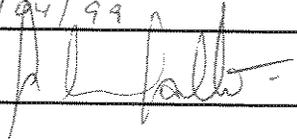


**Marcos Francisco Martins**

**A NOVA REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO: CIDADANIA  
OU SUBMISSÃO?**

Este exemplar corresponde à redação  
final da Dissertação defendida por  
Marcos Francisco Martins e aprovada  
pela Comissão Julgadora.

Data: 27/04/99

Assinatura: 

9911686

**Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
Faculdade de Educação  
1.999**



Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO, na Área de Concentração de Filosofia e História da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), sob a orientação do Prof<sup>o</sup>. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo.

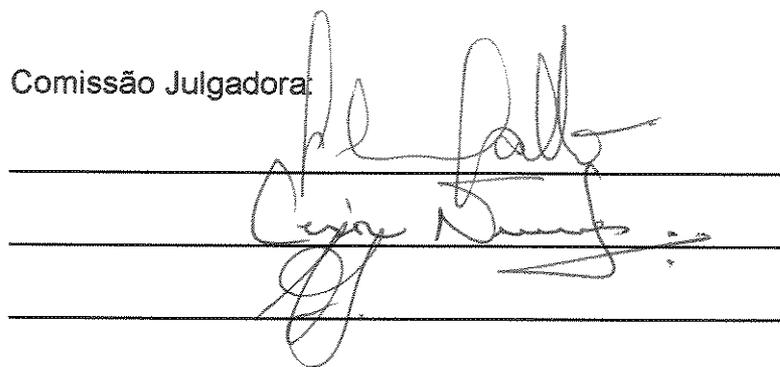
CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

M866n Martins, Marcos Francisco.  
A nova regulamentação do ensino técnico : cidadania ou  
submissão. -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Gramsci, Antônio, 1891-1937. 2. Ensino técnico. 3.  
Cidadania. 4. Educação - Leis e decretos. I. Gallo, Sílvio  
Donizetti de Oliveira. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

Comissão Julgadora:



The image shows three horizontal lines with handwritten signatures written across them. The top signature is written on the first line and extends slightly above it. The middle signature is written on the second line and extends slightly below it. The bottom signature is written on the third line and extends slightly below it.

## **AGRADECIMENTOS**

À Marinês Carmozine Martins, minha esposa, que comigo degustou desta  
maravilhosa experiência;  
aos meus pais, Benedito Martins (em memória) e Nelly Duarte Gonçalves Martins,  
que lapidaram minha moral à luz da solidariedade cristã;  
ao Paulo Roberto Bufalo, diretor de base do SINTEPS, que colaborou  
significativamente na coleta de documentos;  
ao Profº. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo, orientador, que sabiamente deixou-  
me com a liberdade necessária à produção intelectual;  
e ao CNPq, que me apoiou,  
meus mais sinceros agradecimentos.

*“... deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar e média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige...”*

(Antonio Gramsci)

## RESUMO

Esta dissertação analisa a atual regulamentação do ensino técnico-profissional no Brasil, determinada pelo **Decreto 2208/97**, que desvinculou o ensino de segundo grau (ensino médio) do técnico. Dentre os objetivos perseguidos por esse estudo podemos destacar a identificação das forças histórico-sociais que movimentaram-se no momento de elaboração da presente regulamentação e suas eventuais conseqüências. Entretanto, a finalidade principal é a de verificar se o modelo atual desse nível de ensino privilegia ou não a formação de cidadãos. Neste sentido, analisamos as diferentes conotações que o termo cidadania adquiriu historicamente e forjamos um **conceito de cidadania**, para funcionar como instrumental de análise do Decreto 2208/97, tendo sido adotado como referencial teórico o pensamento de **Antonio Gramsci**.

## ABSTRACT

This dissertation analyses today's regulation of the technician-professional education in Brasil, determined by the **law-decree nr. 2208/97**, which segregated the normal high-school education from the technician-professional education. Among the objectives aimed by this study we can point out the identification of the social-historic pressures that were in place at the moment of this law-decree creation and its consequences. However, the main purpose is to verify whether this model of study achieves or not the formation of citizens. In this sense, we analyse all different connotations that the word citizenship has acquired historically and we forge a **concept of citizenship**, to function as an instrument to analyse the law-decree. We've adopted the **Antonio Gramsci** thoughts as theory reference.

# SUMÁRIO

Introdução.....	09
I - O saber-fazer em Gramsci.....	19
I.1. Os principais conceitos de Gramsci e sua relação com a educação.....	20
I.2. A educação e o saber-fazer.....	46
II – Por um conceito de cidadania.....	81
II.1. Origem do termo cidadania.....	82
II.2. Alguns pressupostos do conceito de cidadania.....	91
II.3. Por um conceito de cidadania.....	108
III – O Decreto nº 2208/97.....	123
III.1. O Projeto de Lei nº 1603/96: resultado da “nova ordem” mundial.....	124
III.2. O Projeto de Lei do Senado nº 236/96: a resistência à “nova ordem” mundial.....	139
III.3. A LDB de Darcy (Lei nº 9394/96): uma deixa para o autoritarismo.....	146
III.4. O Decreto nº 2208/97 e suas implicações.....	155
IV – O Decreto nº 2208/97 como desarticulação do saber-fazer.....	184
V – Extensão do conceito de cidadania ao Decreto nº 2208/97.....	199
VI – Conclusão.....	213
VII – Bibliografia .....	223

<b>ANEXOS.....</b>	<b>232</b>
<b>Anexo 1. Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997.....</b>	<b>233</b>
<b>Anexo 2. Projeto de Lei nº 1603, de 1996.....</b>	<b>237</b>
<b>Anexo 3. Projeto de Lei do Senado nº 236, de 1996.....</b>	<b>245</b>
<b>Anexo 4. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.....</b>	<b>254</b>
<b>Anexo 5. Projeto de Decreto Legislativo nº 402, de 1997.....</b>	<b>257</b>

## INTRODUÇÃO

Há um certo consenso entre todos os que hoje se dedicam a analisar a realidade presente: o de que ela está passando por um período de profundas mudanças. Tais modificações atingem, praticamente, a globalidade das facetas componentes da realidade humana. De uma maneira ou de outra, todas as instâncias sociais acusam esse processo de transformação, sendo as alterações em curso no âmbito das relações econômicas, em específico, um exemplo bastante elucidativo disto.

Estando a educação profundamente relacionada com a realidade vivida, o processo de ensino-aprendizagem também tem passado por uma série de alterações, ajustes, reajustes e desajustes. Em todos os níveis educacionais, percebe-se um movimento que se dá no sentido de sincronizar o processo de ensino-aprendizagem com o processo de vida real, o que resultou na LDB recentemente aprovada, Lei nº 9394/96. A partir da aprovação de novas diretrizes e bases para a educação nacional, mediante a lei sancionada em 20 de dezembro de 1996, a educação profissional teve que se adequar.

A regulamentação do ensino tecno-profissional foi determinada, principalmente, pelo Decreto 2208/97, que desvinculou o ensino de segundo grau (nomeado pela nova LDB de ensino médio) do técnico. Assim sendo, o primeiro intuito do presente trabalho será o de analisar a atual regulamentação deste nível de ensino, ou seja, determinar seus

anteriores, as forças histórico-políticas que o forjaram e verificar suas implicações na formação de todos aqueles que vierem a frequentar a educação tecno-profissional.

O objetivo maior da análise da atual regulamentação do ensino técnico e profissional será o de verificar se ela pode ou não ser considerada cidadã. Por conseguinte, será necessário elaborarmos um conceito de cidadania para que possamos, estendendo-o à regulamentação, afirmar se o Decreto é ou não uma legislação que se identifica com cidadania. Ou melhor, tendo um conceito de cidadania em mãos, buscaremos verificar se esta legislação pode ou não ser afirmada como uma iniciativa que busca a construção de cidadãos, uma iniciativa que tem a capacidade de tornar passivos indivíduos em ativos cidadãos. Isso será feito na tentativa de romper com a falta de delimitação do termo cidadania hoje, o que possibilita que inúmeras ações, com pressupostos e finalidades distintas, sejam propagandeadas como cidadãs ou como promotoras da cidadania.

Desta feita, o segundo intuito do presente trabalho será o de investigar o termo cidadania, na tentativa de elaborarmos um conceito. Tal intento, acreditamos, resguarda uma certa relevância, tendo em vista que o termo cidadania hoje é amplamente utilizado como finalidade última das ações, tanto públicas quanto privadas, principalmente aquelas relacionadas ao sistema de ensino-aprendizagem, tal como afirmam muitos educadores:

*"É preciso haver uma educação para a cidadania."*<sup>01</sup>

---

<sup>01</sup> – COVRE, Maria de Lourdes M. *O que é Cidadania*. p. 66.

*"... impõe-se concluir que a significação que a educação precisa assumir nos dias de hoje é aquela de um processo voltado para a instalação da cidadania."*<sup>02</sup>

Na verdade, analisando esta situação, observa-se uma profunda complexidade: há significativas diferenças conceituais em relação ao termo cidadania. Utilizado por diferentes correntes de pensamento e ideologias políticas,

*"Ele aparece na fala de quem detém o poder político .... na produção intelectual e nos meios de comunicação ... e também junto às camadas populares mais desprivilegiadas da população.*

*... O que é cidadania para uns e o que é para outros? É importante aprender de que cidadania se fala. (...) o que é cidadania? Podemos delinear concepções diferentes e até mesmo opostas."*<sup>03</sup>

Quando qualquer ação necessita de validade e legitimidade, procura-se ampará-la no termo cidadania. Se o objetivo anunciado de qualquer atitude é o de promover a cidadania, ela logo se torna não somente importante, mas imprescindível. Isso é fruto da falta de uma definição mais precisa do termo que, estando totalmente aberto como se apresenta, valida qualquer fim. E mais: os que avaliam as atitudes a serem efetivadas ou já realizadas, o que amiúde é feito por toda a sociedade em graus distintos, carecem de uma delimitação clara do conceito.

---

<sup>02</sup> – SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania*. p. 148.

<sup>03</sup> – COVRE, Maria de Lourdes M.. *op.cit.*. p. 7 e 8.

Todos os integrantes da sociedade que apresentarem carências em relação à delimitação do conceito de cidadania estarão impossibilitados de julgar, ou mais claramente se posicionar, sobre o mérito das ações em curso no coletivo social, ações essas definidoras de seu próprio destino histórico. Acreditamos, pois, que o enfrentamento do desafio de compor um conceito de cidadania é salutar, tendo em vista que estaremos potencializando os indivíduos para que possam entender o processo definidor da realidade da qual fazem parte e dela participarem de forma mais efetiva e consciente.

Estabelecendo uma delimitação deste conceito, adentraremos, pois, em polêmica atualíssima, já que buscaremos problematizar a sociedade. O conjunto das relações aí estabelecidas tem tido como norteador a construção de cidadãos ou, pelo menos, a efetivação de práticas cidadãs. Investigando o termo cidadania, estaremos questionando as várias atitudes auto-intituladas cidadãs, no intuito de visualizar melhor os reais objetivos daqueles que se apropriam deste termo para validar suas ações. Buscando estabelecer claramente os pressupostos, definições e implicações para o termo cidadania, estaremos assumindo o compromisso de enfrentar um desafio teórico-prático que hoje se impõe à realidade por nós vivida.

Adiantando-nos em nossas proposições, podemos afirmar que o conceito de cidadania a ser elaborado se contraporá à “*idiotia*”<sup>04</sup> presente na realidade atual. Tentaremos estabelecer, no conceito do termo investigado, a imposição da necessidade de ação que visa

---

<sup>04</sup> - Com esta palavra queremos nos referir ao termo grego “*idion*”, indivíduo, cidadão particular, ou seja, aquele que somente se interessa pelos assuntos particulares em detrimento da preocupação com o que diz respeito à vida da comunidade.

o bem-estar da coletividade, em oposição às atitudes que objetivam a satisfação das necessidades da classe dominante e dirigente. Neste sentido, o conceito deverá afirmar com primazia o rompimento da passividade, já que esta atitude será avaliada como maléfica, tendo em vista que legitima o “status quo” hegemônico, atravancando a ação da classe subalterna, que necessita da atividade contra-hegemônica para superar-se constantemente e transformar a realidade imposta. Ou melhor, o rompimento da passividade, a ser exigido pelo conceito de cidadania, objetivará gerar e colocar em movimento atitudes que buscam a ampliação cada vez maior do bem-estar social, até se atingir a totalidade das classes que compõem a sociedade.

Dada a atualidade do nosso objeto, a busca do conceito de cidadania deverá fundamentar-se em um arcabouço teórico que dê respostas às transformações que caracterizam a totalidade da vida contemporânea e aponte caminhos para superá-la. Nessa realidade atual, estamos vivendo um momento singular da história da humanidade, um período em que o modo de produção capitalista generalizou-se de tal forma que as relações sociais, por ele forjadas, ganharam as fronteiras mundiais. Ou melhor, a vida como um todo da sociedade ocidental, elaborada e implementada pela burguesia, se globalizou, confirmando as intuições de Marx em 1848, que previa, no Manifesto Comunista, essa generalização do modo de produção burguês.

Foi justamente essa sociedade ocidental um dos objetos mais relevantes de Gramsci, tanto em suas incursões teóricas, quanto nas práticas. Por isso,

*"É preciso ter sempre presente que Gramsci – reputado por Perry Anderson como o mais importante teórico do que se convencionou denominar de*

marxismo ocidental – é herdeiro direto do pensamento de Marx e, como tal, concebe o capitalismo como um modo de produção e como um processo civilizatório geneticamente grávidos de mundialidade.”<sup>05</sup>

Na verdade, a tentativa de Gramsci foi a de entender as sociedades com um objetivo claro, a saber: delinear uma estratégia revolucionária socialista para os países onde o capital, historicamente, alcançou um desenvolvimento mais acentuado. Melhor dizendo,

*“Se fosse possível resumir numa pergunta o problema ao qual os Cadernos (maturidade de Gramsci) tentam dar uma resposta ..., essa pergunta soaria assim: por que, apesar da crise econômica aguda e da situação aparentemente revolucionária que existia em boa parte da Europa Ocidental ao longo de todo o primeiro após-guerra, não foi possível repetir ali, com êxito, a vitoriosa experiência dos bolcheviques na Rússia? Para responder a essa pergunta, ..., Gramsci irá promover um desenvolvimento original de alguns dos conceitos básicos de Marx, Engels e Lênin. ... , essa renovação gramsciana do marxismo e do leninismo é a tentativa até agora mais sistemática de responder às questões cruciais da estratégia de transição ao socialismo nos países desenvolvidos, uma transição que continua na ordem-do-dia, ...”*<sup>06</sup>

Tal tarefa dificulta-se pela complexidade da sociedade engendrada pelo capitalismo mais “avançado”, uma vez que as superestruturas, cada vez mais complexas, mascaram as contradições inerentes ao desenvolvimento do capital. Assim sendo,

<sup>05</sup> – MELLO, Alex Fiuza de. *Mundialização e Política em Gramsci*. p. 17

<sup>06</sup> – COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci*. p. 65.

*“Gramsci, ..., pode, portanto, aparecer como único pensador da revolução no Ocidente, na medida em que seu ensinamento teórico-prático é estrategicamente mais avançado, no que concerne à determinação do processo de revolução socialista, não apenas na Itália, como também no ocidente europeu, isto é, o do ‘capitalismo evoluído’ tal como entendemos hoje.”<sup>07</sup>*

Então, buscando verificar as possibilidades de transformar radicalmente a realidade forjada pela burguesia, esse italiano inovou o pensamento marxista com novos conceitos e práticas, articulados com as transformações proporcionadas pelo desenvolvimento do capital. Essas inovações permitem-nos não somente compreender melhor a realidade, internacionalmente moldada pelo modo de produção capitalista, mas também agir sobre e dentro dela, transformando-a em busca da formação de verdadeiros cidadãos e da construção da alternativa socialista. Eis os motivos que nos levam a fundamentar o conceito de cidadania no pensamento gramsciano.

A intenção de balizar o conceito em um referencial teórico determinado, obriga-nos a dar o terceiro passo dentro desse trabalho, no qual buscaremos os pilares dessa elaboração conceitual no princípio educativo de Gramsci. O ato de inferir o conceito de cidadania desse paradigma teórico nos levará a apontar um dos seus fundamentais pressupostos, a educação. Ela passará a ser um dos elementos geradores do conceito e será por este instrumental teórico analisada, não a educação em geral, mas seu nível técnico e profissional.

---

<sup>07</sup> – MACCIOCCHI, Maria-Antonieta. *A Favor de Gramsci*. p. 14.

Torna-se, portanto, essa nossa iniciativa, um tanto quanto árdua, já que inúmeras são as fontes teóricas a partir das quais brotam as bases dos diferentes conceitos de cidadania. Logo, ao delimitarmos o conceito, procuraremos enfrentar essa dificuldade, mantendo-nos nos limites da coerência com o pensamento de Gramsci, que, como já dissemos, se constitui em nosso referencial teórico. Nele se verifica uma profunda preocupação com a educação, tendo em vista que a identifica enquanto um instrumento promotor da elevação do nível cultural das massas despossuídas. A partir dessa elevação, uma nova visão de mundo será forjada, em concomitância com a ação transformadora da realidade desenvolvida pela classe dominada e dirigida, tendo como consequência uma reforma moral e intelectual de todo o coletivo social. Essa nova realidade a ser gestada pela e para a classe despossuída, só se efetivará se as massas deixarem a passividade intencionalmente promovida e passarem a agir tendo como norte a sua própria liberdade enquanto parcela social. A implicação dessa ação da classe subalterna será a de universalizar a liberdade, pois que esta condição será estendida ao conjunto das classes sociais.

Em todo esse processo reformador das relações estabelecidas na sociedade de classes, uma condição se põe à educação enquanto necessária, a saber: a integração do saber com o fazer, ou melhor, a unidade entre o ensino voltado para a satisfação das necessidades prementes do processo produtivo e aquele que enseja a formação do indivíduo enquanto sujeito de seu próprio destino histórico. O primeiro refere-se a um tipo de ensino de cunho tecno-científico e o outro de perspectiva mais propedêutica, unidos na concepção de escola unitária.

Então, o nosso intento no presente trabalho seguirá os seguintes passos: 1) analisar a atual regulamentação que orienta o ensino técnico e profissional, sob o ponto de vista da cidadania; 2) elaborar um conceito de cidadania; 3) fundamentar o conceito elaborado no referencial teórico gramsciano.

Cabe observar, entretanto, que a presente dissertação não segue essa ordem em sua apresentação. Nessa introdução, procuramos mostrar a trajetória sinuosa que percorremos em nosso processo de investigação, o que nos permitiu, acreditamos, uma apreensão um pouco maior do objeto analisado. Na exposição dos resultados da pesquisa que se segue, ver-se-á que os passos seguidos são justamente o inverso do que anunciamos acima, ou melhor, iniciaremos pela análise do pensamento gramsciano, dele inferiremos um conceito de cidadania, para depois utilizarmos desse instrumental teórico na análise de nosso objeto. Se na introdução procuramos apresentar o caminho que percorremos na investigação, quando ainda não detínhamos um domínio mais amplo do Decreto 2208/97, no que se segue procuramos expor os resultados da pesquisa, apresentando o nível de clareza que adquirimos em nossa investigação. A propósito, como bem afirma Marx,

*“É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído este trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da*

*matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a priori.*<sup>08</sup>

Enfim, a intenção maior da presente dissertação não é a de tentar esgotar o objeto analisado e muito menos a de delinear uma visão objetiva (neutra) da realidade que o circunda. Pretendemos somente apresentar um ângulo de análise para o Decreto 2208/97 que comporte o problema da cidadania. Desta feita, acreditamos estar caminhando para consolidar novos rumos ao ensino técnico e profissional e colaborando para que a educação como um todo se volte realmente para a formação de cidadãos, não nos sentidos amplamente utilizados e divulgados, mas no que delimitaremos no conceito de cidadania a ser apresentado.

---

<sup>08</sup> – MARX, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. p. 20.

## **I – O SABER-FAZER EM GRAMSCI**

## I. 1. OS PRINCIPAIS CONCEITOS DE GRAMSCI E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Nossa tentativa, neste momento, será a de, apresentando os principais conceitos desenvolvidos por Antonio Gramsci, verificar em que medida podem ser aproximados da problemática instalada na relação entre o saber e o fazer, presente no processo de ensino-aprendizagem. Melhor dizendo, buscaremos apresentar os conceitos gramscianos e neles verificar a importância da aproximação do saber e fazer, a importância do fim da dicotomia entre esses elementos para que se possa ver efetivado o projeto de reforma intelectual e moral da sociedade, fazendo emergir novas relações no plano da produção material e, em consequência, novas relações políticas, sociais e culturais, vingando a tão propalada revolução.

Iniciando esse nosso intento, acreditamos ser salutar, nem que seja da forma superficial como pretendemos, apresentar a base sob a qual se erguem os conceitos gramscianos. Essa base se constrói a partir do momento em que a burguesia se consolida como classe dominante e dirigente. Neste processo, ela teve o mérito de revolucionar a sociedade e os valores que nela estavam disseminados, graças ao trabalho desenvolvido pela Igreja Católica, que no período anterior era a instituição hegemônica na Europa.

Transformando radicalmente o modo de produção feudal que predominava na Europa, a burguesia forjou um novo sistema econômico, do qual emergiram novas relações políticas, sociais e culturais sob sua égide, denominado capitalista. Não estamos ainda entrando na polêmica da necessária determinação ou não das relações econômicas na sociedade como um todo, na polêmica da necessária anterioridade da infraestrutura econômica em relação às superestruturas ideológicas, jurídicas e políticas, mas simplesmente constatando o que consideramos um fato histórico aceito por diferentes paradigmas filosóficos: a burguesia ganhou forças econômicas e com elas potencializou-se para galgar espaços nas estruturas políticas, que propiciaram condições sociais mais favoráveis e uma cultura voltada para a manutenção desse espaço conquistado. Ou melhor, o sistema capitalista forjado pela burguesia se contrapôs ao modelo religioso medieval e o superou, fazendo dessa parcela da sociedade a classe social hegemônica até os dias de hoje, graças à reprodução do próprio sistema por diferentes formas e aparelhos que cumprem essa função.

A transformação do modo de produção, arquitetado e efetivado pelos novos detentores dos meios de produção, revelou-se dramática para a classe despossuída. Essa penou com a exploração sem limites do capital, que só encontrava óbices nas crises fruto de sua própria ganância e contradições internas, bem como nos muros impostos pelos movimentos desenvolvidos pela classes explorada, que nada mais tinha além da força de lutar pela própria sobrevivência. Tal luta, em busca de um mínimo de dignidade, teve como decorrência muitas conquistas históricas, que atingiram a totalidade do conjunto social em suas mais diferentes dimensões.

Todo esse movimento de transformação do mundo, forjado sob o domínio dos detentores dos meios de produção e sofrido pela classe despossuída, foi refletido por Marx e Engels que, teórica e praticamente, atuaram partindo das próprias forças da classe subalterna, manifestadas no enfrentamento das contradições promovidas pelo desenvolvimento do capital. Na verdade, hoje muitos questionam esses movimentos teóricos e práticos que partiram de Marx e Engels, divergindo

*“... do marxismo em várias de suas teses ou até mesmo em sua totalidade. Mas é muito difícil negar que ele se tornou a mais importante referência teórica e ideológica dos movimentos operários e socialistas desde o século passado.”<sup>09</sup>*

A partir de diferentes fontes teóricas (dos socialistas utópicos - Owen, Saint-Simon e Fourier - absorveram a projeção de uma sociedade futura sem exploração; das comunidades cristãs primitivas a ausência da propriedade privada; do iluminismo, a confiança nas possibilidades de o homem melhorar sua condição de vida; de Rousseau, em especial, sua idéia de distribuir a propriedade e seus frutos de forma igualitária), Marx e Engels - companheiro de significativa importância para suas principais formulações - fundiram a teoria e a prática da época em que viveram: a filosofia hegeliana, com a subversão de sua dialética, a economia política inglesa, com a crítica de suas análises econômicas, e o socialismo francês, que foi admitido na sua radicalidade prática e na sua relação com as massas populares despossuídas, isso para que pudessem entender-atuar melhor no momento histórico que estavam vivendo, a partir dos movimentos sociais desenvolvidos pelos

---

<sup>09</sup> – SADER, Eder. *Marxismo e Teoria da Revolução Proletária*. p. 6.

operários. Tal como diz Gramsci:

*“Afirma-se que a filosofia da praxis nasceu sobre o terreno do máximo desenvolvimento da cultura da primeira metade do século XIX, cultura representada pela filosofia clássica alemã, pela economia clássica inglesa e pela literatura e prática política francesa. Na origem da filosofia da praxis, estão estes três movimentos culturais.”*<sup>10</sup>

Marx e Engels possibilitaram uma ampliação da crítica social, inovaram o conceito de história em uma perspectiva evolutiva, esclareceram e propuseram o processo de substituição das velhas estruturas por novas, apresentaram as contradições expressas na luta entre as classes sociais como motor do processo de transformações sociais, tendo o proletariado um potencial singular neste sentido. É dessa matriz teórica e prática que parte Gramsci para formular suas proposições e para orientar suas ações.

*“Enfim, e sobretudo, Gramsci é um marxista: convém, pois, reinserir permanentemente seus trabalhos no quadro da teoria marxista e medir, ao mesmo tempo, seus aspectos tradicionais e contribuições específicas.”*<sup>11</sup>

Com a saúde debilitada desde a infância e uma vida conturbada pela militância política, que não conheceu limites, nem mesmo os impostos pelos anos de prisão, Gramsci é considerado um dos mais significativos pensadores políticos e militantes marxistas de nosso século. Vivendo sob a égide do fascismo, conheceu seus porões a partir da sentença de Michele Isgro, promotor que o condenou a 20 anos, quatro meses e cinco dias de

<sup>10</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. p. 110.

<sup>11</sup> – PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. p. 14.

reclusão, em quatro de junho de 1928, e autor da frase singular: *“Por 20 anos devemos impedir este cérebro de funcionar”*. Apesar de todas essas dificuldades enfrentadas, Gramsci refletiu sobre as mais diferentes áreas, indo da política ao folclore. A educação, em especial, foi uma das áreas em que atuou concretamente; pensando, elaborando e agindo, chegou até mesmo a fundar uma escola de acordo com suas próprias convicções. Nela, o trabalhador não era educado para o trabalho, mas, no processo educativo, agia e refletia sobre o trabalho, pois, para a teoria marxista, é na relação de produção que encontramos a essência mesma do homem que, lutando consigo e com a natureza para sobreviver, transformando-a, constrói a própria consciência e elabora o destino histórico seu e da coletividade.

Há, porém, um problema no estudo da obra e vida gramscianas, qual seja a disparidade de seus textos, muitos deles escritos no cárcere e não sistematizados. Só atualmente é que se tem tido iniciativas no sentido de sistematizá-los. Entretanto, segundo Portelli, percebe-se que um conceito central na obra de Gramsci é o de “bloco histórico”. Aliás,

*“O conceito de bloco histórico é hoje considerado por numerosos exegetas como “um dos elementos mais importantes e, por outros, como o conceito chave do pensamento gramscista, ...”*<sup>12</sup>

Tal conceito foi elaborado para a compreensão da sociedade em seu funcionamento.

---

<sup>12</sup> – *Ibidem*. p. 15.

Nele verificamos, basicamente, duas esferas que se entrelaçam: a sociedade civil e a sociedade política, que só devem ser separadas conceitual e metodologicamente, e não concreta e organicamente, concepção essa que se constitui em uma profunda originalidade do pensamento gramsciano. Essa abordagem nos traz outra significativa inovação: a de superar e ampliar a posição de Marx em ver o Estado somente enquanto coerção física, uso da força, pois, para Gramsci, o

*“Conceito de ‘bloco histórico’, (isto) é, unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura),...”<sup>13</sup>*

A sociedade civil compõem-se de aparelhos, estruturas sociais que buscam dar direção intelectual e moral para a sociedade, o que determina a hegemonia cultural e política de uma das classes sociais sobre o conjunto da sociedade. Eis

*“... um elemento essencial na determinação da especificidade e da novidade da teoria política de Gramsci: o conceito de ‘sociedade civil’ como portador material da figura social da hegemonia, como esfera de mediação entre a infra-estrutura econômica e o Estado em sentido restrito.”<sup>14</sup>*

Então, esse conceito exprime todo o potencial ideológico da classe no poder em impor sua concepção de mundo ao restante da sociedade, fazendo com que seus interesses

<sup>13</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. p. 12.

<sup>14</sup> – COUTINHO, Carlos Nelson. *op. cit.*. p. 87

particulares enquanto classe dominante e dirigente difundam-se e sedimentem-se em diferentes níveis - da filosofia, que tem o mais alto nível, passando pela religião e chegando no nível mais inferior, que é o do senso comum - e por diferentes mecanismos - escolas, igrejas, imprensa etc. - e seus meios, denominados “materiais ideológicos” (livros, revistas, jornais, etc.).

A sociedade política, por sua vez, é uma extensão da sedimentação ideológica promovida pela sociedade civil, que se expressa nos aparelhos e atividades coercitivas do Estado, visando adequar as massas à ideologia dominante, sua economia e modo de produção. A classe hegemônica faz uso da força desses aparelhos excepcional e temporariamente, administrados pela burocracia, mormente em períodos de crise, quando perde a possibilidade de manter a hegemonia via sociedade civil. Logo, na superestrutura, a sociedade civil e política se imbricam: quanto mais coerção física, mais se sinaliza no sentido de que a hegemonia está em jogo, reduzindo-se o grau de democracia. A busca é sempre do consenso, quer seja no enquadramento dos indivíduos a determinados padrões de comportamento, via sociedade civil, quer seja pelo uso inibidor da força dos aparelhos repressores da sociedade política ao comportamento inadequado, ou melhor

*“...: o Estado tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso utilizando as associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados deixados à iniciativa particular da classe dirigente.”<sup>15</sup>*

---

<sup>15</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. p. 145.

Dessa forma, quando temos a supremacia da sociedade política, as relações políticas e sociais caracterizam-se pelo autoritarismo, quer seja ele convencionalmente denominado como de esquerda ou de direita, se é que assim podemos estigmatizar a plêiade de diferentes posições políticas. Logo,

*“A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo - contraditório e discordante - das superestruturas é o reflexo do conjunto de relações sociais de produção.”*<sup>16</sup>

Ou seja,

*“... poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção...”*<sup>17</sup>

No bloco histórico, o aspecto essencial da hegemonia da classe dirigente está em seu monopólio intelectual. O conjunto de intelectuais com princípios afins cria um “bloco ideológico”, que tem na condição econômica um aspecto necessário, mas não suficiente, para sua formação, podendo ser elaborada uma política da classe dirigente que busque vincular os intelectuais aos seus representantes, através de iniciativas que procurem firmar laços de vaidade e de castas entre eles, por exemplo. Com isso, pode ocorrer uma atração dos intelectuais de outros grupos pela ação da classe dirigente, enfraquecendo os potenciais da classe subalterna pelo fato de seus intelectuais se vincularem à outra classe. Essa tática é usada para que a base e o poder da classe dominante e dirigente sejam fortalecidos, não

<sup>16</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. p. 52.

<sup>17</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. p. 149.

podendo disso abrir mão mesmo tendo a vantagem da estrutura (domínio econômico) e da superestrutura (direção ideológica). Há também, em Gramsci, uma diferenciação hierárquica entre os intelectuais quanto à qualidade: os que elaboram a concepção de mundo e os que são encarregados de divulgá-la e administrá-la. A precípua

*“... tarefa dos intelectuais é determinar e organizar a reforma moral e intelectual, isto é adequar a cultura à função prática, ...”*<sup>18</sup>

Ou melhor,

*“Para Gramsci, em termos genéricos, os intelectuais são espécie de ‘comissários’ do grupo dominante para o exercício das funções de hegemonia social e do governo político, de organização da cultura e de manutenção da ordem em suas várias conexões institucionais. O problema da criação e manutenção de uma camada de intelectuais sempre esteve ligado, contextualmente, à necessidade de formulação de uma concepção de mundo organicamente afinada com o grau de desenvolvimento de uma determinada formação social e às exigências de seu dinamismo interno.”*<sup>19</sup>

Entre as duas classes fundamentais presentes no bloco histórico, a dominante e dirigente e a subalterna, os intelectuais, então, constituem-se em uma camada social, que se apresenta, ou auxiliando a primeira na imposição de sua hegemonia, ou buscando promover a reforma intelectual e moral para a libertação da classe dominada, mediante a contraposição à hegemonia instalada. Esta dominação sobre o conjunto social dá-se através

<sup>18</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. p. 178.

<sup>19</sup> – MELLO, Alex Fiuza de. *op. cit.*. p. 58.

da cooptação dos intelectuais vinculados aos grupos sociais da classe subalterna (fenômeno denominado transformismo) ou pela formação no seio da classe dirigente de seus próprios intelectuais. A unidade do bloco histórico ocorre, portanto, com a vinculação entre estrutura e superestrutura, e nesta na relação equilibrada entre sociedade civil e sociedade política; os intelectuais soldam a estrutura e a superestrutura.

A necessidade de uma nova hegemonia emerge no momento em que há uma ruptura da estrutura com a superestrutura, um avanço da primeira não acompanhado pela outra, solicitando um novo bloco histórico correspondente, pelo fato de que a classe dominante e dirigente deixou de desempenhar sua função nos campos econômico e cultural. Mas, acompanhando-se a teoria marxista, a sociedade “antiga” não é substituída pela nova sem que todo seu potencial tenha sido desenvolvido. Neste momento de crise, acentua-se o uso da força coercitiva da sociedade política, na tentativa de se manter a hegemonia da classe dominante e dirigente sobre a classe subalterna, que só conseguirá reagir instalando uma nova hegemonia se estiver devidamente organizada para tanto e tiver uma direção com coesão suficiente, forjadas durante ou anteriormente ao momento de crise. A tática da classe subalterna para constituir-se enquanto classe hegemônica deve acompanhar as ações da classe dirigente, contrapondo-se a elas.

Analisando ainda a superestrutura, Gramsci usa de suas observações acerca das estratégias militares, utilizadas durante a primeira guerra mundial, na definição de uma tática para a classe subordinada buscar em suas lutas o rompimento com a hegemonia em vigor. Tal tática deve variar conforme a composição mesma da superestrutura imperante e, para isso, utiliza dois conceitos: o de “guerra de posição” e o de “guerra de movimento”.

Neste sentido, a tática militar precisava definir se, para o sucesso na derrota do inimigo, a ação deveria se dar conquistando espaços e, desse modo, cercar o poder disseminado por todo território, ou se deveria atacar o poder frontalmente, isso no caso de ele se encontrar centralizado em determinada região, pessoa ou instituição. No primeiro caso, a tática utilizada é a de guerra de posição, e no outro a de movimento. A Revolução Russa mostra bem como deve ser a ação quando o poder se encontra centralizado e não disseminado pela sociedade, através de mecanismos da sociedade civil: basta derrubar o Czar.

As tentativas de substituição da hegemonia vigente, portanto, devem prever adequadamente a situação em que se encontra a classe dirigente: se está centralizada e fazendo uso da força coercitiva de seus aparelhos, com pouca atuação dos mecanismos da sociedade civil, ou se sua hegemonia está disseminada pela sociedade, sendo impossível destitui-la simplesmente derrubando-se o Czar. Assim sendo, o uso da guerra de posição se faz quando a hegemonia da classe dirigente está disseminada pela sociedade, daí a necessidade em se ocupar os espaços onde a ideologia dominante se manifeste, enfraquecendo-a. O uso da guerra de movimento deve ser feito quando a ideologia da classe dirigente não se encontra disseminada, mas centralizada, bastando somente localizá-la e destitui-la pelo uso da força, mas prevendo-se que, neste caso, a reação coercitiva do Estado se dará com mais vigor, já que carece de mecanismos da sociedade civil na difusão de sua ideologia.

Deve-se avaliar muito bem o momento conjuntural e a composição e coesão do bloco histórico vigente, pois as possibilidades de substituição da hegemonia em vigor só serão

concretizadas mediante uma análise precisa neste sentido. Destaca-se, neste movimento em especial, o papel dos partidos políticos, que são os canais de emancipação da classe subalterna para constituir-se enquanto dominante e dirigente, estabelecendo-se uma nova hegemonia. Assim,

*“Percebemos claramente que, para Gramsci, revolução e tomada de poder são coisas diferentes.”<sup>20</sup>*

, a primeira antecede a segunda, que só é alcançada quando a nova visão de mundo estiver devidamente sedimentada, estabelecendo-se uma nova hegemonia, um bloco histórico com novas relações e valores econômicos, políticos, sociais, culturais e morais.

Por fim, podemos afirmar que as elaborações gramscianas, com seus instrumentais analíticos e suas inovações à teoria marxista, possibilitam-nos avaliar os blocos históricos, que são situações históricas determinadas, nos quais se faz presente uma relação de dependência dialética entre estrutura e superestrutura e, no seio desta, sociedade civil e política, intelectuais e as classes sociais, consenso-hegemonia e força-coerção, revolução e pacificação, folclore-senso comum-religião e bom senso-filosofia, crise e sedimentação da concepção da visão de mundo da classe dirigente. Na verdade, faz avançar as teorias de Estado de Marx pois, como disse Michel Debrun,

*“A originalidade da posição de Gramsci, dentro do marxismo, reside na maneira como concebe as relações entre infraestrutura e superestrutura sociais. Não apenas recusa toda interpretação mecanicista, que faria da*

---

<sup>20</sup> – CICONE, Reinaldo Barros. *Da Intenção ao Gesto: Um Olhar Gramsciano sobre a Possibilidade de Integração do PT à Ordem*. p. 11.

*segunda o epifenômeno da primeira. (...) Vai além disso, e enfatiza o 'equilíbrio' entre esses dois pólos. (...) No entanto a afirmação de que há um equilíbrio entre infraestrutura e superestrutura pode suscitar equívocos. Enunciada sem maiores explicações ela sugere a imagem de Gramsci meio espiritualista, ou meio maniqueísta, para quem os dois pólos se equilibrariam como peso e contrapeso. O 'Espírito' seria tão forte quanto a 'Matéria'. Poderia até mesmo se tornar mais forte com a passagem da 'necessidade' à 'liberdade', à que Gramsci alude repetidas vezes, e que parece a alguns comentadores significar a passagem de uma vida submissa às necessidades biológicas para uma vida puramente espiritual. É desnecessário frisar que esse figurino, se correspondesse à realidade, bastaria para excluir Gramsci de qualquer marxismo possível. A idéia de um equilíbrio entre infra e superestrutura só se torna inteligível e aceitável, dentro de uma perspectiva marxista, a partir do conceito de 'bloco histórico', que Gramsci pediu emprestado de Georges Sorel. A relação de dois pólos não é de duas forças, mas algo como a relação entre a forma e matéria aristotélicas: 'Eles constituem um 'bloco histórico',...'”<sup>21</sup>*

---

<sup>21</sup> – DEBRUN, Michel. Gramsci: *Filosofia, Política e Bom Senso*. p. 1.

Mas, dentro deste contexto, onde é que se localiza a questão da educação e a da relação entre o saber e o fazer? Grosso modo, poderíamos inicialmente dizer que a educação ocupa um lugar central no pensamento gramsciano, tendo em vista que o equilíbrio entre infra e superestrutura depende muito do processo de ensino-aprendizagem e, neste, a relação entre saber e fazer se apresenta como fundamental.

Para Gramsci, a escola não tem simplesmente o papel restrito de reprodutora das relações dicotômicas travadas no plano da produção material, uma vez que a vê com possibilidades de tornar-se um mecanismo importante no processo de transformação social e isso a partir do momento em que assumir a função de decodificar a ideologia dominante, elevando o nível intelectual das massas. Não nega a função reprodutora da escola; pelo contrário, constata claramente que ela, da forma como foi administrada às massas, teve esse papel específico. Mudando suas formas e conteúdos, pode se tornar um imprescindível instrumento de elevação do nível intelectual e moral das massas, constituindo-se em um dos elementos detonadores do processo de transformação das condições econômicas, políticas, sociais e culturais, viabilizando a revolução na sociedade.

Entretanto, a classe subalterna enfrenta um obstáculo em sua disputa pela direção do complexo social, que é a falta de uma visão coerente e homogênea de mundo, o que lhe permitiria contrapor-se à exploração econômica a que é submetida através do Estado, enquanto agência político-ideológica da visão de mundo da classe dirigente. Com o Estado e todos seus recursos em mãos, a classe dominante e dirigente, ao mesmo tempo que dissemina sua ideologia, obstaculiza a emergência no seio da classe subalterna de alternativas a esta ideologia. Faz isso utilizando-se dos aparelhos da sociedade civil, pela

busca do consenso, e com os da sociedade política, pela repressão direta das eventuais resistências, através de mecanismos coercitivos, mantendo-se assim o seu domínio e direção sobre o conjunto da sociedade, a sua hegemonia.

A disputa pela hegemonia não se restringe, em Gramsci, aos aspectos econômicos, mas atinge os níveis cultural e político. Nestes dois últimos campos, essa disputa não se dá somente pela força coercitiva mas, fundamentalmente, pela busca do consenso das massas através das lutas travadas junto aos aparelhos da sociedade civil, aos aparelhos destinados à formação do consenso, dentre os quais se apresenta a educação como um dos elementos mais importantes de todo o processo; não o único, mas um dos mais significativos. Para que a classe dominante e dirigente mantenha sua hegemonia sobre toda a sociedade, faz-se necessário que haja consenso em relação à ideologia vigente. Dessa forma, a hegemonia se apresenta como o conjunto de funções de domínio e direção da classe dominante sobre o conjunto da sociedade, o que exige de qualquer análise social uma visão para além dos aspectos econômicos, atingindo os níveis políticos, sociais, culturais e morais, os níveis que se apresentam dentro da superestrutura.

É neste contexto que se apresenta a escola para Gramsci: na disputa pela hegemonia dentro do bloco histórico, baseando-se no princípio da totalidade, sobre o qual se assenta o marxismo. A aceitação deste princípio implica em não se poder admitir uma separação real entre os fatos da realidade e as forças que a compõem, mas sim em proceder uma análise global da realidade em que cada fato só é isolado metodologicamente. Assim, as ações concretas do complexo de fatos e forças não são independentes, elas interpenetram-se,

contradizem-se, transformam-se mutuamente em um processo de síntese constante que conforma o bloco histórico

*“... , no qual, justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma – sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem a forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais.”<sup>22</sup>*

Se se pretende, então, uma revolução, ou melhor, a instituição de novas relações políticas, sociais e culturais, não se pode limitar a luta ao plano da produção material, mas deve-se ampliar a estratégia de tal forma a estender a ação ao plano das complexas superestruturas, buscando dominar e dirigir o conjunto das forças da formação econômica e social presentes. Somente em sua maturidade, depois do fracasso da tentativa de tomada do poder pelas Comissões de Fábrica na Itália, seguindo o modelo russo, é que Gramsci chega nessa formulação, qual seja a de que o processo revolucionário não deve se restringir única e exclusivamente ao controle do território da produção material, mas deve planejar uma estratégia mais ampla, que abarque as superestruturas reprodutoras das formações sociais. É uma posição que procura determinar enquanto primeiro passo da estratégia revolucionária no ocidente – sociedades mais complexas que as orientais - a luta no âmbito da sociedade civil, estabelecendo-se uma guerra de posição, antes da posterior tomada efetiva do poder. Essa nova posição faz Gramsci não mais subestimar o papel do partido enquanto

---

<sup>22</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. p. 63.

instrumento revolucionário privilegiado, uma vez que tem maior amplitude de ação, isto é, é capaz de uma síntese política que transcende a das comissões internas das fábricas.

Essa perspectiva não significa um abandono de Gramsci da posição marxista de determinação da base econômica sobre as demais relações presentes na sociedade como um todo. Pelo contrário, a admite, mas articulando-a de uma maneira renovada, enriquecendo-a e superando-a. Logo, para Gramsci,

*“... a base econômica determina as superestruturas (ou seja, essa determinação é mais complexa e mediatizada onde a sociedade civil é mais forte), isso não anula de modo algum, ..., a aceitação gramsciana do princípio básico do materialismo histórico: o de que a produção e reprodução da vida material, implicando a produção e reprodução das relações sociais globais, é fator ontologicamente primário na explicação da história.”<sup>23</sup>*

Afirmar que Gramsci nega a determinação, em última instância, da economia sobre a totalidade das relações componentes da formação social seria excluí-lo do marxismo, torná-lo um idealista pela valorização excessiva da subjetividade sobre a objetividade nas relações concretas. Isso é um equívoco, pois não há nele uma primazia dos fatores ético-políticos e ideológicos sobre os econômicos. Entretanto, essa determinação do plano material sobre o das relações sociais não é mecânica, o que também exclui esse italiano dos teóricos marxistas de cunho economista e fatalista.

---

<sup>23</sup> – COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci*, p. 88.

Na verdade, para Gramsci, o que o desenvolvimento das forças materiais apresenta são alternativas, que vão sendo viabilizadas pelas ações dos sujeitos, ou sedimentando a visão de mundo dominante, ou se contrapondo a ela, objetiva (na estrutura) e subjetivamente (na superestrutura), mediante o desvendamento das contradições inerentes ao próprio processo de evolução das forças materiais. Por conseguinte,

*“Pese a haber desarrollado sobre todo la entidad de la superestructura, de la subjetividad, nuestro autor sitúa em la base de su discurso el concepto de ‘bloque histórico’ para evidenciar la unidad dialéctica entre infraestructura y superestructura, com una condena explícita de todo o ideologismo y de todo o economicismo,...”*<sup>24</sup>

A visão gramsciana do lugar da educação no processo de transformação da vida como um todo é norteadada por um certo equilíbrio, uma certa interdependência que admite a determinação econômica em última instância, isto é, a transformação da totalidade para Gramsci não é uma questão que depende exclusivamente das vontades dos sujeitos, das condições subjetivas, essa possibilidade depende das alternativas concretas abertas pelo desenvolvimento da base material, das condições objetivas. Desta feita,

*“... a prática escolar e as práticas educativas que se efetivam na escola e no próprio movimento social mais amplo são, primeiramente, estruturadas, condicionadas a partir das práticas sociais que se estabelecem no nível das relações materiais de produção, relações políticas e culturais. Secundariamente, do ponto de vista histórico, e não cronológico, essas próprias práticas*

---

<sup>24</sup> – BETTI, G.. *Escuela, Educación y Pedagogía en Gramsci*. p. 159.

*educativas têm dimensões estruturantes na sociedade... o embate que se estabelece na escola não delimita o front principal da luta pela superação das relações sociais vigentes; todavia, é um espaço importante e necessário. Por fim, esse pressuposto nos permite perceber que o avanço na democratização real da escola e da educação só é possível mediante o avanço na democratização no plano das relações sociais de produção, relações políticas (plano das correlações de forças, de poder) e das relações culturais no seu conjunto.”<sup>25</sup>*

Por conseguinte, a separação concreta entre a escola e os demais campos da realidade é descartada, assim como também o é determinar a ela um papel específico, desligado dos outros e das forças sociais e históricas; daí é que surge a clássica assertiva marxista da relação entre escola e transformação das condições sociais: se para transformar as condições sociais faz-se necessário a transformação da escola, para a transformação da escola é imprescindível a transformação das condições sociais. Não há como separar a educação dos demais conceitos gramscianos; ela articula-se com eles, é por eles determinada na mesma medida em que os determina, é por eles mediada e deles mediadora. Para Gramsci, então, escola e sociedade têm condicionamentos recíprocos.

Então, podemos afirmar que a educação é socialmente determinada, é fruto das lutas dos homens entre si e com a natureza em busca de sobrevivência, fruto do processo que

---

<sup>25</sup> – FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho, Educação e Tecnologia: Treinamento Polivalente ou Formação Politécnica*. p. 35.

compõe um bloco histórico determinado. Tal conceituação, expressa nessa relação dialética, politiza o processo de ensino-aprendizagem, politiza o homem, pois

*“A afirmação de que a ‘natureza humana’ é o ‘conjunto das relações sociais’ é a mais satisfatória porque inclui a idéia do devenir: o homem ‘devém’, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; ...”*<sup>26</sup>

A composição do bloco histórico conta com o Estado enquanto articulador da sociedade civil (consenso-hegemonia) e sociedade política (força-dominância), um conjunto por meio do qual se busca fazer dos interesses da classe dominante e dirigente os interesses gerais da sociedade, refletindo a relação econômica vigente, na qual há a prevalência dos detentores dos meios de produção. Tem, pois, o Estado burguês, um papel educador e ético, ou seja, garante com a ideologia da igualdade a conformidade do bloco histórico (aliás, foi assim que a burguesia conseguiu reunir em torno de si as forças populares para quebrar a ordem feudal e instituir uma outra, sob sua direção e de acordo com seus interesses particulares enquanto classe), o que implica em dar a todos o conhecimento de seus direitos e deveres, educando o senso comum da classe subalterna no conformismo em relação à nova ordem vigente e produzindo uma ordem moral que justifique as relações políticas, as injustiças sociais e as desigualdades econômicas.

Por ser um dos principais instrumentos do Estado ético e educador, nas mãos da burguesia, a escola expandiu-se e consolidou-se como dever do Estado, impulsionada pela

---

<sup>26</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. p. 43.

formação dos Estados Nacionais, pela vitória da burguesia na instituição de uma nova ordem e pelo sucesso dos liberais, que tiraram da igreja o monopólio da educação. A nova ordem burguesa organizou seu bloco histórico e, para tanto, fez da educação uma das instâncias para a manutenção da hegemonia da nova classe dominante e dirigente, ou seja, as relações sociais reproduziram as relações de produção; eis a função da escola na sociedade dirigida e dominada pela burguesia.

Assim como existe a concepção de mundo da classe hegemônica, existem também outras concepções de mundo, que estão presentes nos diferentes níveis de compreensão da realidade, desde o folclore, passando pela religião, senso comum e bom senso. É por isso que Gramsci afirma que “*todos os homens são filósofos*”, porque todos participam de uma determinada visão de mundo. O problema é que esta participação pode se dar de forma inconsciente, isto é, participar de uma visão de mundo imposta mecânica e exteriormente por outros grupos sociais, agir-pensar sem ter consciência crítica deste ato, ou conscientemente, agir-pensar de maneira crítica e consciente, agir-pensar no sentido de forjar sua própria realidade, sua concepção de mundo e seu próprio destino histórico. A participação da classe subalterna inconscientemente determina a presença no meio dela de uma visão de mundo incoerente, anacrônica e conservadora, chamada de senso comum, que é fruto da introjeção dos valores da classe dominante e dirigente, tendo sua gênese no embate social pela hegemonia e sendo seus conteúdos frutos do processo de sedimentação das ideologias. A tarefa dos intelectuais e dos partidos representantes da classe hegemônica é a de inculcar nas massas esse senso comum, visando sua desarticulação e seu conformismo político e moral.

Assim sendo, senso comum e religião contém visões de mundo, mas não podem ser confundidos com a filosofia, pois esta

*“... é uma ordem intelectual, ... é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o ‘bom senso’ que se contrapõe ao senso comum.”<sup>27</sup>*

É dado ao senso comum e à religião, portanto, a impossibilidade de se constituírem enquanto uma ordem intelectual justamente pela incoerência, anacronismo e falta de unidade. Eles fazem escolhas entre as visões de mundo presentes na realidade, já que não têm a capacidade de forjar suas próprias visões pelas debilidades que carregam. Assim, fazem uma escolha e este ato é fundamentalmente um ato político.

*“Isto significa que um grupo social, que tem uma concepção própria de mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, descontinua e ocasionalmente – isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico – toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção de mundo que lhe é estranha; e aquele (o primeiro) grupo afirma por palavras esta concepção, e também acredita segui-la, já que em ‘épocas normais’, ou seja, quando a conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada. É por isso, portanto, que não se pode destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se*

---

<sup>27</sup> – *Ibidem.* p. 14.

*demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos.*"<sup>28</sup>

Mas, para Gramsci, no seio do senso comum das massas existe um núcleo sadio, a partir do qual é possível e necessário desenvolver uma nova visão de mundo, principalmente nas consciências de homens ativos das massas. Partindo-se desse referencial concreto, da realidade própria das massas, de seus problemas mais prementes, começa-se a erigir uma concepção em contraposição ao senso comum, uma concepção que vai ganhando unidade e coerência pela sua concreticidade, sincronia pela sua atualidade e organicidade, pelo seu comprometimento com os fatos concretos; tal núcleo é o bom senso. Eis, portanto, as etapas da educação das massas: primeiramente partir da consciência desorgânica, contraditória e conservadora, depois buscar a reflexão de aspectos dessa realidade concreta a partir de seus próprios problemas (emergidos das relações estabelecidas no plano da produção material), objetivando a construção de uma nova concepção de mundo. Esse processo educativo visa construir as condições necessárias à reforma intelectual e moral, com a efetivação da filosofia da praxis, caminhando no sentido de se atingir a total autonomia da classe antes subalterna, mas que agora tem as condições de disputar a direção da sociedade como um todo.

Dessa forma, a filosofia da praxis busca a superação do pensamento pré-existente e do pensamento concreto em vigor, busca superar a concepção de mundo amplamente difundida e sedimentada pela ideologia da classe dominante, que é, na verdade, um cimento bastante difícil de ser rompido, tendo em vista o trabalho feito pelos aparelhos da sociedade

---

<sup>28</sup> – *Ibidem*. p. 15.

civil. É por isso que a concepção de mundo em gestação, a partir do senso comum, é formada por atitudes sempre polêmicas e profundamente críticas, pois vai se contrapor e atacar a visão de mundo que ganhou consenso e a moral dela decorrente. Isso faz com que os intelectuais ganhem um papel de destaque nessa reforma proposta, uma vez que

*“... a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem, organicamente, os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo-se assim um bloco cultural e social. ... no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os ‘simples’ e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos (?) Só através desse contato é que uma filosofia se torna ‘histórica’, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em ‘vida’”<sup>29</sup>*

A reforma moral e intelectual, com a elevação do senso comum ao bom senso, não se restringe a simplesmente romper com a ideologia em vigor. É preciso muito mais; é preciso difundir a nova concepção de mundo, originária da filosofia da praxis, até torná-la amplamente aceita, até torná-la consenso na sociedade como um todo, até sedimentá-la

---

<sup>29</sup> – *Ibidem.* p. 18.

enquanto um novo senso comum, ou melhor,

*Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que – tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela – se torne senso comum renovado pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais. E isto não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os ‘simplórios’”<sup>30</sup>*

A unidade entre intelectuais e massa faz referência à mesma unidade que, necessariamente, deve haver entre teoria e prática na reforma moral e intelectual preconizada, que quer tirar os ‘simplórios’ da visão de mundo conservadora e primitiva e elevá-los a uma filosofia superior. A resistência na efetivação dessa possibilidade encontra-se na formação do bloco histórico vigente, que conta com os intelectuais e a moral da classe dirigente. É por isso que o homem ativo das massas, inicialmente, atua praticamente sem ter clareza teórica de sua ação; essa compreensão do mundo vai sendo atingida nos movimentos de sua transformação. A luta pela hegemonia, a disputa pela direção, faz esses homens ativos da massa ganharem organicidade, partindo inicialmente de um posicionamento ético, ganhando consciência política até atingir a chamada autoconsciência que, finalmente, é a união entre teoria e prática. Assim, a unidade entre teoria e prática não é um fato isolado, individual e anacrônico, é um fato construído no devenir histórico.

Com a elevação das massas a uma visão de mundo superior, quando a classe subalterna torna-se hegemônica - porque difundiu a sua própria filosofia, sua própria visão

---

<sup>30</sup> – *Ibidem.* p. 18.

de mundo -, o Estado ganha novos contornos, determinados pela política e ética decorrentes da ação e concepções da classe no poder. Feita a revolução da vida mesma dos simplórios, chega-se à tomada do poder por eles que, como já afirmamos anteriormente, são momentos e fatos distintos. Nesses dois momentos distintos, Gramsci visualiza a importância da escola, pois faz-se presente na luta pela reforma intelectual e moral, sendo um sujeito na produção do processo revolucionário, levando adiante a consolidação da tomada do poder por parte das classes populares. Essa reforma pode ser pensada e feita porque, como diz Debrun,

*“A educação autêntica tem por missão alargar ao máximo a mente do homem médio,...”*<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> – DEBRUN, Michel. *op. cit.*. p. 196.

## I. 2. A EDUCAÇÃO E O SABER-FAZER

Ao discorrermos abordando o processo de ensino-aprendizagem e o impacto da relação entre o saber e o fazer nele, procuraremos nos deter no patamar atual do desenvolvimento das forças produtivas, uma vez que o nosso objeto, o Decreto 2208/97, resulta dessas novas relações estabelecidas no plano da produção material.

O nosso século está profundamente marcado pelo desenvolvimento tecnológico. A produção atingiu níveis jamais conhecidos, tanto quantitativa, quanto qualitativamente. As aquisições de novos instrumentos materiais deram ao homem a possibilidade de trabalhar sem despendar tanta força física quanto antes; para agir basta um simples apertar de botões. E isso foi assimilado de tal forma pela humanidade que hoje parece impossível a vida sem os produtos da técnica, os computadores, as máquinas facilitadoras do trabalho físico humano, os aparelhos de comunicação e outros produtos que fizeram o homem romper barreiras até então consideradas intransponíveis. O trabalho humano foi facilitado e se transforma a cada dia mais em simples ato de apertar botões. Mas isso não é possível sem um treinamento prévio, um adestramento que preveja a ordem e a lógica dos apertos. Felizmente para alguns e infelizmente para outros, esse treinamento se dá de forma extremamente compartimentada, limitando-se à simples compreensão de uma ou mais

operações previamente determinadas, que geram outras, formando um todo complexo de operações.

Treinar para entender como e em que momento apertar este ou aquele botão, limitar-se a compreender uma fase da operação, que resultará na produção de uma mercadoria qualquer, não significa o conhecimento de todo o complexo processo, ou seja, compreender qual a origem e o valor da matéria prima, o porquê de tal organização da produção, qual o destino dos produtos finais, qual o significado e valor do trabalho realizado por qualquer trabalhador. Essas indagações ficaram, parece, suspensas no ar e ininteligíveis àqueles que se dedicam à simples técnica, ao simples fazer sem saber. Para responder a essas indagações, seria preciso um conhecimento mais profundo acerca das relações sociais, propiciado pelas ciências humanas e sociais; seria preciso saber, além de simplesmente conhecer como fazer.

Percebe-se, portanto, uma franca cisão entre o saber e o fazer. Mais do que isso: quem sabe coordena as ações do complexo sistema de operações na produção de mercadorias, enquanto quem faz somente se limita a executar tarefas práticas pré-determinadas. Aquele que faz não sabe e é treinado para isso, somente fazer sem saber. Essa situação não seria de todo grave se fosse possível barrar suas implicações sociais e políticas, o que até hoje se mostrou totalmente impossível. O que se visualiza por uma análise histórica é que quem sabe passa a controlar e tomar posse dos frutos do trabalho de todo o coletivo social e, assim, coordena-o de acordo com seus interesses particulares enquanto grupo social, tornando-se uma classe social dominante na totalidade, pois que não

se limita a operar, a fazer, mas a conhecer todo o processo e controlá-lo segundo as finalidades por si estabelecidas.

A história da educação encontra-se profundamente marcada por essa separação entre o saber e o fazer, arrastando consigo as cisões sociais e políticas que afirmamos. Paolo Nosella, introduzindo (na parte denominada “Ao Leitor Brasileiro”) o texto “*História da Educação – Da Antigüidade aos Nossos Dias*”, afirma que Manacorda, nessa obra, constata esse mesmo fato:

*"Para ele (Manacorda), os homens travam uma luta secular para superar a divisão entre os que falam, são cultos, possuem bens materiais e detêm o poder e aqueles outros que apenas fazem, produzem e nada possuem. É a luta entre os homens das 'ÉPEA' (palavras) e os da 'ERGA' (ações), termos gregos que reaparecem constantemente, ..., como marcos dos quilômetros à margem de todo o percurso da estrada.*

...

*E com grande indignação registra os golpes retrógrados que tentam barrar esse processos histórico de unidade entre o 'homo faber' com o 'homo sapiens', ...”<sup>32</sup>*

Por conseguinte, aqueles que pretendem transformar a realidade social, alterar as relações na tentativa de aproximar-se cada vez mais do fim das divisões sociais e políticas, devem, necessariamente, não abrir mão dessa aproximação entre o saber e o fazer, pois

---

<sup>32</sup> – MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: Da Antigüidade aos Nossos Dias*. p. 2.

assim caminharíamos no sentido inverso da cisão em que uma parte da sociedade domina o todo. Essa aproximação é um processo segundo o qual a escola se transforma com as mudanças sociais e se torna, ao mesmo tempo, um dos fatores determinantes dessa mudança. É por isso que Manacorda não separa a batalha pedagógica da luta política, pois a aproximação do saber e do fazer no processo educativo traria consequências políticas que poderiam estender as benesses da produção para uma maior parcela de todo o conjunto daqueles que trabalham na produção de mercadorias, democratizando as condições sociais e políticas entre os que fazem e não sabem, por isso excluídos social e politicamente, e os que, por saberem, dominam o coletivo social.

Estendendo essas proposições à análise histórica, observa-se que, realmente, o ato educativo passa a ser social e político, assim como essas relações sociais e políticas não deixam de ter implicações pedagógicas. Isso porque a forma de relacionamento entre esses diferentes - mas imbricados - processos é dialética, o que resulta sempre em conteúdos diferenciados, formados pelas sínteses estabelecidas a partir dos relacionamentos entre os campos social e político, de um lado, e a educação, de outro. Melhor dizendo, qualquer situação social e política implica na elaboração de um determinado paradigma pedagógico e esse paradigma pedagógico, forjado pelas condições sociais e políticas presentes, bem como outras elaboradas com o intuito de questionar o "status quo", traz implicações para as condições sociais e políticas.

Lembremos que as condições sociais e políticas mencionadas, que determinam e são determinadas pela educação, em um processo interpenetrante, emergem das relações que se estabelecem no âmbito da produção material, pois o elemento determinante em última

instância é a produção da vida material. As iniciativas que se dão ou se darão no âmbito da escola ou da educação, no sentido mais amplo possível do termo, buscando superar a realidade presente, serão sempre limitadas, uma vez que o conjunto de aparelhos que buscam manter a hegemonia política e cultural da classe dominante e dirigente é muito mais amplo. Por conseguinte, se a educação desempenha um papel singular no processo de reforma proposto por Gramsci, há que se ter em mente seu potencial limitado, devendo-se, no processo de transformação da vida da classe subalterna, articular as lutas pela mudança da escola com as lutas mais amplas, que se travam nas formações sociais pela disputa do poder. Tal papel específico é designado ao partido político revolucionário, que em sua ação deve articular esses dois momentos, quais sejam a construção de uma nova superestrutura concomitantemente com a transformação da base material, propiciando a tomada efetiva do poder pela classe subalterna.

A reforma intelectual e moral a partir dos próprios simplórios, que já mencionamos, é um fato eminentemente político porque resulta na tomada do poder. Conseqüentemente, para Gramsci, essa revolução não é uma ação política de pequenos grupos de intelectuais ou de homens ativos, que ganham consciência de sua situação e buscam transformá-la radicalmente. A atitude revolucionária aludida por Gramsci, a subversão e transformação da vida dos simplórios, é um ato coletivo da classe subalterna que atinge a coletividade social. Além de político, é também um ato educativo, deles próprios para eles próprios, mas com decorrências que os transcendem, atingindo o conjunto social, assim como já fizera a burguesia no seu processo de constituição enquanto classe dominante.

É inegável a afirmação de que a burguesia revolucionou o mundo, que teve o mérito de transformar radicalmente o modo de vida como um todo do conjunto da sociedade, a partir do momento em que ganhou as forças materiais para tanto. Ascendeu economicamente e, com isso, galgou espaços sociais que garantiram a ela o poder político. Esse processo de transformação do mundo pela burguesia também a transformou: ela se educou para e na conquista do poder e sua manutenção, e fez isso contando com a escola enquanto um dos instrumentos de propulsão para ascender ao nível de classe dominante.

No período anterior a essa revolução, no período feudal, a educação estava monopolizada pela Igreja. A burguesia, então, determinou a quebra deste monopólio e não somente expandiu o sistema de instrução, mas fez da escola um dever do Estado e direito de todos, isso fundamentando-se no princípio da igualdade e nos ideais que davam a ela, neste momento, o “status” de emancipadora de todos os homens. Aliás, os movimentos socialistas se apropriaram dessas idéias forjadas pela vertente radical do pensamento burguês, mormente Rousseau e os jacobinos, para propagandear e levar adiante seus projetos de transformação radical do modo de vida da coletividade. Entretanto, essa quebra do monopólio da igreja na educação pela burguesia, fato positivo em um primeiro momento, implicou em uma cisão dentro do próprio sistema de ensino-aprendizagem. O tão propalado discurso burguês em defesa do princípio da igualdade restringiu-se apenas a palavras, sem ressonância na prática, que necessitavam ser ditas para ganhar o apoio das massas na luta para quebrar a ordem instituída. O que na realidade vingou, em relação à educação, foi a proposta dual de Locke.

*“Essas diferentes versões estão na origem de duas tradições: de um lado, a noção de escola comum e única; de outro, a distinção, no interior dos sistemas de ensino, entre a formação científica e humanística para as elites e o treinamento técnico voltado para o trabalho destinado às classes populares.”*<sup>33</sup>

Eis nosso objeto de análise neste momento: a escola, embora difundida pela ascensão burguesa, dicotomizou-se em escola da elite – escola do saber - e escola das massas populares – escola do fazer. Instrumento do Estado para manter o equilíbrio no bloco histórico, pela aceitação da classe subalterna da ideologia da classe dominante, a escola tornou-se mais um dos instrumentos de manutenção da hegemonia, pois não concedeu aos dominados e dirigidos possibilidades de compreenderem o processo social como um todo e, assim, impossibilitando-os de alterá-lo. Para tanto, seria necessário às massas ter acesso não somente ao fazer no processo de ensino-aprendizagem, mas também ao saber. Só assim é que teriam as condições de elevarem-se do senso comum ao bom senso, teriam condições de construir sua própria filosofia - enquanto visão de mundo -, a partir de sua realidade mesma. Buscaremos, pois, mostrar qual é a importância do rompimento dessa separação entre o saber e o fazer no processo de ensino-aprendizagem, para que a classe subalterna eleve-se ao bom senso, através da reforma moral e intelectual afirmada por Gramsci.

Já em sua juventude, Gramsci não somente percebe claramente essa cisão, mas sente na pele essa dicotomia entre a escola para a elite e escola para a classe subalterna. Tendo nascido e vivido durante os vinte anos iniciais de sua vida na Sardenha, parte agrária e mais

---

<sup>33</sup> – MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. p. 49.

atrasada e pobre em relação as outras regiões da Itália (parte continental), teve de sair de sua província para conseguir terminar os estudos em Turim, na universidade estatal local, onde estudou letras e direito. Se na Sardenha ganhou o sentimento de revolta contra os ricos, ao chegar em Turim logo identifica na classe operária desta cidade industrial o dirigente intelectual das massas operárias italianas e se engaja no movimento socialista, no Partido Socialista Italiano.

Envolvido na polêmica sobre se a formação de quadros dirigentes para o Estado operário deveria se dar durante ou após o processo revolucionário, quando os operários já teriam o Estado em mãos, Gramsci formulou o conceito de escola desinteressada, em contraposição ao modelo de escola burguês, tido como interessado, pois objetivava manter as massas na passividade moral e intelectual, através da instrução dicotomizada (escola da elite e escola da classe dominada e dirigida). Segundo Nosella, a escola desinteressada do trabalho de Gramsci,

*“... conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira.”*

...

*Em certo sentido, em português (o termo desinteressado), se contraporia a ‘interesseiro, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista’. Nessa direção, ele resgata o sentido de ‘cultura desinteressada’,*

*como sendo uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens.*"<sup>34</sup>

Tal formação para o operariado - já que além do termo desinteressado temos também a palavra trabalho, que quer se referir a cultura, buscando apontar como objetivo da escola e da formação a questão classista, a questão operária -, contrapõe-se às iniciativas reformistas surgidas, principalmente, após o término da primeira grande guerra, nas quais

*"... O Estado pensa nela (escola) interesseiramente. O governo propõe fundir agora a escola com a oficina simplesmente para utilizar os alunos na reprodução de munições que a guerra destrói."*<sup>35</sup>

Se as propostas governistas desta época vivida por Gramsci pretendiam uma escola do trabalho, com objetivos que visavam a formação de mão-de-obra barata para a indústria local, sem qualquer interesse na formação de um novo homem, ela não será descartada totalmente, já que será mantida na fusão com a escola humanística, fazendo emergir a sua proposta definitiva: a escola unitária. Nesta, articular-se-á a formação profissional com a humanística, integrando-as na busca da formação de um novo homem a partir da classe subalterna, tendo como fim a reforma intelectual e moral do coletivo social. Isso para que o operário consiga avançar em sua luta por ultrapassar os limites de simples máquina, para atingir os horizontes sem limites do homem enquanto tal.

---

<sup>34</sup> – NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. p. 14 e 18.

<sup>35</sup> – *Ibidem*. p. 18.

Torna-se evidente que Gramsci, integrado no ambiente operário, via claro o potencial da indústria na conformação da vida como um todo. Esse local de produção de mercadoria marcava a vida de Gramsci e de todos os seus contemporâneos, porque era a partir dela que se gestava a sociedade futura, com o disciplinamento dos próprios operários na produção. Assim, a fábrica era vista não somente como produtora em geral mas, e fundamentalmente, como produtora histórica da nova realidade em gestação. Entretanto, a sociedade capitalista, pelo fato de nela a direção da fábrica estar nas mãos da burguesia, acarreta a submissão dos trabalhadores enquanto classe. Deveria, pois, a classe subalterna assumir a direção desse motor histórico e lhe determinar outro fim, que não o de manter o “status quo” vigente. É essa visão que fez Gramsci voltar suas energias à construção de um aparelhos que pudesse controlar o território fabril, qual seja a comissão de fábrica, posição revista em sua maturidade.

Mesmo com os fracassos da ação dessas formas organizativo-produtivas de base, na revolução da vida como um todo, Gramsci percebe que é neste local de produção material que o operariado recebe sua primeira formação. Mas esse processo, se se pretende a revolução a partir da e para a classe subalterna, deve ser complementado pelos sindicatos e pelo partido em última instância, para que o operariado tenha a autonomia desejada e assuma a direção dos aparelhos que gestam, ordenam e dirigem o coletivo social. Daí a identificação em Gramsci de escola e partido, como bem afirma Nosella:

*“O Partido, portanto, para Gramsci é antes de mais nada uma grande escola que não deve se descolar da prática produtivo-organizativa de base: nesta*

*deve ancorar-se, alimentar-se, inspirar, informar-se; nesta base deve ler, em filigrama (sic), o currículo que ela organizará, para, assim como o garimpeiro faz com sua bateia, separar o ouro da educação progressista das impuridades historicamente ultrapassadas ou arbitrariamente impostas pela direção burguesa. Em sua escola o Partido funde e amálgama os elementos positivos de educação extraídos da prática produtiva para forjar o perfil da estrutura político-administrativa do novo Estado Socialista. Mas, se o Partido e sua escola ministram um currículo formativo deslocado do 'Currículo Oculto' (no bom sentido, desta vez) presente na prática produtiva moderna, a vida educacional daquele Partido se apagará e a escola virará uma lareira cinzenta e fria, uma estrutura estranha ao trabalhador, burocrática, autoritária, abstrata, inútil ou até prejudicial.*"<sup>36</sup>

Tais formas e conteúdos educativos citados constituem-se no cerne maior da concepção educativa de Gramsci. A busca será sempre a de fazer a escola inspirar-se neste espírito fabril, de precisão, ordenamento e disciplina, para forjar a sociedade nova na solidariedade universal, visando como objetivo o bem-estar da sociedade como um todo. Será, pois, a partir da organicidade entre escola e trabalho que se conquistará a autonomia da classe subalterna, pois essa relação, de integração entre o processo de ensino-aprendizagem com a realidade histórica, representada e gestada pela fábrica, concretizará a união desejável entre escola e trabalho. Esta união não se dá de forma direta, ou melhor, o operário não vai à escola para continuar produzindo mercadorias, mas para compreender o processo produtivo a partir dele mesmo e, refletindo-o, identificar as formas de superação

---

<sup>36</sup> – *Ibidem*. p. 35.

da realidade vigente dentro do próprio disciplinamento que o trabalho fabril já impôs aos operários.

A fábrica, enquanto motor segundo o qual há a integração e ordenamento de todo o coletivo social, é vista como o princípio pedagógico da escola do trabalho. Se assim o é, nada mais coerente, segundo a lógica do pensamento gramsciano, que partir dela, dos problemas por ela gerados, dos potenciais por ela manifestados, para lapidar nos indivíduos da classe subalterna o novo homem e, junto com isso, colocar avante a reforma intelectual e moral. Para dizer melhor, a integração entre escola e trabalho é objetivo buscado na luta pedagógica gramsciana. A fábrica não é, então, o objetivo último, mas a potência que pode determinar o ato, ato que efetivado não deve prescindir de alcançar a liberdade humana.

*“A escola-trabalho está nitidamente definida por Gramsci nos termos de ‘esclarecer, reforçar’ a concepção de vida que a própria vida (e não a escola) ensinara antes aos alunos operários. ‘Esclarecer, reforçar’ essa concepção para elevar sua potencialidade operativa ao máximo grau. A escola, portanto, tem seu princípio pedagógico ‘fora’ dela, no sentido de que não é ela que o cria, ela o identifica no mundo do trabalho humano; o esclarece, o reforça, o torna mais operativo. Na verdade, esse princípio pedagógico originário do mundo do trabalho e que procura a escola para melhor identificar-se, explicar-se, reforçar-se e atuar-se, nada mais é que o próprio princípio da liberdade concreta e da autonomia universal do homem.”<sup>37</sup>*

---

<sup>37</sup> – *Ibidem.* p. 39.

Para que se garanta a organicidade na união entre escola e trabalho, Gramsci estipula as lições que devem ser ministradas nesta escola, visando especificamente a conquista da liberdade concreta e universal pela ação mesma da classe subalterna. Neste sentido, as lições previstas nada mais são do que lições de economia política, objetivando a elevação do nível intelectual das massas para terem condições de forjar uma nova moral e política, a partir de suas próprias realidades concretas. Podemos citar, entre outras lições, as seguintes: a abordagem dos problemas econômicos, mostrando que suas soluções só se darão com a transformação das condições políticas, sociais e culturais; a explicitação da potencialidade dos instrumentos de trabalho e de sua apropriação por parte da classe dominante; a discussão da complexidade das relações entre as forças produtivas na produção de mercadorias e, principalmente, de realidade histórica.

É a partir, então, da própria realidade da classe subalterna que se forja a escola desta classe, em busca das condições que a potencialize para não mais ser a classe dominada e dirigida, mas de ser a classe hegemônica, com a efetivação da reforma intelectual e moral. Esta escola de trabalho não vê o operário como uma tábula rasa, uma consciência sem nenhum conteúdo e que por isso deve ser preenchida partindo-se do zero. Vê o operário como um ente que contém em germe as potencialidades da sociedade socialista desejada, da sociedade da liberdade concreta e universal. Assim sendo,

*“... o trabalho moderno é princípio educativo só enquanto materializa o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta e universal. Portanto,*

*é a própria liberdade concreta e universal o verdadeiro e último sentido do princípio pedagógico para Gramsci.*”<sup>38</sup>

Essas expectativas de Gramsci no potencial da união entre escola e trabalho se devem às suas análises dos chamados “americanismo” e “fordismo”. A realidade americana, à época de Gramsci, mostrava-se em processo de transformação, não simplesmente sob o ponto de vista econômico, mas também culturalmente. Economicamente é sabido que os Estados Unidos ganharam a posição de potência depois das duas grandes guerras e isso, segundo Gramsci, muito se deveu às reorganizações de sua economia, que fizeram surgir conseqüências culturais fortíssimas. A mais fantástica conseqüência da transformação econômica americana foi a construção de um novo homem americano, ou seja,

*“No geral, pode-se dizer que o americanismo e o fordismo derivam da necessidade imanente de organizar uma economia programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que assinalam exatamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática”*<sup>39</sup>

Assim, a racionalização deste processo forjou um novo tipo de homem, de acordo com o trabalho e a produção, iniciativa que não contou com os óbices culturais da Europa, já que na América não se tinha o peso da homogeneidade entre as camadas populares, o peso da Revolução Francesa, que impôs dificuldades na implementação do fordismo no velho continente. A força do racionalismo produtivo se impôs e novas formas de ser

---

<sup>38</sup> – *Ibidem.* p. 38.

<sup>39</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.* p. 375.

adentraram aos lares da classe subalterna, alterando, inclusive, o papel das mulheres na coletividade social, as quais passaram a ter maior participação e conquistaram um maior grau de independência política e social, de acordo com suas novas funções dentro do processo de produção material, que delas necessitava como força produtiva.

Há que se destacar que a mudança no modo de ser se dá com o disciplinamento, a racionalização e até com a brutalidade, para que o novo homem não somente se adeque, mas também aceite as novas relações. Foi isso que fizeram o americanismo e o fordismo

*“Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo de homem, conforme ao novo tipo de trabalho e de produção...”<sup>40</sup>*

É atingir esse potencial de transformação do homem mesmo que Gramsci procura ver na união escola e trabalho, mas, naturalmente, sem a finalidade pragmática americana, e sim com o objetivo da construção da liberdade concreta e universal. A disciplina almejada não carrega consigo o autoritarismo, a abstração da produção sem finalidade imediata da produção fordista, só visualizada pela classe dominante, mas passa a ser uma disciplina que quer construir a liberdade da classe subalterna mediante a efetivação, ou pelo menos a busca aproximativa, do “não-trabalho”, finalidade maior da união escola e trabalho, pois,

---

<sup>40</sup> – *Ibidem.* p. 382.

*“O paradoxo aparente consiste na afirmação que diz ser o trabalho industrial o princípio pedagógico enquanto não-trabalho, porque a potencialidade última (e intencionalidade socialista) do trabalho industrial é a própria libertação do homem do reino da necessidade, isto é, do trabalho. De fato, a essência do trabalho industrial é o não-trabalho entendido como liberdade concreta e universal.”<sup>41</sup>*

As dificuldades enfrentadas por Gramsci na construção da alternativa à sociedade de classes, as guerras mundiais, o autoritarismo fascista, a prisão, as perseguições, não o fizeram recuar em seus princípios, referentes à construção da nova realidade a partir da realidade dada, a partir da realidade experienciada pelas camadas populares; a construção de um novo homem, do homem ativo das massas, deve partir da consciência incoerente e anacrônica do senso comum. É isso que o leva a propor a união entre operários, teoricamente mais desenvolvidos sob o ponto de vista político e cultural, e camponeses, com carências maiores em relação aos operários; é isso que o leva a ligar organicamente a escola aos movimentos sociais.

A escola, em Gramsci, se liga à experiência social concreta, seus conteúdos devem ser enriquecidos com a luta pela hegemonia. Esta escola se politiza porque seus partícipes lutam politicamente e querem a superação das relações dominantes vigentes. Só assim os integrantes da classe dominada e dirigida passarão a “ver” o que não “viam” pelo impedimento determinado pela ideologia dominante disseminada; desmistificando a própria realidade enquanto classe dominada, poderão caminhar no sentido de promover a

---

<sup>41</sup> – NOSELLA, Paolo. *op. cit.*, p. 38.

reforma intelectual e moral, necessária à superação da condição enquanto classe subalterna, visando tornar-se classe dominante e dirigente e atingir a universalidade na liberdade. A escola das camadas populares é essa forjada na união com o trabalho “desinteressadamente”, pois almeja a liberdade concreta, não só para uma pequena parcela do coletivo social, mas universalmente, já que o processo de libertação da classe subalterna implica no fim das classes sociais, na libertação de todas as camadas sociais, do homem universalmente que sai do reino da necessidade do trabalho para o do não-trabalho. Mesmo com os reveses conjunturais vividos,

*“... os escritos de Gramsci, mesmo os produzidos durante o fascismo, mantêm na essência o mesmo espírito dos escritos redigidos durante a guerra ou durante o biênio vermelho ou mesmo durante o cárcere: isto é, um espírito anti-sectário, amante da cultura humanística e técnica, aberto ao debate e, sobretudo, metodologicamente historicista.”*<sup>42</sup>

Tal posicionamento o faz ver que a educação é realmente dual, já que marcada pela luta hegemônica, marcada pela luta de classe. Enquanto os trabalhadores penam na formação interessada do fazer, a classe hegemônica têm em suas escolas a formação de acordo com suas necessidades enquanto classe dominante, a formação para o saber continuar dominando. A formação almejada por Gramsci para a classe subalterna tem na potência de transformação do homem pela indústria um paradigma, já que aí o trabalho extrapolou as fronteiras da produção de mercadorias e reorganizou, intelectual e moralmente, todo o coletivo social.

---

<sup>42</sup> – *Ibidem.* p. 60.

O disciplinamento da sociedade como um todo, pela intervenção do processo fabril em seu seio econômico, acarretou conseqüências políticas, sociais, culturais e morais, fazendo nascer um novo homem. Afirmar isso significa tecer um profundo ataque ao espontaneísmo, pois dessa proposição decorre a necessidade de intervenção, firme e decidida, na realidade para conseguir transformá-la, redirecioná-la e comandá-la a partir dela mesma. Sem essa intervenção, o sujeito torna-se passivo, carente de ação e reflexão constantes. Melhor dizendo, esse indivíduo não consegue agir e refletir sem uma certa disciplina no que se refere à perseguição de certos fins, de certos objetivos claramente traçados. Mas tal disciplinamento não é fruto de intervenções externas, intervenções autoritárias, pois que deslocadas da realidade mesma da classe subalterna, de seus problemas; a disciplina deve emergir da própria realidade desta classe dirigida e dominada em busca de sua própria libertação. Portanto, para Gramsci, disciplina e intervenção no processo educativo são condições necessárias para fazer avançar a luta da classe subalterna na direção da reforma intelectual e moral, na direção da liberdade concreta e universal. Assim sendo, essa intervenção proposta, que procura disciplinar a classe subalterna, não se torna autoritária, pois parte dos problemas dessa classe, de sua própria realidade enquanto classe explorada em busca da sua libertação que, para ser atingida, necessita de firmemente perseguir seus objetivos finais.

Contra o espontaneísmo, na mesma medida em que se apresenta contrário ao autoritarismo, eis o meio termo da pedagogia gramsciana em sintonia com o processo de

formação do homem moderno, gestado pela transformação proporcionada pelas novas formas introduzidas na produção, pela fábrica de orientação fordista. Se a nova forma de produção possibilitou à humanidade uma transformação profunda em seu modo de ser, nada mais coerente que assimilar as virtudes desse processo e destiná-las a um outro fim, que não o da dominação de uma pequena parte da sociedade sobre todo seu conjunto. E as virtudes que aqui citamos são: a negação ao espontaneísmo, a afirmação da necessidade do disciplinamento pela intervenção a partir da própria realidade, sem autoritarismos, sem intervenções externas às realidades mesmas da classe subalterna, externas aos seus problemas prementes e sem respeitar seus níveis de compreensão desses seus próprios problemas. Buscando a intervenção a partir da realidade da classe subalterna, em um primeiro momento, já que carecem de elementos para romper com a incoerência, anacronia e falta de organicidade de seus pensamentos e ações, pretende-se atingir o autodisciplinamento, com o qual não mais haverá a externalidade na intervenção, mas sim uma intervenção brotada a partir do e no mais íntimo âmago da realidade vivenciada.

Passa a haver uma correspondência nos momentos do processo de ensino-aprendizagem com os vivenciados pelos homens na sua transformação patrocinada pelo fordismo:

*“... a imposição da disciplina na fase infantil (1º grau escolar), temperada com afeto e ternura, equivale à disciplina Fordista na fábrica no momento inicial do urbanismo e industrialismo, sem porém recorrer ao bonapartismo defendido por Trotsky. É a fase de transição do homem rural para o urbano industrial. A autodisciplina e a educação à autonomia e à liberdade da fase juvenil (pós-*

*puberdade: 2º grau escolar) equivale ao processo de autogestão operária da fábrica.*"<sup>43</sup>

O ataque ao espontaneísmo pela necessidade da intervenção e disciplina objetiva a autodisciplina, indispensável para a conquista da liberdade concreta e universal pela classe subalterna. Deixado ao espontaneísmo, o homem é sugado pela determinação ambiental, produzindo frutos caóticos e casuais, deixando-se levar pelos impulsos do ambiente sem reagir sobre eles. Ao contrário, foi intervindo na realidade e disciplinando-a que o fordismo e o americanismo transformaram o modo de ser mesmo do homem;

*"O americanismo é, portanto, no mundo de hoje, uma concepção do mundo e uma ação real que modifica tanto a realidade externa e a cultura quanto o homem interior, criando um futuro que a ele se conforma. Indubitavelmente, Gramsci aprendeu a lição marxista e leninista sobre 'a função civilizadora do capital' e, frente à destruição dos velhos hábitos e modos de vida, realizada pelo industrialismo, não se refugia na lamúria conservadora, nem lhe contrapõe projetos utópicos."*<sup>44</sup>

Entretanto, essa intervenção tinha outro fim que não o do autodisciplinamento, por isso foi atacada sem deixar de nela verificar aspectos imprescindíveis na luta hegemônica da classe subalterna.

Disciplina e intervenção são, então, elementos a serem respeitados na escola gramsciana, posturas verificadas no processo de constituição do novo homem pelo

<sup>43</sup> – *Ibidem.* p. 80.

<sup>44</sup> – MANACORDA, Mario Alighiero. *O Princípio Educativo em Gramsci.* p. 132.

americanismo e fordismo que também serão resgatadas na proposta definitiva de escola formulada por Gramsci, a escola unitária. Tal como afirma Manacorda

*“... o industrialismo e o anti-espontaneísmo (ou como de outra forma possam ser interpretados), assim como o trabalho humano, que é o conceito básico a sustentá-los, constituem o ponto de chegada da busca gramsciana do princípio educativo, expresso, por razões ao mesmo tempo subjetivas e objetivas, de uma forma paradoxal.”<sup>45</sup>*

Nesta proposta, que se apresenta no meio termo entre o espontaneísmo e a coerção, tanto o aluno como seus educadores, bem como a própria instituição escolar, não são pensados separadamente do Estado, são elementos integrantes dele. Portanto, reeducar os homens tem como implicação mexer nos elementos componentes do Estado; alterando-o de alguma forma alterar-se-á a direção da sociedade, objetivo perseguido por Gramsci. Essa alteração na direção da sociedade, que não prescinde da reeducação dos homens na escola unitária, não deve ser feita nem da forma determinada pela pedagogia tradicional, pois ela carece da realidade presente no seio da classe subalterna, e nem da pedagogia nova, pois que, relegando a disciplina no momento da pré-puberdade, desarticula as possibilidades de se atingir a autodisciplina necessária à reforma pretendida. A reeducação - que visa a constituição de um novo homem - pela escola unitária descarta, pois, a dualidade entre o fazer e o saber, se projeta na síntese destas duas escolas buscando, com originalidade, a sua integração.

---

<sup>45</sup> - *Ibidem.* p. 11.

A escola unitária é projetada por Gramsci como o modelo de escola a ser adotado pelo partido quando do sucesso do processo revolucionário. Mas,

*“A noção de ‘escola’ é aqui tomada no seu sentido mais amplo, isto é, refere-se a todo tipo de organização cultural para a formação de intelectuais; essas organizações são criadas e sustentadas historicamente pelas diferentes práticas e ou forças produtivas da sociedade.”<sup>46</sup>*

Neste sentido, o objetivo desta escola em especial é a formação de intelectuais, homens ativos das massas, capazes de dar à classe a eles vinculada

*“... de um modo orgânico, (...) homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político...”<sup>47</sup>*

, isso em contraposição aos intelectuais que, mesmo com origem na classe subalterna, se apresentam na defesa dos interesses da classe dirigente. Na formação deste sujeito ativo, faz-se necessário tanto a formação de cultura geral, a do saber, quanto a tecno-científica, a do fazer, mas respeitando-se a evolução etária e o desenvolvimento psicológico desses educandos, tendo como pano de fundo, tendo como princípio pedagógico, o trabalho, em busca de se alcançar o não-trabalho, ou melhor, a liberdade concreta e universal. É uma escola que funde o saber e o fazer politizando o processo educativo, já que se desequilibra a relação sociedade civil-sociedade política, em busca de um Estado no qual a direção cultural se dará sobre novas bases, as determinadas pela classe antes explorada, dirigida e

<sup>46</sup> – NOSELLA, Paolo. *op. cit.* p. 108.

<sup>47</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. p. 03.

dominada, mas que, com o advento da reforma, ganhou maturidade intelectual e moral para se tornar classe hegemônica, estabelecendo-se um novo equilíbrio.

Para Gramsci, a escola que patrocinará esse novo equilíbrio, proporcionado pelo advento da reforma, não abdicará

*“... da essência metodológica da escola humanista tradicional que é justamente o seu caráter de cultura formativa ‘desinteressada’. (e nem do) ... espírito eficientista e técnico da escola técnico-profissional. Encaminha, portanto, a solução da crise na direção da unitariedade ou integração da cultura. (...) Neste sentido, o trabalho se torna princípio educativo universal, tanto na fase de formação desinteressada quanto na da formação especializada.”<sup>48</sup>*

A escola unitária politiza-se com o princípio educativo no trabalho, pois desenvolve-se no sentido de fazer emergir no educando o homem ativo, a partir das e para as massas, fazendo-as superar a visão de mundo incoerente, anacrônica e inorgânica e forjar uma nova moral, um novo comportamento frente ao mundo vivido e em processo de transformação por sua ação. No pensamento de Gramsci, é imprescindível a ligação orgânica entre a pedagogia e a política, já que a educação ocupará um papel de destaque na sociedade e no Estado advindos da reforma. A politização se dá, portanto, com a unidade entre o saber e o fazer que, à época de Gramsci, estavam expressos separadamente, desorganicamente, despolitizando a escola, uma vez que a separava efetivamente da sociedade. Por conseguinte, a unidade é um momento de síntese da contradição e dicotomia presentes na

<sup>48</sup> – NOSELLA, Paolo. *op. cit.*, p. 114.

sociedade como um todo e nos processos de ensino-aprendizagem dela decorrentes, é o que determina, em última instância, o historicismo e a dialética gramscianas. Com essa unidade acaba-se com a dicotomia entre trabalho intelectual-trabalho manual, instrução-formação, liberdade-necessidade.

A unidade na escola unitária é um elemento concreto, que rompe tanto com o mecanicismo (de certos materialismos), quanto com o idealismo. Assim,

*“Liberdade e disciplina, portanto, como dois pólos dialeticamente unidos, dos quais um não pode subsistir sem o outro; com a nova consciência de uma perspectiva real de autonomia, mais ainda, de uma hegemonia proletária na atividade cultural, Gramsci vem tornando mais preciso seu pensamento, coordenando suas fontes antinômicas.”<sup>49</sup>*

Se, por um lado, a reflexão metodológica se apresenta entre o espontaneísmo e o autoritarismo, por outro, o conteúdo medeia a instrução humanística tradicional e a tecnológico-científica moderna. Aliás, por longo tempo, essa dúvida se fará presente na mente de Gramsci, até fundamentar definitivamente e com originalidade a proposta da escola unitária. A sua pedagogia pretende retirar do autoritarismo o seu rigor metodológico e a disciplina, necessários para tornar objetiva a busca dos resultados pretendidos, e do espontaneísmo o tratamento democrático e o elemento motivador do aprendizado, sem os quais não se consegue fazer avançar a consciência para além do senso comum desorgânico, incoerente e anacrônico. O que de negativo é ressaltado em cada um desses elementos é

---

<sup>49</sup> – MANACORDA, Mario Alighiero. *O Princípio Educativo em Gramsci*. p. 35.

justamente o contraponto apresentado pelo outro, melhor dizendo, o autoritarismo e o espontaneísmo sozinhos carecem um do outro e é por isso que a síntese dialética se apresentará como a opção original e fundamental da escola unitária elaborada por Gramsci.

Essa escola conciliadora do espontaneísmo e do autoritarismo, sob o ponto de vista metodológico, vê a educação como a forma de o homem reagir sobre os impulsos naturais, buscando a sua própria sobrevivência e a construção de seu próprio destino histórico. Por isso, o rigor se faz imprescindível, já que sem ele o homem estaria sujeito às intempéries e impulsos impostos pelo ambiente, sem reagir sobre eles. É justamente essa reação que determinará ao homem seu futuro, seu destino, a sua realidade histórica futura. Para tanto, a apreensão dos conteúdos da formação humanístico-tradicional aliada à tecno-científica possibilitará a este homem condições de melhor reagir sobre este ambiente; o saber e o fazer, juntos, possibilitarão alternativas reais para a formação do homem que prima pela conquista da liberdade concreta e universal.

Como no passado alguns educadores cometeram o erro de deixar a criança abandonada ao espontaneísmo, acreditando educá-la, e outros impuseram sobre elas o peso do autoritarismo externo à sua realidade mesma e ao seu próprio desenvolvimento psicológico, Gramsci aponta a necessidade de educar os educadores, para que as gerações futuras não cometam os mesmos erros das passadas.

Há que se fazer um esclarecimento quanto ao conceito de coerção na pedagogia gramsciana, na tentativa de tornar mais clara a relação entre espontaneísmo e autoritarismo. Refletindo sobre isso, Manacorda afirma:

*“... nos interessa, de qualquer forma, a clara distinção entre ditadura e hegemonia, entre o Estado como uma sociedade política e o Estado como equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil e suas organizações privadas, que nos dá a chave para entender sem escândalos o significado puramente coercitivo da ‘coerção’ gramsciana, ... Ao Estado como equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil, na dimensão universal, corresponde na dimensão molecular, pedagógica, o equilíbrio entre coerção e espontaneidade, ... E também quando fala de educação num plano mais amplo, ele pensa em uma hegemonia exercida não com os instrumentos da repressão (polícia, exército, etc.), mas com instrumentos mediatos, como a Igreja, os sindicatos, a escola: instrumentos do consenso, ...”<sup>50</sup>*

Esta delimitação dos princípios da escola unitária remete-nos à intenção gramsciana da formação do homem integral, do homem capaz de tudo fazer, já que possui as condições determinadas pela formação tradicional e pela instrução tecnológica e científica. Dentro dessa delimitação, as crianças teriam todas as suas capacidades desenvolvidas pelo processo de ensino-aprendizagem, até chegar o momento de, sabendo fazer, optarem por o que fazer e como fazer. Essa situação coloca em cheque as perspectivas teóricas que afirmam os dotes naturais, as inclinações especiais de determinadas crianças, uma vez que a tendência de determinados indivíduos para qualquer atividade também é fruto de um processo histórico:

*“... a concepção educativa que Gramsci combate é aquela que se limita a*

---

<sup>50</sup> – *Ibidem.* p. 95.

*ajudar a criança a 'desenvolver' (Carta), ou 'desnovelar' (Caderno) aquilo que já existe nela; e em 'deixar atuar as forças espontâneas da natureza' (Carta), ou em 'deixar livre o desenvolvimento das faculdades espontâneas' (Caderno). »<sup>51</sup>*

Enfim, a escola unitária visa introduzir os jovens na vida social com autonomia intelectual, com uma certa independência na elaboração teórica e prática. Somente assim é que se formarão intelectuais orgânicos à classe subalterna, homens ativos das massas e para as massas, cuja colocação no seio das lutas pela hegemonia far-se-á tendo como finalidade a liberdade concreta e universal. Tal homem será portador de um nível intelectual mais elevado e terá as condições de forjar, com ele, uma nova moral, uma nova forma de não somente se colocar no mundo, mas transformar esse mundo de acordo com as suas necessidades prementes. Ou melhor, o intelectual da escola unitária contará com as condições de trabalhar no sentido de superar as necessidades para atingir a liberdade, causa final do processo educativo.

Urge, portanto, a ligação entre escola e vida, o que determina a politização do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o saber e o fazer necessariamente devem estar vinculados organicamente, isso se se pretende forjar, a partir da reforma cultural, as condições necessárias à reforma econômica e social. Não é esse um processo que segue uma rígida ordem, primeiro se faz a reforma cultural e depois a reforma econômica e social,

---

<sup>51</sup> – *Ibidem*. p. 134.

é um processo contínuo em que a vinculação entre escola e vida patrocina, ao mesmo tempo, tanto a elevação cultural quanto as reformas econômicas e sociais da vida mesma da classe subalterna, refletindo a clássica e polêmica afirmação de Marx sobre a interdependência entre a transformação das condições sociais e o sistema de ensino-aprendizagem. Assim sendo, o homem emergido da escola unitária, tendo em sua formação a integração entre o saber e o fazer, estará apto a reagir positivamente ante as necessidades do atual sistema produtivo, pela sua formação científico-profissional, e a conquistar sua posição enquanto sujeito capaz de ser dirigente ou de orientar seus dirigentes em uma vida ativa, condição ideal a ser conquistada por todos da classe subalterna na busca de constituírem-se enquanto cidadãos; e é isso o que será refletido na parte imediatamente posterior deste trabalho.

Essa perspectiva de formação de homens ativos, determinada pela escola unitária, rompe com a ilusão democrática da escola atual. No atual sistema escolar profissionalizante tem-se a impressão de uma ascensão social do operário, com a sua qualificação, com a sua especialização em determinada atividade específica dentro do processo produtivo (o simples ajudante que se tornou mecânico, eletricitista, técnico em eletrônica, etc.); é a formação pelo e somente para o fazer. Mas tal qualificação profissional do operário carece da formação pelo e para o saber, uma formação cultural que lhe possibilitaria decidir sobre seu próprio destino histórico e o da sua produção, participando efetivamente das decisões que orientam a direção do coletivo social do qual faz parte como um elemento integrante; seria a formação do cidadão, a formação que possibilitaria coincidir governantes e governados. A escola unitária almeja romper com essa dicotomia entre saber e fazer para

formar homens integrais, homens que fazem e sabem, homens capazes de responder tanto às necessidades especialistas do processo produtivo atual, quanto aquelas políticas que clamam para a liberdade concreta e universal, através da capacitação de todos enquanto cidadãos. Isso sem abdicar dessa necessária universalização, tal como o fizera a burguesia que, conquistando os espaços econômicos e políticos, esqueceu-se, ou as contradições de seu paradigma teórico fizeram-na abdicar, do restante da sociedade.

Tudo isto se apresenta em profunda consonância com o marxismo, base fundamental sobre a qual o pensamento gramsciano se desenvolveu e ultrapassou, pois, como afirma Manacorda,

*“Mais do que tudo, ele (Marx) tem em mente uma unidade diversa entre instrução e trabalho, para todos: a presença das crianças contemporaneamente nas estruturas escolásticas e nas estruturas produtivas e uma instrução tecnológica que, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, sirva para dar a todos, indistintamente, tanto um conhecimento da totalidade das ciências, como as capacidades práticas em todas as atividades produtivas. Ele visava, enfim, uma formação de homens total e onilateralmente desenvolvidos...”*<sup>52</sup>

Acreditamos que, como havíamos nos proposto no início desta parte, mostramos a importância que representa a separação entre o saber e o fazer no sistema de ensino-aprendizagem, tendo como consequência impactos na vida econômica, política, social,

---

<sup>52</sup> – MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: Da Antigüidade aos Nossos Dias*. p. 297.

cultural e moral, e como, a partir da integração do saber e do fazer, é possível se estabelecer novas bases para que a classe subalterna possa transformar suas condições de vida concreta, a partir da reforma intelectual e moral, em busca da tão almejada libertação das condições que lhe impõe um papel secundário na definição do seu próprio destino histórico. Assim sendo, antes de finalizar e à guisa de concluir parcialmente este nosso intento, especificamente no que se refere a esta parte de nossa dissertação, que trata do pensamento gramsciano, gostaríamos de inferir, em resumo, três assertivas de todo o exposto até o presente momento, a saber: 1º) a dicotomia entre o saber e o fazer é reflexo da dicotomia social e um dos elementos determinantes nessa dicotomização entre dirigentes e dirigidos; 2º) a unidade entre o saber e fazer é ponto nevrálgico que transpassa todos os conceitos gramscianos, é um conceito transversal a todos os demais conceitos elaborados por Gramsci; 3º) não há possibilidades da efetivação da reforma intelectual e moral defendida por Gramsci sem a escola unitária, uma vez que ela não é condição suficiente, mas inequivocamente necessária.

Em se tratando da primeira afirmação, tentamos deixar claro que historicamente se verifica uma dicotomia no sistema de ensino-aprendizagem entre o saber e o fazer, o que implicou em uma profunda divisão social entre dirigentes e dirigidos ou, melhor ainda, a cisão entre classes sociais determinou a cisão entre saber e fazer na educação. Há, portanto, uma relação direta entre divisão social e cisão entre saber e fazer: a primeira é reflexo e elemento determinante da outra, na mesma medida em que a outra reflete e determina a primeira, em uma relação dialética. Por isso é possível se ter na relação saber-fazer um

critério interpretativo da história da educação; por isso é possível inferir da relação entre saber-fazer as relações de poder vividas pelo conjunto da sociedade. Na tentativa de sermos mais claros, podemos dizer que se determinada sociedade se mostra, na relação saber-fazer, dicotomizada, está dada a impossibilidade de se ter na relação de poder vivida um processo segundo o qual a participação se dê de forma igualitária, com todos participando do gerenciamento do coletivo social da mesma forma e nas mesmas condições. Aliás, é pelo fato de que as diferentes formações buscaram a perpetuação dos sistemas políticos, com participação na definição dos rumos históricos permitida somente para uma parte da sociedade, que se desvinculou o saber do fazer, fazendo do primeiro o produto a ser oferecido para as classes dirigentes e do outro o produto precário e limitador a ser oferecido para a classe subalterna. Na verdade,

*“... a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época”*<sup>53</sup>

No que se refere à segunda inferência, a de que a unidade entre o saber e o fazer é um elemento transversal nos conceitos gramscianos, pelo que dissertamos até então, ela é uma conclusão parcial que nos possibilitará utilizar os conceitos gramscianos para apontar a necessidade de se unificar o saber e o fazer, na busca da construção de novas possibilidades para a efetivação da reforma intelectual e moral, na busca de colocar o sistema de ensino-aprendizagem à serviço da formação de homens ativos, cidadãos, pessoas que, sabendo, conhecendo a realidade econômica, social, política e cultural em seus meandros, são

---

<sup>53</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. p. 142.

capazes de fazer, ou melhor, agir sobre o mundo transformando-o, de acordo com os fins determinados pela própria classe subalterna, na luta pela almejada conquista da liberdade concreta para todos. Aliás,

*“Desde sus primeras intervenciones en Ordine Nuovo, Gramsci insiste en el carácter político del problema educacional, y manifiesta una convicción de que el problema de la escuela, de la difusión de la instrucción, es un aspecto decisivo para una reforma democrática de toda la vida social del país: asimismo, está convencido de que la lucha por una escuela única para todo el pueblo abre una perspectiva socialista y representa un componente esencial de la lucha política sostenida por la clase obrera para la afirmación de su hegemonía.”*<sup>54</sup>

Não há, pois, como se falar de uma nova hegemonia sem afirmar concomitantemente a necessidade de um novo sistema de ensino-aprendizagem que possibilite aos homens da classe subalterna o acesso tanto ao fazer quanto ao saber; não há como se afirmar a necessidade de se formar intelectuais orgânicos das massas sem exigir um novo modelo de escola, que dê possibilidades aos homens do povo de terem acesso às condições de serem dirigentes; não há como se formar um novo príncipe, um partido das massas, um partido que seja o ferramental para sua libertação da condição de classe subalterna, sem que elas estejam aptas a não serem dentro deste partido mais uma massa de manobra e para isso é necessário que toda essa classe seja formada por homens integrais, capazes de fazer sabendo e, por saber, fazer as transformações necessárias para se atingir a liberdade

---

<sup>54</sup> – BETTI, G.. *op. cit.* p. 170.

concreta e universal; não há como prescindir, no arcabouço teórico formado pelos conceitos gramscianos, da unitariedade entre saber e fazer, pois assim se estaria rompendo com o elemento que dá vigor à luta pela reforma proposta, graças a elevação cultural das massas, do senso comum à consciência filosófica. Na verdade, admitir a separação entre saber e fazer seria determinar a impossibilidade da efetivação do desafio proposto por Gramsci às massas: libertarem-se da condição de classe subalterna e conquistarem a condição de classe dominante e dirigente, o que exige um outro nível não só de conhecimento, mas de ação, uma nova praxis social a partir dessa

*“... escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados”<sup>55</sup>*

Essa segunda conclusão parcial nos leva à terceira, pois não há possibilidade da efetivação da reforma intelectual e moral defendida por Gramsci sem a escola unitária. Será nela que a classe subalterna conquistará algumas das imprescindíveis condições para exercer seu papel enquanto sujeito do processo político, rompendo com o conformismo e com a estagnação a que está submetida pelas imposições da classe dominante e dirigente; ela é um meio necessário para se atingir o fim proposto. A escola unitária, que integra o saber e o fazer, possibilitaria capacitar os integrantes da classe subalterna para responderem às necessidades do sistema produtivo moderno e suas decorrentes exigências de um novo homem, um homem integral, capaz de não somente

---

<sup>55</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. p. 149.

fazer, mas saber o que, como e para que fazer. Essa escola é uma exigência da realidade atual, bloqueada pelos interesses da classe dominante, manifestos em sua ideologia, que busca a perpetuação da dicotomização na sociedade. Assim, se a vigência da escola unitária é bloqueada, ela passa a ser também, além de exigência da realidade concreta, um objetivo a ser perseguido pela classe dominada em sua luta pela liberdade. Perseguindo a transformação da escola, a classe subalterna já estará colocando a luta pela transformação do todo em andamento, pois, para se alcançá-la, haverá necessidade de se transformar as condições sociais e estas só serão transformadas com um novo sistema de ensino-aprendizagem.

A partir da fusão entre saber e fazer, determinada pela escola unitária, é possível visualizar novos horizontes para a futura história da educação. Tal perspectiva futura poderá ser marcada pela busca da reforma intelectual e moral, uma reforma que eleve o nível cultural e transforme, ao mesmo tempo, as condições econômicas e sociais dos cidadãos da classe subalterna. O objetivo deverá ser o de atingir a liberdade concreta e universal, mediante a libertação da classe subalterna do conformismo determinado pelo acesso somente ao fazer, que será superado pelo acesso ao saber-fazer, politizando o processo de ensino-aprendizagem através da integração entre escola e vida. Enfim, a história mudará porque os homens, que a produzem, mudarão, passarão a ser homens integrais, capazes de tudo fazer, já que possuem condições determinadas pela formação científico-tecnológica e pela formação humanístico-tradicional. Assim sendo,

*“... a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante e que a sociedade o coloque,*

*ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral das necessidades ao fim de governar.*<sup>56</sup>

Passaremos, pois, a buscar um conceito de cidadania que, como já afirmamos na introdução, emerge dessa visão gramsciana de educação, que busca a formação de homens ativos da massa e para a massa, da classe subalterna para ela mesma, bem como para todas as demais, a partir de uma nova hegemonia imposta pela reforma intelectual e moral, que, se efetivada, atingirá a liberdade concreta e, conseqüentemente, universal.

---

<sup>56</sup> – *Ibidem.* p.137.

## **II – POR UM CONCEITO DE CIDADANIA**

## II. 1. ORIGEM DO TERMO CIDADANIA

Tendo como perspectiva a elaboração de um conceito de cidadania, nossa primeira tarefa será a de, nem que superficialmente, determinarmos alguns parâmetros etimológicos do termo em questão. Isso será feito no intento de forjar alguns de seus contornos, tanto aqueles que assumiu no passado, quanto aqueles que pretendemos que assumam no presente, não perdendo de vista a necessidade de fundamentá-lo na concepção gramsciana, antes de estendê-lo à análise da atual regulamentação do ensino técnico no Brasil.

Para darmos início a esta parte de nosso trabalho, podemos afirmar que a etimologia do termo cidadania é razoavelmente conhecida. Qualquer manual de filosofia ou livro didático de História de segundo grau, que tenha uma mínima preocupação em analisar criticamente a realidade (pautada na contradição inerente à concretude da realidade humana e no princípio da totalidade, que estabelece o nexos que permite uma compreensão ao mesmo tempo mais profunda e abrangente), e não apenas informar a-criticamente sobre acontecimentos da vida do homem, a apresenta, pelo menos de passagem.

Ao discorrer, ou até mesmo falar sobre cidadania, o primeiro referencial histórico que vem à mente é o das cidades-estados gregas. Nestas, uma parcela da população, muito embora representasse uma minoria -

*“Dos cerca de duzentos e cinqüenta mil habitantes de Atenas, calcula-se, hoje, que apenas uns dez mil gozassem do direito de cidadania, ...”<sup>57</sup>*

- formada por homens livres e proprietários, aqueles que superaram as necessidades da vida em família (ambiente econômico onde as preocupações se relacionavam com o indivíduo e com a sua sobrevivência material), passou a ter condições de se dedicar à vida da comunidade. Ou melhor,

*“... as condições de acesso à cidadania plena eram distintas... Havia uma diferença entre cidadãos que chamaríamos passivos, excluídos dos direitos políticos tanto quanto os estrangeiros residentes (metecos) e os escravos, e cidadãos ativos (políteuma), cujo número pode variar ... Em geral, eram critérios de fortuna ou renda anual que faziam a diferença entre as duas categorias de cidadãos.”<sup>58</sup>*

Sendo consumidos pelas atividades políticas, esses indivíduos tornaram-se co-responsáveis pela gestão da cidade diretamente, sem representantes ou qualquer outro tipo de intermediários. Excluíam-se, pois, os escravos, os estrangeiros e as mulheres, que se posicionavam em um nível inferior na escala social, acarretando a impossibilidade da mesma participação desenvolvida pelos cidadãos na esfera política; a essas pessoas não era permitida a participação no gerenciamento da cidade.

<sup>57</sup> – CAVALCANTI, Rosa Maria Neiderauer Tavares. *Conceito de Cidadania: Sua Evolução na Educação Brasileira a Partir da República*. p. 24.

<sup>58</sup> – CARDOSO, Ciro Flamarion S.. *A Cidade-Estado Antiga*. p. 35.

No tocante especificamente à cidade, os gregos utilizavam o termo "pólis" para se referir a ela, termo que

*"...tinha originalmente a conotação de algo como <<muro circundante>> e, ao que parece, o latim urbs exprimia também a noção de um <<círculo>> e derivava da mesma raiz que orbis. Encontramos a mesma relação na palavra inglesa <<town>> que, originalmente, como o alemão Zaun, significava cerca..."*<sup>59</sup>

Dessa referência à cidade é que se originou o tão utilizado termo "política", que tem, portanto, uma raiz grega. Neste referencial histórico e geográfico determinado, o termo "política" procurava indicar as atividades que se dignavam a gerir os destinos da cidade, sua administração, seu funcionamento. Logo, etimologicamente, podemos afirmar que cidadania estava, na Grécia antiga, relacionada diretamente com política, sendo, fundamentalmente, seu exercício efetivo. A palavra política vem de "pólis":

*"cidade // imediações da cidade // região habitada // reunião dos cidadãos, cidade // Estado // democracia."*<sup>60</sup>

O significado de pólis, então, não se refere somente ao aspecto geográfico, à cidade enquanto um local, mas sim enquanto uma organização social formada por homens portadores de uma igualdade de direitos perante a lei ("isonomia") e de outros direitos, que lhes garantiam a livre exposição de suas convicções sobre o destino da cidade ("isegoria"), formação social da qual faziam parte. Nas palavras de Cardoso:

<sup>59</sup> – ARENDT, Hanna. *A Condição Humana*. p. 73.

<sup>60</sup> – PEREIRA, Isidro. *Dicionário Grego-Português e Português-Grego*. p. 467.

*“Pólis”: Cidade-Estado grega. Para os gregos definia-se, não pelo território, mas pelo conjunto dos cidadãos.”<sup>61</sup>,*

assim sendo, política, para os gregos, referia-se às ações dos cidadãos na direção da cidade.

Roma também forjou um cidadão, embora com características diferentes. O correspondente do grego “pólis” para os romanos era “civitas”, que sugeria o significado de cidade política:

*“Civilis: vida política que se refere ao conjunto de cidadãos de um país; política; digno de cidadão. “Civilitas”, “civitatis”, “civitas”: ciência de governar a política; condição de cidadão, direito de cidadão, conjunto de cidadãos, sede de um governo, Estado, cidade.”<sup>62</sup>*

*“‘Civitas’: Em latim, a cidade-Estado – referindo-se a Roma ou a outra cidade-Estado –, sendo que a cidade no sentido topográfico chamava-se urbs. Como a pólis grega, a civitas romana era considerada acima de tudo como a coletividade formada pelo conjunto dos cidadãos, e não como um território ou um sítio geográfico.”<sup>63</sup>*

Dentre as características comuns entre as cidades-estados clássicas podemos destacar

*“... a participação direta dos cidadãos no processo político: a noção de cidade-Estado implica a existência de decisões coletivas, votadas depois de discussão (nos conselhos e/ou assembleias), que eram obrigatórias para toda a*

<sup>61</sup> – CARDOSO, Ciro Flamarion S.. *op. cit.*, p. 87.

<sup>62</sup> – FARIA, Ernesto (org.). *Dicionário Escolar Latino-Português*, p. 193.

<sup>63</sup> – CARDOSO, Ciro Flamarion S.. *op. cit.*, p. 82.

*comunidade, o que quer dizer que os cidadãos com plenos direitos eram soberanos;*<sup>64</sup>

Na verdade, “civitas” e “pólis” se correspondem, no sentido de que se referem ao exercício mesmo da direção dos destinos da cidade pelos seus próprios habitantes - cidadãos; por isso, política passa a ser compreendida como o exercício desta direção. Segundo Aristóteles,

*“Vê-se por aí, portanto, o que é cidadão: é o que possui participação legal na autoridade deliberativa e na autoridade judiciária – aí está o que denominamos cidadão da cidade... E denominamos cidade à multidão de cidadãos capaz de ser suficiente a si própria, e de conseguir, de modo geral, quanto seja necessário à sua existência.”*<sup>65</sup>

A fusão do Império Romano com o cristianismo, as crises provocadas pelas invasões bárbaras no Império, bem como outros acontecimentos históricos, deram origem a uma nova realidade histórica: o Feudalismo, que caracterizou o período da Idade Média na Europa, fundamentalmente entre os séculos XI a XIII. Neste momento e lugar, as preocupações se vertiam para a religião, em detrimento das coisas humanas, passando as pessoas a viverem em função da contemplação das coisas divinizadas, a-temporais. Além disso, o modo de produção feudal implicava em relações sociais de servidão, impedindo a liberdade de ação das pessoas comuns e abrindo espaços somente ao clero e à nobreza, àqueles que detinham a mercadoria de maior valor à época, a terra.

---

<sup>64</sup> – *Ibidem*. p. 7.

<sup>65</sup> – ARISTÓTELES. *A Política*. p. 77.

Pelos idos do século XII, aproximadamente, é que em algumas cidades européias, principalmente as italianas, alemãs e de Flandres, que se dedicavam ao comércio, começaram a surgir novas formações econômicas e sociais, que vieram superar o domínio do clero e da nobreza. Um nova classe surgiu com a necessidade da ampliação das relações econômicas e o conseqüente fortalecimento do potencial de transformação da realidade, qual seja a burguesia. A noção de cidade foi resgatada no sentido de espaço de participação da comunidade na definição dos rumos de sua própria vida.

Com o desenvolvimento da burguesia, o modo de produção feudal passou a ser substituído pelo modo de produção capitalista, que alterou o cerne da economia, fazendo das cidades o local de desenvolvimento de toda vida da coletividade e das indústrias, inicialmente manufaturas, o meio de sobrevivência na luta contra a natureza. Se no Feudalismo as atividades econômicas estavam centralizadas no campo, no Capitalismo elas se concentram na cidade, que passa a ser o local onde a vida da comunidade é definida. A indústria, potencializada pela ciência e pela técnica, se sobrepõe às atividades agrícolas. Esta, aliás, é a compreensão de moderno definido pelo modo de produção capitalista, no qual a cidade é concebida como desenvolvida e o campo como atrasado.

*“Assim, campo na sua raiz latina (rus) originou rústico, rude, rudimentar, isto, é tosco, grosseiro. Na sua raiz grega (agrós) originou agressividade, agre, isto é acre, que significa áspero, agressivo.*

*Em contrapartida, cidade, na sua raiz latina (civitas) gerou civilização, civilizado, civil, cívico, civilidade. E na sua raiz grega (polis) originou político*

*e polido, que significa aperfeiçoado, alisado, portanto, o contrário de áspero e também atencioso, cortês, civil, isto é, o contrário de agressivo.*”<sup>66</sup>

A burguesia, então, na luta para fazer com que os atores propulsores das novas forças produtivas e das novas relações econômicas se fizessem presentes no âmbito da política, ou melhor, no exercício mesmo do poder, procurou lutar pela ampliação dos direitos de participação. Mas, para isso, teve que enfrentar uma estrutura rígida e hierarquicamente edificada no período anterior. Neste momento, a cidadania enquanto participação direta na definição do destino histórico, tal como se apresentava na antiguidade grega e romana, é resgatada. Entrementes, tendo em vista que o burguês fazia parte da camada social sem direitos à participação, a reivindicação foi feita universalizando-a em sua abrangência, ou seja, com extensão a todos os indivíduos componentes da coletividade social, mormente aqueles que não os possuíam. Naturalmente, essa ação da burguesia encontrou muitos parceiros, principalmente naquelas parcelas sociais exploradas da época, que, antevendo a possibilidade de transformar a realidade injusta e sacrificante, engajaram-se na luta pela transformação social tendo na cidadania, direitos à participação estendidos a todos, uma reivindicação bastante eficaz, pois vinha ao encontro dos anseios dessa classe subalterna.

Observa-se, neste momento histórico, que a burguesia é uma classe que, mesmo econômica e financeiramente abastada, não se fazia representar nas esferas políticas, esferas do exercício do poder, onde as resoluções eram tomadas. Havia, portanto, um atraso

---

<sup>66</sup> – SAVIANI, Dermeval. *Educação, Cidadania e Transição Democrática*. p. 75.

da superestrutura em relação à estrutura, aquele mesmo mencionado por Gramsci como um fator que impulsiona as transformações no sentido da correção deste atraso. Aqui, o que nos interessa é só afirmar que a burguesia foi uma classe revolucionária neste período utilizando-se da pretensão de estender os direitos de participação a todos, de forma igualitária, ou seja, cidadania era a reivindicação da burguesia que contou com o efetivo apoio das massas populares. Essa pretensão burguesa, com profunda ressonância no povo, entretanto, não se efetivou: quando essa classe social emergente conquista espaços na esfera política, deixa de lado a universalidade cidadã até então reivindicada. Assim sendo, a burguesia age exclusivamente de acordo com seus interesses econômicos e busca uma conformação da superestrutura à estrutura por ela dominada; os direitos se limitam pela posição social, sendo o voto censitário um clássico exemplo neste sentido, e as camadas subalternas passam de exploradas pela nobreza e clero à exploração da nova classe dirigente, que concentra também o poder político. Caso paradigmático dessa situação é a Revolução Francesa, mas outras realidades históricas também, de diferentes formas, colocaram a burguesia no controle das coisas como classe dominante e dirigente, no Estado, abdicando da extensão do mesmo direito para os explorados.

O que se pode, portanto, concluir dessa breve análise, que se pretende etimológica, é que a modernidade supõe cidadãos enquanto sujeitos participantes da vida da comunidade, na sua gestão e, principalmente, na definição dos caminhos a seguir para enfrentar os problemas presentes. Essa participação pode ser considerada como um dos elementos fundamentais do conceito de cidadania, como veremos mais adiante. Após essa

apresentação de alguns aspectos que nos parecem interessantes da etimologia, e que nos auxiliarão para a formulação do conceito de cidadania, continuaremos nosso intento, agora entrando definitivamente na busca de um conceito de cidadania fundamentado em Gramsci.

## II. 2. ALGUNS PRESSUPOSTOS DO CONCEITO DE CIDADANIA

O conceito de cidadania que queremos definir vincula-se intrinsecamente à realidade histórico-social contemporânea, ou melhor, ele deve emergir da vida concreta da formação econômico-social atual. Essa é uma exigência a todos os que pretendem manter-se nos limites da coerência com o referencial teórico gramsciano, que exige uma organicidade dinâmica com a realidade, não somente para compreendê-la em sua concreticidade, mas, fundamentalmente, para buscar soluções para ela a partir dela mesma, de seus problemas emergentes, transformando-a.

Apesar das debilidades que o conceito de cidadania a ser elaborado possa vir a apresentar, nossa intenção estará efetivada se conseguirmos defini-lo com um norte que permita visualizar em cada ação praticada a presença da cidadania ou sua ausência, sua negação. A falta de delimitação mais rigorosa para este termo tem possibilitado a utilização da palavra cidadania para qualificar ações com fins diferentes e até mesmo contraditórios. É por isso que podemos afirmar que existem diferentes conceitos de cidadania e cada qual leva consigo seus pressupostos teóricos e fins próprios. O que queremos, portanto, ao definir um conceito de cidadania, é romper com essa generalização, construindo um instrumental teórico para a análise do objeto em questão.

Esse conceito nos possibilitará afirmar se o ensino técnico, tal como está sendo atualmente gerido e administrado às massas, pode ser ou não considerado cidadão.

Já que o termo cidadania se refere, ou melhor, deve se vincular estreitamente à realidade contemporânea, podemos afirmar, sem nenhuma pretensão de análise conjuntural precisa, que esse mundo passa por transformações jamais vistas. Apesar de acreditarmos que essas mudanças constantes é característica ontológica do processo histórico, hoje as transformações alcançaram uma velocidade assustadora. Nada mais é seguro, estável, perene, tudo é fluidez, flexibilidade, frouxidão, descartável.

No que se refere à economia, todos os países têm passado por transformações, articuladas pelo processo de globalização, resultando na busca de novos contornos que vão além desse campo, atingindo a política, as relações sociais e culturais, as teorias e até mesmo as religiões, arrastando soluções e contradições de um mundo em processo de definição, contradizendo aqueles que afirmam o “fim da história”. Ao contrário, a radicalidade que o processo de transformação atingiu, faz-nos ter, mais do que nunca, como única certeza que tudo está em constante mudança.

Esse processo ininterrupto de constantes transformações, pelo qual passa o mundo atual, é uma das características que marca o homem em sua trajetória histórica. Na luta com a natureza e entre si, a história mostra que o homem tem buscado constantemente melhores meios de existência, marcando a sua consciência pelo seu processo de vida real,

pela sua história, que ele próprio cria. Nosso intuito aqui é o de confirmar que a vivência do homem não é pacífica, pelo contrário, é marcada por conflitos que caracterizam sua história.

Se o homem constrói a si mesmo, sua consciência e sua história, no relacionamento que estabelece entre seus iguais e com o ambiente à sua volta, buscando dominá-lo com seu trabalho, podemos afirmar que o que o caracteriza enquanto homem é a forma pela qual produz e reproduz suas condições de existência. Melhor dizendo, o homem é um ser de praxis e, enquanto tal, está apto para fazer-se e fazer a própria história da formação econômico-social da qual faz parte.

Esse caráter otimista apresentado, que vê o homem enquanto um sujeito que constrói a si mesmo e o mundo ao seu redor, entretanto, é obscurecido, negativado pelo modo de produção capitalista. Nele, o trabalho humano é desfigurado pela alienação, que fetichiza o produto e coisifica o produtor, e distorcido pela ideologia, que encobre os conflitos sociais, reproduz o mundo desigual mediante o estabelecimento de uma relação que se pretende harmônica entre as classes antagônicas. Assim, o homem perde a possibilidade de entender todo o processo de constituição da história e de agir sobre ele.

Na perspectiva materialista histórica e dialética, que se afirma enquanto uma crítica profunda ao modo de produção capitalista, o processo de produção e reprodução da vida real é afirmado como determinante em última instância. Não há pois, um homem universal, uma natureza humana, uma essência perene, transcendental e imóvel. O que há são relações conflitivas do homem com o mundo e do mundo com o homem, das quais surgem

mecanismos jurídico-políticos e ideológicos, resultando no ser do homem enquanto um devenir, um vir-a-ser. Desta forma,

*“A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. ... o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser êle (sic) mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. E mais: estas relações não são mecânicas. São ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Dai ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual êle (sic) é o ponto central.”<sup>67</sup>*

Mesmo sendo cada indivíduo determinado pelo processo de vida real da formação econômico-social da qual faz parte, há também entre eles diferenças, uma vez que cada qual viveu diferentes situações nos diferentes momentos que marcaram sua vida, forjando sua consciência e sua história. Muito embora no modo de produção capitalista cada indivíduo apresente-se situado na classe dos proprietários ou na dos despossuídos, o que em certa medida norteia sua ação e reflexão, cada um é diferente do outro porque o processo de vida real (relação do indivíduo com os demais homens e a natureza) não se deu no mesmo instante (momento histórico) e lugar (realidade concreta) dos demais e nem dentro

---

<sup>67</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. p. 39 e 40.

das mesmas condições objetivas e subjetivas. Isso elimina a possibilidade de analisar as possíveis atitudes dos indivíduos componentes da classe subalterna mecanicamente, ou melhor, não é por ser integrante dessa classe submetida que os indivíduos estão fadados à passividade, totalmente determinados à submissão. Pelo contrário, há nos indivíduos componentes da mesma classe social reações diferentes frente aos desafios históricos que se apresentam, isto é, uns passivamente admitem-se enquanto submetidos, outros lutam contra essa submissão.

Pensando-se na coletividade da sociedade de classes, nos surge um questionamento: como estabelecer um modelo de relacionamento se todos são individualmente diferentes? Na tentativa de responder essa pergunta, determinados homens e seus paradigmas filosóficos, acreditando ter a posse da verdade do mundo e das vontades individuais, elevam-se acima da realidade e impõe para o restante modelos de relacionamento segundo concepções suas, com viés profundamente autoritário.

Para Gramsci, todos dogmatismos e autoritarismos devem ser combatidos, sejam eles caracterizados convencionalmente como de direita ou de esquerda. Mas como poderemos resolver ou tentar caminhar na busca de solução para este problema das diferenças entre esses iguais a que chamamos homem? Como impedir que certos homens “iluminados” se julguem acima da realidade dos meros mortais e queiram tomar posse da tarefa de definir os rumos da sociedade como um todo? Muito provavelmente essa solução está longe de ser alcançada, mas podemos apontar um norte que delimite uma eventual alternativa. Esta perspectiva é a que se apresenta querendo ouvir todos os integrantes do coletivo social, fazê-los participar das decisões a que serão submetidos, visando legitimar a imposição da

resolução e, respeitando o modo de ser histórico conflitivo do homem, apontar como caminho da ação política a participação coletiva. Esse

*“... elemento que conduz, na arte política, à derrubada dos velhos esquemas naturalistas é a substituição por organismos coletivos (os partidos) – na função dirigente – dos indivíduos singulares, dos chefes individuais ...”*<sup>68</sup>

Eis o primeiro pressuposto da cidadania: garantir mecanismo de participação para que os homens possam expressar suas diferenças e, assim, projetar mecanismos e relações coerentes com seu modo de ser histórico no mundo, dando a cada um dos indivíduos a igual possibilidade de participação na definição dos rumos de seu próprio destino.

Na relação que se estabelece nas formações econômico-sociais e históricas, os indivíduos buscam associar-se com os demais em busca das modificações pretendidas, e é isso que os fazem enquanto sujeitos de seu próprio ser e destino histórico. É neste convívio com os “diferentes”, mas iguais a ele próprio, que o homem constrói o mundo, forja a sociedade em todas as suas dimensões. A conquista desses mecanismos de participação caberá aos sujeitos políticos que, coletivamente, deverão

*“... fazer política, (de) envolver grandes massas na solução de seus próprios*

---

<sup>68</sup> – *Ibidem.* p. 153.

*problemas, (de) lutar cotidianamente pela conquista de espaços e posições, ...*<sup>69</sup>

Não temos nenhuma garantia de que se se escutar os participantes da comunidade, se se garantir a sua participação na definição dos rumos da comunidade, ela melhorará. A opção por esse caminho, em um primeiro momento, se faz por exclusão: as realidades históricas já vivenciadas nos mostram que a exclusão da possibilidade de participação de todos os integrantes da coletividade social ocasionou sérios riscos à própria vida econômica, política, social e cultural de uma grande parte dessa coletividade, amiúde a maioria, despossuída sob o ponto de vista econômico, sendo fartos os exemplos históricos a serem citados neste sentido. Para se conquistar uma vida melhor para toda coletividade, talvez seja melhor garantir nos meios as condições adequadas à participação, pois que a garantia de que os fins serão atingidos nem sempre se efetiva, contradizendo a lógica de Maquiavel segundo a qual todos os meios são permitidos - inclusive os da não participação - em função de determinados fins manifestos. Se assim o é, e a sabedoria popular se manifesta a esse respeito afirmando que “o amanhã a Deus pertence”, não tendo os homens a possibilidade de prever o futuro em todos os seus desdobramentos, faz-se necessário garantir urgentemente a expressão, a voz, de todos os indivíduos, mediante a sua participação na definição de seus próprios destinos.

As soluções encontradas para a vida em comunidade, determinadas mediante a

---

<sup>69</sup> – COUTINHO, Carlos Nelson. *op. cit.*, p. 108.

participação idealizada como de todos, seja na manutenção do “status quo” dominante, seja na definição de novos padrões de relacionamento, supõe um pressuposto, qual seja o dos direitos fundamentais do homem e do cidadão, aqueles nominados como direitos humanos. Até mesmo a própria denominação adotada para se referir a eles reflete a necessidade de serem extensivos a todos os indivíduos integrantes da coletividade, não somente a uma de suas partes, uma de suas classes. Tais direitos prevêem, sobretudo, a manutenção da vida e de todas as condições dela decorrentes, como por exemplo as condições adequadas para a sobrevivência digna, isto é, sem carência dos meios materiais para tanto em todas suas dimensões (saúde, educação, trabalho, transporte, etc.), a liberdade de pensamento e sua expressão, entre outros. Tais direitos pressupõem, ao contrário do critério que usamos para justificar a participação (diferenças dos homens), a igualdade universal, o que implica no acesso de todos a um infindável número de distintos direitos (civis, políticos e sociais) e na posse de bens (materiais, simbólicos e sociais) que, mais adiante, retomaremos.

A participação e a igualdade são, pois, condições necessárias à cidadania, mas ainda não suficientes. Para participar com igualdade nas resoluções dos destinos da vida em comunidade é fundamental o debate, tão privilegiado na Grécia antiga por aqueles seus considerados cidadãos. Neste referencial histórico e geográfico específico, o debate que aqui nos referimos era expresso pelo termo dialética: capacidade de falar (“*lektikós*”) prevendo a troca de informações e opiniões em busca do convencimento, já que as opiniões eram duais (“*diá*”). O mérito da discussão encarada dessa forma é o de poder se chegar nos

bons termos, às resoluções que conformem o interesse de pelo menos a maioria dos envolvidos. Melhor ainda,

*“Não se deve ‘nunca apresentar a verdade sob uma forma dogmática e absoluta, como algo já maduro e perfeito’. A busca da verdade só pode ser sempre um fato social e coletivo e cujo surgimento se apóia em ‘uma grande tolerância nas discussões e nas polêmicas.’*

...

*O método de raciocinar com apoio dos fatos e o da persuasão pelo raciocínio devem ser aplicados durante o debate. Não é permitido usar formas de pressão para submeter uma minoria que sustenta posições diferentes. A minoria deve ser protegida, porque às vezes a verdade está do seu lado. Mesmo que ela tenha posições equivocadas, sempre lhe é permitido defender-se e manter suas opiniões.”<sup>70</sup>*

A participação dos diferentes com igualdade nos debates os possibilitam resolver a contento os problemas se, e somente se, tiverem a posse do conhecimento das regras desse jogo vivo, conhecimento não só da forma do jogo (a conformação social da vida coletiva), mas de seus conteúdos concretos (os problemas enfrentados pela coletividade e as soluções já propostas ou em proposição). Assim como qualquer desconhecedor do tabuleiro se sente completamente incompetente para enfrentar o jogo de xadrez, por ignorar suas regras e as artimanhas na definição da estratégia em cada jogada, também não é possível aos diferentes

---

<sup>70</sup> – MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. *op. cit.*, p. 176.

participar nos debates das definições dos rumos do destino histórico da coletividade com igualdade se não conhecerem efetivamente a comunidade vivenciada, o mundo ao seu redor e os seus mecanismos de funcionamento, pois

*“... o sentimento de pertencer ao Estado... está ligado à capacidade de chegar à compreensão dos problemas tais como se apresentam... imaginar as dificuldades de toda a comunidade e... encontrar as possíveis soluções que permitem ao indivíduo sair do círculo estreito de seus interesses categoriais ou privados, a fim de chegar a um ponto de vista propriamente político .*

*Isso significa que a informação, seja ela difundida pela mídia ou pelo sistema escolar, tem doravante um papel tão decisivo na educação do cidadão ...”<sup>71</sup>*

Participar com igualdade, portanto, pressupõe acesso à informação, seja ela alcançada por qualquer veículo; eis um outro pressuposto da cidadania. Um dos mecanismos que a sociedade forjou para garantir especificamente esse acesso foi o sistema escolar que, convencionalmente, adotou a ciência como forma de entender, expor, julgar e construir a própria sociedade em todas suas nuances. Essa forma adotada pela escola atual em sua efetiva prática foi se desenvolvendo com o modo de produção capitalista, que a consolidou enquanto força material indispensável no mundo contemporâneo, isso porque garante melhores condições materiais ao homem em sua sobrevivência, racionaliza e aperfeiçoa o enfrentamento seu com a natureza e entre si. Ao mesmo tempo que o modo de produção

---

<sup>71</sup> – CANIVEZ, Patrice. *Educar o Cidadão?* p. 119.

capitalista forjou e desenvolveu a ciência moderna, ela, por sua vez, o consolidou, o legitimou e o expandiu, tendo como paradigma de seu funcionamento as metrópoles atuais, as cidades que expressam todo o poder da ciência, universalizada pelo capitalismo.

Se a escola possibilita o acesso à informação, e faz isso com os recursos da ciência, nada mais coerente que também estender a todos as mesmas possibilidades de acesso aos conhecimentos científicos e, principalmente, aos seus frutos, seus produtos materiais, já que admitimos anteriormente o princípio da igualdade como um dos pressupostos fundamentais. Ou, dito de outra forma, admitir o princípio de igualdade deve significar também a admissão da mesma possibilidade de acesso à informação, de acesso à ciência e seus frutos.

A materialização do mundo contemporâneo se dá com a ciência, que tem sua forma de expressão na escrita. Marcada por esse veículo, a vida passa a se apresentar mediante codificações, formalizadas convencionalmente: a ciência, a informação, os direitos e deveres de todos, o conhecimento dos mecanismos de funcionamento da realidade só nos são acessíveis pela posse da cultura letrada. É a escrita que expressa o significado da realidade mediante símbolos, codificações denominadas significantes. Não foi, portanto, por acaso que a burguesia, em seu processo de constituição enquanto classe dominante, lutou pela expansão e obrigatoriedade do sistema de ensino-aprendizagem, já que é nele que está a possibilidade de aumento do potencial das forças materiais controladas por ela. Então, adentrar na cultura letrada é condição “*sine qua non*” para que se possa debater com os demais diferentes os rumos da vida da comunidade, mediante a participação coletiva

com igualdade. A escola é o mecanismo decodificador desse mundo codificado, o que nos leva à mesma conclusão de Saviani:

*“Não se trata aí simplesmente dos textos legais, que, como se sabe, não necessitam ser lidos por todos. Trata-se da incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita, de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Daí que, para ser cidadão, para participar ativamente da vida da cidade, é necessário o ingresso na cultura letrada, sem o que não se chega a ser sujeito de direitos e deveres.”<sup>72</sup>*

Logo, da mesma forma que do princípio da igualdade deduzimos o indispensável acesso à informação, à ciência e seus frutos materiais, dessa força material que impulsiona a vida contemporânea inferimos a necessidade de todos terem acesso à cultura letrada, já que é através dela que o mundo se expressa e se constrói efetivamente. Esse caminho não é composto só por implicações imediatas e ordenadas, nas quais um pressuposto se forja imediatamente após o outro; esse trajeto de raciocínio que estamos fazendo almeja-se didático e, na realidade, pode ser traçado no sentido inverso, a saber: ter conhecimento e participar da cultura letrada dará possibilidade de acessar a ciência e tomar posse da informação; conhecendo o mundo atual em todos os seus desdobramentos, poder-se-á reivindicar a igualdade necessária para os homens expressarem suas diferenças. O que pretendemos delinear com esse curso de pensamento é que ele seja encarado de tal forma que, admitindo-se um de seus pressupostos (diferença, igualdade, acesso

---

<sup>72</sup> – SAVIANI, Dermeval. *op. cit.*, p. 75.

à informação, à ciência e seus frutos, e à cultura letrada), possa se inferir todos os demais; um círculo em que, partindo de qualquer ponto, tenha-se acesso a todos os demais.

O que se pode concluir até aqui é que cidadania não é um estado psíquico ou mental, relativo ao simples conhecimento de direitos e deveres. Pelo contrário, a participação com igualdade no debate e nas resoluções sobre os rumos da comunidade pressupõe não só o conhecimento das diferenças características da sociedade de classes, mas também o acesso de todos ao sistema que possibilita decodificar a realidade, para informar-se sobre seus potenciais e ter a possibilidade de acesso aos seus frutos ou bens materiais, necessários a sobrevivência digna. Tais pressupostos levam-nos a inferir que a cidadania tem mediações histórico-sociais e existenciais que se articulam entre si, fazendo cada pessoa compartilhar dos bens materiais (necessários à existência física), simbólicos (necessários ao acesso dos valores culturais e à decodificação da realidade) e sociais (necessários à participação na esfera política, na co-gestão das coisas públicas, na participação no poder), em concordância com Antônio Joaquim Severino (*Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania*. p. 98). Ora, tais mediações nos levam à concluir provisoriamente que o conceito de cidadania se relaciona à preparação de todos os integrantes da sociedade ao exercício do governo, à atividade na definição do rumo concreto a ser seguido pela coletividade, à definição do destino histórico da comunidade em que se vive.

Então, a busca da cidadania, o ideal a ser por ela perseguido, que não é um projeto

pronto e acabado por estar em constante constituição, é o da preparação de todos os integrantes da comunidade ao exercício do governo. O cidadão deve ser preparado para ser governo dele próprio e da comunidade ao seu redor, para participar do exercício do poder junto com os demais, que, individualmente, têm diferenças, mas devem gozar de condições de igualdade na definição dos destinos da cidade, na co-gestão das coisas coletivas.

Se cidadania pressupõe ação, está descartada a possibilidade de se admitir, em qualquer atitude que se pretenda cidadã, uma passividade dos indivíduos ante a realidade. Isso significa que o conceito de cidadania deve prever ação concreta dos indivíduos na busca de participarem na definição dos seus próprios destinos históricos, de participarem efetivamente das relações de poder travadas na comunidade em que se vive. Aliás, sistematicamente, a população em geral, ou melhor, o senso comum (entendido como grupo social que dispõe de uma consciência limitada, porque mecânica, anacrônica, desorgânica e incoerentemente forjada) vê a participação política como sinônimo de politicagem - ação em busca de interesses próprios, interesses dos indivíduos particulares que contam com condições econômicas privilegiadas -, daí a sua negativa em participar, seu imobilismo ante aos desafios apresentados pela realidade. O que o senso comum não sabe - e não poderia mesmo sabê-lo, justamente por se ausentar na ação - é que a própria participação determina o seu resultado concreto, ou melhor, somente participando é que poder-se-á esperar um determinado resultado, pois que todos têm suas diferenças que se expressam no momento da participação; se algum indivíduo espera determinado resultado, é somente participando que ele poderá construir esse resultado, o que o fará romper com a

denominada “politicagem” e com a sua própria paralisia. Enfim, a luta pela participação dos diferentes em condições de igualdade é educativa e propicia a seus participantes uma ascensão de suas consciências.

Passividade, portanto, não se coaduna com cidadania, com os seus pressupostos que até o presente momento afirmamos. Ela é justamente um dos maiores obstáculos que se apresenta às ações cidadãs. E mais: dessa passividade, entendida como não-participação, decorre a propalada e malfadada indiferença política, tão custosa às classes sociais exploradas, pois que dá possibilidade de definição dos destinos da comunidade somente àqueles que estão participando, que se constituem enquanto uma minoria privilegiada. Essa minoria participante, então, define os rumos históricos a serem seguidos pela comunidade como um todo, sem oposição dos demais e maiores interessados em alterá-lo, a própria classe explorada. Apresentando-se como indiferente à participação, a classe subalterna reforça a visão de mundo dominante e admite o consenso em relação à ideologia em vigor, que sedimenta a relação de exploração, a dicotomia entre explorados e exploradores e todas as demais dela decorrentes. Assim, pois, a passividade e a indiferença política não são pressupostos de ações cidadãs ou, dito de melhor forma, qualquer ação que preveja ou resulte concretamente em certa passividade dos indivíduos e não colabore para a sua integração nas relações de poder que definem os rumos de sua coletividade, será tida como pressupondo outras condições que não as de cidadania. Indiferença e passividade enquanto pressupostos se contrapõem aos que determinamos até o presente momento ao conceito de cidadania, uma vez que em Gramsci,

*“... não há lugar para a espera messiânica do ‘grande dia’, para a passividade espontaneísta... O critério central para a decisão ... (de qualquer) crise é a iniciativa dos sujeitos políticos coletivos,...”*<sup>73</sup>

Há que se destacar que a não-participação mencionada não se refere à abstenção consciente ante às formas excludentes reservadas aos subalternos na sociedade de classe. Se para fazer avançar a luta contra a hegemonia instalada os sujeitos conscientes, cidadãos, tiverem que abster-se da presença ou participação em determinadas instâncias, isso não significa, de forma alguma, passividade ou indiferença política. Ao contrário, mediante as organizações coletivas dos indivíduos, é salutar, muitas vezes, questionar os limites impostos à participação na sociedade de classes justamente com a não-participação. Se uma determinada ação dos indivíduos da classe subalterna apresenta-se deliberadamente em oposição às instâncias instituídas, negando-se a delas participar pelas limitações a que estão submetidas, essa ação deve ser considerada cidadã, uma vez que os indivíduos tomaram a iniciativa conscientemente, dentro de uma perspectiva que visa a superação das relações de direção e domínio em vigor. Tais sujeitos, nessas suas atitudes, participaram, mesmo negando-se a fazer parte do jogo excludente imposto pelas formas de participação da formação econômico-social da qual fazem parte.

Enfim, e à guisa de conclusão, os pressupostos de cidadania que até aqui mencionamos (participação com igualdade, o acesso à cultura letrada para informar-se, para

---

<sup>73</sup> – COUTINHO, Carlos Nelson. *op. cit.*, p. 108.

decodificar o mundo, conhecer a ciência e tomar posse dos seus frutos) levaram-nos a uma aproximação entre cidadania e exercício do governo, e isso graças à aproximação com a vida (como nos cobra o referencial teórico exposto) e à busca de sua constante transformação. Se torna, pois, essencial a todas as ações intituladas cidadãs, uma análise de seus resultados, tendo como critério esses pressupostos. Melhor dizendo, para julgarmos se uma determinada ação é cidadã ela deve passar pelo crivo desses pressupostos, e abdicando de qualquer um deles, estará desqualificada enquanto cidadã. Eis, portanto, a delimitação que pretendíamos atingir quando iniciamos a discussão dos pressupostos do conceito de cidadania por nós forjado; ou seja, partindo-se desses pressupostos aqui apresentados, mesmo ainda sem termos o instrumental teórico definitivo, que é o conceito de cidadania, é possível determinar parâmetros claros para sabermos se determinada ação é cidadã ou não. Se todos os elementos que aqui apresentamos estiverem garantidos na ação, ela será considerada eminentemente cidadã, e se abdicar de algum desses pressupostos, estará desqualificada, pois quebrará toda a organicidade entre eles.

O que discorreremos a seguir se dará objetivando à construção do conceito de cidadania e este deverá prever todos os pressupostos que apresentamos até o presente momento, ou melhor, os pressupostos expostos aqui serão considerados na redação desse conceito, fundamentalmente aquele tocante ao preparo de todos para o exercício do governo. Só assim poderemos ter uma solução, nem que provisória, para o problema inicialmente levantado, qual seja o da generalidade do conceito de cidadania, que tem legitimado como cidadãs ações contrárias à preparação de todos à participação com igualdade na definição do destino histórico da comunidade em que vive.

## II. 3. POR UM CONCEITO DE CIDADANIA,

A análise do problema da cidadania perpassa muitas pesquisas realizadas, mesmo aquelas que não a têm como objeto específico. Qualquer pesquisa relativa ao Estado, às classes sociais, aos sistemas econômicos, sociais e políticos, à cultura e ao sistema de ensino-aprendizagem projetam uma perspectiva de cidadania. Torna-se difícil, portanto, a tarefa de estudar clássicos do tema, já que todos os teóricos que se dedicam ao estudo da realidade implicitamente trazem consigo uma concepção de participação dos indivíduos na coletividade, qualquer que seja ela. Aliás, já afirmamos anteriormente que qualquer sistema político projeta uma concepção de cidadania, já que

*“Não se pode falar de cidadania em si com conotação a-histórica, sem contextualizar esta concepção.”<sup>74</sup>*

Todos os pesquisadores da realidade econômica, social, política e cultural como um todo, portanto, de acordo com os referenciais teóricos que norteiam suas ações, afirmam um conceito de cidadania, mesmo sem se referir direta e explicitamente a ele. Temos também uma posição clara em relação a realidade, seja para sua análise, seja para a ação dentro dela: a anteriormente já afirmada quando tratamos do pensamento gramsciano. Portanto, o conceito que elaboraremos terá o norte delimitado por essa concepção de mundo e método

---

<sup>74</sup> – HÖFLING, Eloisa de Mattos. *A Concepção de Cidadania Veiculada em Livros Didáticos de Estudos Sociais do Primeiro Grau*. p. 35.

de análise, ou melhor, o problema será abordado mediante os recursos epistemológicos e posições políticas que coadunam-se com esse “lugar” previamente determinado.

Iniciaremos nosso intento de elaboração de um conceito de cidadania partindo da análise de dois autores que tratam dessa questão de forma mais direta, são eles: Marshall e Pizzorno. Ambos enxergam a sociedade como um palco de desigualdades expressas nas classes sociais; mas será com Pizzorno que teremos maiores proximidades, em virtude de adotar uma postura que é, além de mais crítica e condizente com a realidade, mais próxima do paradigma por nós adotado.

Há um consenso quando diferentes autores tratam cidadania: ela diz respeito aos direitos e deveres dos cidadãos e sua participação nas instâncias políticas e sociais. T. H. Marshall aborda esses temas antevendo que cidadania se contrapõe às desigualdades e sua expressão nas classes sociais. Logo, para este autor, a participação dos indivíduos nas instâncias sociais, em busca de leis iguais para todos, pode colaborar para a derrocada das desigualdades do sistema de classes sociais.

Partindo de análises da sociedade inglesa, T. H. Marshall identifica três diferentes categorias de direitos que compõem a cidadania: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. Identifica cada um desses direitos com uma determinada época de seu aparecimento: os primeiros apareceram no século XVIII, os políticos no século XIX e os últimos no século XX, muito embora o próprio autor afirme que esta divisão cronológica deva ser considerada com bastante flexibilidade, tendo em vista que em cada situação

histórica eles podem estar “*amalgamados*” (Marshall, T. H.. *Cidadania, Classe Social e Status*. p. 64).

Os direitos civis são aqueles que se referem às liberdades individuais, liberdade do indivíduo de ir e vir, de expressão, de crença, direito que o possibilita participar individualmente da concorrência econômica com a propriedade; a salvaguarda desses direitos são os tribunais de justiça. Os direitos políticos são os que possibilitam a participação no exercício do poder político, tendo a sociedade canais formais para a materialização desta participação, como é o caso dos partidos políticos, as associações, os sindicatos, o parlamento, que podem direcionar as ações do Estado e até mesmo inverter a ordem instituída. Os direitos sociais, por sua vez, são aqueles que garantem o bem-estar social, como é o caso do sistema educacional e de assistência social.

Para Marshall, os direitos civis são a base do exercício da cidadania, já que expressam a igualdade de todos perante a lei, dos quais emanam os direitos políticos, em um processo evolutivo natural da sociedade capitalista, mas não histórico, relacionado à luta pela sua conquista e ampliação.

*“Desse modo, o que poderia ser uma conquista social assume uma feição natural, (...) , a narrativa de Marshall pode ser lida como a história da afirmação gradual e inevitável de um certo tipo de conceito de cidadania inerente à natureza e ao desenvolvimento da sociedade inglesa.”<sup>75</sup>*

---

<sup>75</sup> – FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania: Uma Questão para a Educação*. p. 176.

Em relação aos direitos sociais, conquistados dentro da própria lógica do mercado tensionado pela necessidade de justiça social, Marshall os afirma como sendo aqueles da cidadania liberal mais difíceis de serem conquistados, pois são eles que mais impacto causam sobre a sociedade de classes,

*“... podendo até contribuir para a eliminação desta”*<sup>76</sup>

Ferreira faz algumas interessantes críticas ao pensamento de Marshall:

*“...a que tribunais os indivíduos poderiam recorrer para fazer valer seus direitos a moradia, alimentação, saúde, transportes, educação e, efetivamente, ao trabalho, numa sociedade que se estrutura em torno da propriedade privada dos meios de produção e cuja racionalidade não contempla emprego para todos (?)”*<sup>77</sup>

E mais ainda:

*“Marshall não enfatiza que, quanto mais o Estado se expande, quanto mais penetra na sociedade mediante soluções legislativas e burocráticas, mais restringe o campo de participação política dos cidadãos. Cobra obediência, tal qual o Leviatã, sem necessariamente usar a força física. Um dos recursos é o estamento legal, no qual se consolida um direito formalista e dogmático, acessível somente aos especializados.”*<sup>78</sup>,

---

<sup>76</sup> – *Ibidem.* p. 176.

<sup>77</sup> – *Ibidem.* p. 176.

<sup>78</sup> – *Ibidem.* p. 177.

isso além de tentar abarcar a luta de classe em um processo de conquista da cidadania. Não será com a simples conquista de leis escritas que se constituirá a efetiva cidadania dos indivíduos. O nosso país está repleto de exemplos que podem ilustrar esta nossa afirmação, como é o caso do salário mínimo, inscrito na Carta Magna nacional como devendo ser suficiente para atender as mais básicas condições de vida digna, devidamente descritas no texto constitucional, mas que hoje representa, segundo dados estatísticos de vários órgãos, governamentais ou não, um décimo do que deveria. A mesma situação de dissonância verificamos entre lei e realidade quando se trata de educação: nenhuma das previsões legais são efetivadas: há carência de vagas, falta de condições físicas adequadas, deficiências na formação dos profissionais da educação e seus salários não os possibilitam viver com dignidade, para ficar somente em algumas.

Marshall trabalha com a categoria de “status” independentemente da “posição hierárquica” do indivíduo, da sua posição social. Nas palavras de Höfling,

*“..., pertencendo a uma comunidade, todo indivíduo, independentemente de sua posição social, teria o ‘status’ de cidadão, com direitos e deveres iguais para todos que tivessem este mesmo ‘status’.”<sup>79</sup>*

Essa posição de Marshall aponta para a possibilidade de, mesmo trabalhando dentro da sociedade capitalista, palco de desigualdades inerentes expressas nas classes sociais, existir situações de igualdades mediante a cidadania. Por trás dessa concepção, há a falaciosa compreensão de que é possível uma igualdade fundamental, mesmo mantendo-se

---

<sup>79</sup> – HÖFLING, Eloisa de Mattos. *op. cit.*. p. 35.

algumas desigualdades que não prejudiquem a efetiva participação dos indivíduos na coletividade. A cidadania, portanto, passa a ser um mero “*status*”, que deve ser ampliado à coletividade, conjunto de direitos e deveres iguais para todos que desconhece as desigualdades econômicas.

Em contraposição a Marshall se apresenta Pizzorno. Este parte da mesma constatação de que a sociedade dividida em classes sociais constitui-se enquanto um palco de profundas diferenças. Neste sentido, as diferenças sociais e posições econômicas mantidas pelo indivíduo implicam na sua forma de participação e na possibilidade mesma desta se efetivar. Para ele, o conceito de cidadania está diretamente ligado à posição social do indivíduo, o que resulta na admissão de cidadania não como um “*status*”, que pode ser estendido a todos, independentemente das diferenças “*inerentes*” à sociedade capitalista. As diferenças sociais para Pizzorno são coibitivas à participação, não colaboram e nem são “*estímulo para mudança e melhoria*”.

Enquanto Marshall afirma

*“... que desigualdades podem ser toleradas numa sociedade fundamentalmente igualitária...”*<sup>80</sup>

Pizzorno é claro em sua posição, que contradiz a de Marshall:

*“... la correspondencia entre posición social y posición política es prácticamente perfecta...”*<sup>81</sup>

<sup>80</sup> – MARSHALL, T. H.. *Cidadania, Classe Social e Status*. p. 108.

<sup>81</sup> – PIZZORNO, Alessandro. *Participación y Cambio Social en la Problemática Contemporánea*. p. 17.

O desenvolvimento da burguesia enquanto parcela social dirigente e dominante fez com que as diferenças entre as classes fossem canalizadas para o Estado. O operariado, que não possuía nação, nacionalizou-se com o desenvolvimento do modo de produção capitalista. A expressão deste no Estado moderno se deu no sentido de atenuar os conflitos provenientes de interesses divergentes, institucionalizando-os mediante a criação de diferentes mecanismos em seu interior. Neste momento histórico de constituição do Estado Nacional, ocorreu uma profunda atuação política da burguesia, que procurou conformar as estruturas estatais e, ao mesmo tempo, alterar, questionar os valores que as sustentavam, objetivando impor os seus.

Na qualificação da participação política, Pizzorno aponta os “valores” como sendo a medida que permite avaliar os resultados das ações em função dos interesses almejados, um conjunto que permite verificar se os objetivos determinados pelos interesses foram alcançados nas ações, possibilitando avaliar os resultados da participação e sua otimização, “*um sistema de ação com vistas ao interesse do ator*”. Neste contexto se apresentam, articulados, dois instrumentos de análise, a saber: “*sistema de solidariedade*” e “*sistema de interesse*”, ambos relacionados aos valores questionados ou afirmados pelos grupos sociais em suas ações.

Os sistemas de solidariedade são aqueles em que de cada membro é cobrada a coerência com seu grupo; fundamentam-se, pois, na igualdade que coesiona os diferentes atores sociais em busca da otimização dos resultados. Exemplos de sistemas de solidariedade são as famílias, os grupos de amigos, as associações voluntárias, entre outros. Os sistemas de interesses se apresentam em contraposição aos de solidariedade;

fundamentam-se nas diferenças que caracterizam os diferentes interesses dos atores. Há, portanto, na sociedade, uma relação dinâmica entre esses dois sistemas, que se imbricam e se contradizem nas ações dos atores: a igualdade articula os grupos sociais que, nas suas ações mediante a participação política dos indivíduos, procuram apresentar seus valores e, ao mesmo tempo, questionar os de outros grupos. O que faz Pizzorno afirmar que

*“En síntesis: la participación política es una acción que se cumple en solidaridad con otros, en el ámbito de un Estado o de una clase, con vistas a conservar o modificar la estructura (y por lo tanto los valores) del sistema de intereses dominantes.”*<sup>82</sup>

As igualdades, então, são fundamentais à participação política. Formam-se áreas de igualdades em sistemas de desigualdades (interesses), ocasionando a atuação de sistemas de solidariedade sobre estruturas e valores. Exemplo dessa atuação são os partidos políticos, que, segundo Pizzorno, devem ampliar as áreas de igualdade à medida em que conquistam maiores partes das massas em suas ações, pois quanto mais expandirem-se sobre elas, maior amplitude deverão ter seus sistemas de igualdades para garantir-lhes a coesão necessária. O contrário representaria a perda de sua coesão, colocando-os em risco. Esse é um dos motivos que leva este autor a afirmar

---

<sup>82</sup> – *Ibidem*. p. 39.



*“... es que sólo se participa cuando se está entre iguales.”<sup>83</sup>*

A participação política só ocorre dentro de sistemas de solidariedade, ou melhor, com a atuação de sistemas de solidariedade sobre sistemas de interesses, sendo que onde há desigualdades ela deixa de existir.

Uma outra assertiva interessante apresentada por Pizzorno se refere à relação entre consciência de classe e participação política. Próximo a Saviani, que afirma que

*“... o próprio ato da participação exercita e capacita para a participação, ...”<sup>84</sup>*

Pizzorno, por sua vez, querendo destacar a importância da praxis política, assevera que

*“... la participación política es mayor cuanto más grande (más intensa, clara, precisa) es la consciencia de clase.”<sup>85</sup>*

isso no intuito de destacar também a importância entre a teoria-conhecimento e a ação. Para ele, só há consciência de classe quando há ação de classe, na e para a classe, que, por sua vez, acrescenta consciência à ação. E, nesta participação, o sistema de interesse se cala em função da força do sistema de solidariedade.

Neste mesmo sentido, qual seja o de relacionar a posição social do indivíduo com a sua participação política, Pizzorno afirma, desenvolvendo as teses anteriores, que, quanto mais um indivíduo se inclui em um grupo coeso, mais ele participa, porque a solidariedade

<sup>83</sup> – *Ibidem.* p. 47.

<sup>84</sup> – SAVIANI, Dermeval. *op. cit.* p. 74.

<sup>85</sup> – PIZZORNO, Alessandro. *op. cit.* p. 39.

se aprofunda. Em sendo o centro de determinado grupo o local que tem maior coesão e a periferia as áreas deste mesmo grupo onde a solidariedade ainda não se faz com tanto vigor, pode-se, tal como é feito, estabelecer uma relação entre centro/periferia e participação política: quanto mais se aproxima do centro, maior participação terá. Na realidade, quanto mais o indivíduo ascende na escala social, mais próximo do centro de decisões ele estará, implicando em mais participação política na sociedade, sendo o contrário também válido.

Após essas exposições referentes à relação entre posição social do indivíduo e participação política, Pizzorno passa a sintetizar as diferentes formas de participação política tipologicamente; são elas: “*participação política profissional*”, “*participação civil na política*”, “*movimentos sociais*” e de “*sub-cultura*”. Os dois primeiros são movimentos atrelados à estrutura do Estado, espaços abertos pela classe dominante no sentido de canalizar e institucionalizar a participação, objetivando atenuar os conflitos de interesse inerentes à sociedade de classe; os dois últimos são tipos de participação que se dão fora da esfera estatal enquanto tal.

A participação política profissional é aquela que se realiza em solidariedade com outros no âmbito do Estado ou de uma classe, com vistas a manter ou alterar sua estrutura de interesses. Pressupõe uma divisão social do trabalho em que o Estado impõe à sociedade uma determinada relação (por exemplo, o parlamento). A participação civil na política é mais ampla, refere-se à participação do cidadão na sociedade como um todo, também com vistas a manter ou alterar o sistema de interesses, seus valores, isso fora dos canais “legalizados” pelo Estado; a imposição da relação é aqui invertida, passando da sociedade

como um todo ao Estado, ocasionando participação nos movimentos sociais e de sub-cultura, normalmente não muito bem aceitos pelo caráter extra-estatal que apresentam em suas ações.

A participação nos movimentos sociais objetiva a substituição do sistema de interesse vigente por outro. Esses fins universalistas na participação dos movimentos sociais são diferentes da participação no movimento sub-cultural, que tem também um sistema de interesse próprio, mas mais particularizado, mesmo tendendo a generalizar-se. Esses movimentos mais particularizados, privados de participação na política, na verdade, sofrem com os efeitos do sistema de interesse dominante imposto e tendem, na solidariedade, a amenizar seus efeitos, normalmente isolando-se (por exemplo, grupos étnicos).

Agora acreditamos já ter elementos suficientes para a elaboração de um conceito de cidadania, e é o que faremos a seguir. Antes, porém, gostaríamos de resgatar uma parte do que foi dito com as palavras de Höfling:

*“Nestes termos, se configura a estreita correlação existente entre a posição social do indivíduo e as possibilidades que lhes são “dadas” - de certo modo - de participação política. Quanto mais elevada é a posição social do indivíduo mais próximo do centro ele estará, e mais alto será o grau de sua integração no grupo. Quanto mais se sentir integrado, maior disponibilidade - e chances - para participar ele terá. Desde que esta maior integração - que pode ser compreendida pela maior proximidade do centro - está altamente correlacionada com a posição social do indivíduo, a participação política - que*

*está estreitamente vinculada à integração do indivíduo no grupo - estará igualmente correlacionada com a posição social dele.*<sup>86</sup>

Não podemos, então, admitir um conceito qualquer de cidadania que descarte a posição social concreta do indivíduo na sociedade. Este é um dos mais importantes fundamentos, para nós, no momento de afirmar um conceito de cidadania e utilizá-lo como instrumental na análise do ensino técnico.

Para cumprir o que anteriormente nos propusemos, isto é, a definição de um conceito de cidadania, devemos resgatar os pressupostos que anteriormente discutimos. A participação, a igualdade, o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, o preparo para a discussão dos problemas comuns à comunidade, o preparo devido para a decodificação do mundo e dos mecanismos articulados por suas diferentes facetas (acesso à informação e à cultura letrada) e o acesso aos bens materiais fundamentais à sobrevivência digna constituem-se nos pressupostos que afirmamos para um conceito próprio de cidadania. De que forma eles se articulam para a formação desse conceito, fundamentados em uma determinada posição epistemológica e de análise? Respondendo esta questão acreditamos estar penetrando em um contexto que nos possibilitará apresentar um conceito de cidadania.

A participação com igualdade no debate e nas resoluções dos rumos da comunidade, pressupondo a condição do devido preparo na decodificação do mundo e dos mecanismos articulados por suas diferentes facetas, constituem-se na condição para a efetivação da

---

<sup>86</sup> - HÖFLING, Eloisa de Mattos. *op. cit.*, p. 34.

cidadania, que objetiva a ampliação e conquista de direitos que garantam a posse de bens materiais, simbólicos e sociais. A ausência de qualquer um dos elementos pressupostos debilita todo o sistema de participação e impede a prática cidadã, ou melhor, a carência destes elementos pode caracterizar uma prática como não-cidadã.

A articulação dos pressupostos da cidadania nos leva a inferir que, primeiro, cidadania é uma prática; não é simplesmente a compreensão passiva da realidade, estando de posse de elementos que possibilitem a decodificação do mundo ao nosso redor. Enquanto prática, a cidadania deverá estar sempre sujeita a reformulações teóricas que a reorientem, ou melhor, deve ser prática no sentido da praxis delimitada pelo marxismo, prática que, partindo do idealismo hegeliano e do materialismo vulgar para superá-los, rompa com a noção estanque e imediata do utilitarismo-positivismo, que construa, a partir de experiências concretas, humanas e reais, novas formulações e situações pelo uso do método dialético, que considera as coisas e os conceitos em seus encadeamentos concretos, superações e movimentos constantes de afirmação, negação e negação da negação, na busca constante de uma nova realidade formada pela síntese das anteriores. Portanto, o conceito de cidadania que apresentaremos pretende afirmá-la como prática no sentido de praxis,

*“... unidade entre teoria e prática (que) não é um fato mecânico, mas um devenir histórico...”<sup>87</sup>*

A prática cidadã deve buscar em sua ação-participação a resolução dos problemas que

---

<sup>87</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. p. 21.

atingem a vida da comunidade. Para utilizarmos de uma terminologia dos autores que citamos, podemos afirmar que esses problemas podem ser resumidos na ausência dos bens materiais, simbólicos e sociais (Antônio Joaquim Severino), que poderão ser alcançados se os indivíduos integrantes das comunidades conquistarem os direitos civis, políticos e sociais (T. H. Marshall) e efetivá-los com a posse real dos bens. A simples conquista desses direitos não garante sua efetivação prática, o que a praxis-cidadã deve também garantir. Assim, o objetivo maior da praxis-cidadã é a conquista dos bens materiais, simbólicos e sociais, mediante a luta pelos direitos civis, políticos e sociais; ou melhor, é a busca de igualdade em todos os campos que compõem a realidade dos homens, em oposição à sociedade de classes, que promove a diferença com a negativa de bens e direitos para uma das parcelas sociais.

Logo, a formulação a que chegamos do conceito é: **CIDADANIA É A PARTICIPAÇÃO DOS INDIVÍDUOS DE UMA DETERMINADA COMUNIDADE EM BUSCA DA IGUALDADE EM TODOS OS CAMPOS QUE COMPÕEM A REALIDADE HUMANA, MEDIANTE A LUTA PELA CONQUISTA E AMPLIAÇÃO DOS DIREITOS CIVIS, POLÍTICOS E SOCIAIS, OBJETIVANDO A POSSE DOS BENS MATERIAIS, SIMBÓLICOS E SOCIAIS, CONTRAPONDO-SE À HEGEMONIA DOMINANTE NA SOCIEDADE DE CLASSES**, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação.

De acordo com esse conceito de cidadania, podemos afirmar que as ações consideradas cidadãs serão aquelas que terão como objetivo fundamental a contraposição à direção e dominação imposta na sociedade de classes. Os cidadãos serão aqueles que,

passando por um processo educativo que os levem a superar a condição de indivíduo, efetivamente se projetarão na luta política, pois, organizados coletivamente, buscarão em suas ações a transformação das estruturas que produzem e reproduzem a formação econômico-social da qual fazem parte. Assim sendo,

*“... as classes instrumentais e subordinadas... – estarão caminhando para ter um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares.”<sup>88</sup>*

Passaremos, pois, no próximo momento dessa dissertação, a apresentar em detalhes o Decreto nº 2208/97, sua gestação, os prós e contras dirigidos a ele, e outras nuances que nos permitam compreender suas reais intenções. Feito isso, utilizaremos esse nosso conceito de cidadania para analisá-lo, para verificar se suas características possibilitam-nos defini-lo como cidadão ou não e buscar, inclusive, sobretudo na fonte teórica em que nos fundamentamos, alternativas para sanar as eventuais carências que possa vir a apresentar.

---

<sup>88</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. p. 149.

### **III – O DECRETO N° 2.208/97<sup>89</sup>**

---

<sup>89</sup> – O Decreto n° 2208/97 é apresentado ao final deste trabalho na íntegra (Anexo 1).

### **III.1. O PROJETO DE LEI Nº 1603/96<sup>90</sup>: RESULTADO DA “NOVA ORDEM” MUNDIAL**

Pretendemos, especificamente neste momento, abordar nosso objeto de análise – o Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997 –, procurando perpassar os meandros que cercam os fundamentos teóricos que nortearam sua elaboração. Isso brevemente, o que nos debilita em certa medida, mas de forma suficiente para nosso intento de discutir suas matizes e as implicações que consideramos fundamentais. Para tanto, nossa tarefa será a de apresentar as discussões que balizaram a elaboração deste Decreto e suas implicações, estabelecendo uma relação com a realidade em que vivemos.

Já afirmamos em momentos anteriores que a realidade hoje passa por transformações em sua base material. Os reflexos dessas alterações se fazem sentir nas superestruturas, nas estruturas jurídico-políticas que conformam a maneira de ser, de estar, de sentir, de pensar, de fazer e de saber do homem de nosso tempo, assim como já ocorreu em muitos outros momentos históricos que a humanidade experimentou. Crises de paradigmas, vácuo político, reestruturações econômicas, crise de sistema, “fim da história”, começo de um novo tempo e fim de tudo que é considerado velho, enfim, muitas são as interpretações que se afirmam para tentar dar conta do que realmente está ocorrendo, chegando-se até mesmo

---

<sup>90</sup> – O Projeto de Lei nº 1603/96 é apresentado ao final deste trabalho na íntegra (Anexo 2).

a negar a realidade que se apresenta para continuar afirmando as teorias que deveriam não somente constatá-la, mas superá-la, transformando-a.

Como não é nosso objetivo aqui entrar nestas discussões de forma mais pormenorizada, só queremos afirmar que o que se torna a cada dia mais claro é que está ocorrendo um profundo processo de transformação sob a hegemonia do capital. Isso é por nós afirmado sem negar a presença também de outras forças que buscam resistir a ele e superá-lo, na tentativa de se estabelecer uma nova hegemonia, uma nova conformação social com outras bases, com outros métodos e outras finalidades últimas.

Se fôssemos resgatar aqui a história do capitalismo deveríamos recuar para antes da Idade Moderna, verificando as crises que marcaram o final do modo de produção feudal, passando pelo renascimento comercial e cultural, pelo surgimento dos estados nacionais absolutistas e suas políticas econômicas (mercantilismo), pelas grandes navegações, pelas reformas religiosas – principalmente pelo Calvinismo, como já o fez Weber –, pela exploração dos novos mercados (Ásia, África e América), atingidos pelas “grandes navegações”, e por todos os demais processos econômicos, políticos, sociais e culturais que levaram o mundo a uma disputa tão ferrenha que, em seu ápice, alcançou o cúmulo das duas grandes guerras mundiais. Entretanto, queremos somente buscar na história recente, principalmente a partir da segunda guerra mundial, alguns elementos que fundamentam essa hegemonia alcançada pelo capital na atualidade e que dá a ele a capacidade de se reorganizar, sendo um dos frutos dessa sua reestruturação a intervenção no processo de ensino-aprendizagem, para também conformá-lo de acordo com seus interesses enquanto

força social dominante. Neoliberalismo, como se sabe, é o nome em geral utilizado para especificar essa reorganização do capital, e a ideologia daí decorrente, que marca com profundidade este momento histórico em que vivemos.

A publicação da obra "*O Caminho da Servidão*" é tida como o maior marco da ideologia neoliberal. De Friedrich Hayek, foi publicada, em 1944, objetivando combater a vitória do Partido Trabalhista Inglês que já se manifestava, e que se concretizou nas eleições do ano seguinte, consolidando a social-democracia como modelo político europeu. Hayek procurou articular-se com outros que compartilhavam de seus ideais. Com eles organizou uma pequena sociedade, a Sociedade de Mont Pèlerin, que contou com reuniões internacionais, realizadas de dois em dois anos. Dentre eles estavam figuras liberais típicas como Milton Freidman, Karl Popper, Walter Lipman, Salvador de Mandariaga, entre outros. Buscando afirmar seus ideais liberais como modelo para o desenvolvimento capitalista, encontraram nas sociais democracias européias, efetivadas a partir de 1947, seus alvos preferidos de ataque.

As políticas de bem-estar social praticadas na Europa ganharam forças para emergir no período entre guerras, tendo como marco fundamental a publicação de "The End of Laissez Faire", por John Maynard Keynes, em 1926. Em suma, Keynes pretendia resolver o problema do sistema capitalista pela melhor distribuição e não por sua superação, provando que dentro desse modo de produção haveria a possibilidade de se ter atendimento a contento das mínimas condições sociais, sem a necessidade de se fazer uma revolução socialista para alcançar essas reivindicações consideradas básicas.

Podemos citar as seguintes assertivas como centrais do pensamento desses “novos” liberais, a saber: a) a crença de que a desigualdade é o motor do desenvolvimento individual, que, desenvolvendo-se no individualismo característico dessa ideologia, acarretaria como consequência necessária uma elevação do nível de bem-estar social para muitos outros indivíduos, mas não para todos, já que se assim ocorresse quebraria-se o próprio motor de seu desenvolvimento; b) o combate às políticas de bem-estar social, como ação urgente e necessária a se efetivar, uma vez que a Europa, adotando esse modelo de proteção coletiva para seus indivíduos, poderia estar comprometendo o propalado motor de desenvolvimento social – a desigualdade –; c) o combate ao movimento sindical, organizado e com forte poder de pressão, que exigia a diminuição das desigualdades econômicas, bem como a manutenção e a expansão das políticas de bem-estar social; e d) o combate à presença forte do Estado em todos os campos da realidade, sobretudo o econômico, já que a iniciativa privada, afirmavam, é mais propensa à defesa das individualidades e da liberdade para a economia, excluindo-se a possibilidade de existência de um estado interventor.

Tais idéias ficaram como que incubadas, sendo a social-democracia européia vitoriosa no embate até os primeiros anos da década de setenta. Neste momento, a correlação de forças pendeu para o seu lado, graças ao grande desenvolvimento econômico alcançado pelos países europeus neste intervalo, possibilitando investimentos significativos em garantias sociais.

Na verdade, dentro dessa incubadeira, as idéias desses neoliberais fizeram-se fortes o suficiente para manterem-se vivas, motivando iniciativas e contrapondo-se a

qualquer tentativa de se constituir uma realidade diferente da que propõem. A sua emergência deu-se quando a idéia de um capitalismo sem desigualdades profundas sofreu um significativo abalo, em 1973, com a denominada crise do petróleo. Desmorona-se a idéia de promover um capitalismo com melhor distribuição de renda, com políticas sociais de proteção aos trabalhadores, afirmada e em certa medida efetivada pelos principais países europeus.

Com o aumento do preço do petróleo, articulado pelos seus produtores, os estados europeus viram-se endividados e, conseqüentemente, sem a possibilidade de manter os altos investimentos na seguridade social. Chegava, pois, a hora propícia para se implementar as idéias de Hayek, gestadas três décadas atrás. O pioneirismo coube a Margaret Thatcher que, a partir de 1979, implementou o neoliberalismo na Inglaterra através de algumas medidas, tais como: redução da presença do Estado na economia, patrocínio da iniciativa privada, ataque aos movimentos sindicais, redução dos investimentos em políticas de seguridade social, baixa dos impostos sobre os altos rendimentos, abolição dos controles sobre os fluxos financeiros, investimento em um amplo programa de privatização, enfim, privilegiou a desigualdade, como pretendia Hayek.

Muito embora com nuances diferentes, outros países começaram aplicar as mesmas medidas econômicas, políticas e sociais, na tentativa de se enfrentar a crise iminente, como por exemplo os Estados Unidos, através de Ronald Reagan em 1980; depois se seguiram a Alemanha, com Helmut Kohl em 1982, e a Dinamarca, em 1983. O segundo momento de aplicação destas medidas se deu no Leste da Europa e somente depois é que chegaram na

América Latina, tendo sido o Chile a primeira experiência, através do governo de Pinochet; depois vieram a Bolívia, com Jeffrey Sachs em 1985, o México, com Salinas em 1988, a Argentina, com Menem em 1989, a Venezuela e o Peru, com Fujimori em 1990. Como afirma Perry Anderson,

*“Então, em todos esses itens, deflação, lucros, empregos e salários, podemos dizer que o programa neoliberal se mostrou realista e obteve êxito. Mas, no final das contas, todas essas medidas haviam sido concebidas como meios para alcançar um fim histórico, ou seja, a reanimação do capitalismo avançado mundial, ...”*<sup>91</sup>

Enfim, os êxitos alcançados por estas experiências neoliberais se resumem ao controle do processo inflacionário, à recuperação dos lucros da iniciativa privada, à derrota do movimento sindical, mesmo que não definitiva, e, talvez o maior deles, a de determinar como senso comum a visão de que a única maneira de se comandar a economia, o país e o mundo é admitindo-se e efetivando-se as suas próprias premissas. O que há de mais interessante e hilário neste fato, é que para o mercado se impor contra o Estado ele se utiliza dos próprios aparelhos estatais, quais sejam os de promoção do consenso ou os de imposição da coerção, tendo em vista a correlação de forças do momento. Como bem diz Gentili,

---

<sup>91</sup> – ANDERSON, Perry. In: *Pós-Neoliberalismo*. p. 15.

*“Nada mais falso, então, que o discurso anti-intervencionista que fascina neoconservadores e neoliberais de todas as partes do mundo. O Estado exerce a violência para garantir a violência do mercado (grifo do autor)”.*<sup>92</sup>

Esse processo de rearticulação do capital mundial, em busca da consolidação de sua hegemonia impactada pelas crises, se fez sentir fortemente em todas as relações, na vida política, submetida à economia, na sociedade, na cultura e, como não poderia deixar de ser, na educação. Tendo como norteador de todas as ações o mercado, e não mais qualquer intervenção do Estado, processou-se a mercantilização das relações sociais, estando o processo de ensino-aprendizagem aqui devidamente enquadrado. Assim como o direito de propriedade passa a submeter todos os direitos humanos fundamentais, a educação, enquanto um direito fundamental, passa a ser mais um dos muitos produtos oferecidos no mercado, adquiridos graças ao despendimento de recursos financeiros, perdendo seu caráter público universal e passando a cumprir outras determinações, impostas pelo mercado.

Foi graças a essa nova realidade, promovida pela rearticulação do capital, que os organismos financeiros internacionais, especificamente aqueles que dirigem efetivamente o capitalismo mundial, como o BIRD, reordenaram seus fluxos de investimentos em países com as características semelhantes às do Brasil. Se até a década de sessenta buscavam privilegiar o patrocínio de investimentos em infra-estrutura, mudaram o fluxo do capital,

---

<sup>92</sup> – GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. p. 239.

passando a também investir em políticas sociais. A saúde e a educação começaram a fazer parte da preocupação desses organismos, pois foram identificadas como potencializadoras do “capital humano”, necessário ao desenvolvimento, mesmo que isso não signifique, como realmente não significou em muitos casos, contradizendo alguns defensores dessas idéias, o acesso igualitário aos frutos produzidos. Melhor dizendo: como o BIRD e todos os demais organismos internacionais gestores do capitalismo mundial adotaram a forma e o conteúdo neoliberal, os financiamentos relacionados à saúde e à educação visaram um objetivo puramente econômico, uma vez que é característica dessa ideologia despolitizar as relações e submeter tudo ao mercado, sem nenhuma preocupação social que caminhe no sentido contrário ao da exclusão.

No Brasil, essas iniciativas se fizeram sentir profundamente na educação, uma vez que é socialmente determinada e, ao mesmo tempo, determinante nas relações sociais. Isso é corroborado pela literatura pedagógica, que é farta quando analisa as reformulações sofridas pela educação nacional nas últimas décadas, alterações que buscaram a manutenção da hegemonia do capital mediante o uso da educação pelo governo de plantão.

É dentro deste contexto que se insere a gestação do Projeto de Lei (PL) nº 1603/96, que nos interessa particularmente neste momento de nosso trabalho. Essa afirmação concretamente quer significar que, neste ambiente que assume o neoliberalismo enquanto ideologia, não poderíamos esperar outra coisa senão o surgimento de iniciativas em consonância com ele. Assim é o PL 1603/96: uma iniciativa decorrente da ideologia neoliberal.

Kuenzer mostra que esta propositura nasceu de espaços e concepções distintas, quais sejam do Ministério do Trabalho (MTB) e do Ministério da Educação (MEC). No Ministério do Trabalho abriu-se um amplo processo de discussão dirigido por Nassim G. Mehedeff e Elenice M. Leite. Intensificado em 1995 e contando com a participação dos mais variados setores afins, este processo resultou no documento denominado “Questões Críticas da Educação Brasileira”, que abordou a problemática da educação profissional dentro da perspectiva de elevação da competitividade nacional, apontando para a melhoria da qualidade de vida de todo o povo e para a consolidação do processo democrático. Conseqüentemente, forja-se como público alvo os desempregados e demais excluídos. A educação profissional, com foco no mercado, não se restringirá a nenhum nível de ensino e perpassará todos eles, não substituindo nenhum, o que determina ao ensino fundamental outro objetivo, o da formação de cidadãos. Tal concepção nega qualquer possibilidade de, na rearticulação da educação profissional e média, incluir como objetivo implícito a contenção de fluxo dos alunos ao nível superior de ensino. Portanto,

*“... o PL 1603/96 tem aí uma de suas origens, que só posteriormente incorpora, e não adequadamente.”<sup>93</sup>*

O Ministério da Educação, por sua vez, é a outra fonte da qual surgiu essa propositura. A partir de análises feitas por organismos nacionais e internacionais, como por exemplo o Banco Mundial, do qual Cláudio de Moura Castro é um consultor, este Ministério passa a apresentar preocupações que apontam para um outro caminho, qual seja

---

<sup>93</sup> – KUENZER, Acacia Zeneida. *O Ensino Médio no Contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil*. p. 80.

o de racionalizar os investimentos, visando otimizar a relação custo-benefício. Em discussões no âmbito deste Ministério, surge outro documento, de autoria de Ruy Berger Filho, propondo a retirada da formação de cunho propedêutico da educação técnica e a flexibilização dos currículos com a modularização, tanto do nível médio, quanto do técnico, em busca de se conseguir atingir os objetivos pretendidos quanto aos custos. Por conseguinte, coloca-se em cheque a concepção de educação profissional integrada ao ensino médio. Dessas discussões resultou o documento do MEC denominado “Planejamento Político-Estratégico para 1995/1998”, relativo ao ensino médio, no qual

*“... já está explicitada, com relação à estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica, a decisão de separação, do ponto de vista conceitual e operacional, entre a parte profissional e a parte acadêmica.”<sup>94</sup>*

Destas duas concepções distintas, arrolaram-se discussões sistemáticas entre as pastas ministeriais, o que veio a ser atropelado, segundo Kuenzer, pelo desespero do MEC em, o mais rapidamente possível, regulamentar o ensino profissional, atendendo ao acordo estabelecido com o Banco Mundial. Tal entendimento, veiculado pelo próprio Ministro Paulo Renato Souza, foi feito sem contar com a participação coletiva de todos os verdadeiramente interessados. Naturalmente, as prerrogativas defendidas pelo Banco Mundial necessariamente deveriam ser cumpridas, se se pretendesse assegurar os recursos. Foi isso que fez com que as arestas entre o MTB e MEC fossem aparadas, fazendo surgir o PL 1603/96, que fora enviado para a análise do Congresso. A matéria desta propositura

---

<sup>94</sup> – *Ibidem.* p. 82.

contou ainda com a anuência dos secretários de educação dos estados, através do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), tendo em vista que, segundo o PL, receberiam a incumbência de, juntamente com o setor produtivo e organizações não-governamentais, manter e gerenciar os estabelecimentos de ensino a serem criados, abrindo-se a possibilidade de firmarem contatos e contratos financeiros com as instituições internacionais.

Por sua vez, Luiz Antônio Cunha também analisa o surgimento da atual legislação regulamentadora do ensino técnico como resultado das posições de organismos financeiros internacionais, que exigiram do governo brasileiro uma adequação do seu sistema de ensino-aprendizagem em relação às políticas concernentes à “nova ordem”, determinada pelo capitalismo internacional. As análises realizadas pelo Banco Mundial, em 1989, sobre o nível de segundo grau da educação nacional, concluem afirmando a necessidade de se melhorar a relação custo-benefício e apontando algumas sugestões ao governo brasileiro. Tais recomendações, segundo Cunha, referiram-se a: a) estabelecer uma equidade no que se refere aos gastos das escolas de segundo grau, municipais, estaduais e as escolas técnicas da rede federal, pois que estas últimas gozavam de muitos recursos para atender a uma clientela pequena (20% dos recursos destinados ao segundo grau iam para essa rede federal, que representava somente 2% das matrículas), com condições de financiar sua formação escolar e estando interessada somente em adquirir uma boa formação de segundo grau para passar pelo filtro do vestibular; b) a cobrança de anuidades de acordo com a situação dos alunos, sendo que os de baixa renda contariam com um sistema de crédito educativo; c) atrair alunos de baixa renda para essas escolas federais, reconhecidamente mantenedoras de

um razoável nível de excelência; d) expandir rapidamente o número de matrículas, para diminuir o seu custo unitário; e e) reduzir a ênfase no currículo das escolas técnicas federais nas atividades tecno-profissionais pelo seu alto custo.

Tomando conhecimento de tais recomendações para o segundo grau, o governo brasileiro prontamente respondeu, através da Coordenadoria de Planejamento e Políticas dos Organismos Internacionais, vinculado ao Departamento de Assuntos Internacionais do Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento, em documento que contou com a participação de integrantes do MEC, do MTB, do SENAI e do SENAC,

*“..., não público, permanecendo apenas do conhecimento de certas instâncias ministeriais e do próprio Banco Mundial, criticava direta e fortemente as idéias nele contidas.”<sup>95</sup>*

As críticas do governo brasileiro alertavam o organismo internacional da sua ignorância em relação à nova ordem legal vigente no país, a constituição aprovada e o trâmite do projeto que visava o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. Os técnicos do governo brasileiro reprovaram ainda a afirmação de elitização das escolas técnicas federais e a sugestão de se estabelecer a substituição do ensino técnico pela educação geral, seguida de uma educação profissional apressada.

Entretanto, as idéias do Banco Mundial foram absorvidas nas propostas do então candidato à Presidência da República, Fernando Henrique Cardoso. Tais sugestões afirmavam a necessidade de se ampliar as matrículas no segundo grau, tendo em vista seu

---

<sup>95</sup> – CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino Médio e Ensino Profissional: da Fusão à Exclusão*. p. 13.

papel estratégico de preparação para o trabalho, a urgência de se estabelecer fontes exclusivas de recursos para financiar o segundo grau e assumia a alegação do Banco Mundial sobre a elitização das escolas técnicas federais. Com o resultado positivo das urnas, o governo se estabeleceu, e no MEC contou com a profícua assessoria de dois eminentes funcionários, que integraram os quadros técnicos dos organismos internacionais; são eles: Cláudio de Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira, os quais, segundo Cunha,

*“... formaram uma parceria que tem exercido significativa influência nas políticas educacionais a nível federal e estadual.”<sup>96</sup>*

As propostas de Castro surgem a partir de análises críticas da profissionalização, estabelecida pela Lei 5692/71 para todo o segundo grau, e da irreconciliável presença de ênfase no mesmo currículo da profissionalização e do ensino de caráter mais propedêutico. Rejeita, portanto, para o segundo grau, tanto a profissionalização quanto o academicismo universais, apontando para a dissociação entre ensino médio e profissional, eliminando do currículo dessas últimas escolas a parte acadêmica, aproximando-as definitivamente do ordenador do mundo contemporâneo, o mercado. Contudo, nega a modularização para a educação profissional, por avaliar que poderia propiciar um alongamento do curso, o que a aproximaria do nível superior, mas a indica para o ensino médio.

Segundo Cunha, o outro assessor influente do governo brasileiro na área educacional, Oliveira, se mostra entusiasta da rejeição da escola única, da escola da unificação de

---

<sup>96</sup> – *Ibidem*. p. 14.

currículos para todo o segundo grau, pois que, pela heterogeneidade, há a necessidade de se estabelecer diferentes currículos. Conseqüentemente, deve haver um currículo destinado à maioria, que deve inserir-se no mercado de trabalho, e outro à minoria, para ingressar no ensino superior. Assim se estabelece uma contenção no acesso a este nível, um filtro ao ensino superior, característico da influência da realidade social dicotomizada na educação, o que o leva a propor uma formação profissional simultânea ou posterior ao segundo grau.

Apesar de algumas diferenças localizadas, as sugestões apresentadas por estes assessores técnicos em muito se assemelham às que já foram apresentadas pelo Banco Mundial, quando da divulgação de relatório sobre o segundo grau em 1989. Se as principais sugestões desse organismo financeiro internacional foram norteadas pelas preocupações em relação ao crescimento da demanda e à escassez de recursos, preocupações que buscam aliar a otimização dos recursos com a necessidade premente de se adequar o ensino ao mercado, Castro e Oliveira também caminham neste sentido. Apontam para o atendimento das necessidades do capital internacional manifestas pelo Banco Mundial, sugerindo a dissociação do ensino médio e profissional, o que viabilizaria a implementação das demais medidas de orientação econômica, com vistas a mercantilizar a educação. Por isso se torna importante dissociar o ensino médio do profissionalizante, uma vez que, se efetivado, isso poderá não só otimizar os recursos, mas também aproximar o ensino profissional do mercado propriamente dito, preparando e treinando os trabalhadores segundo as técnicas do sistema produtivo atualmente em vigência.

Se na oportunidade em que recebeu as sugestões do Banco Mundial o governo brasileiro criticou-as, a partir de 1994, quando muda o plantonista presente no Planalto Central, assume as sugestões antes relegadas. Segundo Cunha, na primeira manifestação do governo de Fernando Henrique Cardoso sobre ensino médio e técnico, através do texto denominado “Planejamento Político-Estratégico 1995/1998”, de maio de 1995, se mostrava clara a intenção de separar o ensino médio do profissional, possibilitando a adaptação das escolas técnicas às necessidades manifestas pelo mercado e se colocando à disposição das ingerências de empresários. Tais idéias ganharam forma legal quando do envio ao Congresso Nacional do PL 1603, em março de 1996, tornando latente que a “nova ordem” mundial marcou presença no Brasil, influenciando o governo em suas resoluções quanto a reorganização do ensino profissional, do ensino técnico e tecnológico. Poderíamos enumerar uma série de outros posicionamentos que mostram claro o acatamento, por parte do governo brasileiro, das sugestões (ou seriam imposições?) apresentadas pelos organismos financeiros internacionais que gerenciam o capitalismo mundial. Como não é nosso objeto de estudo a comprovação dessa afirmação, não entraremos nesta polêmica. Mas acreditamos que, da forma como apresentamos, está suficientemente demonstrada a influência desses organismos internacionais na política educativa nacional, especificamente no que concerne a formação profissional; o PL 1603/96 é prova irrefutável disso.

### **III.2. O PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 236/96<sup>97</sup>: A RESISTÊNCIA À “NOVA ORDEM” MUNDIAL**

Muito embora a pressão da “nova ordem” mundial tenha se feito presente no Brasil, influenciando de tal forma o governo de Fernando Henrique Cardoso que o levou a aceitar as imposições dela quanto ao conteúdo e à forma do ensino médio e técnico, forças contrárias a essa submissão também se manifestaram. Buscando não somente resistir pura e simplesmente, mas agir propositivamente, essas forças apresentaram alternativas para o ensino médio e técnico. Uma das significativas iniciativas neste sentido foi a elaboração do Projeto de Lei nº 236/96, apresentado no Senado Federal, em 22 de outubro de 1996, por José Eduardo Dutra, Líder da Bancada do Partido dos Trabalhadores nessa Casa de Leis. Outras iniciativas também se fizeram presentes, como foi o caso da apresentação de mais de duzentas emendas ao PL 1603/96, inúmeras reuniões e debates promovidos pela comunidade das escolas técnicas e audiências públicas convocadas por parlamentares do Congresso Nacional, visando reunir especialistas para aprofundarem-se no conhecimento dos fundamentos do projeto e suas eventuais implicações. Além dessas, tivemos também a apresentação de mais projetos tentando corrigir a anacrônica desconexão entre saber e

---

<sup>97</sup> – O Projeto de Lei do Senado nº 236/96 é apresentado ao final deste trabalho na íntegra (Anexo3).

fazer, promovida pelo PL 1603/96; entre eles podemos citar: o Projeto de Lei nº 2933/97, de autoria do deputado João Faustino (PSDB/RN), e o Projeto de Lei nº 2743/97, do deputado Ricardo Gomyde (PC do B/PR).

Podemos afirmar, em resumo, que o deputado João Faustino, com sua iniciativa parlamentar, pretende eliminar a perspectiva dicotômica entre saber e fazer incutida no PL 1603/96. No corpo de seu projeto de lei, inúmeras são as passagens que mostram a intenção de se romper com essa separação, tal como o artigo 1º do Título I - Da Educação Profissional de Nível Médio - que reza: "*O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.*". Se aprovado o projeto sem qualquer alteração, teríamos como implicação manter dentro do ensino médio, com perspectiva de cunho mais propedêutico, a formação profissional, voltada a dar condições para que o educando tenha as condições mínimas de se inserir no processo produtivo. Tendo sido abarcado o ensino profissional no seio do médio, atendidas a contento as condições de qualidade destas formações, o educando não estaria simplesmente se adestrando, conforme a técnica do mercado exige em determinado momento, mas desenvolvendo-se enquanto sujeito, enquanto um indivíduo não restrito à realidade que se lhe impõem.

O PL 2743/97, por sua vez, nos apresenta um texto bastante simplificado e curto, diferentemente do projeto do deputado Faustino, e seu conteúdo fundamental resume-se a somente acrescentar ao artigo 4º da Lei 9394/96 (LDB) o seguinte inciso: "*educação básica comum a todos, anterior ou simultânea a educação profissional ou a formação técnico-profissional.*". Não poderíamos deixar de observar a justificativa desta propositura

antes de emitirmos qualquer juízo; é lendo-a que tem-se a possibilidade de captar-se a verdadeira intenção do autor com a sua apresentação. Depois de discorrer sobre a importância da alteração na base econômica que se processa no mundo contemporâneo, este Deputado afirma a necessidade de estabelecer-se uma formação básica comum a todos, dado que *“Não bastam adestramentos para funções ou tarefas parceladas do processo produtivo.”*, sendo necessária *“uma educação geral que permita, ao futuro trabalhador, o desenvolvimento de suas capacidades de decidir, de julgar, de supervisionar, de criar, de assumir responsabilidades.”*. Resta claro, pois, que a dicotomia entre o ensino médio e profissional, enunciado pelo PL 1603/96, é contestada.

Pretendemos, contudo, nos deter um pouco mais na análise do PL 236/96, tendo em vista que apresenta-se como o principal contraponto ao PL 1603/96, o que projeta-se de forma mais contundente contra ele e que, talvez por isso, as entidades sindicais representativas dos profissionais que atuam nas escolas técnicas (como o SINTEPS – Sindicato dos Trabalhadores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, do Ensino Público Estadual Técnico, Tecnológico e Profissional do Estado de São Paulo), as organizações estudantis e muitos outros coletivos e intelectuais importantes tenham visto na sua defesa a tática mais eficaz no enfrentamento da presença e das pressões na educação nacional da “nova ordem” mundial. Nossa intenção nesta análise é fazê-la de forma breve, buscando somente frisar que a presente proposição legislativa tornou-se um ferramental de resistência tática de importância significativa para os setores sociais que procuraram resistir às pressões da “nova ordem” mundial, expressas no PL do governo federal, ou melhor, imposto a ele.

O SINTEPS, através de seu veículo informativo impresso, de número 6, referente aos meses de fevereiro e março de 1997, página 7, afirmou que essa propositura do Senador José Eduardo Dutra apresenta propostas ao ensino profissional com o objetivo da *“formação de profissionais comprometidos com o uso social da ciência e da técnica, diretamente atreladas ao aprofundamento e à conquista do bem-estar coletivo. (bem como) A interação entre ensino/pesquisa/extensão, a garantia de recursos públicos e a gestão tripartite (servidores, professores e estudantes)...”*. Tais finalidades motivaram essa entidade sindical a formar uma comissão de estudos para analisá-la (segundo a resolução do Congresso Extraordinário do SINTEPS, realizado nos dias 13, 14 e 15 de dezembro de 1996, na cidade paulista de Ribeirão Pires) de forma mais organizada e sistemática, objetivando estabelecer formas de mobilização da categoria que representa para enfrentar a tentativa de reforma retrógrada e arcaica do ensino profissional, preterida pelo PL governamental.

Segundo o próprio Senador José Eduardo Dutra, em entrevista apresentada no informativo do SINTEPS supra citado, o PL 236/96 procurou absorver as propostas surgidas na Comissão de Educação da Câmara Federal, por ocasião dos debates realizados quando da análise do PL 1603/96, bem como outras realizadas com o mesmo fim, apresentando-se com destaque a mobilização realizada pelo sindicato que reúne as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e suas entidades descentralizadas (SINASEFE). Naturalmente, as propostas assimiladas pelo Senador em seu projeto foram as daqueles que compartilham com sua concepção político-pedagógica, assim como

aquelas outras expressas por deputados e entidades representativas afins de mesma orientação ideológica.

O autor do PL em pauta, analisando as diferenças características entre as duas proposituras contraditas, afirma divergências de forma e conteúdo, a saber: a elaboração do PL 236/96 foi fruto de amplo processo de debate com a sociedade (totalmente em oposição ao PL governamental, que carrega a pecha do autoritarismo em sua forma de elaboração, pois que não contou com o necessário debate envolvendo todos os diretamente envolvidos quando da sua elaboração e em seu texto remete ao Ministro da Educação e do Desporto a competência de ditar as regras administrativas sem qualquer participação da comunidade envolvida e interessada) e seu conteúdo apresenta iniciativas que visam superar a dicotomia historicamente existente na educação nacional entre saber e fazer (o ensino de perspectiva mais propedêutica e a preparação para o trabalho), não admitindo a subserviência ao capital internacional, que exige a dicotomia histórica característica da sociedade de classes.

A comissão de estudos formada pelo SINTEPS, que se reuniu nos dias 7, 8 e 29 de janeiro de 1997, concluiu parcialmente seu trabalho – uma vez que reiteraram a necessidade de se realizar outros debates mais amplos, tanto no número de participantes, quanto no grau de profundidade de análise – e o divulgou à sociedade, em 29 de janeiro de 1997. As resoluções afirmaram que, em relação à concepção, o PL 236/96: 1) parte da premissa de que a realidade mundial exige a necessidade de formação *“de um novo perfil de trabalhador”* (manifesta na “justificação” do projeto em seus parágrafos 2º, 3º, 4º e 5º); 2) a educação profissional deverá proporcionar ao trabalhador *“a formação integral da pessoa pela descoberta e desenvolvimento de suas aptidões individuais, aquisição e construção do*

*conhecimento, atitudes e habilidades, objetivando a compreensão crítica e o desempenho do trabalho*” (no PL: artigo 1º, Título I – Da Educação Profissional); 3) visa o autor formar cidadãos-trabalhadores mediante a *“formação de profissionais comprometidos com o uso social da ciência e da técnica diretamente atrelados ao aprofundamento e à conquista do bem estar coletivo ”* (no PL: artigo 2º, Título II – Dos Objetivos da Educação Profissional). Esta comissão apresentou ainda os seguintes *“pontos favoráveis”* à iniciativa do Senador: 1) tem como objetivo a *“formação integral do homem”* (no PL: artigo 1º, Título I - Da Educação Profissional); 2) *“Mantém este tipo de ensino na rede pública federal, estadual, municipal e no distrito federal e regulamenta a rede privada;”* (no PL: incisos I, II, III, IV, artigo 3º, Título III – Da Organização da Educação Profissional) ; 3) reafirma a importância da *“...integração de conhecimentos científicos-tecnológicos e os sociais-humanísticos...”* (no PL: artigo 22); 4) *“Oficializa a realização de atividades de estudo, pesquisa, extensão e difusão da tecnologia para o ensino médio, além de ampliar para o ensino superior a oferta de cursos de pós graduação na área tecnológica.”* (no PL: parágrafo único do artigo 23, Seção III – Da Educação Tecnológica Básica de Nível Médio, Título IV – Organização Curricular, e artigo 27, Seção IV – Da Educação Tecnológica de Nível Superior, Título IV – Organização Curricular). Levantaram também alguns questionamentos ao PL 236/96, a saber: 1) não está explícita, na parte referente ao financiamento, a participação dos estados e municípios (no PL: incisos I, II, III, IV, artigo 28, Título V - Do Financiamento); 2) não se apresenta de forma transparente *“o processo de escolha dos representantes da RENAP - Rede Nacional de Educação Profissional* (no PL: artigo 3º do Título III – Da organização da Educação Profissional)” ; 3) o autor não esclarece de forma definitiva a proposta nova relativa à educação tecnológica básica (no PL: artigo 21, Seção

III – Da Educação Tecnológica Básica de Nível Médio, Título IV – Organização Curricular); 4) apesar das afirmações verbais do autor, não está devidamente explícito no texto do projeto que “..., a gestão tripartite refere-se à participação de professores, alunos e funcionários,...”.

Como se pode observar, a análise realizada pela comissão do SINTEPS, em que pese os questionamentos levantados, ressalta a importância do PL 236/96 no enfrentamento das imposições dos organismos gestores do capitalismo internacional. Pelo exposto, vimos que esses dirigentes do mercado exigem, na formação técnica dos trabalhadores, o descompromisso com a formação relacionada ao saber, enfatizando a necessidade de se qualificar no e para o fazer. Temem, conseqüentemente, a síntese entre teoria e prática, pelo potencial que representa no sentido de determinar ao trabalhador uma vida ativa, o que o potencializaria enquanto sujeito de seu próprio destino histórico, em contraposição ao ente passivo que assiste as implementações de novas rotinas enquanto espectador devidamente preparado para executá-las, sem questionamentos de seus fundamentos e fins.

### **III.3. A LDB DE DARCY (LEI Nº 9394/96): UMA DEIXA PARA O AUTORITARISMO**

Se a comunidade ligada às escolas técnicas e todos os demais que buscaram enfrentar as pressões do capital, expressas pelo PL 1603/96, passaram a ter em mãos um significativo ferramental tático de resistência (o PL 236/96), perderam-no a partir do momento em que se conseguiu a aprovação da nova LDB. Com ela se abriu uma brecha para que a normatização do ensino profissional se fizesse mediante um decreto do Executivo Federal, instrumento legal que não possibilita a intervenção da sociedade mediante as emendas apresentadas por seus representantes legais. A mencionada legalidade do decreto se refere ao sentido estritamente jurídico, uma vez que não tem como necessária decorrência um caráter democrático, possibilitando a participação efetiva dos indivíduos e dos grupos sociais organizados.

Apesar do curto espaço de tempo entre o sancionamento da nova LDB, dado em 20 de dezembro de 1996, decorrido um ano e meio, hoje muitas são as discussões e textos que têm abordado o histórico, a concepção e as implicações desta nova legislação, que se pretende regulamentadora das diretrizes e bases da educação em nosso país. Não é aqui nossa intenção fazer o mesmo, mas abordaremos brevemente a LDB hoje em vigor na

tentativa de somente frisá-la enquanto condição suficiente para que a normatização pretendida pela “nova ordem” mundial se efetivasse.

Recuando cronologicamente, podemos afirmar que uma crítica bastante presente quanto a LDB de 1971 (Lei nº 5692), é que ela procurou estender para todo o segundo grau a perspectiva tecnicista de educação. Buscando firmar-se também enquanto detentora da melhor proposta para a educação, aquela que conduziria o país na trilha do desenvolvimento econômico e social, essa lei ganhou tenazes críticos durante os anos subseqüentes. Entretanto, naquele momento histórico, o Brasil enfrentava a malfadada ditadura militar, que impediu que os protestos surtisser o imediato e esperado efeito de alterar a legislação.

A própria modificação na base econômica determinaria modificações nesta legislação, juntamente com as críticas que acumulavam-se cada vez mais na exata medida do definhamento do regime militar, que se fez maior nos idos dos anos oitenta. Na segunda metade da década de setenta e na primeira da década de oitenta, muitas mobilizações, com diferentes reivindicações e de diversas concepções e fins, se avolumaram, fazendo surgir organizações importantes, não somente entre os trabalhadores e excluídos em geral, mas também entre aqueles que dedicavam-se à questão escolar. Tais mobilizações foram responsáveis pela abertura do processo de reforma de toda ordem legal nacional, que se deu com a elaboração da nova Constituição, promulgada em 05 de outubro de 1988. Neste curso, as discussões específicas quanto a necessidade de se modificar a legislação que regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional ganharam força e propiciaram, mediante intensas disputas, a elaboração do texto final da Lei nº 9394/96.

O processo de elaboração dessa nova LDB marca bem a força que ganharam os contrários ao autoritarismo marcante na história nacional: organizações ligadas à educação iniciaram o processo de discussão sobre a nova lei, mediante a elaboração do projeto de lei nº 1158-A, apresentado em dezembro de 1988, na Câmara Federal, pelo deputado Octávio Elísio (PSDB-MG). Tal projeto contou com muitas propostas discutidas e elaboradas pelas entidades representativas da educação. No curso burocrático deste projeto, outras iniciativas parlamentares surgiram, juntamente com inúmeras sugestões de entidades e personalidades representativas da educação, caracterizando o processo como profundamente democrático. No dizer de Saviani,

*“... importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional.”<sup>98</sup>*

Muito embora tenha sido alterado pelo relator, contando com medidas para as quais cabem questionamentos, as organizações e entidades educacionais conseguiram garantir no texto substitutivo ao projeto de lei suas reivindicações. Na verdade, a correlação de forças era favorável às mobilizações e às iniciativas de cunho mais progressistas e essa realidade estava presente no substitutivo apresentado pelo deputado Jorge Hage (PSDB-BA). Entretanto, entrando no curso do vai e vem da burocracia legislativa essa conjuntura se alterou e o substitutivo sofreu modificações ao sabor da correlação de força que se

---

<sup>98</sup> – SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. p. 57.

estabelecia: se a eleição de Fernando Collor de Melo e o estabelecimento de um perfil mais conservador no Congresso Nacional ameaçou o que as organizações educacionais haviam garantido com muito esforço na lei que tramitava, a sua queda e a ascensão de Itamar Franco à Presidência da República possibilitou uma certa abertura à participação da sociedade organizada na elaboração da lei.

Entrementes, estando ainda a LDB tramitando nos infinitos escaninhos da burocracia legislativa, Fernando Henrique Cardoso, ministro do governo anterior, foi eleito Presidente da República. Tal vitória eleitoral se deu mediante uma coligação que buscou alianças nas forças de direita, fundamentalmente no PFL – Partido da Frente Liberal, paradigma do fisiologismo nacional. Esse partido já havia manifestado resistência em relação à tentativa de se estabelecer diretrizes e bases democráticas para a educação nacional, expressas nas proposições em tramitação e que foram elaboradas com a participação das entidades da sociedade civil organizada ligadas a educação. Tais resistências de direita foram enfrentadas pelo Ministro da Educação do Governo Itamar Franco;

*“... outubro de 1992 a dezembro de 1994, é o período em que o projeto contou com o apoio decidido do ministro Murílio Hingel, com o que se conseguiu vencer a posição de obstrução do Bloco Parlamentar, em especial do PFL, acelerando-se a tramitação e culminando com a aprovação do texto da LDB no plenário da Câmara dos Deputados.”<sup>99</sup>*

No período em que Collor conseguiu manter-se na Presidência da República,

---

<sup>99</sup> – *Ibidem.* p. 158.

estabeleceu-se uma aliança dele com o PDT, o que resultou em uma proposta de LDB apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro. Tal proposta contou em sua elaboração com a participação do primeiro escalão do Ministério da Educação e Cultura, abdicando da contribuição de todas as entidades representativas da educação nacional e de eminentes figuras da área, que estavam profundamente comprometidas com o processo de estabelecimento de novas diretrizes e bases para a educação nacional de forma democrática e com conteúdo que privilegiava a formação cidadã. Essa aproximação entre Collor e o PDT na área da educação ocorreu em função da barganha envolvendo a construção de centros especiais de educação, denominados CIACs.

Muitos desses integrantes do primeiro time do Governo Collor, que participaram da elaboração do projeto de LDB de Darcy Ribeiro, voltaram aos postos no MEC quando assumiu a Presidência da República o sociólogo Fernando Henrique Cardoso. Naturalmente, suas idéias e interesses (privados) acerca da educação já estavam devidamente sistematizados no projeto Darcy, é por isso que a sua aprovação integral se constituirá no principal instrumento de luta política do então ministro Paulo Renato Souza e sua equipe.

Como foi gestado sem contar com qualquer colaboração dos interessados, envolvidos e comprometidos com a educação, a aprovação do projeto Darcy se fez utilizando-se de manobras totalmente condenáveis, tendo em vista as regras do jogo então estabelecidas. Se deu acatando algumas emendas, mas não aquelas que pudessem impedir a satisfação dos interesses internacionais, sedentos por legalizar suas intenções de ver a educação como mais uma das muitas mercadorias. Mais do que isso: se todo o trajeto de elaboração

caracterizou-se pela falta de democracia, descartando a participação da comunidade envolvida com a educação nacional, não haveria porque esperar-se um conteúdo em dissonância com o método. Mais uma vez, o projeto de LDB aprovado veio de cima para baixo, assim como a Lei nº 5692/71, por iniciativa do Executivo Federal, mesmo tendo a assinatura de um intelectual parlamentar que contava até então com um certo respeito e prestígio dentre aqueles que participam da luta por democratizar a educação nacional.

No que se refere a concepção da LDB aprovada, Saviani é claro em afirmar que

*“... se trata de um documento legal em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional. (...) um texto inócuo e genérico, uma ‘LDB minimalista’ na expressão de Luiz Antônio Cunha, (...), compatível com o ‘Estado mínimo’, idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante.*

*Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismo de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva.”<sup>100</sup>*

---

<sup>100</sup> – *Ibidem.* p. 199 e 200.

Muitos, aliás, são os argumentos contrários ao texto final da LDB aprovada, arrolados por aqueles que se viram frustrados em suas tentativas de ver as diretrizes e bases da educação nacional com uma perspectiva democrática devidamente instituída. O que veio, pois, é uma LDB que atende aos interesses do capital internacional expressos pela ideologia neoliberal. Mas, como não é nosso objeto de debate essa problemática em específico, gostaríamos de somente apontar o que aqui nos interessa da Lei 9394/96, qual seja a possibilidade legal que ela criou de se regulamentar o ensino profissional por decreto e não por um projeto de lei, o que possibilitaria uma certa intervenção dos setores educacionais organizados através de seus representantes nas Câmaras Legislativas de nível federal.

No que concerne a isso, o projeto gestado em conjunto com as entidades e personalidades ligadas à educação previa um Conselho Nacional de Educação de caráter deliberativo. Se aprovado, esse Conselho seria a instância que produziria a política nacional de educação, o que poderia ser uma possibilidade de superar o eterno descontínuismo educacional, uma vez que cada governo procura implementar um norte diferente à educação, de acordo com seus interesses miúdos e em consonância com a correlação de forças que representa. O que resultou, entretanto, segundo Frigotto, foi

*“... que o governo negociou minimamente um Conselho Nacional de Educação*

*consultivo e assessor e não deliberativo.*”<sup>101</sup>

Então, a visão que prevaleceu foi a de um Conselho Nacional de Educação enquanto instância meramente administrativa e, portanto, sujeita às prerrogativas que cabem exclusivamente ao Executivo Federal. Ou melhor, coube ao órgão competente desse poder, o Ministério da Educação, a incumbência de formular, avaliar, propor e acompanhar a política nacional de educação. Assim sendo, a competência efetiva em regular a educação nacional passa a ser do MEC, uma vez que

*“..., como estipula o artigo sétimo da lei em pauta (Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995), toda e qualquer manifestação do Conselho Pleno e das Câmaras (Conselho Nacional de Educação, em suas duas Câmaras, Educação Básica e Educação Superior), para produzir algum efeito sobre a educação nacional, deverá ser homologada pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto. Infere-se, daí, que o Conselho Nacional de Educação fica reduzido, na prática, a um órgão assessor do Ministério da Educação.*”<sup>102</sup>

O próprio texto da Lei 9394/96 que trata do ensino profissional é profundamente vago, talvez elaborado dessa forma pensando-se na aprovação do projeto de lei 1603/96, de iniciativa do próprio Executivo, que tramitava juntamente com essa LDB. Assim que ela foi aprovada, abriu-se a possibilidade para a regulamentação do ensino profissional não mais

<sup>101</sup> – FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Política de Formação Técnico-Profissional, Globalização Excludente e Desemprego Estrutural*. p. 7.

<sup>102</sup> – SAVIANI, Derneval. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma Outra Política Educacional*. p. 9.

mediante projeto, mas sim por decreto, tendo em vista a compreensão de que essa atribuição compete, efetivamente, ao Executivo Federal. É o que ocorre com a apresentação do Decreto 2208/97 que regulamenta o ensino profissional autoritariamente, sem possibilidades de se emendá-lo com propostas que prevejam ares melhores para a educação nacional.

### III.4. O DECRETO Nº 2208/97 E SUAS IMPLICAÇÕES

Se a “nova ordem” mundial se fez presente na elaboração e na pressão pela aprovação da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, também o fez, como afirmamos, na regulamentação do ensino profissional. Antes de dezembro de 1996, quando da aprovação da Lei 9394/96, a forma legal para essa regulamentação era através de projeto de lei. Por isso o Executivo Federal apresentou o projeto de lei 1603/96, que tramitou e enfrentou as resistências dos setores progressistas da sociedade civil organizada ligados à educação, que procuraram não somente debater e criticar a iniciativa, mas alterá-la com a proposição de emendas via os representantes parlamentares, identificados com seus pressupostos político-pedagógicos. Mas, a partir da aprovação da nova LDB não haveria mais necessidade de o governo Fernando Henrique Cardoso se desgastar no embate com aqueles que buscavam resistir às pressões do capital internacional, uma vez que passou a ter em mãos a possibilidade legal de regulamentar o ensino profissional mediante decreto. Retirou o PL, a pretexto de dever reformulá-lo em vista da nova LDB aprovada, e apresentou o Decreto 2208/97, de 17 de abril de 1997 e publicado no Diário Oficial do dia seguinte, rasgando literalmente seu passado identificado com as lutas populares e com os ideais democráticos. Nas palavras de Frigotto,

*“ A aprovação da LDB minimalista aliviou o executivo desta pressão e, imediatamente retirou o referido PL e o transformou, autocraticamente, em*

*Decreto nº 2.208 de 17.04.97. Legalmente, mas não legitimamente, o governo está impondo a reforma que desde o início postulava, contemplando os interesses conservadores.*”<sup>103</sup>

Se a forma de apresentação da regulamentação do ensino profissional foi autoritária, identificada com o que exige o capital internacional, que não hesita em usar de diferentes mecanismos estatais coercitivos para impor e garantir suas prerrogativas, o conteúdo do Decreto 2208/97 não poderia ser dissonante. Aliás, para a surpresa dos envolvidos neste embate, seu conteúdo, mormente suas partes mais polêmicas, já era por todos conhecido: ele era profundamente semelhante ao próprio projeto de lei 1603/96, tão insistentemente defendido pelos governistas e atacado, na mesma medida, pelos que procuravam resistir às pressões da “nova ordem” mundial. Essa similaridade vai além das intenções fundamentais, uma vez que seu conteúdo copia os principais artigos e incisos do projeto de lei então retirado, já que se estava correndo o risco de ser alterado pela luta travada pelos setores progressista.

Só para se ter uma idéia do que representa a similaridade entre essas proposituras, vamos apresentar em seguida um quadro comparativo das duas iniciativas em questão, o PL 1603/96 e o Decreto 2208/97, feito pelo gabinete do deputado federal Padre Roque (PT-PR) e aprovado na reunião do Núcleo de Educação do Bloco de Oposição, realizada em 24 de abril de 1997.

---

<sup>103</sup> – FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Política de Formação Técnico-Profissional, Globalização Excludente e Desemprego Estrutural*. p. 9.

“Este estudo tem por objetivo fazer uma rápida comparação entre o Decreto 2208/97, de 17 de abril de 1997, publicado no Diário Oficial de 18 de abril de 1997, que regulamenta o § 2º dos artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96 (a nova LDB), sobre a Educação Profissional e o Projeto de Lei 1.603/96, que tramitou na Câmara dos Deputados e foi retirado pelo governo no final do ano passado, após discussões e várias audiências públicas da Comissão de Educação.

<i>Texto do Decreto 2.208/97</i>	<i>Texto do PL 1.603/96</i>
<i>Art. 1º - A Educação profissional tem por objetivo:</i>	<i>Art. 2º - A Educação profissional tem por objetivo:</i>
<i>I - Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas,</i>	
<i>II - Proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação,</i>	<i>I - Formar profissionais aptos a exercerem atividades específicas de técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior.</i>
<i>III - Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos,</i>	<i>II - Especializar, aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos tecnológicos do trabalhador.</i>

<p><i>IV – Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.</i></p>	<p><i>III – Qualificar e requalificar para o mercado de trabalho jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade.</i></p>
<p><i>Art. 2º - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada podendo ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou em ambientes de trabalho.</i></p>	<p><i>Art. 3º - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada podendo ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou em ambientes de trabalho.</i></p>
<p><i>Art. 3º - A educação profissional compreende os seguintes níveis:</i></p>	<p><i>Art. 4º - A educação profissional <b>abrange</b> os seguintes níveis:</i></p>
<p><i>I – Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia;</i></p>	<p><i>I – Básico: destinado à qualificação e requalificação <b>básicas</b> de trabalhadores independente de escolaridade prévia;</i></p>
<p><i>II – Técnico: destinado a oferecer habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto</i></p>	<p><i>II – Técnico: destinado a oferecer habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de cursos de <b>nível</b> médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por <b>esta Lei</b>;</i></p>
<p><i>III – Tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.</i></p>	<p><i>III – Tecnológico: <b>Compreendendo</b> cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.</i></p>

<p><i>Art. 4º - A educação profissional de nível Básico é modalidade de educação não-formal, de duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando à regulamentação curricular.</i></p>	<p><i>Art. 5º - A educação profissional de nível Básico é modalidade de educação não-formal, de duração variável, destinada à <b>qualificação e requalificação</b>, para o exercício de ocupações <b>requeridas pelo mercado</b>, compatível com a complexidade tecnológica do trabalho e o <b>nível de escolaridade do trabalhador</b>.</i></p>
<p><i>§ 1º - As instituições federais e as instituições públicas e <b>privadas sem fins lucrativos</b>, apoiadas financeiramente <b>pelo Poder Público</b>, que ministram educação profissional deverão, <b>obrigatoriamente</b>, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com Qualquer nível de escolaridade.</i></p>	<p><i>Art. 6º § Único – As instituições federais e as instituições públicas e privadas, apoiadas financeiramente pela União, que ministram Educação Profissional deverão oferecer cursos de nível básico em sua programação <b>regular</b>, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.</i></p>
<p><i>§ 2º - Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.</i></p>	<p><i>Art. 7º - Aos que concluírem os cursos de Educação Profissional de nível Básico será conferido Certificado de Qualificação Profissional.</i></p>

<p><i>Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este.</i></p>	<p><b>Art. 8º - O Ensino Técnico, correspondente à Educação Profissional de nível técnico, organizado independente do Ensino Médio, será oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este.</b></p>
<p><i>§ Único - As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.</i></p>	
<p><i>Art. 6º - A formulação dos currículos plenos dos cursos de ensino técnico obedecerá ao seguinte:</i></p>	<p><b>Art. 11 - A formulação dos currículos plenos dos cursos de ensino técnico obedecerá ao seguinte:</b></p>
<p><i>I - O Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por habilitação profissional;</i></p>	<p><b>I - O Ministério da Educação e do Desporto estabelecerá parâmetros curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas e recomendações por habilitação profissional.</b></p>

<p><b>II – Os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências e recomendações, por área profissional;</b></p>	<p><i>II – Os sistemas de ensino complementarão os parâmetros definidos no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências e recomendações, por profissional;</i></p>
<p><b>III – O currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicos da sua organização curricular;</b></p>	<p><b>III – O sistemas de ensino reservarão carga horária mínima obrigatória, um percentual de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências para cada habilitação profissional, independente de autorização dos sistemas de ensino.</b></p>
<p><b>§ 1º – Poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.</b></p>	<p><b>§ 1º – Poderão ser implementados currículos experimentais inovadores, desde que previamente aprovados pelo Ministério da Educação e do Desporto.</b></p>

<p>§ 2º – Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.</p>	<p>§ 3º – Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados, os cursos serão regulamentados e terão validade nacional permanente.</p>
<p>Art. 7º - Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregados.</p>	<p>Art. 12 – Para a elaboração dos currículos para o Ensino Técnico deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias atividade requerida.</p>
<p>§ Único – Para a atualização permanente do perfil das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.</p>	
<p>Art. 8º – Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.</p>	<p>Art. 13º – Os cursos técnicos serão estruturados, preferencialmente, sob a forma de módulos, constituídos por um conjunto de disciplinas ou conceitos articulados.</p>

<p>§ 1º – No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito neste caso, a certificado de Qualificação profissional.</p>	<p>§ 1º – Os módulos poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a Certificado de Qualificação.</p>
<p>§ 2º – Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.</p>	<p>§ 3º – Haverá aproveitamento de estudos de disciplinas comuns cursadas em uma Habilitação específica para obtenção de Habilitação diversa.</p>
<p>§ 3º – Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.</p>	<p>§ 4º – Para obtenção de Habilitação, os módulos exigidos pelo currículo pleno poderão ser cursados em diferentes instituições, credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda a cinco anos.</p>
<p>§ 4º – O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.</p>	

<p><b>Art. 9º</b> – <i>As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenc. ou de programas especiais de formação pedagógica.</i></p>	<p><b>Art. 16º</b> – <i>As disciplinas técnicas serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função da experiência profissional e preparados para o magistério através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de habilitação.</i></p>
<p><b>§ Único</b> – <i>Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.</i></p>	<p><b>§ Único</b> – <i>Os programas especiais de habilitação a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministério da Educação e do Desporto.</i></p>
<p><b>Art. 10</b> – <i>Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.</i></p>	<p><b>Art. 17</b> – <i>Os cursos de Tecnologia de nível superior deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.</i></p>
<p><b>Art. 11</b> – <i>Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.</i></p>	

<p><i>§ Único – O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional fará direito ao diploma de técnico de nível médio.</i></p>	
---	--

*OBS: O artigo 32 do PL 1.603/96 estabelecia que: 'O Ministério da Educação e do Desporto somente promoverá a expansão da oferta do Ensino Técnico em parceria com Estados, Municípios, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos educacionais', está na Medida Provisória nº 1.549-29, de 15 de abril de 1997, em seu artigo 44 (acresce ao artigo 3º da Lei 8.948/94 os seguintes parágrafos): '§ 5º - A expansão da oferta do ensino técnico, mediante a criação das novas unidades de ensino por parte da União, somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino'; '§ 6º - Fica a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros, para os fins mencionados no parágrafo anterior'; '§ 7º - O Poder Executivo regulamentará a aplicação do disposto no § 5º deste artigo nos casos de escolas técnicas e agrotécnicas federais que não tenham sido implantadas até 17 de março de 1997.''' (ROQUE, Padre. Educação Profissional – Estudo Comparativo Decreto 2.208/97 e PL 1.603/96. p. 1, 2 e 3.)*

A partir do artigo 19, o PL 1603/97 tratava especificamente “Da Rede Federal de Educação Tecnológica” (Capítulo V). Tais disposições, referentes à esta rede em específico, foi objeto da Portaria 646, de 14 de maio de 1997, publicada no Diário Oficial do dia seguinte, que trazemos na íntegra ao final deste trabalho como “Anexo 4”. Com ela impossibilitou-se também a intervenção da comunidade acadêmica organizada no sentido de alterar qualquer aspecto de seu conteúdo, pois que é uma medida eminentemente administrativa e, portanto, de competência exclusiva do Poder Executivo. Enfim, as intenções expressas no Decreto 2208/97, ou melhor, no PL 1603/96 maquiado superficialmente, bem como na Portaria mencionada, não necessitariam mais de incursões do Executivo sobre o Legislativo para serem aprovadas. Considerando seus objetivos fundamentais, elas já estavam em vigor a partir do momento da publicação do Decreto (“*Art. 12 – Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.*”) e da Portaria, uma vez que a LDB aprovada possibilitou essa antidemocrática manobra.

Agora, o espaço de luta política das entidades e personalidades afins da educação e comprometidas com as causas de interesse da classe subalterna ficou reduzido, mas não extinto. Com a apresentação do PL 1603/96, toda a comunidade ligada à educação profissional se movimentou: muitos debates e audiências públicas foram realizadas, das quais saíram emendas à propositura e alternativas ao conjunto do projeto. Quase tudo o que o espaço parlamentar permite foi utilizado na luta contra essa regulamentação retrógrada do ensino profissional. Se antes isso era possível, se se podia agir utilizando-se de todas os meios possibilitados pelo âmbito parlamentar, na tentativa de barrar essa regulamentação do ensino profissional, que atende os interesses da “nova ordem” mundial, agora esse

salutar espaço quase que desapareceu por completo, já que um Decreto não aceita emendas, substitutivos ou outras formas de alteração de seu conteúdo. Que fazer? Eis a questão fundamental que vem à mente dos defensores de um ensino profissional que forme, além de apertadores de parafusos, cidadãos, homens integrais.

A resposta ao questionamento feito não comporta alternativas que procurem alterar parcialmente o Decreto, como é o caso das emendas. Entretanto, isso não significa que o espaço parlamentar se ausentou completamente do embate. Pelo contrário, ainda havia a possibilidade de, através do próprio parlamento, se derrubar o Decreto. É isso que pretende o Projeto de Decreto Legislativo nº 402/97, de 24 de abril de 1997, cuja autoria é dos deputados Eustáquio Luciano Zica, Miguel Rosseto e Walter Pinheiro.

Dos dois artigos que compõem o PDL referido, no primeiro deles está expressa a intenção fundamental, que é a de se sustar a vigência do Decreto 2208/97, conforme pode-se observar no “Anexo 5”, que o traz na íntegra. Em sendo aprovado, poderá eliminar os efeitos do Decreto, o que exigirá um esforço enorme de mobilização e articulação de todos os que já travaram batalha contra o PL 1603/97. Para tanto, já existem em processo de constituição algumas frentes com essa intenção específica e outras já em ação, como é o caso da Frente Parlamentar em Defesa do Ensino Técnico da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, cuja presidência cabe ao deputado estadual José Pivatto (PT-SP).

Estando o Decreto 2208/97 em vigor, resta analisar sua concepção e as possíveis conseqüências de sua implementação, isso não só no intuito de analisar teoricamente esse objeto, mas, fundamentalmente, para servir como elemento que poderá subsidiar a luta

ainda por se travar para barrar a vigência em nosso país de tão anacrônica regulamentação do ensino profissional. A primeira afirmação que gostaríamos de analisar, enquanto concepção presente no Decreto 2208/97, é a de que trabalha ainda com a noção fordista/taylorista de trabalho, hoje já superada pela própria realidade capitalista, daí identificarmos essa propositura legislativa como retrógrada, anacrônica.

Até a década de oitenta, o Brasil conviveu com uma organização no trabalho orientada pelo modelo fordista/taylorista, que desvinculava o trabalhador do produto de seu trabalho, separando a produção propriamente dita da mercadoria do seu planejamento. Desta feita, ao trabalhador cabia a execução repetitiva de atividades, restringindo-o ao conhecimento de parte de todo o processo produtivo e, dentro deste, limitando suas atividades a gestos mecânicos. As ordens a serem executadas na produção provinham de escritórios de planejamento, onde a ação de técnicos médios buscavam sempre a padronização de todo e qualquer procedimento, eliminando a possibilidade de se fugir da rotina fabril, devidamente estudada antes de ser rígida e mecanicamente estabelecida.

Hoje, a reorganização do setor produtivo implica em se rever as técnicas fordista/taylorista, que até os idos da década de oitenta deste século estavam em vigor. A participação do trabalhador em decisões do dia-a-dia da empresa é incentivada, já que ele está, por assim dizer, mais perto da máquina e da produção e as conhece melhor do que qualquer planejador de escritório. Por isso, o trabalhador deve ser aproveitado como cooperador de todo o processo, diminuindo o distanciamento no interior da estrutura hierárquica, em busca de inovações que podem caracterizar-se como um fator fundamental na competitividade desenfreada, não mais baseada na quantidade de mercadorias

produzidas, mas na qualidade da produção voltada para setores específicos, devidamente determinados por análises mercadológicas.

Paralelo a essa inovação no interior da estrutura hierárquica da empresa, também se observa um profundo impacto que as novas tecnologias, sobretudo trazidas pela microeletrônica e biotecnologias, estão causando. Tais alterações exigem mais do que um conhecimento parcial do processo produtivo, restrito a apertar botões em determinada ordem e de acordo com uma lógica devidamente expressa. Essa nova realidade econômica exige um modelo de educação profissional flexível, abrangente e multidisciplinar, muito distante dos processos educacionais voltados para a satisfação da economia fundada no modelo fordista/taylorista, que exigia sempre a padronização e a repetição de gestos mecanicamente pensados por planejadores e executados por trabalhadores.

Consoante com o modelo fordista/taylorista, surgiram as iniciativas educacionais que buscavam separar a formação de cunho mais propedêutico da formação profissional. Isso foi feito pois havia a necessidade de se atender a dois setores produtivos profundamente distintos: o dos trabalhadores e o dos planejadores. Os primeiros deveriam ter a educação fundada no fazer, já que se limitavam a executar tarefas dentro de todo o complexo fabril, e os outros, os planejadores, necessitavam de acesso a uma educação fundada em disciplinas de caráter mais geral, uma vez que necessitavam do conhecimento de todo o processo industrial para que pudessem ser críticos e criativos, características estimuladas pela formação integrada do saber e do fazer.

Ora, se a profissionalização, naturalmente voltada para os trabalhadores, se dará desvinculada da formação de ênfase mais propedêutica, conforme estabelecem os artigos 2º (“*A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino profissional...*”) e 5º (“*A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.*”) do Decreto 2208/97, ela se apresenta anacrônica à realidade atual, já que esta exige uma integração entre a formação profissional propriamente dita e a propedêutica, para satisfazer as próprias necessidades da estrutura econômica do capitalismo atual. Não estamos aqui nos posicionado contrariamente ao Decreto por força de divergência político-ideológica da orientação governamental e extra-governamental que o concebeu, pois o momento não é reservado para essa polêmica, mas sim buscamos mostrar a incoerência do presente Decreto em relação à realidade atual do processo produtivo, que orientou a sua elaboração. Assim sendo, podemos afirmar que as propostas do Decreto 2208/97 atendem a uma realidade econômica que vigorou até a década de oitenta e hoje inexistente pela própria dinâmica do modo de produção capitalista, que aponta, na formação de trabalhadores, na direção de uma integração entre ensino profissional e propedêutico, isso para otimizar os resultados dentro da lógica do mercado.

Há que se destacar que a anacronia do Decreto 2208/97, por nós afirmada, não quer significar que a regulamentação do ensino profissional no Brasil ocorreu em desacordo com a lógica imposta pelo capital internacional. Pelo contrário, essa regulamentação se apresenta em profunda concordância com os ditames da “nova ordem”, tendo em vista que ela estabelece papéis diferentes às nações, a saber: algumas poucas, as mais desenvolvidas,

são as protagonistas e o restante, as empobrecidas, as figurantes. Para estas últimas, não há razão para construírem sistemas de ensino-aprendizagem em consonância com o desenvolvimento econômico. Por desempenharem papéis secundários no cenário econômico, essas nações empobrecidas devem somente aplicar a ciência e a tecnologia desenvolvida pelos protagonistas. Logo, afirmamos que o Decreto nº 2208/97 é anacrônico porque trabalhamos com outro referencial, o que pretende dar possibilidade ao Brasil de integrar-se ao modo de produção vigente enquanto um país protagonista, objetivando, inclusive, a superação dessa realidade econômica excludente. Melhor dizendo, essa regulamentação do ensino profissional está em sintonia com a “nova ordem” mundial, porque coloca o Brasil enquanto mais um dos muitos submissos às exigências dos países capitalistas centrais, mas é anacrônica, uma vez que limita nosso sistema de ensino profissional à lógicas produtivas ultrapassadas. Eis uma contradição que resulta do próprio desenvolvimento do capital. Feito essa ressalva, continuaremos asseverando a anacronia do Decreto 2208/97.

O fato de a atual regulamentação do ensino profissional ser anacrônica, por força de suas propostas de separação entre ensino profissional e propedêutico, será agravado com a proposta de modularização. Segundo o Decreto, em seu artigo 8º (“*Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que serão agrupadas sob a forma de módulos.*”), os alunos poderão cursar módulos em diferentes momentos e instituições, recebendo o respectivo diploma assim que concluírem o último módulo e na mesma instituição cursada, desde que o prazo entre o primeiro e último módulos não exceda cinco anos. Essa fragmentação proposta parece se voltar a um público que, fora do mercado, necessita de um

treinamento emergencial para que possa novamente se apresentar apto ao trabalho. Não se constitui, pois, em uma proposta integrada e articulada de formação profissional, mas sim uma iniciativa cujo objetivo visa setores específicos, onde o desemprego chega com força sobre trabalhadores, despreparados ante as novas tecnologias.

Mesmo admitindo-se que a intenção da proposta de modularização é realmente a de atender esses setores e situações específicos, ela o faz de maneira equivocada. Essa fragmentação só possibilitará um treinamento parcial, que logo será superado pela própria dinâmica do mercado, hoje altamente cambiante em suas formas de produção. Melhor dizendo, de nada adiantará treinar um trabalhador em uma função específica, pois que a constante alteração do processo produtivo fará essa função para qual ele foi treinado ser totalmente reordenada, de forma tal a ele não mais estar preparado para executá-la em pouco tempo.

Nestes termos, a fragmentação em módulos constitui-se em mais um exemplo do atraso do Decreto em relação à realidade produtiva, uma vez que não proporciona ao trabalhador a capacidade de entender o processo, capacidade esta que possibilitaria ao mesmo assimilar as alterações que se processam e acompanhá-las, já que de posse da lógica que norteia essas modificações. A modularização somente garante o treinamento, de viés puramente instrumental, segundo uma das muitas situações que se alteram dia-a-dia com as novas tecnologias, impedindo o profissional de adaptar-se criativamente ante aos novos modelos e padrões cambiantes do modo de produção atual.

Um outro questionamento poderíamos levantar em relação à modularização, a saber: se é a última instituição cursada que deverá expedir o diploma, será ela também responsabilizada pela formação total do estudante, mesmo não tendo tido participação e nem compromisso com os cursos realizados nos módulos anteriores em outras instituições. E já que, como sabemos, nem todas as instituições têm a mesma estrutura físico-material e humana, os alunos poderiam formar-se em escolas de menor qualidade nos módulos iniciais e optarem por fazer o último módulo em uma escola de qualidade mais elevada, o que lhes garantiria um diploma de uma instituição renomada, mas não uma formação condizente com a reputação da escola impressa em seu diploma.

Afirma-se que esse problema poderia ser resolvido com testes preliminares ou com outros realizados durante o curso, cuja aprovação seria o fator de corte no que se refere à qualidade dos futuros profissionais, que nestas instituições estivessem estudando. Entretanto, se assim se procedesse, estaria-se colaborando para manter escolas profissionalizantes elitizadas, dado que somente os que conseguissem a aprovação nos testes estariam aptos a ter a habilitação em mãos. Além disso, esse procedimento sacrificaria essas escolas de melhor qualidade, uma vez que deveriam garantir aos seus educandos o que as demais instituições pelas quais ele passou não fez, tendo-se como óbvia consequência a deteriorização da excelência das instituições mais qualificadas.

Está dada, portanto, a superficialidade e a falta de integralidade na formação profissional do trabalhador, características descartadas pelo próprio mercado, que exige cada vez mais a articulação de diversos conhecimentos e habilidades. Nesta perspectiva, a realidade atual aponta mais para a integração entre saber e fazer do que para

a dicotomização na formação tecno-profissional. Até mesmo o jornal “O Estado de São Paulo”, estigmatizado como veículo não crítico às medidas neoliberais de ajuste econômico, ou pelo menos caracterizado como de posicionamento de centro no espectro político, em um de seus editoriais de 11 de abril de 1997, reconhece o equívoco da proposta governamental que fragmenta a formação técnica. Ali se lê que o MEC busca solucionar evidentes problemas da formação profissional, mas reconhece que “... *a solução apresentada pelo governo não parece boa. A formação geral, chamada de propedêutica, é crucial, nestes tempos de mudança vertiginosa nas técnicas de produção. O trabalhador médio está destinado, nas próximas décadas, a mudar várias vezes de técnica de trabalho...*”.

A resposta a este questionamento pode ser obtida nas próprias palavras do Ministro da Educação, através do artigo publicado neste mesmo jornal, em 17 de abril de 1997. Nele, Paulo Renato Souza afirma que essa assertiva não corresponde com a realidade, pois que o aluno deverá cursar também o ensino médio, sem o qual não terá em mãos o diploma de nível técnico. Afirma o Ministro: “*A primeira (crítica), pretexta uma suposta mutilação dos aspectos gerais da educação – essenciais para a formação do cidadão – no ensino das escolas técnicas. O chavão utilizado – as escolas passariam a formar apenas ‘apertadores de parafusos’ – é tão apelativo quanto inconsistente. O ensino técnico passou a ser complementar, e não sucedâneo do ensino médio. Portanto o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno e sua formação humanística mais geral continuam garantidos e, diria, até reforçados.*”.

Diante desses argumentos, poderíamos questionar o senhor Ministro quanto ao tempo a ser despendido pelos alunos para terem não somente o diploma de segundo grau – nível médio –, mas também o de técnico. E ele responde pelo mesmo artigo: “... o curso técnico poderá ser feito paralelamente ao ensino de segundo grau e concluído no mesmo número de anos que atualmente.”. Salta-nos à mente outra dúvida, a mesma feita pelo editorial referido acima: “Na prática, entretanto, um aluno de baixo poder aquisitivo, exatamente o público-alvo do ensino técnico, não poderá passar o dia inteiro na escola, fazendo o curso técnico num turno e o segundo grau no outro. Da mesma forma, não poderá se dar ao luxo de gastar seis anos em sua formação profissional – três no segundo grau e outros três no curso técnico.”. A resposta do Ministro em seu artigo quanto a este questionamento é evasiva e não contradiz a afirmação feita. Conclui-se, pois, que o jovem trabalhador que pretende profissionalizar-se deverá demorar mais tempo nos estudos, a não ser que tenha condições econômicas para manter-se concomitantemente no ensino médio e no profissional, sem trabalhar. Ou que não necessite, justamente pela própria condição econômica, de submeter-se a esta tão descartável formação técnica. Em ambos os casos, percebe-se que o Decreto estende à educação tecno-profissional a diferenciação presente nas relações sociais.

Essa educação dual e reprodutora das condições sociais desiguais é há muito conhecida e já estava presente nas idéias pedagógicas de Locke. Para ele, a educação tradicional de sua época deveria ser reformulada, buscando a adaptação das pessoas aos novos tempos emergentes, propiciados pela burguesia em ascensão. Neste sentido, o estudo deveria ater-se mais à vida prática, daí a sua proposta de fundamental

guinada da educação: enquanto à elite cabe a escola de formação de cunho mais propedêutico, aos trabalhadores cabe uma escola que os prepare exclusivamente para o trabalho, a ser por eles realizado de forma restrita. O Decreto 2208/97 mantém essa mesma dualidade no ensino entre escola de trabalhadores e a das elites.

Um outro argumento reiteradamente afirmado pelos órgãos governamentais, bem como por quem com eles colaborou na elaboração dessa regulamentação retrógrada do ensino tecno-profissional, é o de que a presente reforma visa racionalizar recursos. É amplamente sabido que as escolas técnicas federais alcançaram um padrão de excelência superior a qualquer instituição privada do país. Dependeu, logicamente, para manter esse grau de qualidade, de mais recursos que os gastos médios das demais escolas de mesmo nível, o que é profundamente criticado. O argumento contrário, mesmo sem negar o grau de excelência que atingiram as escolas técnicas federais, afirma que elas atendem um público privilegiado, interessado apenas em conquistar uma formação sólida para garantir acesso ao nível superior.

Na tentativa de otimizar os gastos e de, falaciosamente, acabar com este privilégio, pretende o Decreto 2208/97 determinar uma nova dinâmica para essas escolas, a saber: voltá-las à profissionalização de caráter unicamente instrumental, tal como os demais cursos, que serão oferecidos país a fora por instituições de ensino tecno-profissional. Essa iniciativa atenta contra a excelência alcançada pelas escolas técnicas federais e só fará generalizar não a excelência, mas os cursos profissionais de baixo nível de qualidade. Aliás, essa investida contra as escolas federais já foi efetivada pela Portaria 646, de 14 de maio de 1997, citada anteriormente, na qual se observa que, em seu artigo 1º, “*A implementação do*

*disposto nos At. 39 a 42 da Lei nº 9394/96 e no Decreto nº 2208/97, far-se-á na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos”, passando a determinar essa forma de implementação nos demais artigos que se seguem. Se se reconhece a qualidade dessas escolas, deveria-se ter seus métodos e conteúdos como norteadores das demais instituições que se dedicam ao ensino técnico. Tendo todas as instituições o mesmo nível de excelência, a alegada afirmação de que as escolas técnicas federais atendem somente um público privilegiado estaria invalidada. Entretanto, descarta-se o que promove a excelência e procura-se generalizar o que é reprovável. Mas isso é de se esperar de um governo que, imbuído da lógica da “nova ordem”, vê a educação como despesa e não como investimento.*

Na verdade, vemos como intenção dessa regulamentação do ensino técnico, além desse rebaixamento da excelência das escolas técnicas federais e de todas as demais ponderações levantadas, o estabelecimento de um filtro ao ensino superior. A ele só chegariam pessoas devidamente aptas, devidamente preparadas para esse nível educacional – leia-se indivíduos pertencentes à elite econômica –, excluindo-se os trabalhadores. Se ao trabalhador é oferecido um curso técnico que não o possibilita captar as transformações em curso e só o treina para funções específicas, que logo serão superadas pela dinâmica das novas tecnologias, e se ele não dispõe de recursos para abdicar dessa formação, já que esta lhe garante minimamente a condição de empregabilidade momentânea, não poderá o trabalhador se dar ao luxo de galgar os níveis superiores da educação. A ausência dele neste nível de ensino também resulta do fato de que ele deverá sempre estar preocupado em requalificar-se constantemente, pois a qualificação conseguida torna-se a cada momento

obsoleta, dado que não lhe propiciou o entendimento do processo e a possibilidade de assimilar as inovações.

Portanto, com a atual regulamentação do ensino tecno-profissional, o nível superior fica destinado somente aos abastados. Uma vez que não precisa preocupar-se em apresentar-se tão cedo neste mercado de trabalho, e dado o caráter descartável da formação técnica eminentemente instrumental, que se apresenta descolada e deslocada do atual processo produtivo cambiante, essa elite econômica poderá ter o privilégio de ingressar mais cedo na universidade. Mais uma vez a dicotomização da educação propicia a reprodução da dicotomização social; ou será a dualidade social que demanda à educação uma separação entre escola da elite e escola dos trabalhadores?

Pelo exposto, parece-nos que os cursos técnicos, a partir da efetivação do Decreto, se tornarão a alternativa ao ensino superior àqueles egressos dos cursos médios. Realmente, o Governo Federal assumiu de uma vez por todas a sua postura de contestar o caráter universal do nível superior, já que destina para esse nível somente a elite “competente”. Entretanto, a competência em questão não é natural, mas adquirida por aqueles que tiveram condições econômicas para dedicarem-se a uma formação básica e média sem se preocupar com a sua colocação no mercado de trabalho. Por isso, competência não combina com a universalidade e o caráter público que a educação superior deveria assumir.

Todas essas conseqüências implicadas no Decreto estão de acordo com a “nova ordem” mundial, que pretende mercantilizar a educação. Não bastassem as considerações feitas, ainda temos que analisar o que é talvez um dos grande “acertos” do Decreto, ou

melhor, uma de suas partes que mais caracteriza a subserviência do governo federal às exigências dos organismos financeiros internacionais. O parágrafo 1º, do artigo 4º, do Decreto 2208/97, mantém a possibilidade de repasse de recursos do erário público para instituições privadas, pois que reza: *“As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional...”*. Se instituições privadas podem oferecer cursos profissionalizantes, abre-se a possibilidade da compra de equipamentos produtivos para a empresa, financiados pelo dinheiro público, alegando destinarem-se à formação do trabalhador. Está mais do que caracterizado que a pressão da “nova ordem” se fez efetivamente sentir nesta regulamentação do ensino profissional, já que uma das prerrogativas centrais da ideologia neoliberal é a defesa incontestada da iniciativa privada.

Para patrocinar o setor privado, requer-se do Estado toda sua energia, todos os seus mecanismos, sejam eles coercitivos ou de convencimento. Resulta desse processo não somente a privatização do patrimônio público, mas também o repasse direto de recursos a organismos privados, caminho que leva à redução das funções estatais para se concretizar o Estado mínimo. Isso que é feito na educação pelo Decreto 2208/97 se estende a outros campos da realidade nacional, principalmente no econômico, onde, por exemplo, os bancos têm participado dos processos de privatização em curso e recebido recursos governamentais para isso, bem como para patrocinar suas falências.

Assim sendo, podemos afirmar que a “nova ordem” mundial fez exigências que foram assumidas pelo Executivo Federal e regulamentadas, no que se refere à educação

profissional, pelo Decreto 2208/97. Pensando-se na soberania nacional, conceito visto como ultrapassado pela lógica da globalização, que derruba as barreiras dos Estados nacionais em busca da ampliação dos mercados, o preço dessas concessões, dessas subserviências, podem ser altos demais. Tendo em vista que a assimilação dessas propostas determinam ao país uma entrada no mercado internacional com uma mão-de-obra formada segundo uma perspectiva ultrapassada em relação a exigida pelo próprio mercado, o Brasil se apresentará à globalização com seus interesses submetidos aos dos países capitalistas centrais.

O caráter flexível da modularização proposta pelo Decreto, que possibilita a alteração dos conteúdos e formas de administração da formação profissional rapidamente, é mais um exemplo dessa subserviência. O que percebemos é que realmente tais reordenações se farão, mas não buscando a formação do trabalhador cidadão e sim o cumprimento das exigências dos organismos financeiros internacionais, que terão à disposição uma mão-de-obra de acordo com o que necessitarem de um país de segunda classe. Tal qualificação recai sobre o país pelo fato de não privilegiar a formação de cidadãos, indivíduos capazes de entenderem o processo produtivo, alterarem-se e alterarem-no criativamente de acordo com os novos processos. Isso possibilitaria a emergência de condições propícias ao estabelecimento de uma nova ordem social, superando a que hoje se nos apresenta profundamente dicotomizada entre os que têm conhecimento (aqui entendido em seu sentido mais amplo possível) e os que o aplicam simplesmente.

O Brasil, pois, está determinando seu futuro enquanto um país dependente das tecnologias desenvolvidas por potências mundiais, que seguem métodos que integram conhecimentos e habilidades na formação de seus trabalhadores. Nas palavras de Frigotto,

*“ Isto significa que nesta parte do mundo a globalização que nos resta é a de formarmos pessoas para consumir tecnologia produzida noutros hemisférios.. ”*<sup>104</sup>

Conseqüentemente, o conhecimento produzido será somente aplicado em nosso país, daí a necessidade de aqui termos uma educação profissional fragmentada e flexível, capaz de reordenar-se constantemente segundo as alterações definidas pelas novos processos produtivos. A intenção da educação profissional expressa no Decreto 2208/97, portanto, não é a de produção de conhecimento, mas de sua aplicação pura e simples, abdicando das principais forças produtivas desse final de milênio, quais sejam a ciência e a tecnologia. Desta feita, a implementação do Decreto em pauta, aliado às demais iniciativas do Governo Federal em outras áreas educacionais, bem como em outros campos de ação, implica em um ataque à soberania nacional, uma vez que o Brasil funcionará como operador da ciência e tecnologia e não como produtor delas.

À guisa de síntese, gostaríamos de resgatar as considerações acerca das implicações do Decreto 2208/97 que traçamos até o momento. Assim, poderíamos afirmar que: 1) a forma de regulamentação do ensino profissional, via decreto e não projeto de lei, foi autoritária; e no que se refere exclusivamente a seus conteúdos: 2) é anacrônico, pois

---

<sup>104</sup> – *Ibidem.* p. 10.

reordena a formação profissional nos moldes já superados pela própria dinâmica cambiante do processo produtivo atual; 3) a modularização proposta também não se coaduna com a lógica da produção atual, o que tem como implicação a deterioração da qualidade das instituições com nível mais elevado de excelência; 4) deteriora, em especial, a qualidade da formação promovida pelas escolas técnicas federais; 5) reproduz a dualidade existente na sociedade; 6) constitui-se em um filtro ao ensino superior; 7) abre a possibilidade efetiva de repasse de verbas do erário público às instituições privadas; e, por fim, 8) compromete a soberania nacional.

Essas implicações do Decreto 2208/97 nos leva a caracterizá-lo enquanto uma iniciativa neoliberal do governo hoje de plantão. Atendendo às pressões determinadas pelos gestores da “nova ordem” mundial, o Executivo Federal procurou enquadrar-se às idéias de Hayek e, no que se refere ao ensino tecno-profissional, efetivá-las mediante o Decreto em pauta. Tais idéias, como já afirmamos anteriormente, foram forjadas na tentativa de contraporem-se às políticas de “bem-estar social”, tendo como eixo fundamental desses embates a própria constituição do estado como interventor e a força adquirida pelos movimentos sociais e sindicais. Afirmamos, portanto, que o Decreto 2208/97 é neoliberal porque o identificamos como integrador dessa “nova ordem”, como iniciativa que enquadra-se nas políticas hoje admitidas (ou seriam impostas?) como a única verdade a ser assumida. Apresentamos tal assertiva seguindo a mesma conclusão de Kuenzer, quando de sua análise do PL 1603/96 (copiado na propositura legislativa em análise, o Decreto 2208/97), que para ela

*“... reflete, sem sombra de dúvida, a política neoliberal que caracteriza o Estado brasileiro neste momento histórico, e que é a expressão superestrutural da reorganização produtiva, através da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, ...”*<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> – KUENZER, Acacia Zeneida. *op. cit.*. p. 84.

**IV - O DECRETO Nº 2208/97 COMO DESARTICULAÇÃO  
DO SABER—FAZER**

À primeira vista, pode parecer que discorreremos afirmando uma profunda dicotomia entre as considerações sobre a educação em Gramsci, o conceito de cidadania por nós elaborado e as análises que delineamos sobre Decreto 2208/97. A própria forma de apresentação, discutindo cada parte separadamente, pode indicar essa separação cabal. Mas o nosso trabalho ainda não se deu por finalizado. Cumprimos somente uma de suas etapas, qual seja a redução do todo (empírico) em diferentes partes. Procedemos nosso estudo dividindo e analisando este todo complexo separadamente.

O caminho efetivado até aqui, decompondo o todo caótico em diferentes partes e analisando em separado cada uma delas, não conseguiu captar o concreto, o que está além da apreensão sensível, o que é apreendido somente através de um processo de síntese em busca de suas relações constituintes. Portanto, o próximo passo a ser dado será o de reintegrar essas partes que inicialmente formavam um todo caótico, assim adjetivado porque carente de consciência das partes que o compõem. Seguindo neste trilho, pretendemos chegar à síntese, capaz de captar o concreto, uma vez que avança sobre essa totalidade caótica mediante a análise das partes que a integram, rearticulando-a através do caminho que vai do empírico (inicialmente dado à percepção sensível) ao concreto, em um processo mediado pela abstração.

Mesmo partindo do empírico, da totalidade sem consciência dos elementos seus componentes, a busca não se finda compreendendo suas partes, ela avança até atingir a consciência desse todo em suas relações, em suas inter-relações, ou melhor, nas suas múltiplas determinações. Este não é um processo estanque, porque a cada momento em que

se chega a um concreto ele se torna novamente um ponto de partida, um novo objeto para o conhecimento proceder a análise tendo como perspectiva uma nova apreensão sua, já que não é mais o mesmo e sim um outro renovado, revigorado, superado.

Apesar das carências inerentes a toda e qualquer dissertação de mestrado, pretendemos, neste momento de síntese, integrar as partes que elaboramos em separado até aqui. Vamos procurar estender as análises do pensamento gramsciano e o conceito de cidadania que elaboramos ao Decreto 2208/97, buscando uma compreensão real, e não formal, da realidade que se apresenta integrada a ele.

A nova regulamentação do ensino técnico emana da realidade do modo de produção capitalista, que firmou-se em contraposição ao feudal. Se a agricultura e o campo constituíam-se, respectivamente, na atividade econômica e o local predominante onde se desenvolvia, com a emergência do modo de produção capitalista ocorre uma profunda transformação, a saber: a atividade econômica fundamental torna-se a indústria (inicialmente como manufatura) consolidada dentro das cidades, ou melhor,

*“O domínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar, isto é, o campo tende cada vez mais a assumir a forma da cidade, e a agricultura a forma da indústria. Daí, a mecanização crescente da*

*agriculturcz, bem como a crescente urbanização do campo.*"<sup>106</sup>

Apesar de algumas situações localizadas e momentâneas, fruto de um atraso do próprio desenvolvimento de determinados países, a tendência geral deste modo de produção é a de generalizar as práticas industriais e o processo de urbanização. Mesmo as mais recentes transformações do capitalismo mantém essa perspectiva geral no processo de consolidação da vida em sociedade.

Gramsci observa que, nesta realidade caracterizada pela prevalência da indústria sobre o campo, a fábrica tem a capacidade de ordenar e formar o trabalhador de acordo com suas próprias necessidades. O fordismo, aplicado nos EUA, é ilustrativo deste potencial positivo da fábrica enquanto formadora do novo homem e ordenadora social, de acordo com o trabalho e a produção. Se, por um lado, a racionalização e a conseqüente disciplina na produção e no trabalho são vistos como aspectos positivos, por outro, sob o ponto de vista negativo, caracterizou-se pela abstração e autoritarismo, pois o processo em que estavam inseridas as massas foi imposto externamente e era estranho a elas.

Descarta-se, portanto, o espontaneísmo enquanto um aspecto que prevalece enquanto método, tendo em vista que é a intervenção racional e decidida na vida concreta que pode gerar um novo homem. Entretanto, esse homem novo não deve ser fruto do autoritarismo, de uma imposição externa a ele, mas deve emergir a partir de suas próprias necessidades enquanto classe subalterna, que busca sua libertação. O que Gramsci procura, na verdade, é

---

<sup>106</sup> – SAVIANI, Dermeval. *Educação, Cidadania e Transição Democrática*. p. 75.

uma síntese entre os aspectos positivos do espontaneísmo e do autoritarismo, sob o ponto de vista do método, e da cultura humanística e da tecno-científica, sob o ponto de vista do conteúdo, na escola que propõe, a escola unitária.

No processo de ensino-aprendizagem gramsciano, a separação entre o saber e o fazer estaria descartada, porque é justamente a síntese desses elementos que seria o combustível dessa escola com potencial de transformação das condições sociais. Se da sociedade de classes, emanada de um determinado modo de produção, emerge uma escola que dicotomiza a relação saber-fazer, na construção de uma nova forma social, que visa romper com as classes e com o modo de produção que a gestou, não se pode abrir mão da união entre esses elementos fundamentais.

Aplicando-se um tipo de escola única, em que o saber e o fazer se embricam, a todos os integrantes de uma determinada sociedade, cada indivíduo teria condições de entender a própria realidade e buscar soluções para os seus próprios problemas e suas necessidades prementes. Partindo-se de sua própria condição social, enquanto elemento do senso comum, esse indivíduo teria todas as possibilidades para questionar essa sua visão de mundo inorgânica (porque não integrada à sua própria vida), conservadora (porque continua submetendo-o à vontade e ao interesse daqueles que mantêm o “status quo”) e mecânica (porque externamente imposta a ele). Criticando a sua própria realidade, o indivíduo submetido aos métodos e conteúdos da escola unitária ganharia autonomia intelectual suficiente para proceder a rearticulação de sua própria visão de mundo, compreendê-la em seus encadeamentos concretos com todas as demais instâncias de sua vida.

Esse descolamento da consciência do senso comum objetiva alcançar a consciência crítica, a consciência filosófica. Coerente e orgânica, porque parte e busca compreender e superar suas próprias necessidades enquanto elemento da classe subalterna, a nova visão de mundo vai se impondo sobre aquela que era admitida mecanicamente. A escola passa a atuar no complexo de hegemonia, buscando uma nova correlação de forças, favorável à classe subalterna. O Estado se desmistifica e passa a ser entendido como ético (regulador dos comportamentos) e educador (adequando e equilibrando as superestruturas e estruturas) e, portanto, com um papel definido pela classe hegemônica, que o utiliza determinando-lhe funções de domínio e direção do coletivo social.

Esse processo de elevação da consciência do senso comum só é possível se a escola se integrar à vida, o que a faz ganhar um novo papel político. A classe subalterna, sendo educada por essa escola gramsciana, terá algumas das mais fundamentais condições necessárias, mas não suficientes, para promover a sua própria libertação enquanto classe dominada e dirigida, fazendo-a atingir a liberdade concreta (não formal) e universal (pois, tornando-se classe hegemônica, eliminará as condições que produziram as classes, fazendo emergir uma sociedade de iguais, uma organização social sem classes sociais).

O homem passivo das massas, o que via naturalidade em tudo que é socialmente determinado, torna-se consciente de seu processo de vida real justamente por integrar os conhecimentos produzidos na sua vida concreta. O saber – a capacidade de entender o processo de constituição, transformação e decodificação do mundo – se integra com o fazer – a capacidade de manusear a própria realidade com vistas à satisfação de suas necessidades e superação de suas limitações – na escola unitária. Nela, o espírito

desinteressado do saber se integra ao espírito tecno-científico do fazer, forjando seus conteúdos. Nela, a criatividade e a liberdade de espírito do espontaneísmo, necessárias à auto-suficiência do homem ativo das massas, serão integradas à disciplina e à coerção da racionalidade fabril, necessárias à consistência da nova consciência em processo de gestação, forjando o seu método. Por conseguinte, uma das condições necessárias para a elevação do senso comum à consciência filosófica é justamente a integração do saber e do fazer, o contrário do que nos apresenta o Decreto 2208/97.

Uma das principais características da atual normatização do ensino técnico, como já afirmamos anteriormente, é a separação entre o ensino médio e ensino profissionalizante. Essa dicotomização pressupõe um ensino médio com viés mais propedêutico e o técnico-profissionalizante com caráter mais prático, separando o saber do fazer. As consequências dessa separação tornar-se-ão desastrosas para a classe subalterna, pois que somente terá acesso ao fazer. Isso se dará mediante a sua participação em um processo de ensino-aprendizagem voltado exclusivamente ao espírito tecnicista, imposto externamente. Assim sendo, estará o indivíduo da classe subalterna à mercê das decisões de outros, já que carecerá do espírito criativo e da liberdade necessários à sua auto-suficiência.

A separação entre saber e fazer, promovida pelo Decreto 2208/97, nega aos indivíduos dominados e dirigidos a possibilidade de elevarem suas consciências ao senso crítico, mantendo-os dentro de uma visão de mundo inorgânica, conservadora e mecânica, características do senso comum patrocinado e disseminado pela ideologia da classe hegemônica. A vida real dos integrantes da classe subalterna passa a não fazer parte da escola, o que a faz perder o combustível que poderia colocá-la em movimento à serviço da

liberdade concreta e universal daqueles do senso comum. Mantendo os indivíduos presos a essa visão limitada de mundo, os homens permanecem enquanto sujeitos passivos ante aos desafios que deveriam enfrentar na definição de seus próprios destinos históricos; esse seu futuro permanece sendo determinado pelos interesses externos, os interesses da classe dominante e dirigente.

Em suma, manter a separação do saber e do fazer é cercear a vida dos integrantes da classe subalterna, é negar-lhes a possibilidade de terem reais condições de atuar prática e teoricamente. Por conseguinte, os espaços de participação da classe subalterna se reduzirão, uma vez que ela não terá a visão de todo o processo de constituição da vida real, que vai além das meras funções operacionais dentro de um processo produtivo e alcança as complexas e interdependentes relações entre as estrutura e superestrutura. A visão inorgânica, conservadora e mecânica de mundo se sedimenta no seio da classe subalterna, conseguindo manter as condições sociais vigentes, já que a escola perde a possibilidade de agir enquanto o motor da elevação da consciência das massas despossuídas, passivas, dominadas e dirigidas. Em qualquer escola em que o saber e o fazer encontram-se dicotomizados observa-se também a dicotomização da realidade social da qual faz parte, e é essa necessária decorrência que possibilita afirmar que a relação entre o saber e o fazer é um critério interpretativo da história da educação. Se a escola serve como produtora e reprodutora da formação econômico-social, em uma relação dialética, nela estão presentes os elementos constitutivos da totalidade; captando-os, pode-se apreender as relações que se estabelecem entre estrutura e superestrutura na definição da realidade vivida.

A classe hegemônica na estrutura econômica impõe, sobre as demais facetas da vida do coletivo social, mecanismos para garantir que seus interesses sejam satisfeitos. A sociedade cindida, portanto, manifesta-se com vigor nas relações autoritárias que se estabelecem entre as classes sociais. A classe hegemônica, embora represente uma minoria quantitativa, é qualitativamente mais poderosa, pois que controla os mecanismos que ordenam a sociedade, os mecanismos ideológicos e jurídico-políticos. Se a hegemonia da classe dominante está plenamente sedimentada, utiliza-se somente os mecanismos da sociedade civil; se ela está ameaçada, utiliza-se da coerção dos mecanismos da sociedade política, para adequar as massas à ideologia dominante. Nenhum princípio é superior a esta necessidade de a classe no poder manter sua hegemonia. É neste contexto autoritário que o princípio do respeito a democracia foi execrado pela iniciativa do governo em apresentar a regulamentação do ensino técnico via decreto, relegando o processo de discussão que toda a comunidade envolvida no ensino técnico vinha fazendo.

Muitas possibilidades se abriram com os debates e a articulação que vinham fazendo todos os direta ou indiretamente interessados em alterar a regulamentação do ensino técnico, visando superar a visão tecnicista decadente que nele predominou desde a década de setenta. Aproveitando-se destas possibilidades, lutava-se para romper definitivamente com a dicotomização retrógrada do saber e do fazer no ensino profissionalizante e técnico. Com isso, esperava-se construir condições de ensino que integrassem o conteúdo humanístico com o tecno-científico, o método espontaneista com a disciplina e racionalização características das escolas tradicionais. Vislumbrava-se a possibilidade de dar as condições necessárias para que os homens passivos das massas se tornassem homens

integrais, com possibilidade de tudo fazer por atuarem prática e teoricamente. Mas o que se assistiu foi uma atitude autoritária da classe dominante e dirigente que, aproveitando-se da hegemonia que detinha, impôs um modelo de escola às massas que obstaculariza o processo de construção de sua liberdade concreta e universal.

Afora o autoritarismo da forma pela qual se deu a separação entre o saber e o fazer no ensino tecno-profissional, via Decreto 2208/97, já havíamos afirmado que ele trás outras conseqüências danosas, isso se avaliado sob a ótica de quem deseja uma escola unitária. A primeira delas é seu anacronismo, que reordena a formação profissional em moldes já superados pela própria dinâmica capitalista. Não estamos aqui caindo em contradição, já anteriormente afirmamos que as superestruturas são reflexos das relações travadas no âmbito das estruturas econômicas. Pelo contrário, queremos lembrar que a estrutura econômica, hoje, globalizou-se de tal forma que a divisão social do trabalho, mais do que nunca, ganhou fronteiras internacionais.

Se o modo de produção capitalista aplicado em determinado país tem como decorrência uma dicotomização social entre classes, estipulando como tarefa para elas a direção e a submissão, também na relação internacional há uma dicotomização que implica na subserviência de determinados países a outros. Os países dirigentes do capitalismo internacional necessitam de um ensino profissional em sintonia com as transformações porque passa o sistema produtivo, daí a necessidade de se unificar o saber e o fazer, pois assim se conquistará as condições necessárias para a adaptação constante às inúmeras técnicas produtivas que alteram-se dia a dia. Aos países periféricos desse sistema capitalista, resta apenas cumprir seu papel de subserviência, adotando um modelo de

formação profissional que não possibilita a compreensão da lógica que norteia as atuais formas produtivas, decorrentes das tão propaladas novas tecnologias, mas somente sua aplicação. O atraso verificado nos sistemas de ensino tecno-profissional desses países periféricos, portanto, são caracterizados como anacrônicos porque se desenvolvem em desacordo com o que exigem as novas formas produtivas, mas são totalmente sincrônicos com a lógica do capital internacional, que estabelece diferentes papéis para os diferentes países.

Logo, resulta claro que a soberania nacional estará ameaçada nesses países periféricos. A adoção de formas de ensino profissional que não se coadunam com as recentes exigências do sistema produtivo implica em tornarem-se subservientes, em carecerem de mecanismos que garantam sua auto-determinação em todos os sentidos. A esses países só resta aplicar a técnica e a ciência (em sentido amplo) desenvolvidas em países dirigentes do sistema produtivo global.

Difícil não reconhecer que uma das maiores forças produtivas hoje é justamente a ciência e a técnica. Elas se constituem na base do desenvolvimento de toda e qualquer nação (se é que este conceito ainda pode ser usado neste momento em que os blocos econômicos rompem as barreiras nacionais). Dedicar-se à ciência é enfrentar os desafios dos novos tempos que se prenunciam, complexificando a ciência na mesma medida em que simplifica o trabalho. Em cada nova descoberta da biogenética, da eletrônica, da micro-eletrônica e de todas as demais áreas científicas em expansão, observa-se uma ameaça profunda da necessidade do submetimento do homem ao trabalho. Por conseguinte, o país que impuser a amplas camadas sociais o mero treinamento tecnicista, aquele que dedicar-se

somente a aplicação das tecnologias desenvolvidas por outros países, estará cavando a própria cova de sua auto-determinação e soberania. Eis o grau de comprometimento da atual regulamentação do ensino profissional e técnico.

Se a escola unitária pretende dar a sua contribuição no sentido de determinar possibilidades de a classe subalterna caminhar no sentido de alcançar a liberdade concreta e universal, torna-se inaceitável, para seus defensores, aceitar uma sujeição imposta a qualquer país. Defender a soberania, a auto-determinação, a não sujeição de um povo a outro, é agir dentro da própria lógica que move a escola unitária, qual seja a de construir um espírito criativo e de liberdade, com rigor e disciplina em suas ações, buscando na compreensão do processo de vida real a sua própria superação.

Um dos mais fundamentais mecanismos utilizados pelo Decreto 2208/97 na desarticulação do saber e do fazer é a proposta nele embutida da modularização dos cursos profissionais e técnicos. Ela tem a força de fragmentar toda a formação tecno-profissional e média, colaborando de maneira significativa para a consolidação da separação do saber e do fazer em todo o processo de ensino-aprendizagem ao qual está submetido a classe subalterna. Essa fragmentação promovida pela modularização compromete significativamente as possibilidades de os dominados e dirigidos conquistarem a elevação de suas consciências de senso comum à consciência filosófica. Não contando mais com a união entre escola e vida, os indivíduos da classe submetida à hegemonia dominante não terão as condições necessárias para construir a própria liberdade concreta que se universaliza, ou melhor, terão à disposição somente um aparelho com finalidades de reproduzir e conservar a sociedade dicotômica em que estão inseridos.

O impacto dessa modularização nas escolas técnicas que, mesmo com debilidades infra-estruturais e humanas, procuravam superar essa dicotomia, resume-se no rebaixamento de seus níveis de qualidade de ensino. É o caso das escolas técnicas federais que, com muito custo, conseguiram conquistar um respeitável patamar de excelência em suas atividades e agora, com a modularização, terão que acompanhar as determinações legais do Decreto 2208/97, forjando seus alunos no espírito do mais canhestro tecnicismo.

Se, por um lado, as escolas técnicas sofrerão com a atual regulamentação do ensino técnico, por outro, as escolas de nível médio não ficarão ilesas. Os alunos da classe subalterna, que cursarem esse ensino médio, carecerão do que há de positivo no espírito técnico, no potencial do trabalho enquanto um princípio educativo. Não terão melhor sorte todos aqueles que somente cursarem as escolas profissionais e técnicas, porque terão uma visão limitada de sua própria vida real, impedindo-os de transformarem-na.

A dicotomia que atinge o ensino médio e tecno-profissional veio para impedir justamente esse processo de transformação da vida da classe subalterna. A escola fortaleceu-se em sua função reprodutora, que tão alto grau atingiu com o Decreto 2208/97, que até mesmo abriu-se a possibilidade do repasse de verbas públicas para a iniciativa privada. Se na sociedade ordenada pelo modo de produção capitalista a iniciativa privada tem prevalência, a regulamentação atual do ensino técnico e profissional seguiu à risca este princípio. Qualquer transformação que se esboce enfrentará os interesses desses particulares, que agora têm a possibilidade de contar com recursos públicos para financiarem suas iniciativas de dominação e direção do coletivo social.

O acesso a uma cultura superior é obstruído para a classe subalterna, tendo em vista o tipo de escola média e tecno-profissional a que é submetida. Se esta escola compromete a passagem do potencial transformador da classe subalterna ao ato concreto, mais ainda estará limitada a classe subalterna, não participando das escolas de nível superior. Essas escolas poderiam servir aos dominados e dirigidos como um cimento de sua nova visão de mundo, uma visão orgânica e com potencial de transformação de sua própria vida. Mas estarão esses indivíduos presos à escola tecno-profissional e, no máximo, a de nível médio que, desarticulando o saber e o fazer, servem como filtro ao nível superior.

A atual regulamentação do ensino tecno-profissional, determinada pelo Decreto 2208/97, separando o saber e o fazer, não coaduna com a escola pretendida por Gramsci. Na escola unitária jamais se admitiria um tipo de ensino que viesse de forma autoritária e anacrônica, que separasse o saber e o fazer, que se sedimentasse fragmentariamente por módulos, que reproduzisse a realidade dual constitutiva do modo de produção capitalista, que deteriorasse o nível de excelência de instituições que historicamente mostraram-se salutaras, que comprometesse a soberania nacional. A escola unitária seria justamente a antítese desse tipo de escola imposta pelo Decreto 2208/97; ela brotaria das próprias necessidades da classe subalterna, unificaria o saber e o fazer, construiria as condições necessárias à superação do modo de produção capitalista, estenderia para toda a rede de escolas tecno-profissionais as mesmas experiências já difundidas por instituições renomadas pela excelência, consolidando um espírito autônomo, contrário a qualquer ingerência.

Enfim, sob o ponto de vista dos conteúdos, a escola unitária sintetizaria a instrução humanística e tecno-científica, enquanto que metodologicamente unificaria o rigor e a

disciplina com o espontaneísmo. Essa escola se unificaria com a vida, não por mera opção pedagógica, mas porque escola e vida têm condicionamentos recíprocos. Desta forma, a sua ação se voltaria ao complexo de hegemonia, alterando a correlação de forças em favor da classe subalterna. Homens passivos das massas poderiam tornar-se homens integrais, homens que, compreendendo a sua própria vida, estão aptos a transformarem-na com sua nova visão de mundo. A superação da própria realidade dos subalternos, por e para eles mesmos, cuja realização deve necessariamente passar pela elevação da consciência do senso comum à consciência filosófica, traria profundas conseqüências sociais, mormente a construção da liberdade concreta e universal.

O tipo de escola proposto pelo Decreto 2208/97 não rima com escola unitária, pois, como já disse o próprio Gramsci em nossa epígrafe,

*“... deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo de escola preparatória (elementar e média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir e de controlar quem dirige.”<sup>107</sup>*

---

<sup>107</sup> – GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. p. 136.

**V - EXTENSÃO DO CONCEITO DE CIDADANIA AO  
DECRETO Nº 2208/97**

Toda nossa trajetória realizada até o presente momento quer culminar integrando os conceitos gramscianos, dos quais emanaram a proposta da escola unitária, com uma nova realidade para a classe subalterna, isto é, a de se ter uma vida ativa, participante, capaz de orientar-se em um caminho ininterrupto de expansão de suas capacidades teórico-práticas.

O processo educativo da classe dominada e dirigida deve, portanto, integrar-se à própria vida desses subalternos. Partindo da visão de mundo inorgânica, conservadora e mecânica, a educação gramsciana pretende realizar uma reforma moral e intelectual, mediante a rearticulação dos elementos do senso comum, que se encontram fragmentados. Finalmente, o escopo de toda essa movimentação da classe subalterna, em meio às contradições que marcam sua vida real (a vida material e a vida intelectual, que da primeira emana), é o de se atingir a autonomia cultural, capaz de lhe garantir uma nova visão de mundo, necessária para a transformação da formação econômico-social da qual participa. Daí que a atuação pedagógica gramsciana coaduna-se com atuação política.

Mas o que se percebe da análise da atual regulamentação do ensino tecno-profissional é justamente o contrário da integração entre escola e vida. O Decreto 2208/97, desarticulando o saber e o fazer, implica na limitação dos potenciais políticos da classe subalterna. Quer-se apenas um treinamento para essa classe, na tentativa de atualizá-la frente as técnicas das novas formas impostas pelo modo de produção atual, já que são altamente flexíveis e cambiantes. Entretanto,

*“... a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar.”<sup>108</sup>*

Se o mundo encontra-se em uma fase particular de seu desenvolvimento econômico, segundo a qual a velocidade das alterações das técnicas de produção caminha no sentido de transformar em descartável qualquer treinamento específico, faz-se necessário atualizar o modelo de escola tecno-profissional. Torna-se condição necessária para essa atualização a integração entre saber e fazer, pois assim os indivíduos submetidos a este tipo de ensino terão acesso às possibilidades de entenderem o mundo ao seu redor e transformá-lo, de acordo com suas próprias necessidades. Não por mera opção político-pedagógica, mas por uma imposição do próprio processo de vida material a que estão submetidos, que deles cobra uma nova postura, qual seja a do ser-no-mundo próprio do homem integral, capaz de tudo fazer porque tem a capacidade de agir prática e teoricamente. Esse é o homem adequado aos tempos atuais, pois que não será treinado para desempenhar uma função específica dentro de determinado ramo de alguma atividade econômica, mas terá a criatividade, liberdade e autonomia teórico-prática necessárias para se adaptar a qualquer

---

<sup>108</sup> – *Ibidem.* p. 137.

alteração das formas produtivas.

Esse homem integral não é um indivíduo, mas sim um cidadão, como bem assinala Gramsci. A renovação determinada pela integração entre escola e vida nesses indivíduos fará com que, mesmo agindo em diferentes funções dentro do processo produtivo, se tornem cidadãos, pois, na luta política-pedagógica, caminharão coletivamente construindo a liberdade concreta. O escopo deste caminho traçado pelos cidadãos, indivíduos renovados, pretende alterar toda a vida real, fazendo a liberdade concretamente construída universalizar-se, rompendo todas as barreiras determinadas pela sociedade de classes. Melhor dizendo, a partir do momento em que a luta, político-pedagógica, da classe subalterna pela sua liberdade conseguir eliminar as condições que sustentam as bases da sociedade de classe, a liberdade atingirá a totalidade dos indivíduos, uma vez que as condições que promovem a divisão social estarão superadas.

Todavia, a universalização mencionada não é a formal, não se refere a estender a todos os integrantes de um coletivo social determinados direitos, determinados "status", para usar um termo de Marshall. A universalização a que nos referimos se dá de forma efetiva, pois a liberdade construída concretamente tem o potencial de romper com as barreiras da sociedade dividida em classes, estabelecendo um novo patamar de relacionamento entre os indivíduos seus integrantes. A relação entre os indivíduos renovados se desenvolverá fundada na igualdade real, e não formal. Portanto, a igualdade concreta se torna uma realidade que brota da vida real da classe subalterna, renovada e superada pela ação desencadeada pelo processo de elevação de sua visão de mundo.

A igualdade referida não é um nivelamento da consciência imposto, tal como se observa na imposição da ideologia dominante sobre toda a sociedade. O que acontece aqui é, em verdade, uma extensão da visão de mundo da classe dominante, que sempre procura fazer com que seus interesses sejam admitidos como legítimos por todo o coletivo social. Somente universalizando sua visão de mundo é que a classe que domina e dirige a estrutura econômica torna-se hegemônica em todas as demais estruturas componentes do modo de produção.

A ação da classe hegemônica, portanto, busca sempre sedimentar sua visão de mundo no coletivo social, de forma tal a garantir a satisfação de seus interesses particulares de classe. Por isso, o exercício das funções de direção e domínio na formação econômico-social capitalista é sempre artificial, por mais que a ideologia da classe no poder tente torná-la enquanto algo naturalmente determinado.

Daí o caráter autoritário de toda e qualquer sociedade dirigida e dominada pela burguesia. Nestas formações sociais, em específico, procura-se encobrir as contradições inerentes ao próprio sistema. Os conflitos que emergem da luta dos homens entre si e contra a natureza para viver são vistos, analisados e tratados como desvios, isso porque sempre se procura padronizar os comportamentos, tendo em vista a visão de mundo da classe hegemônica. Ou melhor, a classe subalterna não tem o direito de ser e nem de manifestar sua diferença, isto é, as vias que efetivariam esse direito são fechadas pela ideologia que consolida a hegemonia da visão de mundo da classe que dirige e domina. Logo, a igualdade estendida à classe subalterna, no modo de produção capitalista, é formal, não concreta; se a

parcela dominada e dirigida pretende a igualdade real deverá construí-la em sua luta contra-hegemônica.

Desta feita, a ação do cidadão, indivíduo renovado pelo processo educativo-político que integra o saber e o fazer, não se coaduna com as determinações da atual regulamentação do ensino técnico. Feita de forma autoritária, porque buscou estender os interesses próprios da classe dominante à classe subalterna, essa regulamentação não pretende construir a igualdade concreta, isso porque, limitando a consciência dos indivíduos da classe subalterna, cerceia as possibilidades de manifestação da contradição.

Por conseguinte, o que se pretende com o Decreto em pauta é sedimentar a visão de mundo que reproduz na escola, média e tecno-profissional, a dicotomia presente na formação econômico-social, emanada das relações de produção. O conflito presente nestas relações constitutivas do homem é relegado, buscando se estabelecer um filtro que limita o comportamento da classe subalterna, isto é, ela não pode agir no sentido de satisfazer suas próprias necessidades porque sua ação deve favorecer as necessidades alheias, ou melhor, ela não deve manifestar seus interesses porque já foi convencido os da classe hegemônica como os únicos válidos para todas as classes. Com a vigência do Decreto 2208/97, com a desarticulação entre saber e fazer, estabelece-se uma diferenciação no sistema de ensino-aprendizagem tecno-profissional e médio que não tem como decorrência necessária a igualdade real, mas um nivelamento imposto pela classe hegemônica como condição para permanecer enquanto a classe que domina e dirige a totalidade social.

Desta feita, podemos afirmar que uma das condições necessárias para transformar os indivíduos da classe subalterna em cidadãos é levá-los a participar de um processo de ensino-aprendizagem que integre escola e vida, um processo que integre saber e fazer. Deverão, pois, os indivíduos, enquanto entes particulares, tomar conhecimento de sua vida real e das formas que possibilitam a sua própria superação, para constituírem-se enquanto cidadãos. Essa transformação de indivíduos dominados e submetidos para indivíduos orgânicos, conscientes e auto-suficientes, cidadãos, é capaz de garantir um alavancar da luta contra-hegemônica, determinando as condições necessárias à igualdade real, superando a formalmente estabelecida, concedida. É por isso que interpretamos a separação entre escola e vida, patrocinada pela atual regulamentação do ensino técnico, não como algo simplesmente pedagógico, mas político, uma vez que impede a formação de cidadãos que lutem contra todo o processo de direção e domínio instalado no coletivo social.

O processo de subjulgamento estabelecido se dá de forma que os indivíduos da classe subalterna não participem das definições do gerenciamento dos seus próprios destinos históricos e, não participando, não têm condições para construir uma nova realidade para si enquanto classe. Os integrantes da classe subalterna caem em um círculo vicioso segundo o qual quanto menos participa, menos se tem condição de definir seu próprio destino, e não definindo seu próprio destino, cada vez menos se participa e mais distancia-se a igualdade real, emergida da luta contra hegemônica. A não participação tem como consequência a sedimentação da ideologia dominante que, cimentada na classe subalterna, a impede de libertar-se da hegemonia da classe no poder. Ou melhor, consolidada a não participação,

efetiva-se a desigualdade real em todos os âmbitos da vida econômico-social, mantendo-se afastada a possibilidade de a classe dominada e dirigida conquistar a igualdade real.

Como bem vimos anteriormente com Pizzorno, essa não participação aumenta quanto mais a posição social do indivíduo se aproxima da classe subalterna. O contrário também é verdadeiro, ou seja, quanto mais próximo este indivíduo estiver das condições que caracterizam a posição social da classe dominante, mais ele participa na definição de seu próprio destino histórico. Então, a posição social do indivíduo define seu nível de participação, isso segundo a lógica estabelecida pela classe hegemônica que, forjando seu próprio destino enquanto classe, elabora o destino de toda a sociedade, pois generaliza-o mediante a consolidação de sua ideologia no coletivo social.

A não participação da classe dominada e dirigida na definição de seu próprio destino histórico faz com que os direitos a ela estendidos ganhem caráter formal, passando a ser simplesmente um “status”, não efetivado na vida real. A efetividade desses direitos se daria se a classe subalterna tivesse as condições para prover, mediante um processo pedagógico-político, a rearticulação da sua visão de mundo. De acordo com as imposições do Decreto 2208/97, essas condições são negadas à classe subalterna, pois que a impede de integrar a vida real na escola.

Além do autoritarismo, da separação entre o saber e o fazer, da reprodução na escola da dualidade social e do anacronismo, existem outras propostas contidas na nova regulamentação do ensino técnico e profissional que se contrapõem a uma educação cidadã,

nos termos que temos aqui apontado. Uma educação cidadã, ou melhor, um processo de ensino-aprendizagem que pretende patrocinar as condições necessárias para que a classe subalterna conquiste a liberdade concreta e universal, deve descartar qualquer proposta de ensino que colabore na fragmentação ainda maior da visão de mundo da classe dominada e dirigida. Logo, a modularização imposta pelo Decreto 2208/97 para o ensino técnico e profissional não se coaduna com essa escola cidadã, a escola unitária. Se se pretende uma educação cidadã, faz-se necessário romper com todas essas situações impostas pelo Decreto 2208/97. Só assim teremos uma educação capaz de mudar profundamente a vida da classe subalterna e caminhar, em melhores condições, na direção de transformar toda a realidade social, em busca da consolidação de uma nova hegemonia no coletivo social.

A emergência desta nova realidade se dará em sintonia com a elevação da consciência da classe subalterna. Neste processo transformador se apresentará a expansão dos direitos dessa classe. Se enquanto classe dominada e dirigida ela já possui alguns direitos civis, políticos e sociais, mesmo sendo muitos deles formalmente estabelecidos, com o desenvolvimento de sua visão de mundo ação do cidadão deverá perseguir a ampliação deles.

Em sendo os direitos civis aqueles relacionados à liberdade do indivíduo, a partir do momento em que esse ente particular avança em sua transformação para cidadão, a sua liberdade se alargará cada vez mais em busca da total universalização, concretamente e não formalmente, como é a situação desses direitos na sociedade de classes. Tais direitos ampliados, portanto, seriam capazes de garantir a todos os integrantes de determinado

coletivo social a manifestação livre de seus interesses enquanto classe, emanado de sua vida real.

Por sua vez, os direitos políticos se referem à participação no exercício do poder. A sociedade de classe canalizou essa participação de forma a filtrá-la segundo a própria posição social do indivíduo, como já afirmamos. Se a classe dirigida e dominada conquista um novo tipo de escola, uma escola integrada com sua própria vida real, a decorrência necessária será a politização do ensino, não no sentido de utilizá-lo enquanto um instrumento reprodutor das desigualdades, mas no de torná-lo promotor da participação pela igualdade. Àqueles que participarem desse processo de ensino-aprendizagem unitário, a participação na definição de seus próprios destinos históricos será uma decorrência necessária, isso porque esse não é somente um de seus objetivos, mas também pressuposto fundamental e método prático. A participação, que se dava por canais formalmente estabelecidos, criados pela classe que dirige e domina com vistas a manter sua hegemonia, agora se torna concretamente exercitada pela classe subalterna.

No que se refere aos direitos sociais, aqueles capazes de garantir o bem-estar material, eles também contarão com melhores condições para serem ampliados com a emergência de uma nova visão de mundo no seio da classe subalterna. Isso se deve ao fato de que a própria participação da classe subalterna na definição de seu destino histórico, a sua participação concreta no exercício do poder, se dá buscando a satisfação de suas necessidades prementes. Tais necessidades são aquelas relacionadas à sua vida material, as condições necessárias a sua sobrevivência com dignidade.

A ampliação desses direitos civis, políticos e sociais, bem como a transformação deles de formais para concretos, se dará de forma tal a garantir a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais. Os bens materiais virão com o alargamento dos direitos sociais, já que uma das necessidades mais prementes da classe subalterna se refere à carência quanto as condições materiais de vida. E como na sociedade de classes a participação depende da propriedade, princípio articulador de toda ordem social capitalista, a posse desses bens favorece a própria participação. A partir do momento em que todos estiverem caminhando na conquista das mesmas condições materiais de existência, tomando posse da própria produção, todos terão melhores condições de, cada vez mais, participar da definição de seu próprio destino. A sociedade de classes sofrerá um profundo golpe, uma vez que a igualdade material de todos os integrantes da sociedade terá condições de começar a emergir e, aproximando-se, a sociedade de classes irá se definhando à medida em que a posse dos bens materiais mais se generalizar.

A posse dos bens simbólicos, aqueles referentes à decodificação do mundo, se ampliará na mesma medida em que os direitos civis se alargarem. Os desafios enfrentados pelos indivíduos em suas ações concretas só serão superados se eles tiverem condições de entender esse mundo, decodificando-o. Assim sendo, sua liberdade só estará garantida se, e somente se, conhecerem a própria realidade que os cerca e os desafia. Para tanto, faz-se necessária a apreensão das formas de decodificá-la para poder, inclusive, acessá-la. A liberdade, entendida como autonomia na escolha, só se efetiva se se conhecer cada uma das opções disponíveis; como as escolhas dos cidadãos se referem à sua própria vida no

mundo que os cerca e como este se encontra codificado pela linguagem, a alfabetização se torna condição indispensável ao cidadão.

Em se tratando dos bens sociais, eles também se alargarão na medida em que os direitos políticos abandonarem a formalidade a que estão submetidos na sociedade de classes e atingirem um enraizamento concreto na vida real. Quanto mais direitos de participação a classe dominada e dirigida conquistar, mais possibilidades de ampliá-los ela terá, pois é justamente essa participação garantida que garantirá a participação em instâncias e em circunstâncias ainda reservadas para quem detém a hegemonia no âmbito das relações econômicas.

O que impõe o Decreto 2208/97, pela desarticulação que promove entre escola e vida, é um estancamento da participação da classe dominada e dirigida, o que ocasiona uma limitação sua na conquista e no alargamento dos direitos civis, sociais e políticos. Limitando-se a participação neste sentido, impedindo a classe subalterna de agir, de lutar contra a hegemonia em vigor em busca da definição de seu destino histórico, os bens a que terá acesso serão somente aqueles que não ameaçam a hegemonia da classe dominante e dirigente. Daí o caráter de formalidade desses direitos; eles são “oferecidos” pela classe hegemônica de forma tal a não ameaçar essa sua hegemonia. Daí a limitação imposta à classe subalterna quanto ao seu acesso aos bens materiais, simbólicos e sociais; esta classe dominada e dirigida só consegue acessar o que é “permitido” e o que essa “permissão” “dá” para ela é o mínimo necessário à sua própria sobrevivência, ou melhor, nada que lhe permita elevar sua visão de mundo, pois isso ameaça a hegemonia da classe no poder com a luta pela construção da liberdade concreta e universal.

Se cidadania é a participação dos indivíduos em uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõem a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, em contraposição à hegemonia presente na sociedade de classe, seguindo na íntegra os termos que elaboramos, a atual regulamentação do ensino técnico e profissional, via Decreto 2208/97, não pode ser avaliada como cidadã. A aplicação desta regulamentação terá como consequência contrariar todos os elementos componentes deste conceito de cidadania, que em momento anterior formulamos. Isso pode ser afirmado porque, verificando suas implicações, não há nada que privilegie a participação na luta pela igualdade concreta através da luta contra-hegemônica pela ampliação e conquista de direitos e bens.

O Decreto 2208/97 é mais uma arma da classe hegemônica no âmbito das relações econômicas para fortalecer-se e consolidar-se enquanto a classe dirigente e dominante de todo o coletivo social. A classe subalterna, com a vigência desta regulamentação, verá mais uma vez seus planos de conquista da liberdade concreta e universal adiados, tendo em vista que estará limitada pela visão de mundo imposta pela classe hegemônica. Estarão os indivíduos pertencentes à classe dominada e dirigida limitados pela falta de motivação, disciplina, rigor, pela ausência do espírito desinteressado da formação humanista coadunado com o da formação tecno-científica. Esse cerceamento patrocinado pelo Decreto se dá pela ausência da união entre escola e vida, pela inexistência da articulação do saber com o fazer, que poderia impulsionar todo o processo de transformação da visão de mundo

da classe subalterna, fazendo-a galgar novos postos dentro dessa sociedade de classes, que se reproduz na educação.

## **VI - CONCLUSÃO**

Se o objetivo inicialmente proposto para os dois momentos anteriores era o de integrar as considerações de Gramsci sobre a educação, o nosso conceito de cidadania e a análise do Decreto 2208/97, acreditamos ter cumprido esta tarefa. Buscamos apresentar as inter-relações que se estabelecem entre cada um dos momentos que, inicialmente, apresentavam-se aparentemente de forma separada neste nosso trabalho. Tínhamos como perspectiva superar o rigor formal que preside a ciência moderna já que, acreditamos, não corresponde com a forma de o real se nos apresentar. Este todo, concreto e dialético, nos é dado com uma realidade orgânica em que suas partes constituintes se relacionam inter-dependentemente. Aliás, não poderíamos nos furtar de proceder a síntese das partes que inicialmente tratamos em separado por exigência do nosso referencial teórico, que se funda não na lógica formal, mas na dialética.

Isso afirmamos na tentativa de valorizar as contribuições que a adoção do referencial teórico gramsciano nos proporcionou. A vasta gama de conceitos desenvolvidos por Gramsci, em especial aqueles relacionados à educação, nos deu condições de proceder uma análise da realidade engendrada na atual regulamentação do ensino técnico. Mesmo sendo a nossa realidade diferente daquela que Gramsci partiu para formular seus conceitos, suas contribuições teóricas ainda se mostram profundamente eficazes e atuais, sobretudo nos países que atingiram alto grau de desenvolvimento econômico e complexidade nas relações políticas e ideológicas. Não estamos, com isso, querendo eternizar o arcabouço teórico gramsciano dogmatizando-o (isso não seria possível pois esta atitude quebraria a coerência interna desse paradigma, que se mostra sempre aberto e contra os

dogmatismos). Pretendemos somente asseverar que os conceitos gramscianos nos deram possibilidades de apreender melhor a atual regulamentação do ensino tecno-profissional, traduzida na reconstrução que fizemos das inter-relações entre a realidade e essa legislação, o que contribuiu de maneira significativa para o desenvolvimento da presente dissertação.

A decorrência dessa análise da realidade pelos conceitos de Gramsci também serviu para que pudéssemos desenvolver um conceito de cidadania. Superamos, com a elaboração desse instrumental teórico, preocupações que sempre nos indagaram fortemente, a saber: o que é cidadania? Quando uma ação pode ser considerada cidadã? Que pressupostos o conceito de cidadania deve admitir? Respondemos, assim, a uma das problemáticas que nos afligia na introdução desta dissertação, qual seja a de que o termo cidadania na atualidade é tão aberto e indefinido que possibilita identificá-lo com qualquer ação, mesmo aquelas que contam com pressupostos e finalidades totalmente diferentes e, inclusive, contraditórias.

Uma outra problemática apontada na introdução desse trabalho também conseguimos enfrentar com a formulação do conceito de cidadania. Estamos nos referindo à relação entre cidadania e educação. Parece haver hoje, mormente entre grande parte dos educadores e setores organizados da sociedade, um consenso quanto à importância de se ter como finalidade da educação a cidadania. O conceito apresentado não somente aponta neste sentido, tendo em vista que a educação integrada com a vida forja o cidadão, mas também apresenta a educação como pressuposto da cidadania. Nos termos em que apresentamos a cidadania, e segundo a concepção gramsciana, podemos concluir que sem educação não

existe cidadania, assim como não existe cidadania sem educação; elas possuem condicionamentos recíprocos, interrelacionam-se e interdependem-se.

Se a leitura de Gramsci nos potencializou, tanto para ler a realidade, quanto para desenvolver um conceito de cidadania, tivemos ainda a possibilidade de com ela enfrentar um outro desafio que a nossa própria história de vida nos colocou, qual seja a problemática do ensino técnico em sua interrelação com a realidade. Cursamos uma escola técnica de segundo grau e seguimos o trilho da vida operária durante quatro anos, e foi a partir da problematização dessa nossa vida real e visão de mundo dela decorrente que passamos a perceber a necessidade de enfrentar o desafio teórico que apresentamos nesta dissertação. Sentimos a necessidade imperativa de avaliar de forma mais sistemática as práticas sociais que se apresentavam em nossa vida de operário e militante político-partidário e sindical. Por isso é que o Decreto 2208/97 se fez nosso objeto de pesquisa, bem como a realidade que o circunda e o forja, na mesma medida em que ele contribui para consolidar ou transformar essa mesma realidade social.

Depois da leitura de tudo o que até o presente momento redigimos, principalmente norteando-se pelo conceito de cidadania formulado, a inferência não poderia ser outra se não essa: o Decreto 2208/97 não tem como finalidade a construção da cidadania. Essa atual regulamentação do ensino profissional e técnico foi forjada e tem como implicação condições que não satisfazem os pressupostos de cidadania e nem as condições necessárias para que uma atitude seja considerada cidadã. Como qualquer proposta de educação que se intitule cidadã, segundo nosso conceito, deve prever

*“... uma educação científico-tecnológica e sócio-histórica de qualidade para todos, condição necessária para o exercício de uma cidadania que compreende o direito universal de participar da produção e do consumo dos bens materiais, culturais e políticos...”<sup>109</sup>*

podemos concluir que o Decreto 2208/97 não é cidadão. E mais, ele não emergiu da realidade mesma da classe subalterna para a qual é dirigido (daí ser considerado por nós como uma imposição, algo autoritário), não privilegia a construção de consciências ativas e submete a educação nacional às imposições das instituições que comandam o mercado. Enfim, admitir a efetivação do Decreto 2208/97 é aceitar, no âmbito nacional, a submissão da classe subalterna à classe dominante e, no âmbito internacional, a submissão nacional aos ditames do capital internacional.

Percebe-se, portanto, que a atual regulamentação do ensino técnico está em perfeita sincronia com a ordem econômica atualmente em vigência, pois que aceita a submissão que o mercado internacional impõe a determinados países. Assim sendo, o Decreto 2208/97 não é anacrônico, só o será para aqueles que tentarem pensar na elaboração de um modelo de educação realmente cidadão, que não aceita a submissão como imposição de qualquer ordem. Para esses que, como nós, raciocinam dessa forma, a anacronia desse Decreto reside no fato de que ele, não unificando saber e fazer, não dá condições para que o trabalhador se forme enquanto um sujeito ativo e capaz de adaptar-se constantemente às

---

<sup>109</sup> – KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino Médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal*. p. 94.

novas e cambiantes formas produtivas da atualidade. Nessa nova realidade,

*“Ciência e trabalho, estabelecendo novas formas de relação, passam a exigir um intelectual de novo tipo, não mais o homem culto, político, mas o dirigente, síntese entre o político e o especialista. Homem capaz de atuar na prática, trabalhar tecnicamente e ao mesmo tempo intelectualmente.*

*Este novo tipo de intelectual não se restringe aos que vão desempenhar funções de dirigentes na hierarquia do trabalhador coletivo, mas abrange todos os trabalhadores, que irão desempenhar funções de todos os tipos. O trabalhador tradicional, que usava as mãos e a força para o trabalho, não serve mais para desempenhar suas atividades como cidadão-homem da pólis, sujeito e objeto de direitos e como trabalhador, a exercer suas funções em um processo produtivo em constante transformação; ele precisará apropriar-se do conhecimento produzido e adquirir novas competências que lhe permitam agir prática e teoricamente.”<sup>110</sup>*

Por conseguinte, podemos inferir, corroborando a tese marxista, que o desenvolvimento capitalista hoje tem gerando os elementos de sua própria superação. A realidade atual, determinada pelas relações estabelecidas no âmbito material, tem forjado novas formas produtivas. Para satisfazer as exigências dessa produção cambiante e flexível, exige-se um novo tipo de homem, isto é, o cidadão, um homem que conhece todo o processo de constituição da vida material, participativo, criativo e capaz de adaptar-se

---

<sup>110</sup> – *Ibidem.* p. 36.

constantemente. Ora, esse é o homem que resulta da escola unitária. Então, estão dadas as condições para que este processo de ensino-aprendizagem, que integra saber e fazer, se efetive hoje, segundo a própria dinâmica do desenvolvimento das forças materiais. Não é efetivado, entretanto, pelo potencial que tem em dar à classe subalterna as condições para forjar seu próprio destino histórico, para construir em cada elemento seu o cidadão, capaz de transformar radicalmente a própria realidade, instituindo uma nova hegemonia. Se isso é uma contradição vivida hoje pela classe hegemônica na imposição de sua dominação e direção, também é, na mesma medida, trabalhando esses elementos de contradição que a classe subalterna poderá dar um significativo passo em busca de sua libertação.

Se essas são as nossas conclusões, uma pergunta nos vem à mente: que fazer para conquistarmos uma educação realmente cidadã, uma educação que não aceita a submissão que o atual modelo impõe? Um primeiro caminho a ser apontado para responder a esse questionamento não pode desvincular-se de uma análise da realidade presente. Isso porque a educação, segundo o que indica claramente nosso referencial teórico, é socialmente determinada; ou melhor ainda, relembrando a assertiva marxista, para conquistarmos um adequado modelo de instrução faz-se necessário a transformação das condições sociais e estas só serão transformadas na medida em que se construir esse novo tipo de educação.

Em se tratando de realidade presente, podemos afirmar que o mundo contemporâneo, complexificado em suas relações estruturais e superestruturais, apresenta uma forte atuação da sociedade civil, de seus aparelhos ideológicos, que imprimem um consenso à coletividade. Tal consenso se traduz na direção moral e intelectual por parte da burguesia, que, conseguindo disseminar sua visão de mundo, mantém sua hegemonia na

coletividade. Portanto, o caminho da guerra de movimento estaria descartado, uma vez que o poder na ordem vigente não se encontra centralizado em alguma pessoa ou instituição; ele está disseminado pela sociedade, que lhe dá o consenso necessário para continuar reproduzindo o mesmo mundo desigual e mantendo a hegemonia da classe dominante no âmbito das relações econômicas que envolvem todo o coletivo social.

O caminho a ser seguido para enfrentar esta realidade é o da guerra de posição. Faz-se necessário, portanto, que a classe subalterna ocupe todos os espaços de participação que lhe são formalmente abertos, mesmo sabendo das limitações a que eles estão submetidos. Assim agindo, a classe subalterna estaria se movimentando e ocupando posições estratégicas, capazes de acumular energia suficiente para alterar a correlação de forças entre ela e a classe dominante e dirigente. O combate da ideologia dominante deveria se dar em todos ambientes que compõem a realidade humana, fazendo com que a classe subalterna possa, potencializada por essa luta, articular sua própria visão de mundo em busca da liberdade concreta e universal.

Se educação e sociedade possuem condicionamentos recíprocos, lutar para um modelo de educação cidadã é contribuir neste processo de transformação da vida real da classe subalterna, por e para ela mesma; ou melhor, qualquer empreendimento que vise a transformação da situação da classe subalterna não pode abdicar da luta no âmbito educacional. Por isso, o enfrentamento da atual regulamentação do ensino técnico e profissional faz-se urgente e necessário. Neste sentido, é fundamental que todos os que pretendem uma nova regulamentação para o ensino tecno-profissional se articulem para garantir a aprovação do Projeto de Decreto Legislativo nº 402/97, que susta os efeitos do

Decreto 2208/97, bem como do Plano Nacional de Educação, apresentado pelo bloco de oposição no Congresso Nacional. Tais proposições legislativas têm como perspectiva não somente reagir às imposições da “nova ordem” mundial, mas, principalmente, propor alternativas para que o processo de ensino-aprendizagem se volte para a satisfação das necessidades de toda a coletividade em última instância, rompendo com a apropriação privada (de classe) da produção coletiva. Como diz Saviani,

*“Neste novo contexto, a resistência passiva termina por resultar inútil. Daí a necessidade de se passar à resistência ativa. Esta implica pelo menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, a exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas, galvanizando fortemente aqueles que são, de algum modo, atingidos pelas medidas anunciadas; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo, portanto, a formulação de alternativas às medidas propostas. Sem o que seria difícil conseguir a mobilização.”<sup>111</sup>*

Ambas proposições legislativas se apresentam como expressão coletiva de todos os que almejam novos rumos para a educação nacional. Pelo fato de o Projeto de Decreto Legislativo supra citado simplesmente exigir a suspensão do Decreto 2208/97 não significa imediatamente que ele reage passivamente. Pelo contrário, este projeto se articula com o Plano Nacional de Educação, consolidado na plenária de encerramento do II Congresso Nacional de Educação (realizado no mês de novembro de 1997), que contou em sua

---

<sup>111</sup> – SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. p. 235.

elaboração com a participação de todos os segmentos da sociedade civil organizada envolvidos com a questão educacional, direta ou indiretamente. Logo, tanto o referido projeto quanto este plano se constituem enquanto instrumentos alternativos concretos e de reação às iniciativas governamentais.

## **VII – BIBLIOGRAFIA**

AQUINO, Rubin Santos Leão de e outros. *História das Sociedades: Das Sociedades Modernas às Atuais*, 26ª edição, Ao Livro Técnico, Rio de Janeiro, 1993.

ANDERSON, Perry. In SADER, Emir (org.). *Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1995.

ANDRADE, Anício Flávio. *A Formação do Trabalhador-Cidadão: Educação e Cidadania no Contexto do Novo Industrialismo*. Texto Apresentado ao Grupo de Trabalho Educação e Trabalho na 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 20 a 24 de setembro, 1998, 14 p..

ARENDT, Hanna. *A Condição Humana*. Trad. de Roberto Raposo, 6ª edição, Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1993.

ARISTÓTELES. *A Política*. Trad. de Torrieri Guimarães, Hemus – Livraria e Editora, São Paulo, 1966.

BETTI, G.. *Escuela, Educación y Pedagogia en Gramsci*. Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1981.

BUFFA, Ester. *Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão?* Coleção Questões de Nossa Época, 6ª edição, Cortez, São Paulo, 1996.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o Cidadão? - Ensaio e Textos*. Trad. de Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Coleção Filosofar no Presente, Papirus, Campinas / São Paulo, 1991.

CARDOSO, Ciro Flamarion S.. *A Cidade-Estado Antiga*. 4ª edição, Ática, São Paulo, 1993.

CAVALCANTI, Rosa Maria Neiderauer Tavares. *Conceito de Cidadania: Sua Evolução na Educação Brasileira*. Coleção Albano Franco, SENAI, Rio de Janeiro, 1989.

CICONE, Reinaldo Barros. *Da Intenção ao Gesto: um Olhar Gramsciano sobre a Possibilidade de Integração do PT à Ordem*. Campinas/São Paulo, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci*. L&PM, porto Alegre, 1981.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O Que é Cidadania*. Coleção Primeiros Passos, 2ª edição, Brasiliense, São Paulo, 1993.

CUNHA, Luis Antônio. *Ensino Médio e Ensino Profissional: da Fusão à Exclusão*. Conferência Proferida na 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, de 21 a 25 de setembro de 1997, 24 p., Mimeo.

DEBRUM, Michel. *Gramsci: Filosofia, Política e Bom Senso*. Campinas, UNICAMP, 1982, 261 p.. (Tese, Livre Docência em Filosofia).

FARIA, Ernesto (org.). *Dicionário Escolar Latino - Português*. 3ª edição, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, 1962.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania - Uma Questão Para a Educação*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Política de Formação Técnico-Profissional, Globalização Excludente e Desemprego Estrutural*. Texto Apresentado ao Grupo de Trabalho Educação e Trabalho na 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 20 a 24 de setembro, 1998, 19 p..

\_\_\_\_\_ (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Vozes, Petrópolis, 1998.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, Educação e Tecnologia: Treinamento Polivalente ou formação Politécnica*. In: Revista da Associação Nacional de Educação, ano 8, nº 14, 1989, p. 33 – 45.

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Trad. de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva, Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, 10ª edição, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1995.

\_\_\_\_\_. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Trad. de Luiz Mário Gazzaneo, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1968.

\_\_\_\_\_. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, 9ª edição, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1995.

GRIMAL, Pierre. *A Mitologia Grega*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, 3ª edição, Brasiliense, São Paulo, 1985.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *A Concepção de Cidadania Veiculada em Livros Didáticos de Estudos Sociais de Primeiro Grau*. Campinas, UNICAMP, 1981. 253 p.. (Dissertação, Mestrado em Metodologia de Ensino).

KUENZER, Acacia Zeneida. *Ensino Médio e Profissional: As políticas do Estado Neoliberal*. Questões de Nossa Época, volume 63, Cortez, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Ensino Médio no Contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil*. In: Revista Brasileira de Educação, nº 4, 1997, p. 77 – 95.

LOCKE, John. *Algunos pensamientos sobre educación*. Trad. de D. Barnés. La Lectura. Madrid.

MACCIOCCHI, Maria-Antonieta. *A Favor de Gramsci*. Trad. de Angelina Peralva, 2ª edição, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 1ª edição, volume II, Confluência, 1952.

MACHADO, Nilson José. *O Brasileiro Como Cidadão*. *Jornal Folha de São Paulo*, p. 1-3, 30 de outubro, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*. Trad. de Gaetano Lo Monaco, Cortez, São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Trad. de William Lagos, Artes Médicas, Porto Alegre, 1990.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Trad. de Meton Porto Gadelha, Zahar, Rio de Janeiro, p. 57 - 114.

MARX, Karl. *Introducción General a la Crítica de la Economía Política*. Trad. de Miguel Murmis, Pedro Scaron e José Aricó, Ediciones Pasado y Presente, Córdoba, 1973.

\_\_\_\_\_. *Posfácio da Segunda Edição*. In: Marx, Karl. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Trad. de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe, Abril Cultural, São Paulo, 1983.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 7ª edição, Global, São Paulo, 1988.

MELLO, Alex Fiuza. *Mundialização e Política em Gramsci*. Cortez, São Paulo, 1996.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. *Gramsci e a Escola*. Série Princípios, 2ª edição, Ática, São Paulo, 1990

MOTOYAMA, Shozo (org.). *Educação Técnica e Tecnológica em Questão - 25 anos de CEETEPS - História Viva*. UNESP, São Paulo, 1995.

- NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 1ª edição, Livraria Acadêmica, Rio de Janeiro, 1955.
- NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1992
- O Ensino Técnico. *O Estado de São Paulo*. p. A-3, 11 de abril, 1997.
- PEREIRA, Isidro. *Dicionário Grego-Português e Português-Grego*. 4ª edição, Livraria Apostolado da Imprensa, Porto, 1969.
- PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Trad. De Daniel Aarão Reis Filho, Brasiliense, São Paulo, 1981.
- PIZZORNO, Alessandro. *Participación y Cambio Social em la Problemática Contemporánea*. ediciones Siap-Planteos, Argentina, 1975.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*. Trad. de Angelina Peçanha, 5ª edição, Paz e Terra, São Paulo, 1990.
- RODRIGUES, José. *Pensamento Pedagógico Industrial*. Texto Apresentado ao Grupo de Trabalho Educação e Trabalho na 21ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 20 a 24 de setembro, 1998, 18 p..
- ROQUE, Padre. *Educação Profissional – Estudo Comparativo Decreto 2.208/97 e PL 1.603/96*. Texto Aprovado na Reunião do Núcleo de Educação do Bloco de Oposição da Câmara Federal, Brasília, 24 de abril de 1997, 3 p., Mimeo.

SADER, Emir. *Marxismo e Teoria da Revolução Proletária*. Série Princípios, 2ª edição, Ática, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. Coleção Educação Contemporânea, Editora Autores Associados, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional*. Coleção Educação Contemporânea, Editora Autores Associados, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. *Educação, Cidadania e Transição Democrática*. in COVRE, Maria de Lourdes Manzini (org.). *A Cidadania que não Temos*. Brasiliense, São Paulo, 1986, p. 73 - 83.

SEVERINO, Antônio Joaquim e outros. *Sociedade Civil e Educação*. Coletânea CBE, Papirus, São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania*. Coleção Aprender & Ensinar, FTD, São Paulo, 1994.

SOUZA, Paulo Renato. *A Reforma do Ensino Técnico*. *Jornal O Estado de São Paulo*, p. A-2, 17 de abril, 1997.

WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Trad. de M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi, 8ª edição, Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1994.

WEREBE, Maria José Garcia. *30 Anos Depois - Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil*. Ática, São Paulo, 1994.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### DECRETO Nº 2208, DE 17 DE ABRIL DE 1997

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição,

#### **DECRETA:**

Art. 1º A educação profissional tem por objetivos:

I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;

II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;

III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexibilidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§ 1º As instituições federais e instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§ 2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

Art. 6º A formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico obedecerá ao seguinte:

I – o Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, estabelecerá diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional;

II – os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde

constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III – o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar 70% da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de 30% para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular;

§ 1º Poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§ 2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias a atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o caput, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão de ensino médio.

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua

experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional da Educação.

Art. 10. Os cursos de nível superior, correspondente à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de tecnólogo.

Art. 11. Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos de cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificado de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

## ANEXO 2

### PROJETO DE LEI Nº 1.603, DE 1996

(Do Poder Executivo)  
MENSAGEM Nº 173/96

Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e dá outras providências.

(ÀS COMISSÕES DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO; FINANÇAS E TRIBUTAÇÃO (ART. 54); E DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO (ART. 54), ART. 24, II)

**O CONGRESSO NACIONAL decreta:**

#### Capítulo I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 1º A Educação Profissional, integrada as diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, tem por finalidade propiciar o permanente desenvolvimento de aptidões a vida produtiva.

Art. 2º A Educação Profissional tem por objetivos:

I – formar profissionais aptos a exercerem atividades específicas de técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior;

II – especializar, aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos tecnológicos do trabalhador;

III – qualificar e requalificar para o mercado de trabalho jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade.

Art. 3º A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 4º A Educação Profissional abrange os seguintes níveis:

I – básico — destinado à qualificação e requalificação básicas de trabalhadores independente de escolaridade prévia;

II – técnico — destinado a oferecer habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de cursos de nível médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por esta Lei;

III – tecnológico – compreendendo cursos de nível superior na área tecnológica destinados a egressos de cursos médio e técnico.

### Capítulo II

#### DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL BÁSICO

Art. 5º A Educação Profissional de nível Básico é modalidade de educação não-formal, de duração variável, destinada a qualificação e requalificação para o exercício de ocupações requeridas pelo mercado, compatível com a complexidade tecnológica do trabalho e o nível de escolaridade do trabalhador.

Art. 6º A Educação Profissional de nível Básico poderá ser ministrada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. As instituições federais e as instituições públicas e privadas, apoiadas financeiramente pela União, que ministram Educação Profissional deverão oferecer cursos de nível básico em sua programação regular, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

### Capítulo III

#### DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO

Art. 8º O Ensino Técnico, correspondente à Educação Profissional de nível técnico, organizado independentemente do Ensino Médio, será oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este.

Art. 9º O ensino Técnico será ministrado por instituições públicas federais, estaduais, municipais e privadas, no âmbito dos sistemas federal e estaduais de educação.

Art. 10. O currículo do ensino Técnico, respeitada a necessidade de formação diferenciada, será estruturado por áreas e setores da economia.

Art. 11. A formulação dos currículos plenos dos cursos do Ensino Técnico obedecerá o seguinte:

I – o Ministério da Educação e do Desporto estabelecerá parâmetros curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas e recomendações, por habilitação profissional;

II – os Sistemas de Ensino complementarão os parâmetros definidos no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências e recomendações, por habilitação profissional;

III – os Sistemas de Ensino reservarão, da carga horária mínima obrigatória, um percentual de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências para cada habilitação profissional, independente de autorização dos Sistemas de ensino.

§ 1º Poderão ser implementados currículos experimentais inovadores, desde que previamente aprovados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

§ 2º Os certificados e diplomas expedidos durante a fase experimental terão, após reconhecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, validade nacional.

§ 3º Após a avaliação de experiências e aprovação dos resultados, os cursos serão regulamentados e terão validade nacional permanente.

Art. 12. Para a elaboração dos currículos para o Ensino Técnico deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências básicas e recomendações pertinentes.

Parágrafo único. A partir da identificação do perfil, serão definidos a carga horária, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas e recomendações pertinentes.

Art. 13. Os cursos técnicos serão estruturados, preferencialmente, sob a forma de módulos, constituídos por um conjunto de disciplinas ou conteúdos articulados.

§ 1º Os módulos poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a Certificado de Qualificação.

§ 2º O conjunto de módulos que compõem os currículo pleno conferirá Habilitação de Nível Técnico em uma área profissional.

§ 3º Haverá aproveitamento de estudos de disciplinas comuns cursadas em uma Habilitação específica para obtenção de Habilitação diversa.

§ 4º Para obtenção de Habilitação, os módulos exigidos pelo currículo pleno poderão ser cursados em diferentes instituições, credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 5º O estabelecimento de ensino que conferiu o último Certificado de Qualificação expedirá o diploma de Técnico de Nível Médio, correspondente aos módulos cursados e Certificados de Competências obtidos de acordo com a Lei e sua regulamentação.

Art. 14. Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, a Certificação de Competência, para fins de reconhecimento de estudos e dispensa dos mesmos nos respectivos cursos.

Art. 15. O conjunto de Certificados de Competências equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de Técnico de Nível Médio

Art. 16. As disciplinas técnicas serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional e preparados para o magistério através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de habilitação.

Parágrafo único. Os programas especiais de habilitação a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

#### **Capítulo IV** **DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TECNOLÓGICO**

Art. 17. Os cursos de Tecnologia de nível superior deverão ser estruturados para atender aos mais diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Parágrafo único. Os cursos de Tecnologia serão oferecidos com duração e carga horária compatíveis com as exigências do perfil profissional e com os mínimos curriculares aprovados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Art. 18. Caberá ao Ministério da Educação e do Desporto aprovar os currículos dos cursos de Tecnologia, destinados à formação de Tecnólogos, bem como autorizar sua implementação, acompanhar e avaliar seus resultados e ainda revalidar ou cancelar as autorizações concedidas na forma da lei.

#### **Capítulo V** **DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Art. 19. A Rede Federal de Educação Tecnológica é formada por:

- I – Escolas Técnicas Federais e suas Unidades Descentralizadas;
- II – Escolas Agrotécnicas Federais;
- III – Centros Federais de Educação Tecnológica e suas Unidades Descentralizadas;

Art. 20. São objetivos das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais:

- I – desenvolver processo educacional que favoreça de modo permanente a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade;

II – desenvolver formação profissional que leve em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos na produção e distribuição de bens e serviços;

III – ministrar cursos de qualificação e requalificação, especialização técnica e outros na área da educação profissional, em nível básico;

IV – ministrar ensino técnico, para o exercício pleno de profissão dentro do sistema geral de produção, para os diferentes setores da economia;

V – prestar serviços a entidades públicas e privadas na sua área de atuação;

VI – realizar pesquisa e extensão tecnológica;

VII – colaborar, como centro de referência, com os sistemas estaduais de educação, objetivando a melhoria do ensino médio e técnico.

Art. 21. As Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica assegurarão o ajuste quantitativo e qualitativo da oferta de vagas e cursos às tendências do mercado de trabalho, mediante estudos de demanda, de acompanhamento de egressos e outros indicadores.

Art. 22. As Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica e suas Unidades Descentralizadas, em funcionamento na data da publicação desta Lei, poderão oferecer Ensino Médio, de caráter não profissionalizante, desde que as vagas não ultrapassem a metade das anualmente oferecidas para os cursos técnicos regulares.

Art. 23. As Escolas Agrotécnicas Federais, em funcionamento, poderão ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, passando a reger-se pelas disposições desta Lei, seus estatutos e regimentos internos.

Art. 24. Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior terão os seguintes objetivos, além do mencionado no art. 20:

I – ministrar ensino de graduação em nível superior, visando à formação de tecnólogos e de profissionais em engenharia industrial ou seu correspondente nos outros setores da economia;

II – oferecer cursos de formação de docentes para as disciplinas especializadas do ensino técnico e dos cursos de formação de tecnólogos;

III – promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área tecnológica;

IV – realizar pesquisas na área técnica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.

Parágrafo único. É facultado aos Centros Federais de Educação Tecnológica oferecer Cursos de Pós-Graduação na área tecnológica, mediante autorização especial do Ministério da Educação e do Desporto.

Art. 25. Os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais terão como órgãos colegiados um Conselho de Administração e um Conselho de Ensino.

Parágrafo único. Os membros dos Conselhos de Administração e de Ensino serão nomeados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Art. 26. O Conselho de Administração compor-se-á de representantes do Ministério da Educação e do Desporto, dos docentes, dos alunos e dos servidores técnico-administrativos, sendo presidido pelo Diretor-Geral do estabelecimento.

Parágrafo único. A composição e o funcionamento do Conselho de Administração serão estabelecidos em portaria do Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Art. 27. O Conselho de Ensino compor-se-á de representantes dos empresários e trabalhadores, responsáveis pelos setores de ensino, de relações empresariais e dos cursos ministrados pela instituição, sendo presidido pelo Diretor-Geral do estabelecimento.

Parágrafo único. A composição e o funcionamento do Conselho de Ensino serão disciplinados em portaria do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, assegurada a participação de cinquenta por cento de representantes dos empresários e trabalhadores.

Art. 28. Competirá ao Conselho de Administração:

I – apresentar anualmente ao Ministério da Educação e do Desporto a proposta orçamentária;

II – acompanhar a execução do orçamento;

III – aprovar o balanço financeiro anual;

IV – aprovar os sistemas de exames e promoções a serem adotados na instituição, respeitada a legislação vigente;

V – elaborar a proposta de regimento interno da instituição e apresentá-la ao Ministério da Educação e do Desporto para aprovação;

VI – apreciar o relatório anual do Diretor do Centro e encaminhá-lo ao Ministério da Educação e do Desporto;

VII – indicar novas formas de captação de recursos;

VII – analisar e opinar sobre outros assuntos de interesse da instituição.

Art. 29. Competirá ao Conselho de Ensino:

I – deliberar sobre a validade e oportunidade das habilitações oferecidas pela instituição, face às necessidades do setor produtivo, identificadas através de sistemas de monitoramento da demanda;

II – opinar sobre o aperfeiçoamento do processo educativo, particularmente nos assuntos que se referem aos currículos plenos dos diversos cursos oferecidos pela instituição;

III - aprovar os planos de pesquisa e desenvolvimento;

IV – avaliar os resultados obtidos, por meio do sistema de acompanhamento de egressos e propor intervenções técnico-pedagógicas para adequação dos cursos e currículos;

V – aprovar plano de integração entre processo de aprendizagem na escola e na empresa;

VI – aprovar o plano de capacitação de recursos humanos;

VII – aprovar o plano de atualização tecnológica da instituição;

VIII – indicar e implementar novas formas de captação de recursos;

IX – analisar e opinar sobre outros assuntos de interesse da instituição.

Art. 30. As instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica serão administradas por profissionais de nível superior, com comprovada experiência nas áreas de atuação dessas instituições de ensino.

Parágrafo único. O Diretor-Geral será nomeado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, dentre os indicados em lista tríplice, elaborada conjuntamente pelos Conselhos de Administração e de Ensino.

Art. 31. O Ministério da Educação e do Desporto expedirá as instruções relativas à organização administrativa das escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica, garantidas a todas as instituições o mesmo tratamento quanto ao seu regime jurídico, à definição de sua autonomia didática, administrativa e financeira, indispensável à eficiência e eficácia do tipo de ensino ministrado por essas instituições.

Art. 32. O Ministério da Educação e do Desporto somente promoverá a expansão da oferta do ensino Técnico em parcerias com Estados, Municípios e setor produtivo ou organizações não—governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos educacionais.

§ 1º A União fica autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, através de repasses financeiros, para os fins mencionados no caput deste artigo.

§ 2º Para os fins do disposto no parágrafo anterior, a União poderá utilizar recursos orçamentários do Tesouro Nacional, de operações de crédito e de fundos existentes.

Art. 33. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 34. Revogam-se o Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1967, o § 1º do art. 1º, os arts. 2º e 3º da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e os arts. 1º, 2º o § 4º do art. 3º, e os art. 5º e 9º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

## **ANEXO 3**

### **SENADO FEDERAL PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 236, DE 1996**

**Dispõe sobre a Educação Profissional em nível nacional e dá outras providências.**

O Congresso Nacional decreta:

#### **TÍTULO I Da Educação Profissional**

Art. 1º A Educação Profissional, integrada as diferentes formas de educação, tem por finalidade a formação integral da pessoa pela descoberta e desenvolvimento de suas aptidões individuais, aquisição e construção do conhecimento, atitudes e habilidades, objetivando a compreensão crítica e o desenvolvimento do trabalho.

Parágrafo único. Os pressupostos da Educação Profissional são o conhecimento científico, o desenvolvimento tecnológico e a cultura do trabalho.

#### **TÍTULO II Dos Objetivos da Educação Profissional**

Art. 2º A Educação Profissional tem por objetivos:

I – formar profissionais aptos a desenvolverem conhecimentos, atitudes e habilidades equivalentes aos níveis fundamental, médio e superior.

II – oferecer a formação adequada para qualificar, habilitar, especializar, aperfeiçoar, reprofissionalizar e atualizar os jovens e adultos trabalhadores, face aos conhecimentos científicos, tecnológicos e àqueles inerentes à cultura do trabalho.

III – contribuir para o processo de formação integral do homem.

#### **TÍTULO III Da Organização da Educação Profissional**

Art. 3º Fica organizada a Rede Nacional de Educação Profissional – RENAP, para realizar esta alternativa de educação, enquanto o conjunto de modalidades e práticas de educação formal e não-formal, através das Redes Públicas Federal, Estadual, Municipal e do Distrito Federal, e da Rede Privada, criada para este fim e, ainda, em instituições equivalentes sob a responsabilidade dos respectivos sistemas de educação;

I – integram a rede pública federal de Educação Profissional os atuais Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais e suas Unidades Descentralizadas, as Escolas Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às (sic) instituições Federais de Ensino Superior;

II - integram as redes públicas do Distrito Federal, os (sic) Estados e dos Municípios, as suas unidades de formação profissionalizante;

III – integram a rede privada de Educação Profissional as Escolas mantidas e administradas pela iniciativa privada, criadas para este fim;

IV – integram as redes públicas respectivas os Centros Públicos de Educação Profissional, criados na forma da Lei.

Parágrafo único. Integram, também, a RENAP, os escolas de iniciativa de entidades associadas como: Organizações Não-Governamentais, Entidades Patronais Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Social da Indústria – SESI, Serviço Social do Comércio – SESC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR, Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes – SENAT, e outras similares, bem como sindicatos de trabalhadores, associações comunitárias e equivalentes.

Art. 4º A Educação Profissional, abrangendo os níveis fundamental, médio e superior, compreende:

I – A educação tecnológica básica de nível fundamental que terá como finalidade oferecer a iniciação profissional e/ou o primeiro nível de qualificação aos jovens e adultos trabalhadores, a partir de 15 (quinze) anos de idade, que estejam cursando este nível de ensino, que já o tenha concluído, ou independente de escolaridade prévia;

II – a educação tecnológica básica de nível médio, que terá como finalidade oferecer como habilitação profissional àqueles que concluíram a educação de nível fundamental, aos matriculados nas redes específicas e àqueles matriculados nas redes especiais e àqueles matriculados ou egressos de cursos de nível médio propedêutico;

III – a educação tecnológica de nível superior, que terá como finalidade:

a) atender a egressos de cursos de habilitação profissional ou de formação propedêutica de nível médio; e

b) oferecer cursos de pós-graduação, **stricto e lato sensu**, especialmente na formação de docentes de demais profissionais da educação da Renap.

Parágrafo único. Junto aos alunos sem escolaridade prévia, poderá ser realizado o processo de alfabetização, constituindo-se obrigatoriamente, a primeira etapa da educação tecnológica básica de nível fundamental.

Art. 5º Caberá ao Conselho Nacional de Educação definir os conteúdos mínimos a serem cumpridos na organização de qualquer nível, modalidade de curso da educação profissional.

Art. 6º As instituições de Educação Profissional poderão oferecer cursos especiais de educação continuada e a distância, visando ao aperfeiçoamento, à especialização e a reconversão profissional dos jovens e adultos trabalhadores, conforme a competência e a proposta pedagógica de cada instituição.

Art. 7º A Educação Profissional, opcionalmente, poderá ser ministrada em regime de intercomplementariedade institucional, adotando-se o sistema de co-gestão entre as redes especificadas no art. 3º, entre estas e o setor produtivo e, ainda, junto às Entidades Associadas, a critério de cada unidade escolar.

Art. 8º Os Centros Públicos de Educação Profissional, criados na forma da lei junto à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, deverão manter-se sob a responsabilidade conjunta das instituições que coordenem as áreas de Educação e do Trabalho, objetivando oferecer cursos de formação profissional, qualificação, atualização e reprofissionalização de jovens e adultos trabalhadores, inseridos ou não no mercado de trabalho.

Parágrafo único. Os Centros Públicos de Educação Profissional, a que se refere o **caput** deste artigo, contarão com o apoio técnico-pedagógico direto das demais instituições que integram a Educação Profissional, discriminadas no art. 3º desta Lei.

Art. 9º A RENAP contará com representantes junto ao Conselho Nacional de Educação, tanto na Câmara de Educação Básica como na Câmara de Educação Superior, e junto ao Conselho Nacional do Trabalho.

Parágrafo único. Os representantes junto aos respectivos Conselhos, definidos no **caput** deste artigo, serão indicados pelas Instituições Públicas de Educação Profissional, a partir do processo de escolha realizado pelas instituições que compõem a Rede.

Art. 10. Deverá ser implantado e implementado um amplo sistema de avaliação institucional na oferta da Educação Profissional, conforme parâmetros estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 11. A Gestão da Educação Profissional, no âmbito federal, deverá ser pautada nos princípios da gestão democrática, estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 12. Os Colegiados de Administração Técnico-Pedagógica, existentes ou a serem instalados nas instituições de Educação Profissional, na forma da Lei, deverão ter funções deliberativa e consultiva, e se constituirão organismos tripartites e paritários, sendo responsáveis pela formulação das políticas de planejamento, administração, gestão de recursos, atividades acadêmicas e de extensão, pautando suas definições nas diretrizes dos Conselhos Nacionais de Educação e de Trabalho.

Art. 13. As disciplinas técnicas serão ministradas por professores preparados para o exercício do magistério, por meios de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de habilitação, podendo, também, ministrá-las profissionais de notório saber.

§ 1º Os programas especiais de habilitação dos professores, a que se refere o **caput** deste artigo, serão disciplinados pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º O notório saber, de que trata o **caput** deste artigo, será reconhecido mediante parâmetros estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 14. Para a rede pública de Educação Profissional, os servidores serão admitidos mediante concurso público.

## **TÍTULO IV** **Organização Curricular**

### **SEÇÃO I** **Dos Currículos**

Art. 15. Os currículos dos cursos de Educação Profissional serão organizados de forma orgânica e articulados interdisciplinarmente, observando-se as especificidades de cada nível e curso, podendo ser adotados os regimes seriados, anual ou semestral, a matrícula por disciplinas e/ou sistemas de crédito.

Parágrafo único. Ficará a critério de cada unidade educativa a definição das metodologias e alternativas de organização curricular, estabelecidas em seus planos e programas pedagógicos, respeitadas as definições previstas no Art. 5º desta lei.

Art. 16. Os estabelecimentos de ensino poderão desenvolver projetos curriculares experimentais e, após avaliação qualitativa e quantitativa do processo e dos resultados, poderão ser regulamentados e adotados em nível local, regional ou nacional.

### **SEÇÃO II** **Da Educação Tecnológica Básica de Nível Fundamental**

Art. 17. A Educação Tecnológica Básica de Nível Fundamental será destinada especialmente ao atendimento de jovens e adultos trabalhadores, a partir de 15 anos de

idade que, não tiveram acesso a esse ensino ou que já estejam matriculados em alguma alternativa educacional, oferecendo a iniciação profissional, e/ou o primeiro nível de qualidade.

Art. 18. Os currículos deverão ser organizados, preferencialmente, sob a forma de cursos de duração variada, e adotarão metodologias adequadas às necessidades e especificidades da clientela, do mundo do trabalho e do avanço científico e tecnológico, observando-se diretrizes regionais e nacionais definidas pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas educacionais.

I – Os cursos, previstos no **caput** deste artigo, deverão ser organizados tendo em vista a elevação do nível de escolaridade, bem como ser oferecidos em forma de cursos livres com terminalidade própria.

II – Os cursos, de que trata o **caput** deste artigo, serão ministrados em instituições públicas e/ou privadas, criadas ou adaptadas para este fim, ou em complemento aos currículos de outras instituições educacionais que ofereçam este mesmo nível de ensino.

Art. 19. Aos concluintes dos cursos de Educação Tecnológica Básica de Nível Fundamental serão conferidos certificados de qualificação profissional, compatíveis com a complexidade do conhecimento adquirido e do tipo de curso oferecido.

Art. 20. A critério dos dispositivos regimentais e do plano pedagógico de cada instituição escolar, os conhecimentos, habilidades e atitudes contemplados nos cursos de educação tecnológica de nível fundamental, bem como aqueles que o aluno demonstrar, mediante processos específicos de verificação, serão aproveitados e creditados, com vistas ao prosseguimento de estudos.

### SEÇÃO III

#### Da Educação Tecnológica Básica de Nível Médio

Art. 21. A Educação Tecnológica Básica de Nível Médio terá como objetivo oferecer habilitação técnica, preparando o profissional para o desempenho de habilidades e desenvolvimento de atitudes necessários à inserção dos trabalhadores no mundo do trabalho, face à evolução científica e tecnológica.

Art. 22. Os currículos dos cursos de Educação Tecnológica de Nível Médio serão organizados observando-se a integração entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, que deverão compor um núcleo comum de conhecimentos gerais e universais, além do núcleo comum de conhecimento e habilidades que terá por base as transformações das próprias atividades de trabalho e de produção, observadas as diretrizes regionais e nacionais, definidas pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas educacionais.

Art. 23. Os cursos deste nível de educação serão organizados, obrigatoriamente, tendo em vista a elevação do nível de escolaridade do aluno.

**Parágrafo único.** Além dos cursos de habilitação e qualificação, as instituições que oferecerem este nível de educação poderão organizar-se de modo que possibilitem a realização de atividades de estudos, de pesquisas, de extensão e de difusão tecnológica, necessárias ao aperfeiçoamento do corpo docente e à formação do corpo discente e dos profissionais de educação Renap.

**Art. 24.** Os cursos, de que trata esta seção, serão ministrados em instituições públicas ou privadas, criadas ou adaptadas para este fim, ou em complemento aos currículos de outras instituições educacionais, que ofereçam o mesmo nível de educação.

**Art. 25.** Deverá ser conferido o diploma de habilitação técnico-profissional de nível médio, quando o aluno concluir o curso deste nível de educação.

**Parágrafo único.** Ao aluno que não concluir todo o curso oferecido, será conferido um certificado de qualificação profissional, equivalente ao nível de conhecimento já adquirido.

**Art. 26.** Durante o cumprimento do curso, o aluno poderá mudar de habilitação técnico-profissional, podendo utilizar, na nova escolha, créditos comuns obtidos e formalmente reconhecidos.

#### **SEÇÃO IV** **Da Educação Tecnológica de Nível Superior**

**Art. 27.** A Educação Tecnológica de Nível Superior, ministrada por meio do ensino, pesquisa e de extensão, terá os seguintes objetivos:

I – oferecer cursos de graduação, visando a formação de tecnólogos, definidos em lei, e de profissionais em engenharias ou similares.

II – oferecer cursos de formação de docentes para as disciplinas especializadas de educação profissional de nível médio;

III – promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área tecnológica;

IV – realizar pesquisa na área técnico-científica, estimulando aperfeiçoar o conhecimento e desenvolver atividades criativas, estendendo seus benefícios à comunidade, além de promover a absorção dos resultados obtidos pelas instituições de Educação Profissional;

**Parágrafo único.** Aos Centros Federais de Educação Tecnológica e instituições equivalentes, é facultada a possibilidade de oferecer cursos de pós-graduação na área tecnológica, mediante autorização do Conselho Nacional de Educação.

#### **TÍTULO V** **Do Financiamento**

**Art. 28.** A Educação Profissional contará com as seguintes fontes de financiamento:

I – recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador destinados para este fim;

II – recursos orçamentários da União destinados para este fim;

III – contribuições compulsórias dos empregadores sobre a folha de salários, destinadas às entidades privadas de serviço social e formação profissional, vinculadas ao sistema sindical, conforme art. 240 da Constituição Federal;

IV – outros recursos provenientes de organismos nacionais e internacionais que tratam da educação profissional.

## **TÍTULO VI**

### **Das Disposições Transitórias**

Art. 29. As atuais Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais poderão ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, autarquias vinculadas ao Ministério da Educação e do Desporto.

§ 1º A implementação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada, mediante proposta da instituição, aprovada e regulamentada por decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os critérios para a transformação das Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica, a que se refere o parágrafo anterior, levarão em consideração as condições de infra-estrutura física, técnico-pedagógica, administrativa e recursos humanos de cada escola.

### **Justificação**

O presente projeto tem como finalidade propor Diretrizes (sic) e bases para o estabelecimento de uma Política da Educação Profissional, em nível nacional, explicitando linhas de ação, envolvendo as variadas alternativas deste tipo de oferta educacional, seja na perspectiva da educação formal ou da educação informal, do ensino presencial ou da distância, utilizadas metodologias adequadas às especificidades dos cursos oferecidos, à clientela a eles destinada, e às condições estruturais de cada unidade escolar.

É, hoje, uma constante em quase todos os estudos e análises acadêmicas ou em documentos subsidiadores das definições de políticas públicas, que as mudanças na organização do processo de trabalho e da produção, provocadas pelo modelo da reestruturação produtiva e suas conseqüências econômicas e sociais, resultam na necessidade de um novo “perfil de trabalhador”. As demandas da sociedade, através da evolução do conhecimento, das relações sociais, culturais e afetivas, também estão a exigir uma mudança no convencional perfil dos trabalhadores, objetivando uma inserção maior de cada um na sociedade, com melhores condições de vida.

O mundo, que vinha tendo seu desenvolvimento pautado por paradigmas de base taylorista/fordista, se vê forçado a uma reacomodação, face ao novo quadro político e econômico internacional, assim como ao estágio a que chegou o desenvolvimento humano com a presença das novas tecnologias. Sem exceções, apenas com maior ou menor grau de dificuldade, cada continente e cada país tem tido de conviver com um processo difícil para conciliar suas heterogeneidades, tendo que estabelecer uma perspectiva de desenvolvimento que inclua, no seu processo, a capacitação atualizada dos trabalhadores, objetivando a construção destes “novos perfis”.

Sem dúvida, o bem estar da população se coloca como principal função social do Estado e, dentro deste, o setor de educação com a função específica de trabalhar voltado para a construção da cidadania plena de cada cidadã e de cada cidadão. No caso da Educação Profissional, o objetivo formativo terá de se pautar na formação de profissionais comprometidos com o uso social da ciência e da técnica, diretamente atreladas ao aprofundamento e à conquista do bem estar coletivo.

A partir destes pressupostos se procura veicular alguns conceitos básicos dentro do texto proposto, colocando como centro das concepções a cultura do trabalho e sua relação com o processo de formação profissional:

- *educação básica* entendida como veiculação daqueles conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis, tanto à formação individual, quanto à elevação do nível cultural da população, envolvendo não somente a educação de nível fundamental, para aqueles que estão fora de faixa, como também a educação de nível médio;

- *interdisciplinaridade e integralidade na proposta curricular*, conforme definição metodológica de cada unidade escolar, procurando, assim, garantir a elevação do nível de escolaridade da população e o concreto aprofundamento dos conhecimentos prático e teórico, dentro de uma proposta organicamente formulada;

- *interação entre a pesquisa, o ensino e a extensão*, especialmente na educação de nível superior;

- *cultura do trabalho* e sua estreita relação com o processo de formação profissional;

- *intercomplementaridade institucional*, na perspectiva da cogestão, da corresponsabilidade em função de um melhor atendimento à clientela;

- *gestão democrática*, defendendo o valor da construção coletiva do saber e do fazer;

- *Rede Nacional de Educação Profissional*, integrando as instituições que oferecem a educação Profissional no Brasil, diretamente envolvidas, ou através de cada sistema específico, visando a garantia da universalização deste conhecimento no país, dentro de uma proposta única de desenvolvimento integrado e auto-sustentado.

Sala das Sessões, 22 de outubro de 1996. – Senador **José Eduardo Dutra**, Líder do PT no Senado Federal.

*(Às Comissões de Constituição, Justiça e Cidadania e de Educação, cabendo esta última a decisão terminativa.)*

## ANEXO 4

### PORTARIA Nº 646, DE 14 DE MAIO DE 1997

**Regulamenta a implementação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências.**

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições e considerando o disposto nos Art. 39 a 42 e 88 da Lei nº 9394 de 24 de dezembro de 1996, bem como o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997,

**Art. 1º.** A Implementação do disposto nos Art. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97, far-se-á, na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos.

§ 1º. As instituições federais de educação tecnológica – Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica – para dar cumprimento ao disposto do *caput* deste artigo, elaborarão um Plano de Implementação, levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos.

§ 2º. Será constituído um Grupo de Trabalho, composto por representantes dos Conselhos das Escolas Técnicas Federais – CONDITEC, das Escolas Agrotécnicas Federais – CONDAF, das Escolas Técnicas das Universidades Federais – CONDETUF e dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com o objetivo de apoiar, acompanhar e avaliar a implementação da reforma da educação profissional.

§ 3º. O Grupo de Trabalho, baseado na avaliação do processo de implementação da reforma, indicará a necessidade de prorrogar o prazo inicial previsto no Plano de cada escola, que não poderá ser superior a 01 (um) ano.

**Art. 2º.** O Plano de Implementação deverá prever o incremento da matrícula na educação profissional, mediante a oferta de:

**I** – cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;

**II** – cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;

**III** – cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico.

**V (sic)** – Cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização.

**Art. 3º.** As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96.

**Art. 4º.** O plano de implementação a que se refere o Art. 1º deverá prever um incremento de vagas em relação às vagas oferecidas em 1997 no ensino regular de, no mínimo, 50% no período de até 05 anos.

**§ 1º.** O ingresso de novos alunos, a partir do ano letivo de 1998, dar-se-á de acordo com o disposto no Decreto nº 2.208/97 e nesta Portaria.

**§ 2º.** No cálculo de incremento de vagas previsto no *caput* deste artigo, considerar-se-á apenas a matrícula no ensino médio e nos cursos mencionados nos incisos I e II deste artigo.

**Art. 5º.** Fica assegurado aos alunos das instituições federais de educação tecnológica, que iniciaram seus cursos técnicos no regime da Lei nº 5.692/71 e dos Pareceres que a regulamentam, inclusive os que ingressaram no ano de 1997, o direito de os concluírem pelo regime vigente no seu ingresso ou de optarem pelo regime estabelecido a nº 9.394/96 e Decreto nº 2.208/97.

**Art. 6º.** As instituições federais de educação tecnológica que ministram cursos do setor agropecuário poderão organizá-los de forma a atender às peculiaridades de sua localização e metodologias aplicadas a esse ensino.

**Art. 7º.** A oferta de cursos de nível técnico e de qualificação, requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral será feita de acordo com as demandas identificadas junto aos setores produtivos, sindicatos de trabalhadores e sindicatos patronais, bem como junto à órgãos de desenvolvimento econômico e social dos governos estaduais e municipais, dentre outros.

**Art. 8º.** As instituições federais de educação tecnológica, quando autorizadas, implementarão programas especiais de formação pedagógica para docentes das disciplinas do currículo de educação profissional.

**Art. 9º.** As instituições federais de educação tecnológicas implementarão, em articulação com a SEMTEC e com os órgãos de desenvolvimento econômico e social dos Estados e Municípios, mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

I – identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos;

II – adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos;

**Parágrafo único.** Os mecanismos permanentes deverão incluir sistema de acompanhamento de egressos e de estudos de demanda de profissionais.

**Art. 10.** As instituições federais de educação tecnológica serão credenciadas, mediante propostas específicas, para certificarem competências na área da educação profissional.

**Art. 11.** As instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional conforme previsto no Art. nº 44 da Medida Provisória nº 1.549-29, de 15 de abril de 1997.

**Art. 12.** São mantidos os dispositivos do Parecer nº 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, bem como os demais pareceres que, baseados em sua doutrina, criaram habilitações profissionais de nível técnico até a definição, pelo Ministério da Educação e do Desporto, de novas diretrizes curriculares nacionais.

**Art. 13.** São mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei nº 9394/96.

**Art. 14.** As instituições de educação tecnológica deverão adaptar seus regimentos internos, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, ao disposto na lei (sic) 9.394/96, no Decreto 2208/97 e nesta Portaria.

**Art. 15.** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**PAULO RENATO SOUZA**

## **ANEXO 5**

### **PROJETO DE DECRETO LEGISLATIVO Nº 402, DE 1997** (Do Sr. Luciano Zica e outros)

Susta os efeitos do Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997, que “Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

**(ÀS COMISSÕES DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO; E DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO)**

**O Congresso Nacional decreta:**

**Art. 1º.** Ficam suspensos os efeitos do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, do Presidente da República, que “regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

**Art. 2º.** Este Decreto Legislativo entra em vigor na data de sua publicação.

#### **JUSTIFICATIVA**

O Poder Executivo apresentou o projeto de lei de nº 1.603/96 que tramitando pela Comissão de Educação recebeu mais de 300 emendas, provocou verdadeiro trauma na comunidade acadêmica por seu conteúdo, como pode ser verificado pelo depoimento de especialistas durante audiências públicas realizadas por aquela comissão, não apenas nesta Casa, como também em diferentes localidades do País.

O referido projeto de lei não chegou a ser apreciado pela Comissão de Educação, uma vez que antes da apresentação do relatório, deu-se sua transferência, a pedido, e acatada pela mesa, para a Comissão de Trabalho, onde recebeu um adicional de emendas. Após a

referida Lei, emite o decreto 2208/97 com teor praticamente idêntico ao projeto de lei retirado.

Considerada a globalização da economia, é preciso ter-se claro como se dará a inserção do país neste processo, de forma a evitar que ela ocorra de modo subordinado. Um projeto para o país, implica, entre outras coisas, na definição de uma política industrial e uma política agrícola e com estas definições determinar o perfil do profissional que responderá às necessidades decorrentes de tal planejamento. O decreto em questão reflete a forma subordinada e irresponsável como está sendo conduzida nossa inserção no mundo globalizado.

Este decreto para o ensino profissional está 40 anos atrasado, na medida em que se estrutura na perspectiva do modelo taylorista/fordista, que diante da modernização do processo produtivo, é absolutamente ultrapassado.

A superação da concepção taylorista/fordista da organização do trabalho manufatureiro leva à mudança de concepção de tarefa que deixa de requerer uma aprendizagem por assimilação de operações, às vezes repetitivas, e de acrescentamento de qualificação, para requerer formas mais abrangentes e organizadas de aprendizagem, onde o ato de pensar preside o ato de fazer.

Assim, a nova forma de organização exigirá do trabalhador qualidades de natureza tanto operacional, quanto conceitual. A necessidade de aquisição destas habilidades passa a ser o ponto crucial da discussão entre educação e trabalho.

Não se pode admitir métodos de aprendizagem assistemáticos e improvisados. O trabalhador necessita conhecimentos de conteúdos formais, aprender a pensar e aprender a aprender.

Não se pode admitir, também, a visão que norteou a criação do ensino profissional no Brasil que considerava algumas pessoas (os filhos das elites) estavam aptas para a formação propedêutica, para estudar o conhecimento acumulado produzido pela humanidade. Outras pessoas, (os filhos dos trabalhadores) não sendo suficientemente dotados de inteligência, deveriam ser adestrados para o trabalho.

É preciso lembrar que uma educação profissional depende de uma educação básica de qualidade, deve estar integrada a ela e não ser pensada separadamente.

O Decreto em questão prima pela intenção de adestrar e não de formar cidadãos para o mundo do trabalho. Esta afirmação pode ser comprovada logo no artigo 2º em que se propõe que a educação profissional será desenvolvida “em articulação” com o ensino regular e não integrada nele. Novamente, no artigo 5º, quando se trata a organização do ensino técnico independentemente do ensino médio que seria oferecido de forma concomitante ou seqüencial a este.

Quando se propõe que o ensino técnico deve ser oferecido independentemente do ensino médio, despreza-se o fato de que o conjunto de conhecimentos que rege uma atividade produtiva deva ser trabalhado de forma integrada com os conhecimentos gerais do saber humano de modo orgânico e articulado.

O projeto prevê cursos de curta duração e em módulos para conferir flexibilidade ao ensino imaginando-se que tal formulação seja mais adequada para acompanhar o avanço tecnológico.

A visão que sustenta tal posição aceita a inserção subordinada do país no processo da chamada globalização da economia, uma vez que só é possível desenvolver tecnologia, assim como sustentar tal desenvolvimento com trabalhadores que tenham uma sólida e ampla base de conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como, uma formação humanística que lhes permita uma compreensão de mundo. Somente um currículo integrado possibilita a formação de trabalhadores cidadãos com tais qualificações. Um currículo de caráter apenas complementar, paralelo e fracionado, como prevê o Decreto 2208/97, serve apenas para adestramento, pode produzir súditos, jamais cidadãos.

No artigo 8º é prevista uma estrutura em módulos que constituem um conjunto de disciplinas ou conteúdos articulados. Prevê-se também que o somatório de módulos de uma determinada habilitação poderá conferir o diploma de técnico de nível médio, permitindo ao estudante estudar módulos em instituições diferentes, desde que o prazo entre o término do primeiro módulo e o término do último, não ultrapasse cinco anos. A instituição em que for cursado o último módulo conferirá o diploma. É possível, também que seja expedido certificado de qualificação ao final de cada módulo.

A proposta de modularização, conforme se pode depreender, pretende atingir os trabalhadores que necessitam requalificação, estando fora da escola, empregados ou desempregados e responder a demandas emergenciais de treinamento de mão de obra.

Há, sem dúvida, a necessidade de requalificar trabalhadores, na medida em que, cada vez mais a microeletrônica e a informática fazem parte do processo de produção, em decorrência das inovações tecnológicas. No entanto, não é através da fragmentação do ensino profissional, tentando atender apenas a treinamento específico que se poderá formar trabalhadores qualificados.

Cabe à escola preparar o cidadão para a vida e para o mundo do trabalho, ela não pode ser confundida como se fosse o espaço para a formação técnica de uma operação específica. Este é o espaço da empresa que deve assumir tal responsabilidade junto a seus trabalhadores, até por necessidade dela mesma.

Obviamente, dada as terríveis condições da educação no país e a conseqüente baixa escolaridade da população trabalhadora, além da existência de contingentes, cada vez maiores de trabalhadores desempregados, não qualificados ou semi-qualificados, a escola regular de ensino profissional não pode ficar alheia a este problema, devendo responder

com cursos especiais, de curta duração, em convênio com empresas e com projetos de geração de empregos.

Ainda, em relação à modularização dos cursos técnicos, a possibilidade de realização de diferentes módulos, em diferentes escolas, dadas as enormes diferenças encontradas entre elas, seja por apresentarem diferentes projetos, por diferenças regionais que determinam diferentes prioridades, seja mesmo por diferenças de qualidade, estarão sendo produzidos técnicos sem a mesma qualidades daqueles que frequentaram os cursos integrados.

Um sistema modular poderá treinar um trabalhador que em pouco tempo dominará um conjunto de conhecimentos que em virtude da rapidez do avanço tecnológico logo se tornarão ultrapassados e não possuirá a base científica e humanística necessária para assimilar os novos processos.

O sistema modular proposto destruirá o conjunto de escolas técnicas públicas federais e estaduais de qualidade que, embora de maneira limitada, em função de seu número, vem oferecendo excelentes serviços à educação neste país.

Ao invés de oferecer-se uma política para a ampliação das escolas técnicas, estabelecer um debate nacional para definir as mudanças que devem ser feitas nestes cursos para que responda m melhor às demandas de hoje e do futuro, pensadas em função de um projeto nacional de desenvolvimento soberano. Desta forma, se mantido o Decreto em questão, pode atrasar em anos o ensino profissional no Brasil.

O tema é extremamente polêmico, cabendo diferentes visões teóricas e políticas a seu respeito, exigindo portanto um processo aberto e democrático de debates, como corretamente vinha sendo conduzido por esta Casa. Com a edição do Decreto 2208/97 que se pretende sustar com este Projeto de Decreto Legislativo, o debate foi interrompido com sérios prejuízos para a educação e em particular, para o ensino profissional neste País.

Neste sentido, temos a convicção de contar com o apoio dos nobres pares para esta iniciativa.

Sala das Sessões, em 24 de abril de 1997.

LUCIANO ZICA

MIGUEL ROSSETO

WALTER PINHEIRO