a melhoria da formação dos professores do ensino de 1º e 2º Graus nas disciplinas dessas áreas;

g) revalorização da Prática de Ensino nos Colégios de Aplicação e nos Cursos Normais, com ênfase nos métodos e técnicas mais adequados às necessidades e características dos segmentos mais problemáticos da clientela do ensino básico.

Reciclagem de professores

A média de idade do atual contingente de professores do ensino básico ainda é bastante baixa, o que significa a permanência dos mal formados e dos não-qualificados no sistema por mais uma década e meia, em média. No sentido de compensar a má formação recebida e contribuir para a melhoria do desempenho em sala de aula, devem ser desenvolvidas as seguintes ações:

a) fortalecimento dos Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), para atividades permanentes de atualização e retreinamento de professores do ensino básico, em programas vinculados às Universidades públicas;

b) expansão das atividades de Extensão Universitária voltadas para a reciclagem de professores do ensino básico, tanto nos aspectos pedagógicos, quanto na atualização dos conteúdos das disciplinas que lecionam;

c) criação de mecanismos de incentivo à reciclagem e atualização permanente (bolsas, progressão funcional, etc.).

Revalorizaç^ão da carreira

A carreira do magistério precisa voltar a ser atraente, trazendo para os cursos de formação os bons alunos dos cursos médio e superior e estimulando o professor que já está em exercício a se manter em regência de classe, permanentemente atualizado e com um bom desempenho profissional. Para tanto, recomendamos como principais ações:

a) revisão dos salários atuais, mantendo-os em patamares competitivos em relação ao mercado de trabalho de profissionais de qualificação semelhante;

b) estruturação de Planos de Carreira, com mecanismos de progressão funcional vinculados tanto à qualificação quanto ao desempenho em sala de aula; e incentivos salariais à permanência em regência de classe, de modo a desestimular o abandono das salas de aula, em troca de funções burocráticas;

c) incentivos salariais especiais aos professores do ensino básico dedicados ao atendimento dos segmentos mais problemáticos;

d) responsabilidade financeira da União na complementação dos salários dos professores do 1º Grau, nas regiões e localidades que não tenham recursos suficientes para o financiamento dos novos planos de carreira, desde que o Estado ou Município em questão já esteja aplicando na Educação a totalidade dos percentuais exigidos por lei. Lembre-se que, para isto, a legislação atual, que proíbe a União de realizar tal iniciativa, precisa ser alterada.

3.2. Melhoria do Ensino Básico

Além das ações específicas para o Magistério, outras medidas devem ser tomadas, relativas à estrutura e ao funcionamento do ensino básico. Estas medidas, que no seu conjunto visam a revalorização e a melhoria da educação geral, são:

a) expansão do atendimento ao pré-escolar, para oferecer a todos as mesmas oportunidades de sucesso e progressão escolar, desde as primeiras séries. As iniciativas comunitárias consideradas habilitadas devem ser apoiadas, eximindo o Estado, neste momento, da construção de uma rede de pré-escolas;

b) aumento da jornada escolar, nos sistemas públicos, nas quatro primeiras séries do 1º Grau, dando prioridade ao restabelecimento dos dois turnos diurnos; a expansão quantitativa da rede deverá atender à demanda decorrente da eliminação dos múltiplos turnos;

c) no ensino de 1º Grau, as escolas de tempo integral, com exceção daquelas que comprovadamente atendam às populações muito carentes ou com grandes defasagens idade/série, só devem se expandir na medida em que se cumpra o programa da volta, na rede de escolas "comuns", aos dois turnos diurnos;

d) nos casos em que seja imprescindível o atendimento em escolas de tempo integral, pode-se prever incentivos materiais (bolsas) para compensar a renda não auferida pelo retardamento da entrada no mercado de trabalho, pelo menos até os 14 anos;

e) revisão dos conteúdos curriculares do ensino de 1º e 2º Graus, com vistas, no 1º Grau, ao atendimento da aquisição de competências básicas - raciocínio, linguagem, capacidade de abstração, etc. - fundamentais à participação do indivíduo na sociedade moderna; no 2º Grau, além da continuidade desses objetivos, acrescente-se o da oferta de uma sólida base de conhecimentos técnico-científicos (Ciências Exatas, Humanas e Biológicas), que servirá tanto à posterior aquisição de habilitação específica de nível médio, quanto ao prosseguimento dos estudos em nível superior;

f) definição de um padrão nacional mínimo de educação básica, de aplicação compulsória em todo o sistema educacional brasileiro;

g) extinção das diferenciações curriculares entre as escolas de 2º Grau de educação geral e aquelas atualmente dedicadas ao ensino técnico. Tal como no ensino de 1º Grau, a escola de nível médio deve ser única e democrática;

h) na rede pública, a prioridade no ensino médio deve ser para o 2º Grau regular, de educação geral, com ampliação das vagas em horário noturno, em locais acessíveis, para atender aos jovens trabalhadores, cuja demanda por este nível de ensino tem aumentado muito;

i) na atual rede pública de escolas técnicas, as oficinas e toda a parte de formação especial devem ser administradas por convênios com empresas, sindicatos de trabalhadores e associações dos diferentes setores, abrindo-se ainda a outras clientelas que demandem as habilitações oferecidas. O Estado se encarregará da Educação Geral (diretrizes, professores, conteúdos e financiamento), enquanto o setor privado se responsabilizará pela parte prática (instalação e manutenção de oficinas e laboratórios, instrutores, matéria-prima, etc.).

3.3. Ensino Superior

O ensino superior tem importante papel a desempenhar no processo brasileiro de reestruturação produtiva, seja na formação de mais e melhores professores, função já tratada no item anterior, seja na qualificação de recursos humanos para o setor produtivo, melhor preparados para os atuais requisitos da capacitação tecnológica. Para tanto, propomos:

a) reforçar os cursos de Ciências Básicas (Matemática, Física, Química e Biologia), no sentido de formar profissionais capazes de atuar eficientemente em sistemas de inovações tecnológicas;

b) aumentar a oferta de vagas, nas Universidades Federais, principalmente nas disciplinas mencionadas, buscando atrair, através da expansão dos cursos noturnos ou da oferta de bolsas de estudos, os jovens que trabalham em tempo integral;

c) combater a excessiva fragmentação profissional e a especialização precoce, que conduzem à ênfase no conhecimento instrumental, cuja utilidade tende a diminuir, e às regulamentações correspondentes, que funcionam mais como "reserva de mercado" do que como garantia de bom exercício profissional;

d) com base no item anterior e a exemplo de outros países, incluir disciplinas das "Humanidades" nos currículos de graduação das Engenharias, tendo em vista as mudanças organizacionais em curso e seus reflexos nas funções gerenciais;

e) retomar e implementar **de fato** a idéia de Ciclo Básico, no intuito de fornecer uma formação universitária abrangente, não especializada, no espírito do BA norte-americano, altamente valorizada hoje em dia no mercado de trabalho;

f) a pós-graduação deverá se tornar mais flexível nos seus conteúdos e na sua estrutura, a fim de atender a vocações e mercados distintos: docentes, pesquisadores e profissionais de alto nível para P&D nas empresas, evitando introduzir diferenças na qualidade e no *status* da formação oferecida;

g) esta flexibilidade implica também combinações distintas de carga horária de aulas, de trabalhos individuais e de pesquisa, considerando às várias vocações a serem atendidas;

h) com o mesmo intuito da proposta anterior, abrir a Universidade, especialmente a pós-graduação, para profissionais com grande experiência, em condições de contribuir para a geração de conhecimentos, ainda que não possuam o currículo normalmente associado à carreira universitária;

i) a pós-graduação deve dar alta prioridade à relevância dos temas de tese, levando em conta, no tratamento das questões, o caráter crescentemente interdisciplinar. Isto pode significar menor rigidez dos departamentos universitários para a avaliação de teses que interessem pelo seu conteúdo, ainda que ele ultrapasse os "limites" de suas áreas de conhecimento, ou que o candidato ao título não possua as credenciais formais daquele departamento ao qual apresenta o trabalho;

j) a Extensão Universitária deve concentrar esforços na colaboração com programas de reciclagem profissional em todos os níveis: professores, trabalhadores qualificados, gerentes, técnicos e profissionais de alto nível;

k) a autonomia universitária deve vir acompanhada de práticas de gestão mais profissionais, com vistas à maior captação de recursos próprios, tanto através de melhor gestão do patrimônio, como de maior cooperação com o sistema produtivo.

3.4. Qualificação Profissional

O papel das empresas: ações diretas

Conforme assinala o documento elaborado para a Comissão Empresarial de Produtividade, "a ação direta dos empresários pode apenas complementar o papel das escolas públicas". Entretanto, esta ação complementar não significa nem a permanência do atual nível de participação do empresariado na Educação nem, muito menos, a continuidade da expectativa de que o Estado, além dos encargos relativos à Educação Geral, continue a assumir aqueles relativos à qualificação profissional. Assim, o caráter complementar da ação empresarial significa desonerar o Estado nas ações de habilitação específica e com ele colaborar, principalmente nos esforços para a elevação da escolaridade básica dos trabalhadores brasileiros.

Nesse sentido, consideramos que às empresas e às associações empresariais compete:

a) incentivar as novas modalidades de cooperação entre o setor produtivo e as Universidades, incluindo um maior apoio às pesquisas que se dedicam à busca de métodos e técnicas pedagógicas mais adequados à clientela da escola básica;

b) participar diretamente no esforço de melhoria do ensino público de 1º e 2º Graus, através de convênios de cooperação com as Secretarias de Educação, para a manutenção das escolas existentes nas comunidades onde se localizam as empresas;

c) efetivar a abertura de oportunidades educacionais nos espaços fabris (escolas anexas às fábricas) e criação de facilidades para que seus empregados menos escolarizados possam completar sua educação básica, vencendo as resistências e os problemas que levam a fracassar as iniciativas de ensino supletivo extra-empresa, pelo esforço adicional que exigem do trabalhador;

d) a gestão dos programas empresariais de formação profissional deve contar com a participação de representantes dos trabalhadores.

O papel da empresa: a formação profissional

Além das ações realizadas diretamente pelos empresários e no ambiente da empresa, há um conjunto de medidas que dizem respeito às instituições educativas administradas por órgãos representativos das empresas, que se referem à sua adequação aos novos requisitos de qualificação profissional e à colaboração que através delas pode ser dada ao esforço de elevação da escolaridade básica dos trabalhadores. São elas:

a) utilização da capacidade instalada da rede do SESI - pela sua menor dimensão e maior disponibilidade de recursos - em programas de apoio aos sistemas públicos de ensino, para o desenvolvimento de projetos experimentais, visando a produção de inovações pedagógicas para posterior difusão na rede pública;

b) utilização dos espaços ociosos do sistema SENAI, em parceria com toda e qualquer agência capaz de oferecer educação básica, regular ou supletiva, para a oferta de oportunidades de educação geral aos jovens e adultos pouco escolarizados;

c) a atual rede de escolas técnicas, na sua parte profissionalizante, deverá ser transformada numa rede de Centros de Desenvolvimento Tecnológico, administrados por associações setoriais da indústria, para atender à formação/atualização de trabalhadores, técnicos e gerentes. Para a ação destinada aos trabalhadores e técnicos, é fundamental a participação do SENAI; para o segmento de nível superior, as empresas deverão se articular com as Universidades;

d) abertura das instituições de formação profissional aos menos escolarizados, empregados ou não, em programas de profissionalização que contemplem também a oferta de educação geral;

e) reestruturação dos cursos regulares das instituições de formação profissional, privilegiando o desenvolvimento de uma "cultura tecnológica", com a substituição das disciplinas instrumentais por uma base sólida de conteúdos técnico-científicos amplos;

f) o SENAI deve preservar os recursos provenientes das contribuições sobre a folha de pagamentos exclusivamente para as atividades que atendam aos interesses **gerais** da indústria; treinamentos do tipo *firm specific* devem ser financiados integralmente pelas empresas demandantes;

g) Através de seus Centros de Desenvolvimento Tecnológico, o SENAI deverá colaborar com as empresas também na experimentação e difusão de novas técnicas de organização do trabalho, com vistas a diminuir os riscos e as incertezas inerentes aos programas de reestruturação.

Sindicatos

a) maior destaque, nas pautas de negociação, ao acesso às oportunidades de formação profissional e, principalmente, de requalificação;

b) participação na gestão das agências de formação profissional;

c) participação na gestão dos sistemas públicos de educação, da escola de 1º Grau à Universidade.

3.5. Financiamento do Ensino Básico

Os recursos necessários ao ensino básico

O problema dos recursos para o Ensino Básico envolve duas questões de naturezas distintas: de um lado, o financiamento de itens diretamente ligados às atividades pedagógicas propriamente ditas: salários de docentes, material didático e de apoio e espaço físico (conservação, recuperação e ampliação da rede física); de outro, os gastos assistenciais necessários à manutenção das crianças na escola. Nenhum país, e muito menos o Brasil, com seu nível de pobreza, pode prescindir dos gastos assistenciais, que envolvem atualmente a merenda escolar e alguma atenção básica em Saúde. Além dessa assistência, caberia também pensar em alguma compensação financeira para as famílias muito

carentes que necessitam do trabalho infantil para sobreviver e que, por isso, encontram dificuldades em deixar por vários anos seus filhos na escola.

Quanto ao primeiro conjunto de gastos, todas as estimativas indicam que com US\$ 6 a 7 bilhões será possível dar um ensino de boa qualidade aos alunos da rede pública, mesmo pagando aos professores do 1º Grau um salário médio de US\$ 300 mensais. O problema está em como financiar os gastos assistenciais que, se se pretende atender a todos os alunos, mesmo mantendo padrões modestos, pode equivaler ao total de recursos hoje alocados no 1º Grau. Se esse volume de recursos for considerado irrealista, não existirá outra alternativa que não a de restringir tais gastos aos segmentos mais carentes, apesar de todos os problemas operacionais que uma focalização desse tipo implica.

Salário-educação

A este respeito, cabe observar que o volume de recursos que esta fonte representa é fundamental para a sobrevivência dos sistemas públicos de ensino. Assim, se ela for extinta, forçosamente terá que ser substituída por outra. Entretanto, sua permanência não exclui, a nosso ver, a necessidade de revisão de seus mecanismos de aplicação, tornando sua gestão mais transparente e passível de efetiva supervisão. Assim, as propostas são:

a) simplificação e agilização da gestão dos recursos do Salário-Educação, preservando-se, entretanto, os objetivos de redistribuição regional;

b) a aplicação direta do Salário-Educação deve se restringir àquelas empresas (ou consórcios de empresas) que recolham acima de um montante significativo a ser definido. Com isso, diminuiria a malversação dos recursos no processo de compra de vagas em escolas privadas;

c) para as contribuições abaixo do montante acima referido, o recolhimento seria direto à agência responsável;

d) da parcela do Salário-Educação que será recolhida, metade deve ser destinada às regiões carentes, a partir de políticas e prioridades claramente definidas, mediante projetos e programas, e não da forma clientelística que tem caracterizado sua distribuição;

e) a outra metade seria repassada preferencialmente às escolas da rede pública que, eventualmente, poderão ser indicadas pelas próprias empresas que fazem o recolhimento;

f) os recursos do Salário-Educação devem ser destinados ao ensino básico, incluindo assim o ensino de 2º Grau.

3.6. Sistema Nacional de Avaliação

No sistema atual, a qualidade das ações educativas só pode ser estimada pelos dados globais que apontam os altos percentuais de evasão e repetência e os baixos índices de conclusão do 1º Grau. Entretanto, tais informações são insuficientes para que se conheça, do ponto de vista estritamente pedagógico, onde estão situados os problemas, quais as escolas que desenvolvem um bom ou mau trabalho ou ainda, que aspectos curriculares precisam ser revistos. Além disso, mesmo para aqueles que têm sucesso no sistema, isto é, que conseguem concluir cada grau que o compõe, não se pode precisar se receberam o mesmo conjunto de conhecimentos e se desenvolveram o mesmo nível de habilidades intelectuais.

Estas dificuldades decorrem do fato de, no Brasil, não existir nenhum mecanismo de avaliação da Educação, que permita comparar o desempenho dos sistemas de ensino e das escolas que os integram. Apesar de formalmente delimitada por uma legislação que se caracteriza pelo excesso de detalhes, a ação educativa é, na verdade, extremamente autônoma, na medida em que não presta contas nem às administrações superiores e muito menos à população, e não é efetivamente cobrada pelos resultados que apresenta. De outro lado, a ausência de dados mais detalhados sobre a qualidade do trabalho desenvolvidos em cada escola impede

que se premie as mais eficientes e que se contemple adequadamente aquelas que necessitem de maior apoio para melhoria de seu desempenho.

Assim, para a obtenção de melhores instrumentos, tanto para a melhoria da gestão dos recursos alocados na Educação, quanto para as propostas pedagógicas que visam a elevação da qualidade do sistema educacional, propomos a implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, orientada pelas seguintes ações:

a) definição de um padrão nacional de educação básica, com o estabelecimento dos conteúdos e habilidades intelectuais que todos os alunos do ensino básico, em todo o país, devem ser portadores, ao final da 4ª e 8ª séries do 1º Grau, e da 3ª série do 2º Grau;

b) determinação, pelos sistemas estaduais e municipais, dos conteúdos que devem ser acrescentados ao padrão nacional, para atender às necessidades e peculiaridades regionais;

c) implementação de um projeto nacional de educação, com critérios claros e rígidos para a liberação de recursos geridos pelo MEC, a partir de projetos estaduais e municipais onde se contemple a supervisão e o acompanhamento da execução, já no contexto do sistema nacional de avaliação;

d) implantação de uma instância federal responsável pelos exames nacionais, integrada por técnicos e professores dos sistemas públicos, por especialistas em avaliação e por representantes de segmentos da sociedade civil organizada (sindicatos de trabalhadores, associações de pais de alunos, etc.);

e) aplicação anual dos exames, com divulgação ampla dos resultados e acompanhamento da evolução de cada sistema;

f) previsão, no orçamento do MEC, de recursos a serem aplicados nos sistemas onde os resultados sejam negativos, a partir de projetos elaborados e diretamente supervisionados pelo MEC, visando a elevação da qualidade do ensino naqueles sistemas;

g) estruturação, no MEC/Delegacias Regionais, de equipes que estarão encarregadas da supervisão dos sistemas estaduais e

municipais, compostas, em cada Estado, de técnicos e professores das esferas federal, estadual e municipal; estas equipes acompanharão tanto o trabalho desenvolvido nas escolas, como, nas atividades globais das Secretarias de Educação, o volume e a destinação real dos recursos vinculados;

h) a liberação, pelo MEC, de recursos complementares para os sistemas educacionais estaduais e municipais, estará condicionada à execução e aos resultados obtidos nos projetos de melhoria do sistema, assim como ao gasto efetivo, em Educação, do percentual da receita líquida determinado por lei;

i) a avaliação final de cada sistema estadual ou municipal levará em conta tanto os resultados dos exames nacionais quanto o volume e a natureza dos gastos realizados;

j) a rede de escolas federais de 1º e 2º Graus também integrará o universo a ser avaliado, tanto no desempenho pedagógico quanto na eficácia da aplicação de recursos.

4. INDICADORES

- . Taxa de escolaridade (percentagem da população da faixa etária matriculada no nível de ensino correspondente).
- . Vagas por nível de ensino, área e tipo de estabelecimento.
- . Taxas de evasão, repetência e conclusão, por nível de ensino.
- . Número de horas-aula/ano, por nível de ensino e área.
- . Número de professores por área e nível de carreira.
- . Índices de evolução salarial e de carreira.
- . Número de estabelecimentos de formação de professores e vagas correspondentes, por área.
- . Número de pessoas e recursos envolvidos nos convênios entre instituições de ensino e empresas, por área e nível de ensino.
- . Número de pessoas e recursos envolvidos em programas tripartites de gestão de ensino técnico.
- . Índices de acompanhamento dos programas de aplicação direta dos recursos do salário-educação.
- . Número de cursos profissionalizantes, por área, duração e vagas.

BIBLIOGRAFIA

- ALEXIM, J.C. (1992) *Las Nuevas Fronteras de la Formación Profesional. Revista Crítica & Comunicación*. Lima, OIT, mai.
- AMADEO, J.E (1992) *Vocational Education in Brazil, An Evaluation of SENAI*. Rio de Janeiro, PUC, dez.
- BARRETO, A.M.R.F. (1990) *Professores do 1º Grau: Quem São, Onde Estão, Quanto Ganham?* Rio de Janeiro, IPEA, out., mimeo.
- CARVALHO, R.Q. (1992) *Projeto de Primeiro Mundo Com Conhecimento e Trabalho de Terceiro? Um Estudo Comparativo das Implicações da Aceleração da Mudança Tecnológica para os Processos de Trabalho e os Recursos Humanos na Indústria*. Campinas, DPCT/IG/UNICAMP, ago. (Texto para Discussão, 12).
- CEPAL (1992) *Transnational Corporation and Industrial Modernization in Brazil*. Santiago, out.
- CNI (1992) *Estado Atual da Gestão Pela Qualidade e Produtividade nas Industrias Brasileiras*. Rio de Janeiro.
- CUT/DESEP (1992) *A Educação e os Trabalhadores*. São Paulo, Scritta Editorial.
- DIEESE (1993) *Relatório Preliminar/Dados Gerais. Seminário "Os Trabalhadores e o PBQP"*. São Paulo.
- FISHER, M. (1992) *Finding Out How Germany Works. Herald Tribune*, 19/10/92. Hong Kong (artigo transcrito do Washington Post).
- FLEURY, F.P. (1993) *Educação, Competitividade e o Papel do Setor Produtivo*. Rio de Janeiro, FINEP/COPPEAD-UFRJ, fev., mimeo.
- FOGAÇA, A. & EICHENBERG, L.C. (1993) *Educação Básica e Competitividade*. INAE, Forum Nacional, fev., mimeo.
- FOGAÇA, A. (1992) *Modernização Industrial: Um Desafio ao Sistema Educacional Brasileiro*. In: CUT/DESEP, *A Educação e os Trabalhadores*. São Paulo, Scritta Editorial.
- FOGAÇA, A. (1990) *Educação e Desenvolvimento no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, mimeo.
- FUNDAÇÃO BRADESCO & INSTITUTO HERBERT LEVY (Gazeta Mercantil) (1992) *Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: Uma Proposta Para a Ação do Governo*. São Paulo, mimeo.
- IEDI (1992) *A Nova Relação Entre Competitividade e Educação: Estratégias Empresariais*. São Paulo, jan.

- LEITE, E.M. (1992) *O Resgate da Qualificação*. São Paulo, SENAI, jul.
- MAHNKOPF, B. (1993) The "Skill-Oriented"-Estrategies of German Trade Union: Their Impact on Efficiency and Equality Objectives. *Revista Política Industrial*, (2). São Paulo, IEDI, jan. (transcrito do British Journal of Industrial Relation).
- MILES, I., RUSH, H. & FERRAZ, J.C. (1991) Tendências e Implicações do Uso de Inovações Modernizantes no Brasil. *Nova Economia*, 2(2). Belo Horizonte, Departamento de Ciências Econômicas/UFMG, nov.
- MIT (1992) *Made in America*. Mimeo.
- NAMO DE MELLO, G. & NEUBAUER SILVA, R. (1992) *Política Educacional no Governo Collor: Antecedentes e Contradições*. São Paulo, IEA/USP, mimeo.
- PROWSE, M. (1992) Is America in Decline? *Harvard Business Review*, jul.-ago. Citado em "O Debate Sobre as Tendências da Economia Americana". *Revista Política Industrial*, (2). São Paulo, IEDI, jan.
- SALM, C.L. & FOGAÇA, A. (1992) Modernização Industrial e a Questão dos Recursos Humanos. *Revista Economia e Sociedade*, (1). Campinas, Instituto de Economia/UNICAMP, ago.
- SALM, C.L.; FOGAÇA, A. & EICHENBERG, L.C. (1991) *Relatório Sobre o Sistema Educacional Brasileiro*. Brasília, MEC, out., mimeo.
- SCHWARTZMAN, S. (1991) *The Future of Higher Education in Brasil*. São Paulo, IEA/USP, mimeo.
- STEWART, T. (1992) O Salto da Qualidade: Flexibilidade. *Revista Política Industrial*, (2). São Paulo, IEDI (extraído de "Brace for Japan's Hot New Strategy", *Fortune*, 21/09/92).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)