



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TATIANI MARIA GARCIA DE ALMEIDA

**A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO:
FUNDAMENTOS GRAMSCIANOS CAPAZES DE INDICAR OS
LIMITES DOS DECRETOS N. 2.208/97 E N. 5.154/04**

Londrina
2012

TATIANI MARIA GARCIA DE ALMEIDA

A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO:
FUNDAMENTOS GRAMSCIANOS CAPAZES DE INDICAR OS
LIMITES DOS DECRETOS N. 2.208/97 E N. 5.154/04

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais da Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof. Doutor Ariovaldo Oliveira dos
Santos.

Londrina
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A447d Almeida, Tatiani Maria Garcia de.
A dimensão política da educação: fundamentos gramscianos capazes de indicar os limites dos decretos n. 2.208/97 e n. 5.154/04 / Tatiani Maria Garcia de Almeida – Londrina, 2012.
91 f.

Orientador: Ariovaldo Oliveira dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2012.

1. Política educacional – Teses. 2. Educação profissional – Teses. 3. Educação integral – Teses. 4. Trabalhadores x Educação. – Teses. 5. Educação e trabalho – Teses. 6. Gramsci, Antonio – Teses. I. Santos, Ariovaldo Oliveira dos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU 37.014.53

TATIANI MARIA GARCIA DE ALMEIDA

**A DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO:
FUNDAMENTOS GRAMSCIANOS CAPAZES DE INDICAR OS LIMITES
DOS DECRETOS N. 2.208/97 E N. 5.154/04**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ariovaldo Oliveira dos Santos
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. José Mário Angeli
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Paulo Guilhermeti
UNICENTRO – Guarapuava - PR

Londrina, 23 de abril de 2012.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo amor, carinho e também ao incentivo à leitura, fonte de descoberta de novos saberes;

Ao meu companheiro Gilson Mezarobba, por sua dedicação, incentivo e longas conversas teóricas sobre a emancipação humana frente a um sistema injusto;

Ao Professor Doutor José Mário Angeli por sua generosa atenção e pelas várias vezes em que me auxiliou com o esclarecimento de dúvidas, empréstimo de materiais e valiosas orientações teóricas;

Ao Professor Doutor Ariovaldo Oliveira dos Santos por sua disponibilidade em orientar este trabalho;

Aos amigos Carla e Rafael que me acolheram em sua casa em Londrina durante as aulas de mestrado, obrigada pelo carinho e atenção;

À minha amiga e colega de mestrado, Adriele, agradeço a paciência e bom humor despendidos durante as cansativas viagens.

A todos que de alguma forma, direta e indireta, contribuíram comigo durante o período em que estava realizando este trabalho.

“Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou”.

(Guimarães Rosa, 1956, Grande Sertão Veredas).

ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **A dimensão política da educação: fundamentos gramscianos capazes de indicar os limites dos Decretos n. 2.208/97 e n. 5.154/04.** 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

A pesquisa em questão tem como objeto os decretos n. 2.208/97 e 5.154/04, sendo o primeiro decreto promulgado na época do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, e o último no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O Decreto n. 2.208 de 1997 preconizava a educação no Brasil, voltada para os trabalhadores, desvinculada da formação educacional de ênfase mais propedêutica. Isto é, tinha como escopo separar o ensino médio do ensino profissional. A eleição de um novo governo, tendo a frente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, indicava a possibilidade de novos rumos para a educação. Uma das questões que estavam em pauta era a revogação do Decreto n. 2.208/97. Este foi revogado pelo Decreto n. 5.154/2004 que deveria acabar com a proposta dual de ensino e preconizar o Ensino Médio aliado ao Ensino Profissional. Em torno disso, tentaremos responder as seguintes problematizações: o que diferencia estes dois decretos? Quais as semelhanças entre eles? Qual o contexto histórico em que foram engendrados? Esses Decretos estão referenciados em uma visão liberal, tecnicista ou politizada? Tem como hipótese também verificar na teoria de Antonio Gramsci se os decretos em questão podem levar a uma concepção de educação integral.

Palavras-chave: Educação profissional. Educação e trabalho. Educação integral. Antonio Gramsci.

ALMEIDA, Tatiani Maria Garcia de. **The political dimension of education: foundations gramscian that could indicate the limits of the Decrees 2.208/97 and 5.154/04.** 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

The research in question has as its object the decrees No 2.208/97 and 5.154/04, the first decree issued at the time of the Fernando Henrique Cardoso, and the last under President Luiz Inácio Lula da Silva. Decree n. 2208 of 1997 called for education in Brazil, aimed at workers, detached from the educational emphasis of most workup. That is, had the scope to separate the high school vocational education. The election of a new government, having to face Luiz Inácio Lula da Silva in 2002, indicated the possibility of new directions for education. One of the questions that were on the agenda was the repeal of Decree 2.208/97. This was repealed by Decree 5.154/2004 that should end with the proposed dual education advocate and ally to the High School Vocational Education. Around it, try to answer the following problematization: what differentiates these two decrees? What are the similarities between them? What is the historical context in which they were engendered? These decrees are referenced to a liberal vision, technological or politicized? Its hypothesis also checks on the theory of Antonio Gramsci that the decrees in question can result in a concept of integral education.

Keywords: Professional education. Education and work. Full education. Antonio Gramsci.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – ANTÔNIO GRAMSCI E A EDUCAÇÃO COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE	12
1.1 A ESCOLA UNITÁRIA: A FORMAÇÃO DE UM LEONARDO DA VINCI, A METÁFORA DO HOMEM INTEGRAL	26
1.2 O TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA DA PRÁXIS HUMANA	34
CAPÍTULO 2 – A ÍNTIMA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO	39
2.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A DIVISÃO DO TRABALHO.....	41
2.2 A DICOTOMIA EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO PARA DIRIGENTES E DIRIGIDOS	46
CAPÍTULO 3 – A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS DISCUSSÕES TRAVADAS EM TORNO DOS DECRETOS N. 2.208/97 E N. 5.154/04	52
3.1 A EDUCAÇÃO E A SUA DIMENSÃO POLÍTICA.....	63
3.2 ALGUMAS PROPOSIÇÕES POLÍTICAS.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS	82
ANEXO A	83
ANEXO B	88

INTRODUÇÃO

Hodiernamente a educação formal brasileira possui um vínculo estrito com o capitalismo, pois os programas de ensino são instrumentos de qualificação da força de trabalho e a qualificação dos trabalhadores se faz sob e pelo domínio do capital.

O Decreto n. 2.208 de 1997 preconizava a educação no Brasil, voltada para os trabalhadores, desvinculada da formação educacional de ênfase mais propedêutica. O referido decreto pode ser caracterizado como uma iniciativa neoliberal do governo da época¹. A eleição de um novo governo, capitaneado pelo Partido dos Trabalhadores, tendo a frente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, indicava a possibilidade de novos rumos para a educação. Uma das questões que estavam em pauta era a revogação do Decreto n. 2.208/97. Este foi revogado pelo Decreto n. 5.154/2004 que deveria acabar com a proposta dual de ensino e preconizar o Ensino Médio aliado ao Ensino Profissional.

Pois, de acordo com Frigotto (2005), a educação básica de nível médio, como direito social e universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Trata-se, pois, de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital.

Desse modo, esta pesquisa tem como finalidade compreender o que diferencia estes dois decretos ou as semelhanças entre eles, buscando entender o contexto histórico em que foram engendrados. Ademais, a dissertação em questão pretende perceber se os Decretos estão referenciados em uma visão liberal, tecnicista ou politizados. Tem como hipótese também verificar na teoria de Antonio Gramsci se os decretos em questão podem levar a uma concepção de educação integral, isto é, se estes possibilitam a formação do homem omnilateral.

Como dirigente político comunista, a maior preocupação do trabalho intelectual de Gramsci é contribuir para a organização e emancipação da classe trabalhadora com vistas à superação da sociedade capitalista.

¹ A esse respeito Kuenzer (1997), se manifestou da seguinte forma: O decreto n. 2.208/97 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.

Uma das preocupações centrais no trabalho de Gramsci, ao analisar o sistema capitalista, foi compreender a relação entre a infraestrutura e a superestrutura². Entretanto, deu atenção especial ao estudo da superestrutura social. Na visão de Gramsci, tanto o Estado – a sociedade política – como a sociedade civil compõem a superestrutura. Está em diversos fóruns da sociedade civil – sindicatos, partidos políticos e associações de categorias – que se trava a disputa pela direção da sociedade entre a burguesia e o proletariado.

Segundo Gramsci, na sua estratégia para chegar ao poder, a classe trabalhadora deve utilizar esses espaços da sociedade civil para transmitir a sua concepção de mundo, seu objetivo de construir relações sociais e livres da exploração do homem pelo homem e assim conquistar outros grupos sociais subalternos para a causa socialista.

É nesse ambiente de disputa pela direção da sociedade civil que se situa a escola. Qual seria então o papel social da educação? Contribuir para manter as atuais relações sociais de exploração capitalista ou servir de instrumento para a revolução socialista?

Gramsci também admitia a escola como um aparelho reprodutor das relações sociais capitalistas, isto é, ele acreditava que a educação é utilizada para manter as coisas do jeito que estão. Entretanto, Gramsci também via o ambiente escolar como um espaço fértil da sociedade civil para germinar a possibilidade de luta contra a dominação burguesa e, por conseguinte, transformadora das relações sociais dominantes.

Se a escola servia para inculcar os valores conservadores burgueses, ela poderia servir também para transmitir os ideais revolucionários da classe trabalhadora. Da mesma forma que a escola servia para transmitir a ideologia burguesa e manter a dominação capitalista, ela poderia também servir para difundir a ideologia da classe trabalhadora e ser um espaço de luta contra a exploração capitalista. Portanto, torna-se necessário compreender os conceitos de Gramsci em torno da educação para que se possa realizar a emancipação humana frente ao capital.

Tendo em vista o objetivo proposto, delinea-se o plano lógico de construção do texto da seguinte forma: o primeiro capítulo é dedicado à explicitação

² Reforçando a metáfora do edifício, a infraestrutura da sociedade, segundo Marx, deve ser entendida como a sua base, ou seja, a estrutura econômica que lhe dá sustentação. A partir da infraestrutura forma-se a superestrutura da sociedade, que seria o Estado e a consciência social.

da perspectiva teórica de análise, visando o entendimento dos conceitos fundamentais de Gramsci, como sociedade civil, hegemonia, cultura, intelectuais e bloco histórico. O segundo capítulo refere-se à separação entre educação e trabalho, isto é, a cisão na unidade da educação antes identificada com o processo do trabalho, e, finalmente, o último capítulo trata dos decretos n. 2.208/97 e 5.154/04, o contexto histórico de sua gênese, procurando entender o que os diferencia na sua essência e o que os aproxima, buscando compreender também como a educação pode ser mediadora no processo da emancipação humana através da escola unitária e da filosofia da práxis.

Além disso, em termos metodológicos a pesquisa possui caráter bibliográfico, tendo como objeto de análise os decretos n. 2.208/2004 e n. 5.154/2004.

Será conduzida pelo método do Materialismo Histórico Dialético, entendendo que a educação está inserida no interior do contexto nacional e internacional da estrutura produtiva capitalista, neste sentido, parte-se do dado empírico, dos fatos reais, concretos e objetivos, investigando a sua gênese histórica.

Assim, a educação deverá ser compreendida dentro do meio social em que é produzida, buscando compreender seu contexto histórico. Pois, o fenômeno social que a produz não é imediatamente compreensível. Marx, em *O Capital* dizia: “Se a forma de aparecimento e a essência das coisas imediatamente coincidissem, toda a ciência seria supérflua”.³ Na verdade, a unidade do aparente, do fenômeno e a estrutura que o determina não são imediatas e nem pura. Cabe à ciência revelar a essência de suas manifestações, disso decorre a necessidade de compreendê-las historicamente situadas. Como assinalava Lênin, a dialética exige que um fenômeno social seja estudado sob todos os seus aspectos, através do seu desenvolvimento, e que a aparência, o aspecto exterior seja reconduzido às forças motrizes essenciais, ao desenvolvimento das forças produtivas e à luta das classes⁴.

Nesse sentido, será preciso ultrapassar uma consideração estática das coisas, para tanto, é necessário um método dialético de conhecimento que apreenda a conexão real dos processos e das coisas no seu devir contraditório e totalizante que preconize a transformação da sociedade frente ao domínio do capitalismo.

³ MARX, Karl. **O Capital**, in MEW, v. 25, p. 825.

⁴ V. I. Lênin, **A Bancarrota da II Internacional**, in Oeuvres, ed. cit., t. 21, 1960, p. 221.

A escola atual não foi pensada para o trabalhador, pelo contrário, esta foi pensada para os filhos da classe proprietária. Onde se produzia, onde se plantava, onde era realizada a colheita, este não era o *lócus* da escola. A escola não se preocupava como se produzia a própria existência, este não era o seu objeto. O mundo do trabalho não era objeto da educação. A escola ignorava o mundo da grande maioria, o ensino profissional não estava em pauta.

Para os profissionais liberais havia uma sólida educação propedêutica, para que futuramente se tornassem dirigentes, mas para os filhos da classe trabalhadora havia apenas um “treinamento”, sendo necessário apenas saber operar uma máquina, executar determinado movimento, a atividade de pensar não era para a classe operária.

O ensino integrado preconiza a revisão dessa tendência histórica, devendo ser ministrado no sentido de que a classe trabalhadora passe a dominar os conteúdos básicos da ciência, para conhecer as bases científicas, além de operar a máquina há necessidade também de conhecer o processo de produção, para tanto, deve-se conhecer o movimento da história.

CAPÍTULO 1

ANTÔNIO GRAMSCI E A EDUCAÇÃO COMO MEDIADORA NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE

Antônio Gramsci nasceu na Ilha da Sardenha, na Itália, em 1891. Filho de família humilde ingressou com muitas dificuldades na Universidade de Turim, onde em 1915 aderiu ao socialismo. Em 1921 foi o primeiro secretário-geral do Partido Comunista Italiano, sendo também eleito deputado e logo após fundou o órgão jornalístico L' Unitá.

Nesse período Mussolini e o fascismo estavam se fortalecendo cada vez mais e em 1926, Gramsci perde a imunidade parlamentar e é preso. No entanto, apesar do regime severo imposto, acabaram permitindo que ele escrevesse cartas e notas, permissão da qual nasceu a sua imponente obra que contribui inegavelmente para o pensamento socialista mundial.

No cenário do século XX, Gramsci transportou para o campo educacional a filosofia político-social do marxismo. Com sua filosofia da práxis⁵, voltou-se para a totalidade da realidade histórica e social, estendendo-a, também a educação como forma de transformação da sociedade.

Gramsci articula numa totalidade de sentido as dimensões econômicas e culturais da sociedade, preconizando entender a superestrutura (relações político-ideológicas) como uma relação dialética com a estrutura (relações econômicas). Para compreender a questão da educação segundo Antônio Gramsci é necessário entender alguns dos seus conceitos fundamentais, tais como: Sociedade Civil, Hegemonia, Cultura, Intelectuais e Bloco Histórico.

Gramsci distingue a sociedade civil da sociedade política da seguinte maneira:

O que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, que corresponde à função de “hegemonia” que o grupo dirigente exerce em toda a sociedade e àquela do “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. (GRAMSCI, 1968, p. 10-11).

⁵ Gramsci compreende a filosofia da práxis como um instrumento de conhecimento, que permite aos subalternos conhecerem as contradições dessa realidade e, assim, elaborar a sua própria emancipação através da sua ação concreta cotidiana, para conquistar e exercer a hegemonia dessa classe. Segundo Konder (1992), Gramsci se servia da expressão “filosofia da práxis”, por um lado para driblar a censura que poderia ser exercida por seus carcereiros e, por outro, para indicar sua maneira peculiar de interpretar o pensamento de Marx.

Dessa forma, na sociedade civil prevalecem os processos de formação de consenso (hegemonia), enquanto na sociedade política impõe-se a dinâmica da força e da dominação repressiva. A sociedade política (que Gramsci também chama de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado-coerção”) é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executiva e policial-militar. Enquanto que a sociedade civil é formada pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) etc. (COUTINHO, 1999).

O exercício do poder ocorre pela articulação das funções da sociedade política e da sociedade civil. A primeira corresponde ao “domínio direto” ou o comando; a segunda, a função de direção da sociedade pela formação e conservação do consenso, viabilizando a legitimação do poder:

A supremacia de um grupo social manifesta-se de duas maneiras: como domínio e como direção intelectual e moral. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a liquidar ou a submeter também com a força armada; e é dirigente dos grupos afins ou aliado. (GRAMSCI, 1978, p. 276).

Mesmo a formação de consenso pela difusão de uma concepção de mundo não dá à classe dirigente o controle sobre toda a sociedade; o conflito, a divergência de opiniões, as contradições sociais e os movimentos por uma nova hegemonia, podem exigir o uso da força.

A coerção é exercida, sobretudo nos momentos de crise, quando fracassa o consenso espontâneo. A sociedade política tem a função de controlar a disciplina dos grupos que não consentem aos objetivos dominantes.

O que devemos ter em mente é que não há uma separação orgânica entre sociedade civil e sociedade política, e sim uma distinção metodológica, analítica, imprescindível para resolver os problemas estratégicos e práticos colocados no enfrentamento ao sistema hegemônico da classe dirigente. (PORTELLI, 1977).

Pensar a sociedade civil como separada da sociedade política significa desconhecer as condições reais das lutas de classe, pois implica cindir direção e coerção, mitificando assim os projetos hegemônicos. Essa separação no campo do capitalismo é absolutamente impensável. (DIAS, 2000, p. 32).

Os partidos políticos, sindicatos, sistema escolar, editoras, igrejas e, também, as instituições do chamado terceiro setor, como ONGs, associações filantrópicas e institutos e fundações empresariais constituem as —trincheiras e casamatas da sociedade civil, que disputam a organização do consenso e a construção de projetos hegemônicos, por isso, podem ser considerados partidos, num sentido amplo e não formal. Numa determinada sociedade, ninguém é desorganizado e sem partido, desde que se entenda organização e partido num sentido amplo, e não formal. Nesta multiplicidade de sociedades particulares, de caráter duplo natural ou contratual ou voluntário uma ou mais prevalecem relativamente ou absolutamente, constituindo o aparelho hegemônico de um grupo social sobre o resto da população (ou sociedade civil), base do Estado compreendido estritamente como aparelho governamental-coercitivo. (GRAMSCI, 2007, p. 253, v. 3).

Pode-se dizer que há dois sentidos de sociedade civil em Gramsci: primeiramente esta pode ser entendida como o conjunto de organismos vulgarmente chamados “privados” que têm a função de organizar o consenso. São responsáveis pela disputa por hegemonia, ou seja, pela direção moral e intelectual da sociedade por meio da elaboração e difusão de ideias, valores e concepções de mundo.

O termo privado diz respeito à adesão voluntária, e não coercitiva, dos indivíduos ao aparelho e está entre aspas porque são organizações aparentemente “privadas”, porque na realidade faz plenamente parte do Estado no sentido amplo, o que nos permite falar em “Estado ampliado”. (LIGUORI, 2007). Nesses termos a sociedade civil possui um caráter superestrutural e está associada às formas de exercício e afirmação da direção moral e intelectual de uma classe sobre o conjunto da sociedade.

O outro sentido, de acordo com (BIANCHI, 2008), pode ser verificado, entre outras passagens, no Caderno 13 onde o autor discute sobre “Alguns aspectos teóricos e práticos do 'economicismo’”:

A formulação do movimento do livre-câmbio baseia-se num erro teórico cuja origem prática não é difícil identificar, ou seja, baseia-se na distinção entre sociedade política e sociedade civil, que de distinção metodológica é transformada e apresentada como distinção orgânica. Assim, afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação. Mas, dado que sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também o liberalismo é uma —regulamentação de caráter estatal, introduzida e mantida por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico. Portanto, o liberalismo é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado, isto é, modificar a distribuição da renda nacional. (GRAMSCI, 2007, p. 47, v. 3).

Nesse escrito a concepção de sociedade civil aparece como o locus da atividade econômica, o terreno das relações materiais imediatas e da propriedade privada. No entanto, cabe ressaltar que estes sentidos não são contraditórios, pelo contrário, se complementam, desde que levadas em conta as fontes teóricas que o influenciaram⁶.

Quanto à hegemonia, a palavra deriva do grego “eghestai”, que quer dizer conduzir, ser guia, chefe e por derivação comandar, dominar. A hegemonia seria a direção cultural e moral da sociedade, ou seja, ela se formaria a partir de uma direção política com uma forte participação dos intelectuais que conduziriam a uma mudança ideológica e cultural da sociedade, tendo assim, o objetivo de conquistar o consenso social. (GRAMSCI, 2007).

Para tanto, a hegemonia implica persuasão, convencimento do grupo dominado sobre os ideais que legitimam o poder. Em Marx, além do aspecto da força e da economia na análise do Estado, também está contido o aspecto ético-político da política ou a teoria da hegemonia e do consentimento. O momento da hegemonia é o da direção cultural. Sua eficácia se sustenta exatamente no consentimento que é dado pelas grandes massas à determinada ideologia,

⁶ Um exemplo é O Prefácio de 1859, onde Marx resume os fundamentos do materialismo histórico marxiano. Nessa perspectiva, em relação à sociedade civil, esta não se resume para Marx às relações materiais, estando presentes também elementos da superestrutura, o que afasta a visão de determinismo econômico. A concepção hegeliana de sociedade civil também influencia Gramsci, que ele próprio assume: “É preciso distinguir a sociedade civil tal como entendida por Hegel e no sentido em que é muitas vezes usada nestas notas (isto é, no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado) do sentido que lhe dão os católicos”. (GRAMSCI, 2007, p. 225, v. 3). Conforme Semeraro (1999) foi Hegel quem melhor traduziu em conceitos filosóficos a mudança histórica que se operou nas complexas relações modernas com o surgimento da nova esfera da sociedade civil: um espaço conflitivo dos cidadãos que se diferenciava tanto do âmbito privado da família quanto das instituições públicas do Estado, apontado diversas vezes na sua obra “Filosofia do Direito”.

convertendo-a em história. (GRAMSCI, 1978, p. 274). A instância onde se busca obter o consentimento ativo das massas, formando uma vontade coletiva, de acordo com Gramsci, é a própria sociedade civil, expressando, desse modo, um alargamento do Estado moderno.

Conforme Soares (2000), o conceito de hegemonia é desenvolvido por Gramsci visando a um duplo objetivo: retirar do marxismo os elementos economicistas que o impregnaram ao ser divulgado pelo movimento operário; e elevar a capacidade dessa teoria de responder a novas questões propostas pelas mudanças históricas.

Quanto a estes aspectos, o autor elege como um de seus principais interlocutores o neoidealista Benedetto Croce⁷ no intento de “acertar as contas” com a sua filosofia, fazendo-lhe o mesmo que Marx e Engels fizeram com o hegelianismo. (SOARES, 2000, p. 63).

A noção de hegemonia articula-se à concepção gramsciana de Estado, que se propõe compreender as novas características da formação e reprodução das relações de poder nas sociedades onde o capitalismo alcançou um novo estágio do seu desenvolvimento. (SCHLESNER, 1992).

Nestas sociedades o poder é exercido através da sociedade política, composta pelos aparelhos administrativo-burocráticos e político-militar, pelos quais a classe que detém o poder tem condições de reprimir e disciplinar os grupos sociais que se opõe ao seu domínio; e da sociedade civil, formada pelas instituições que elaboram e/ou divulgam as ideologias, possibilitando a formação de consenso, base de sustentação das relações de poder.

Em linhas gerais, a estrutura do Estado moderno constitui-se de duas instâncias que, ao se comporem e se integrarem, definem o conjunto de relações políticas: a sociedade política, que detém os mecanismos de repressão, e a sociedade civil, composta por instituições civis que respondem tanto pela produção quanto pela formação cultural do homem na sociedade.

De acordo com Schelesener (2009), em qualquer realidade, a sociedade política e a sociedade civil se articulam e interagem, porém, no Estado burguês, o domínio de classe depende que tais instâncias sejam entendidas como

⁷ Benedetto Croce (1866 - 1952) foi um [historiador](#), escritor, [filósofo](#) e político [italiano](#). De 1895 a 1899 ocupou-se de Marx, criticando seus pontos fracos. A partir de 1905 começou a repensar o sistema de Hegel. Foi Senador em 1910 e Ministro da Educação em 1920 – 1921. Antifascista, rompeu com Gentile, e depois da queda do fascismo foi presidente do partido liberal. Morreu em 1952. (REALE, 2005, p. 111).

dicotômicas, isto é, no contexto da política burguesa a sociedade política é entendida como o Estado em si e apresenta-se como uma instância neutra e capaz de representar os interesses de toda a sociedade.

Tal dissociação permite gerar a crença de que o Estado, como representante de toda a sociedade, encarrega-se da gestão do público, enquanto a sociedade civil constitui-se no espaço das relações privadas e do livre mercado; se oculta que o Estado funciona como um mecanismo de dominação de classe e tem um papel importante na criação de instrumentos que concretizam o livre mercado (políticas que regem o comércio, a alfândega etc.).

Para Gramsci, do mesmo modo que a sociedade política não é uma instância neutra, também a sociedade civil não se restringe à simples esfera do livre mercado de bens materiais, mas é o espaço de formação de um modo de ser e pensar. A sociedade política e a sociedade civil desempenham funções fundamentais na produção e aplicação de valores para a consolidação do poder e constituem em ambas: a vida estatal. (SCHELESENER, 2009, p. 81). Não se pode pensar a sociedade civil e a sociedade política dissociada, mas sim como faces da mesma moeda.

A estrutura do estado moderno possibilita a formação de relações de hegemonia, que se consolidam como dominação política e direção cultural, isto é, como processo pelo qual o grupo dominante submete os outros grupos ou pela coerção ou pela divulgação de seus valores, que são assimilados pelas classes sociais dominadas tornando-se parte do senso comum.

De acordo com Schlesener (2009), a hegemonia se produz no exercício da coerção e na formação de consenso, que assumem características diversas conforme as circunstâncias históricas: na sociedade burguesa, o exercício da hegemonia concretiza-se na “combinação de força e consenso”, “de modo que a força apareça apoiada sobre o consenso da maioria”. Para isso, recorre-se a mecanismos políticos como a cooptação de dirigentes, por exemplo, no sentido de paralisar os antagonistas, ou a mecanismos ideológicos de formação da opinião pública, que visam a formar um consenso passivo, que se consolida na aceitação de relações hierárquicas mecânicas, que educam a consciência individual e geram uma participação passiva do sujeito no âmbito da vida política.

A hegemonia a ser conquistada pelas classes trabalhadoras implica outra experiência de gestão, gerada no processo de construção de novas relações

sociais e políticas produzidas por meio do conflito e do confronto de grupos com interesses divergentes. (SCHLESENER, 2009). Construir uma nova hegemonia supõe compreender a estrutura do Estado moderno, na qual sociedade política e sociedade civil tornam-se o espaço de formação de ideologias e de disputa pela hegemonia.

Para os trabalhadores, trata-se de construir uma experiência política na qual o consenso se produza no embate de ideias e na efetiva atuação política, que é também, como afirma Schlesener (2009), um processo de educação e de controle recíprocos, como forma de construção de novas relações políticas.

A noção gramsciana de hegemonia contém uma nova concepção de política e não se reduz a chamar a atenção sobre o consenso, porque não se trata somente desse conceito, mas de uma nova experiência política que tem no seu horizonte a crise do Estado Nação e sua superação. (VACCA, 1991, p. 14).

As reflexões de Gramsci devem ser entendidas no âmbito de seu contexto, pois, elas remetem à realidade italiana da década de 1920 para salientar as dificuldades de organização política dos trabalhadores no contexto de uma sociedade civil enfraquecida pelo constante processo político centralizado e paternalista, por um elitismo dos intelectuais e pela ação da Igreja Católica. Como sugere Schlesener (2009), esta situação gerava o conformismo, que é a aceitação passiva da sociedade ante o desconhecimento das formas de agir e modificar esta situação, além de facilitar a cooptação de dirigentes populares por parte da classe dominante.

A luta por novas relações de hegemonia produzia-se como experiência de uma nova educação, que se apresentava para Gramsci como um novo “conformismo”, isto é, como a formação de um novo homem, que por seu conhecimento crítico e ativo da realidade econômica e social em que se insere, seria capaz de tomar nas mãos o seu destino. (SCHLESENER, 2009). A educação consistiria no processo de formação de uma concepção crítica e histórica da realidade, que se caracterizaria pela formação de uma identidade de classe que se traduziria em uma individualidade consciente, participativa, capaz de viver plenamente a liberdade e a autonomia política.

Nesse sentido, segundo GRAMSCI (1979), no contexto das relações hegemônicas a direção política e cultural de uma classe social sobre a sociedade se

realiza pela mediação de seus intelectuais. Os grupos sociais, que nascem a partir do modo como se estrutura o modo de produção econômica, criam organicamente uma ou mais camadas de intelectuais, que dão à classe homogeneidade ideológica e política, unificando e dando coerência à ação econômica, social e política.⁸

Enquanto “organizadores e construtores da hegemonia social” os intelectuais efetivam o vínculo orgânico entre o modo de produção e as superestruturas, unificando as diversas classes sociais em torno da classe dirigente e de seus objetivos.

O bloco histórico⁹, ou seja, grupos sociais que surgem numa nova organização econômica e política acabam desenvolvendo para si uma camada de intelectuais orgânicos que organizam ideologicamente este grupo. Os intelectuais que nascem são de várias áreas do conhecimento, desde um técnico industrial, cientista político, cientista social, artista, do setor do direito, etc.

Os intelectuais que surgem não se desenvolvem de uma forma abstrata, mas, fazem parte de um processo histórico de produção sócio-econômica. Eles fazem a ligação entre estrutura e superestrutura.

Gramsci percebe que existem três categorias de intelectuais, uma ligada à velha ordem que detinha a hegemonia perante as outras camadas sociais e acabam atravessando várias transformações históricas, que chamou de intelectuais tradicionais. E os dois tipos de intelectuais orgânicos o que mantém a ordem vigente que chamou de intelectual orgânico de *status quo* e o intelectual revolucionário que defende as classes exploradas, que seria o intelectual orgânico de transformação. (MALISKA, 1995, p. 82).

No Caderno 12, Gramsci trata da questão da criação e formação, a médio e longo prazo, dos intelectuais, concebidos por ele como organizadores políticos e dirigentes. Mostra que a base do “novo” intelectual deve ser o trabalhador e é ele que a educação unitária deve formar:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões,

⁸ GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 3.

⁹ Para Gramsci, “Bloco Histórico” é uma situação histórica constituída de uma estrutura social (as classes em relação às forças de produção) e de uma superestrutura ideológica e política. Um bloco histórico se realiza na medida em que é orgânica a integração de estrutura e superestrutura, produzindo um sistema hegemônico dirigido por uma classe fundamental. A sociedade civil e a política acham-se, então, articuladas, garantindo uma harmonia preponderante na sociedade. (SEVERINO, 2001).

mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanentemente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político). (GRAMSCI, 2001, p. 53, v. 2).

O papel do intelectual orgânico é atentar e conseguir realizar a ‘reforma intelectual e moral’ que leva toda a massa a acender ao *status* de intelectual. Dessa forma irá rompendo com aquela antiga subordinação do povo à cultura tradicional e reconciliando-se com sua própria cultura. A nova filosofia surgiria das massas, seria uma filosofia da práxis, concebida a partir da luta de um povo que buscaria sua libertação. Mas é preciso tomar como ponto de partida o senso comum, filosofia espontânea das massas, e torná-lo ideologicamente homogêneo. (MACCIOCCHI, 1980, p. 199).

O próprio conceito de cultura passa a ter uma conotação diferenciada para Gramsci. É no contexto da história italiana, da formação tardia do Estado, do processo de concentração capitalista em meio à guerra, das polêmicas internas do PSI (Partido Socialista Italiano) e dos desdobramentos da Revolução Russa que Gramsci elabora a noção de cultura entrelaçando-a com a noção de revolução. Para ele, a cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres¹⁰.

A formação dessa consciência unitária ocorre pelas lutas da classe operária e por sua organização política, juntamente com a crítica a toda a civilização capitalista, isto é, com o resgate e o conhecimento da história, das lutas e esforços na construção desta civilização que se questiona e se quer transformar. Esta transformação supõe que a classe operária construa a sua própria cultura, ou seja, enfrente a necessidade de organizar-se e pensar-se como classe que propõe subverter a sociedade e criar uma nova ordem social.

A mesma argumentação de Gramsci reaparece nos Cadernos do Cárcere, apontando para a necessidade de criticar a própria maneira de pensar, difusa e contraditória, expressão dos profundos contrastes histórico-sociais. A hegemonia já se coloca, então, articulando-se com a cultura, com a necessidade da elaboração crítica de uma nova concepção de mundo, realizada pela imbricação da

¹⁰ GRAMSCI, Antônio. **Socialismo e Cultura**. In: **Escritos Políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 1, p. 83.

organização política com o resgate e a crítica da história do pensamento, do esforço coletivo que se efetivou para que se formasse o modo de pensar atual¹¹.

Gramsci acentua que a cultura se enraíza na história e não pode ser tratada abstratamente, sob pena de cair em diletantismo. Logo, para as classes trabalhadoras em geral preparar a revolução significa elaborar também uma nova concepção de mundo, fundada na reinterpretação da história, para assumir como sua a herança cultural da humanidade. Tal ação implicava romper com os estritos limites da democracia burguesa que geram a indiferença e o ceticismo, para desenvolver uma nova sensibilidade histórica.

Gramsci mostrava a importância de construir uma nova cultura, base para uma nova ordem social:

Dou à cultura este significado: exercício do pensamento, aquisição de idéias gerais, hábitos de conectar causa e efeito. Para mim, todos já são cultos, porque todos pensam, todos conectam causas e efeitos. Mas o são empiricamente, primordialmente, não organicamente. Portanto, oscilam, dispersam-se, abrandam-se ou se tornam violentos, intolerantes, briguentos, ao sabor dos acasos e das contingências. Para que se entenda melhor, tenho um conceito socrático de cultura: creio que seja um pensar bem, qualquer coisa que se pense e, portanto, executar bem, qualquer coisa que se faça. (GRAMSCI Apud SCHLESENER¹², 2002).

A cultura apresenta-se, portanto, como saber que se produz na relação com a ação, o pensar que cria e transforma. É necessário conhecer o processo histórico, os esforços que os homens fizeram para superar preconceitos, derrubar privilégios e vencer os limites impostos às mudanças.

Ao formular seu pensamento embasado na questão de que não se deve limitar única e exclusivamente ao controle do território da produção material, mas planejar estratégias mais amplas, que abarquem as superestruturas reprodutoras das relações sociais de produção, Gramsci não abandona de forma alguma a posição marxista de determinação da base econômica social sobre as demais relações que permeiam a sociedade. Pelo contrário, admita-a, mas articulando-a de maneira renovada, enriquecendo-a, superando-a. (MARTINS, 2000).

¹¹ GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

¹² **Filantropia, buona volontà e organizzazione**. 1917, SG, p. 145. In: SCHLESENER, A. H. **Revolução e Cultura em Gramsci**. Ed: UFPR, Curitiba, 2002.

Conforme Coutinho (1981), a base econômica determina as superestruturas, mas essa determinação é mais complexa e mediatizada onde a sociedade civil é mais forte, porém, 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.

Logo, Gramsci não é um pensador da cultura, mas da política. Não há para ele uma primazia dos fatores ético-políticos e ideológicos sobre os econômicos, mas estes estão imbricados.

Assim, o proletariado precisava retomar o passado para compreender o seu papel no presente e distinguir-se enquanto classe. A cultura, em Gramsci, é um momento privilegiado não apenas da política, mas da própria revolução.

É nesse sentido que a educação ocupa um lugar central no pensamento gramsciano, isto é, para Gramsci, de acordo com Martins (2000), 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, a partir do momento em que assumir a função de decodificar a ideologia dominante, elevando o nível intelectual das massas.

Gramsci não nega a função reprodutora da escola, pelo contrário, constata que ela, da forma como foi administrada às massas, teve esse papel específico. Mas, se esta for transformada, poderá tornar-se um significativo instrumento de elevação do nível intelectual das massas. (MARTINS, 2000).

É através da hegemonia, da direção cultural e da educação que se pode mudar a sociedade capitalista, transformando-a em uma sociedade mais justa. A educação deverá preconizar a formação de uma moral e de uma cultura que vise à transformação da sociedade atual em uma sociedade mais justa, mas para tanto, é importante que ocorra o fim da dicotomia entre o saber e o fazer, entre uma educação para os dirigentes e outra para os dominados.

Segundo Gramsci (1968), a educação tem papel importante na configuração e disseminação da ideologia e, portanto, na consolidação do consenso social, na preservação do bloco histórico dominante e na reprodução da estrutura de produção. Mas a educação não tem apenas esse papel. Ela também pode afirmar a

visão de um grupo não-hegemônico, apresentando eventualmente um potencial contra-ideológico.

Como afirma Nosella (2004), o interesse de Gramsci para as questões culturais formativas era motivado e orientado, portanto, pela objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário¹³. Nesse sentido, o problema principal, pensava, era formar pessoas de visão ampla, complexa, porque governar é uma função difícil. Surge uma palavra chave nesse debate, o termo “desinteressado” (cultura desinteressada, escola e formação desinteressadas) que conota horizonte amplo, de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até a humanidade. Uma segunda palavra chave é “trabalho”, ou seja, a cultura, a escola e a formação devem ser classista, proletária, sempre partindo da realidade do trabalho.

Aliás, Gramsci pensa a questão da formação humana que tem como elemento embasador a teoria da filosofia da práxis. Para ele, a filosofia da práxis é concebida como um instrumento de conhecimento, que permite aos subalternos conhecerem as contradições da realidade e, assim, elaborar sua própria emancipação através da sua ação concreta cotidiana, para conquistar e exercer a hegemonia dessa classe. (ANGELI, 2009). Mas como realizar essa emancipação tendo como base a filosofia da práxis? Assim:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (Gramsci, 1978, p. 14).

Nesse sentido, a filosofia da práxis tem como objetivo central elevar a consciência crítica das classes populares, propondo estabelecer uma relação dialética entre alta cultura e a cultura popular. Além do mais, a filosofia da práxis apresenta-se criticamente ao senso comum¹⁴. Pois, essa atividade não é apenas a

¹³ Em Marx e Engels, o Estado proletário (operário) é parte constituinte da transição do capitalismo para a primeira fase do Comunismo, o socialismo.

¹⁴ O senso comum, enquanto conceito filosófico surge no século XVIII e representa o combate ideológico da burguesia emergente contra o irracionalismo do ancien régime. Trata-se, pois, de um senso que se pretende natural, razoável, prudente, um senso que é burguês e que, por uma dupla implicação, se converte em senso médio e em senso universal. A valorização filosófica do senso comum esteve, pois, ligada ao projeto político

atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados, ou de filósofos profissionais e sistemáticos, mas, pelo contrário, é possível a todos, dados que todos os homens são filósofos, enquanto pensam, falam, experimentam e participam de uma determinada concepção de mundo. Como ele ressaltou:

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual - o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e, portanto, contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI, 1968, p. 121).

Destarte, todo homem pode ser considerado um filósofo, um intelectual e, desse modo, não se pode separar a teoria da prática, o pensar e o saber fazer não podem ser separados. Porém, Gramsci observa que essas experiências individuais se apresentam desorganizadas, incoerente e fragmentária.

E para organizar a ruptura que está estabelecida entre o pensamento pensado e o pensamento implícito nas suas ações, Gramsci sugere então uma participação total das classes subalternas na produção da cultura, mas como ele mesmo sugeriu essa cultura não é no sentido de acervo de conhecimento enciclopédico, que muitas vezes assume a cultura burguesa, no qual, o homem é visto somente como recipiente de empiria e portador de fatos empíricos. Fatos brutos e desconexos que deverá arrumar em seu cérebro do mesmo modo que nas colunas de um dicionário para poder depois, em cada ocasião, responder aos vários estímulos do mundo externo. Mas, de uma cultura próxima da vida e situada na história, cuja aquisição habilita o homem para interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela.

de ascensão da burguesia, pelo que não surpreende que, uma vez ganho o poder, o conceito filosófico de senso comum tenha sido correspondentemente desvalorizado como significando um conhecimento superficial e ilusório. É contra ele que as ciências sociais nascem no século XIX (Ver o texto de Boaventura de Souza Santos, Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna, 1989, p. 13). Para Antonio Gramsci “não existe um único senso comum, pois ele é um produto e um devenir histórico”. O senso comum e também a religião “não podem constituir uma ordem intelectual porque não podem reduzir-se à unidade e à coerência nem mesmo na consciência individual”. Gramsci complementa dizendo que “a filosofia 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. Não se deixando desviar por fantasmagorias e obscuridades metafísicas, pseudo-profundas, pseudo-científicas etc.” Nisto reside o valor do que se costuma chamar [...] bom senso (Sobre esse assunto ver Antônio Gramsci - Concepção Dialética da História, 1978, p. 16).

Por isso, para Gramsci, cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres. (GRAMSCI apud MOCHCOVITCH, 1988, p. 57).

Quanto a esta questão de direitos e deveres, Gramsci considera tão importante quanto à alfabetização e as primeiras noções científicas, as noções sobre os direitos e deveres, que constituem a cidadania, que permitem aos indivíduos das classes subalternas situarem-se na sociedade e diante do Estado.

Ainda, Gramsci acentua que o acesso a esse código de direitos e deveres, o domínio desse código, é o elemento primordial para uma futura evolução no sentido de uma visão de mundo coerente e homogênea que possa fazer face à hegemonia cultural e ideológica das classes dominantes. O acesso aos códigos dominantes dos quais a alfabetização é o primeiro passo, o conhecimento dos direitos e deveres e a capacidade de exigí-los podem educar também para a transformação da ordem e não apenas para o conformismo e adesão. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 64).

No entanto, a conquista da cidadania não resolve os problemas da classe subalterna, mas é um ponto de partida, concomitante com as lutas sociais, com as ações do partido como intelectual orgânico coletivo, com a reforma intelectual e moral pode-se chegar a uma transformação da sociedade capitalista.

E, para tanto, somente uma escola formativa poderá proporcionar o acesso a essa cultura capaz de mostrar aos indivíduos seu valor histórico:

[...] uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. [...] uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constanja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola [...] uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. (GRAMSCI, 1968, p. 59).

Essa escola seria então diferente da escola italiana reformada que Gramsci criticava, da escola profissionalizante proposta por Gentile¹⁵, que segundo Gramsci levava à cristalização das diferenças sociais. Pois, para Gentile, deve-se reservar apenas ao homem das classes superiores o complexo desenvolvimento do espírito, isto é, a cultura. Enquanto que o ensino profissionalizante e o ensino religioso seriam reservados às classes inferiores. Pode-se observar que Gramsci tinha razão ao caracterizar a concepção de mundo religiosa como um dos aspectos constituidores do senso comum em que vivem mergulhadas as massas subalternas. (MOCHCOVITCH, 1988, p. 61). É desse modo, que Gramsci propõe a ideia da “escola unitária”, essa proposta educacional foi construída tendo por base a oposição a um dos movimentos empreendidos pela burguesia italiana da época para reforçar e proteger sua hegemonia, a constituição da “escola nova”¹⁶

1.1A ESCOLA UNITÁRIA: A FORMAÇÃO DE UM LEONARDO DA VINCI, A METÁFORA DO HOMEM INTEGRAL

A escola unitária de Gramsci seria uma saída para o processo de crise da velha escola. Segundo Soares (2001), a crise da escola para ele era uma progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é preocupadas em satisfazer interesses práticos, imediatos, acabava por se realizar como um fator de perpetuação e cristalização das diferenças sociais.

Cabe ainda acentuar que para Gramsci não se trata de qualificar ou especializar o indivíduo, mas permitir que cada grupo social tenha a sua escola, para que todo cidadão possa tornar-se um dirigente. (ANGELI, 2008).

Nesse sentido, para Gramsci seria necessário não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um único tipo de escola preparatória (primário-média) que conduza o jovem a pensar, estudar, e também a ser um dirigente.

Gramsci defendia a cultura, a escola e a formação desinteressadas, isto é, aquelas que não são específicas de nenhum grupo social nem se limitam ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas que interessam à coletividade.

¹⁵ Giovanni Gentile, filósofo italiano, foi Ministro da Instrução Pública no governo de [Benito Mussolini](#) entre 1922 e 1925, foi autor de importante reforma do ensino. Membro do grande conselho fascista, permaneceu fiel a Mussolini até que foi assassinado por membros da [resistência](#) antifascista. (REALE, 2005, p. 126).

¹⁶ Croce e Gentile implementaram na Itália uma grande reforma no Ensino, introduzindo um modelo de escola dualista, em substituição à escola humanista vigente.

A tendência atual é de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas em seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1968, p. 118).

Se a escola reflete a divisão do trabalho que existe na sociedade capitalista, Gramsci também acredita que se a escola integrar ciência, cultura e trabalho em uma escola unitária, a divisão do trabalho intelectual e manual poderia ser amenizada.

Assim, ele se opunha tanto às pedagogias espontaneístas quanto as diretivo-profissionalizante (estas, caso ocorressem prematuramente ou desconsiderassem a formação humanista). Igualmente, entendia que a formação da personalidade implica a conquista de uma consciência superior, compreendendo a função, o valor e os determinantes históricos da atividade humana. (RAMOS, 2004, p. 49).

Outrossim, a escola unitária que Gramsci propôs preconiza a superação do senso comum, ou seja, a educação dos trabalhadores deve enraizar-se no núcleo sadio do senso comum, mas dele partir com o objetivo de superá-lo.

Conforme Ramos (2004), se o conhecimento não supera o senso comum, não é conhecimento; são suposições desagregadas que seduzem os trabalhadores mais simples, por se aproximarem de sua realidade, mas os mantêm subordinados aos desígnios do espontaneísmo. Essa educação é conservadora.

A escola unitária não pretende desenvolver mecanismo de adaptação ao meio, pelo contrário, ela persegue um desenvolvimento intelectual de seus alunos, de modo que possam se tornar dirigentes.

Para Gramsci (1968), todos os homens são intelectuais, pois em qualquer trabalho físico existe ao menos um grau mínimo de qualificação técnica e isto representa um nível mínimo de atividade criadora, de atividade intelectual.

Como sugere Nosella (2006), o eixo integrador da formação profissional e geral está entre a relação dialética que se estabelece entre o

intelectual, físico e tecnológico. Faz-se necessário entender a formação profissional dentro das circunstâncias histórico-social e das determinações históricas do capitalismo, e nesse sentido, a formação profissional que interessa aos trabalhadores é uma formação política, que os ajude a entender a sua existência, para desenvolverem um domínio intelectual, físico e tecnológico.

De acordo com Soares (2006), a escola unitária trata tanto da escola enquanto instituição, quanto da luta social pela igualdade, superação dos antagonismos de classe, bem como contra a separação do que significa “trabalho industrial e trabalho intelectual” e “governante e governado”.

A “escola unitária” representa um novo desenvolvimento do conceito socialista de educação e marca uma ruptura dialética com a idéia de “instrução geral e politécnica” ou de “escola única do trabalho”, desenvolvida no contexto soviético. (SOARES, 2006, p. 342).

Resulta-se claro que o objetivo da escola unitária é criar um novo estrato de intelectual, elevando as massas a uma cultura humanística, para adquirirem uma concepção superior da vida, contra as tendências que se propõem mantê-los simples, humildes em sua filosofia primitiva, no seu senso comum. Por conseguinte, a escola unitária é um elemento básico pela luta da hegemonia das classes populares, concomitante com a transformação da base material, para construir as condições para a tomada efetiva do poder por parte da classe subalterna.

Em consonância com Martins (2000), Gramsci entende que 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. Porém, essa transformação é um ato coletivo da classe subalterna que atinge a totalidade social.

Esse ato de transformação além de ser político, é também um ato educativo, uma vez que se educando e libertando-se reeduca e liberta todo o coletivo social, assim como já fizera a burguesia no seu processo de constituição como classe dominante. No período anterior à revolução burguesa, a educação encontrava-se monopolizada pela Igreja Católica. A burguesia determinou a quebra deste monopólio e fez da escola um dever do Estado e direito de todos.

A escola dicotomizou-se em escola da elite e das massas populares. Passou a ser um instrumento do Estado para manter o equilíbrio no bloco histórico, pela aceitação da classe subalterna da ideologia da classe dominante, a escola se tornou mais um dos instrumentos de manutenção da hegemonia. Para romper com essa perspectiva, seria necessário que as massas superassem essa cisão entre o saber e o fazer, pois só assim estariam aptas a construir a própria filosofia, na forma de visão de mundo. (MARTINS, 2000, p. 23).

Ainda, conforme Martins (2000), Gramsci formulou o conceito de escola desinteressada em contraposição ao modelo burguês de escola, tido como interessado, pois tinha como objetivo manter as massas na passividade moral e intelectual, através da instrução dicotomizada (escola da elite e escola da classe dominada).

Segundo Nosella (2004), o termo desinteressado se contraporia a interesseiro, mesquinho, individualista, de curta visão, imediatista e até oportunista. Nesta direção, Gramsci resgata o termo de “cultura desinteressada”, como sendo uma cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens.

Essa formação para o operariado contrapõe-se as iniciativas reformistas surgidas, principalmente após o término da primeira grande guerra, na qual o Estado tinha como objetivo fundir a escola com a oficina simplesmente para utilizar os alunos na reprodução de munições. (NOSELLA, 2004, p. 18).

É buscando superar essas limitações que Gramsci propõe fundir a escola do trabalho com a escola humanística: a escola unitária, com o objetivo de formar um novo homem da classe subalterna, tendo como fim a reforma intelectual e moral do coletivo social.

Gramsci via a fábrica como produtora histórica da nova realidade em gestação. No entanto, a sociedade capitalista acarreta a submissão dos trabalhadores enquanto classe, pelo fato de nela a direção da fábrica estar nas mãos da burguesia. Dessa maneira, deveria a classe subalterna assumir a direção desse motor histórico e determinar-lhe outro fim que não o de manter o *status quo* vigente. Essa visão fez Gramsci voltar suas energias à construção de um aparelho que pudesse controlar o território fabril, a comissão de fábrica, posição revista em sua maturidade. (MARTINS, 2000, p. 25).

O que Gramsci pode perceber é que na fábrica, local de organização material, o operariado recebia a sua primeira formação. Surge então a idéia de que a escola deveria de inspirar nesse espírito fabril, de precisão, ordenamento e disciplina, visando à superação da divisão de classe.

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 gerada pela fábrica, poderá concretizar a união desejável entre escola e trabalho. (MARTINS, 2000).

Conforme Nosella (2004), a escola-trabalho 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 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 o próprio princípio da liberdade concreta e da autonomia universal do homem.

A fábrica, portanto, não é o objetivo último, mas a potência que determina o movimento em busca da liberdade humana. O que se objetiva é elevar o nível cultural das massas a partir de sua própria realidade.

De acordo com Martins (2000), essas expectativas de Gramsci no potencial da união entre escola e trabalho devem-se às suas análises dos chamados “americanismo” e “fordismo”. A realidade americana mostrava-se em processo de profunda transformação, não simplesmente econômica, mas também cultural. Depois da primeira grande guerra os Estados Unidos sedimentaram sua posição de potência o que fez com que surgissem consequências culturais fortíssimas. A mais fantástica, segundo Gramsci, foi a construção de um novo homem americano de acordo com o trabalho e a produção.

A força do racionalismo produtivo impôs-se e novas formas de ser adentraram os lares da classe subalterna, um exemplo desse fato foi a alteração do papel das mulheres na coletividade, as quais passaram a ter maior participação política e social, de acordo com as suas novas funções dentro do processo de produção material, que delas necessitavam como força produtiva.

Nas palavras de Gramsci (1980), “na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo de homem conforme ao novo tipo de trabalho e de produção”. Há, no entanto, que esclarecer que essa mudança

no modo de ser ocorreu com disciplina e até com brutalidade, para que o novo homem se adequasse e aceitasse as novas relações. (MARTINS, 2000, p. 27).

Ao ver na união escola e trabalho esse potencial de transformação do homem, Gramsci não o via com a finalidade pragmática americana, e sim com o objetivo da construção da liberdade concreta.

Como afirma Nosella (2004), o paradoxo aparente consiste na afirmação que diz ser o trabalho industrial o princípio pedagógico enquanto não-trabalho, porque a potencialidade última e a 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. Assim, a disciplina almejada não carrega consigo o autoritarismo, a abstração sem finalidade da produção fordista, mas consiste em construir a liberdade da classe subalterna.

A escola em Gramsci relaciona-se à experiência social concreta, seus conteúdos devem ser enriquecidos com a luta pela hegemonia. Essa escola politiza-se porque seus partícipes lutam para superar as relações dominantes vigentes. Desmistificando a própria realidade como classe dominada poderão então caminhar no sentido de promover a reforma intelectual e moral, necessária a superação da condição de classe subalterna. (MARTINS, 2000).

A formação almejada por Gramsci para a classe subalterna tem no potencial de transformação do homem pela indústria um paradigma, já que aí o trabalho ultrapassou as fronteiras da produção de mercadorias e reorganizou, intelectual e moralmente, todo o coletivo social. (MARTINS, 2000). A escola “desinteressada” almeja a liberdade concreta, mas não somente para um indivíduo, mas para todo o coletivo, já que implica no fim das classes sociais.

Se a nova forma de produção possibilitou à humanidade uma transformação profunda em seu modo de ser, nada mais coerente do que assimilar as virtudes desse processo e destiná-las a outro fim, neste caso, a não sedimentação da hegemonia vigente e a emancipação do homem.

A educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e criar o homem atual à sua época. (GRAMSCI, 2001). Gramsci vê a educação como a forma

de o homem reagir aos impulsos naturais, aos instintos, buscando a sua sobrevivência e a construção de seu próprio destino histórico.

A intenção da escola unitária é a formação de intelectuais, que possam, nas palavras de Gramsci (2001), dar a sua classe, de um modo orgânico, a homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político.

Conforme Gramsci, no seu texto *Americanismo e Fordismo* (1980), a sociedade industrial deverá formar um novo tipo de homem, isto é, um ser humano crítico, capaz de compreender as contradições do desenvolvimento sócio-econômico e das relações de forças políticas que atuam nesta sociedade. Este homem seria então, como sugeriu Gramsci, em síntese, um Leonardo Da Vinci: o homem moderno é a conjunção do engenheiro americano, do filósofo alemão e do político francês, expressão da técnica, do jacobinismo e do marxismo.

Esse ser humano crítico, criativo, deveria ser capaz, devido a um processo educacional preconizado pela escola unitária, de superar o senso comum, presente no processo de desorganização do indivíduo e dos grupos subalternos, que os impossibilita de compreender as suas próprias identidades. Para tanto, é necessário uma educação integral, entendida como a integração entre o ensino geral e a educação profissional, técnica ou tecnológica, ou como sugere Saviani (2007), uma educação politécnica, ou seja, que possibilite a compreensão dos princípios científicos, tecnológicos e históricos da produção moderna.

Conforme Ramos (2008), quando se fala de educação integrada, deve-se compreender três conceitos de integração que se complementam. O primeiro deles seria o conceito de formação omnilateral, que se refere à formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo produtivo. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. Porém, o trabalho nesse caso não é emprego, prática econômica como se configura na sociedade capitalista, mas é entendido com um sentido ontológico¹⁷, isto é, o trabalho é realização humana inerente ao ser. Trabalho é produção, criação e realização humana.

¹⁷ Conforme o entendimento de Marx (1988) e Lukács (1978). Para Lukács (1981), por ser o trabalho resultado do que já estava na mente humana, imprimindo na natureza o seu próprio fim, o trabalho assume uma posição teleológica, que dá origem a uma nova objetividade (ação do homem sobre a natureza a partir de uma ideação, teleologia). Porém, para o autor, somente o trabalho possui esse caráter ontológico e fora dele não existe teleologia.

Ainda, segundo Ramos (2008), formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, procurando incorporar valores éticos-políticos, conteúdos históricos e científicos que caracterizem a práxis humana. Compreender a relação entre trabalho, ciência e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo.

Outro sentido de integração, segundo Ramos (2008), seria uma forma de começar a pensar em concretizá-la em uma dada realidade, isto é, refletir sobre as formas de integrar o ensino médio à educação profissional. Nesse sentido, no âmbito da política nacional, mediante o decreto n. 5.154/2004, foram regulamentadas formas pelas quais os sistemas educacionais e as escolas podem buscar a realização de uma formação integrada, sustentada por uma concepção de formação omnilateral.

O terceiro sentido de integração refere-se à integração entre conhecimentos gerais e específicos, formando uma totalidade curricular. De acordo com Ramos (2008), somos levados a acreditar na fragmentação das ciências, como o Positivismo nos fez crer ao longo do tempo, com base na qual se naturalizou a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor de formação técnica ministra as suas aplicações.

No entanto, não se pode separar a teoria da prática. Nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam e a teoria separada da realidade concreta torna-se abstrata. (RAMOS, 2008). Ao compreender essa questão podemos nos ver como sujeitos, como intelectuais e como potenciais dirigentes e não como objetos de um processo histórico que desconhecemos.

Ao ensinar o trabalhador a apertar este ou aquele botão, fazendo com que este conheça apenas uma fase da operação que resultará na produção de uma determinada mercadoria, não significa ensinar-lhe qual a origem e o valor da matéria prima, o destino final daquela mercadoria, enfim, qual o significado e o valor do trabalho. Segundo Martins (2000), essas questões tornaram-se ininteligíveis para aqueles que se dedicam à simples técnica, ao simples fazer sem saber. Para responder as essas questões seria necessário um conhecimento profundo a cerca das relações sociais.

1.2 O TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA DA PRÁXIS HUMANA

Konder (2000) considera que toda sociedade vive porque consome; e, para consumir, depende da produção, isto é, do trabalho. Toda sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo dos seus conhecimentos e da sua experiência, educando-a. Para o autor, não há sociedade sem trabalho e sem educação. Portanto, o trabalho e a educação são dimensões centrais da vida. No entanto, nas sociedades cindidas em classes sociais o trabalho e a educação não são garantidos para todos de formas iguais.

De acordo com Frigotto (2010), o trabalho e a educação têm sido subordinados aos processos de exploração e expropriação. Sob o capitalismo tendeu-se a reduzir o trabalho à compra e à venda de força de trabalho, e, portanto, à ideia de emprego, e a educação a adestramento para aumento da produtividade.

Ao pensar em integrar o Ensino Médio à educação profissional para formar um ser humano crítico e conhecedor do processo histórico, para superar sua condição de dominado, devemos ter em mente o conceito de trabalho como princípio educativo.

Com base no que nos fala Saviani (1989), o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, porém articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...] Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

O trabalho concebido nesse sentido é fonte da formação humana, como força estruturadora da sociedade, base da materialidade social. O trabalho pensado historicamente abstrato, para justamente mostrar sua historicidade, evidenciando que é atividade vital para qualquer formação social.

No entanto, devemos ter claro que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital, tomando forma, no capitalismo, de trabalho assalariado.

Dessa forma, o trabalho possui dupla dimensão no capitalismo. Podemos averiguar essa afirmação nas palavras de Marx:

O trabalho é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1983, p. 153).

Nesse sentido, em uma sociedade genérica, o trabalho possui uma dimensão ontológica, ou seja, considera-se que o trabalho é um processo histórico, através do qual o homem transforma a natureza e a si mesmo, sendo então ligado à produção de conhecimento, onde o homem aprende através do trabalho.

Entretanto, com o surgimento do capitalismo, o trabalho passou a ter uma dimensão histórica específica do capitalismo, de alienação:

O trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence a sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito [...] Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. (MARX, 1989, p. 108).

Para Marx no trabalho alienado o trabalhador tornou-se mercadoria, o produto não pertence ao trabalhador, existe a ausência de controle sobre o produto e sobre o próprio trabalho e, além disso, expropria o saber do trabalhador. No capitalismo o modelo de trabalho simples e concreto¹⁸ não foi mais suficiente, pois o produto do trabalho precisa ter um valor de troca. Quer produzir não só um valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valia. (MARX, 1983, p. 155). Nesses termos, o capitalista ao forçar o trabalhador a trabalhar cada vez mais para obter mais-valia reforça a condição de alienação deste.

Como observa Guilhermeti (2006), enquanto produto das relações humanas e de produção, a educação assume historicamente formas diferentes. A

¹⁸ Trabalho concreto é aquele que tem como resultado o valor de uso e está ligado diretamente à dimensão ontológica.

sociedade capitalista, ao deixar o trabalhador desprovido dos meios de subsistência e à disposição do capital, vai situar a escola como instituição necessária para garantir a aquisição de conhecimentos formais para crianças, jovens e adultos sujeitos à dinâmica do trabalho assalariado. Senão, vejamos:

Ainda que represente uma conquista legal, um direito social, a escolarização de massas do capitalismo acaba impondo a disciplina necessária à reprodução das relações de trabalho capitalistas [...] Com o advento do capitalismo monopolista, a escola reordena as suas funções sociais a partir das exigências do capital. (GUILHERMETI, 2006, p. 191).

Por isso exige-se que se diferencie criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana – do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva. Por outro lado, do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. (RAMOS, 2004).

Então, como seria assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador? Sobre essa questão Frigotto (1989) lança algumas luzes:

Implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo. (FRIGOTTO, 1989, p. 08).

É partindo desse conceito de trabalho como categoria ontológica da práxis humana que se constrói uma proposta de educação unitária, articulando

trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, como sugere Frigotto (2004), que o trabalho seja o primeiro fundamento da educação como prática social.

A pergunta que deve ser feita é como o retomar o trabalho como princípio ontológico, portador da dimensão emancipatória no interior do sistema capitalista? Sobre essa questão Gramsci nos auxilia em seus “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”, no Caderno 12. Para ele o trabalho se institui como princípio educativo e o processo de emancipação acontece tomando como princípio a ciência e a técnica, na formação de uma escola unitária, rompendo com o fetiche da mercadoria, para a formação de um ser humano dirigente, cientista e político.

Gramsci ao propor o projeto de escola unitária retoma a proposta de Lênin da escola única do trabalho, na URSS, e das medidas discutidas por Marx sobre a educação da classe trabalhadora, já presente no Manifesto, cujo preconiza a combinação da educação com a produção material. (MARX & ENGELS, 2006, p. 107).

Nas “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório”, redigidas para o Conselho Central Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, Marx defende um projeto de educação composto pela educação intelectual, educação física e educação tecnológica, destinando-se esta última a oferecer os princípios gerais e científicos de cada tipo de produção e ao mesmo tempo iniciar os rapazes e jovens no uso prático dos instrumentos elementares de todas as profissões. (MARX, 1987 apud SANTOS, 2002, p. 123).

O trabalho é comum a todos os seres humanos, assim, poucos não podem viver do trabalho de muitos, pois, é através do processo do trabalho, de transformar a natureza para prover a subsistência que o homem humaniza-se:

É desta dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um *princípio educativo*. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar *mamíferos de luxo*. (FRIGOTTO, 2001, p. 41, itálicos do autor).

Gramsci reconhece a função reprodutivista e de formação de consenso da educação, mas, por outro lado, acredita que se a escola integrar ciência, cultura e trabalho em uma escola unitária para os trabalhadores essa situação possa ser alterada.

CAPÍTULO 2

A ÍNTIMA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

A educação contribui para a conservação da sociedade ao reproduzir seus conteúdos ideológicos. Ao passar às novas gerações esses conteúdos, a educação reproduz as relações sociais que se sustentam, entre outras pela ideologia.

Segundo Mészáros (2006), uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados

e legalmente sancionados. Para compreender como ocorre essa formação de consenso na sociedade através da educação devemos entender primeiramente a ligação entre trabalho e educação e posteriormente entender como ocorreu a sua separação.

Trabalho e educação sempre estiveram intimamente ligados. Tanto um quanto o outro são atividades essencialmente humanas, ou seja, apenas o ser humano trabalha e educa. Nesse sentido:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX & ENGELS, 1996, p. 27).

Marx em *O Capital*, Volume I, compara a atividade produtiva do homem e a atividade produtiva dos animais, pois os animais também constroem, no entanto, o animal somente produz sob o imperativo das necessidades físicas imediatas, enquanto que o ser humano produz mesmo quando não possui esse imperativo. Ainda, segundo Marx, uma aranha realiza operações que se assemelham às de um tecelão e as abelhas poderiam humilhar alguns arquitetos com as células que faz na cera, mas o que os diferencia é que tanto o tecelão quanto o arquiteto precisam construir mentalmente, para depois realizar. Desse modo, o animal é programado por sua natureza e por isso não modifica as suas condições de vida, apenas responde instintivamente ao meio. Os homens, por sua vez, criam e recriam sua existência pela ação consciente do trabalho. (LUKÁCS, 1979).

Dessa forma, o ato de produzir seus meios de vida e de transformar a natureza em função das necessidades humanas é o que denominamos de trabalho. E se a existência humana não é garantida pela natureza, se não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, ela é então um produto do trabalho. Isso significa que o homem não nasce homem, ele forma-se homem, ele não nasce sabendo produzir-se como homem. (SAVIANI, 2007). Assim, ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria

existência. A produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.

Os homens aprendiam a produzir a sua existência no próprio ato de produzi-la. Aprendiam a trabalhar trabalhando. Transformando a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. Segundo Saviani (2007), a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações para a continuidade da espécie.

Ao longo da história podemos notar esta ligação entre trabalho e educação. Nas comunidades primitivas os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Nesse período prevalecia o modo de produção comunal, também denominado de “comunismo primitivo”, ou seja, não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste mesmo processo. (SAVIANI, 2007). Nessas condições, a educação identificava-se com a vida.

Entretanto, o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, conseqüentemente, à apropriação privada da terra, provocando uma ruptura na unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configurando-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários. Se a essência humana é definida pelo trabalho, isso significa que ninguém pode viver sem trabalhar, no entanto, com o advento da propriedade privada tornou-se possível para a classe dos proprietários viverem do trabalho alheio. E, como afirma Saviani (2007), os não proprietários passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra.

A divisão dos homens em classe irá provocar uma divisão também na educação. Haverá, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada com o próprio processo do trabalho.

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada com a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo do trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

2.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A DIVISÃO DO TRABALHO

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A própria palavra escola deriva do grego e significa tempo livre, local do ócio. Desenvolve-se uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo.

Dessa maneira, o processo de institucionalização da educação acontece correlato ao processo de surgimento da divisão do trabalho. Nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia em uma ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ações desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo do trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida. Diferencia-se a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso à classe dominada.

A escola, desde as suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. (SAVIANI, 2007, p. 157-158).

De acordo com Saviani (2007), é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de tempo livre para organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. No Egito, desde as primeiras dinastias até o

surgimento do escriba, assim como na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos.

Nesses contextos, as funções manuais não exigiam preparo escolar. A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso das corporações de ofício, que atingiram alto grau de especialização do artesanato na Idade Média, o sistema de aprendizado ficava a cargo das próprias corporações de ofício, cujo aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, com a orientação do “mestre de ofício”. Dessa forma, o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho.

Contudo, como a história não é algo estável e está sempre em um processo dialético, a relação entre trabalho e educação, com o surgimento do modo de produção capitalista, irá sofrer uma nova determinação. A sociedade capitalista, ao constituir a economia de mercado, isto é, a produção para a troca, inverteu os termos próprios da sociedade feudal que produzia para atender às necessidades de consumo (havendo a troca somente quando havia certo excedente). Mas com o avanço das forças produtivas, intensificou-se o desenvolvimento da economia medieval, provocando o aumento de excedentes e ativando o comércio.

Ainda, segundo Saviani (2007), a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se em laços puramente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens, é a sociedade contratual, cuja base é o direito positivo, estipulado pelos homens. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual impõe-se como exigência generalizada. E a escola, sendo instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial, levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX.

Conforme Marx (2006), a produção capitalista começa realmente somente quando o mesmo capital individual emprega um número relativamente grande de trabalhadores; de forma que o processo de trabalho seja extenso, gerando uma quantidade relativamente grande de produtos. Um maior número de

trabalhadores juntos ao mesmo tempo, no mesmo lugar para produzir algum tipo de mercadoria sobre as ordens de um capitalista, constitui-se, tanto histórica quanto logicamente, no início do modo de produção capitalista.

Destarte, o trabalhador não trabalha mais para si mesmo. Ele agora trabalha para outro indivíduo, neste caso, o capitalista, o burguês, aquele que detém os meios de produção. Nesse sentido, podemos notar que passa a haver maior eficiência das tarefas repetitivas, proporcionada pela quantidade de trabalhadores, pois vários trabalhadores trabalhando ao mesmo tempo provocam uma diminuição do valor do trabalho, ocorrendo o aumento da mais valia absoluta.

De acordo com Marx apud Angeli (2008), a mais valia absoluta é aquela produzida pelo simples prolongamento da jornada de trabalho, enquanto que a mais valia relativa é aquela que provém da redução do tempo de trabalho necessário para o trabalhador se manter. Ocorre dessa forma uma submissão do trabalho ao capital.

Ainda, conforme Marx (2006), a finalidade do modo de produção capitalista é extrair a maior quantidade possível de mais valia, e conseqüentemente, de explorar o trabalhador o máximo possível. Mas, no momento em que se extrai a mais valia do trabalhador e este é excluído de qualquer participação na discussão sobre a destinação, organização e planejamento do trabalho, cresce também sua resistência a esta forma de dominação.

Esta exclusão do trabalhador ocorre porque o trabalho deixou de ser a categoria central da produção. Não é ele que domina o processo produtivo, mas sim a máquina. A manufatura tem a sua origem no trabalho artesanal, homogênea ou serial, agrupando em um mesmo lugar os produtores com atividades específicas que concorrem para a fabricação de uma mercadoria. Ela é um espaço organizado de tal modo que os produtores cooperam entre si. No período entre a metade do séc. XVI e no último terço do século XVIII, ela irá proporcionar um forte desenvolvimento econômico e social, conforme Marx (2006) a manufatura desenvolve, portanto, uma hierarquia nas forças de trabalho, à qual corresponde uma escala de salários. (MARX, 2006, p. 404).

A manufatura foi a primeira e a principal forma de produção capitalista, agregando trabalhadores de diversas especialidades, para produzirem mercadorias que exigia a cooperação destas várias especialidades, e, por um

capitalista que emprega operários para fazer um produto que poderá vir a ser comercializado. (ANGELI, 2008).

Desse modo, iniciou-se incessantemente um movimento de quebra do monopólio que o trabalhador tinha do conhecimento sobre o processo de trabalho e a conseqüente capacidade de executá-lo. (TAUILE, 2001, p. 63).

Marx (2006), ao se referir ao artesanato, demonstra como foi a sua distanciação em relação à manufatura:

O trabalhador e seus meios de produção permaneciam indissolavelmente unidos, como o caracol e sua concha, e, assim, faltava a base principal da manufatura: a separação do trabalhador de seus meios de produção e a conversão desse meios em capital. (MARX, 2006, p. 414).

O processo produtivo da manufatura foi se transformando e o trabalho individual se especializando, de forma que a competência artesanal original foi desaparecendo na medida em que cada trabalhador deixava de fazer todo o trabalho envolvido na produção de cada mercadoria, passando a ser responsável só por algumas ou mesmo uma única operação da linha de produção.

Nesse sentido, Marx observa que:

O trabalho manual continua sendo a base. É exatamente porque o trabalho manual continua sendo o fundamento do processo de produção que cada trabalhador se torna exclusivamente ligado a uma função parcial e que, pelo restante da sua vida seu trabalho é transformado em um órgão desta função parcial, um mecanismo produtivo cujas partes são seres humanos. Por fim, esta divisão de trabalho é uma espécie particular da cooperação, e muitas de suas vantagens saem da natureza geral da cooperação, e não desta sua forma particular. (MARX, 2006, p. 382).

Logo, o trabalho deixava de ser o elemento de comando do processo de produção, por que a atividade do trabalhador foi reduzida a uma mera abstração de atividade, pois ela é regulada e determinada em todos os aspectos pelo movimento da máquina, e não ao contrário.

O novo processo produtivo constitui-se por uma hierarquia de trabalhadores que correspondem a tarefas e salários diferentes e também diferentes possibilidades de uso da capacidade criativa, sendo ela, no entanto, limitada ou nula para todos os trabalhadores, independente do lugar que este ocupa. O trabalho permanece como elemento fundante da vida social. Mas é determinado e

determinante pelo capital, agora assalariado. É o trabalho assalariado que dá a especificidade do capitalismo. O que significa que ele perdeu a centralidade na produção, mas não deixa de ser o elemento fundante na vida social. (ANGELI, 2008).

Desse modo, na manufatura a máquina não era um fator central na produção, pois ela aparece esporadicamente, porém, ela ocupa um papel central na produção capitalista. Como afirma Gorz:

Seu objetivo é sempre duplo: substituir uma parte dos operários por máquinas mais complexas e mais eficazes e, portanto, reduzir a quantidade de trabalho para uma mesma produção; mas também, e ao mesmo tempo, substituir a intervenção inteligente do trabalhador por regulamentos e controles automáticos, os quais, mais do que nunca, fazem dos 'operadores' aquelas pessoas agitadas que vêm a máquina impor-lhes inexoravelmente um número preciso de gestos que exigem a maior atenção e a mais completa vacuidade de espírito. (GORZ, 2003, p. 153).

Neste momento é a máquina que comanda. O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais, de acordo com Marx (2006), não partindo do trabalhador o movimento global da fábrica, mas da máquina, pode-se mudar o pessoal a qualquer hora sem interromper o processo de trabalho, ou seja, o processo de trabalho deixa de se fundamentar no elemento subjetivo, o trabalhador, passando a se organizar em torno de um elemento objetivo, a máquina.

Aos poucos, destruiu-se a capacidade produtiva dos trabalhadores no interior do processo de produção, cujas qualificações e virtuosidades não vêm mais da subjetividade dos indivíduos e do trabalho, no entanto, materializa-se agora na máquina. (NAPOLEONI, 1981, p. 88).

Manacorda (1991) acentua que a alienação do trabalho produz deformidade, imbecilidade e cretinismo no operário. Ademais, segundo o autor, a condição humana do proletariado é um estado imediato de subordinação do operário à máquina, como condição geral da humanidade que dela deriva. Para ele:

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre

trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário e do intelectual. (MANACORDA, 1991, p. 67).

As questões intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual como ocorriam no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se às máquinas. A introdução da maquinaria despojou o trabalhador individual de todo talento e habilidade que antes possuía, eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar.

2.2 A DICOTOMIA EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO PARA DIRIGENTES E OUTRA PARA DIRIGIDOS

Até a Primeira Guerra Mundial a organização da produção esteve apoiada em indústrias de base, como as indústrias siderúrgicas, químicas, de máquinas e de equipamentos. A demanda por bens de consumo crescia muito lentamente. Quando o industrial norte-americano Henry Ford pôs em prática em sua fábrica de automóveis as teorias do engenheiro Taylor¹⁹, teve início nos Estados Unidos uma mudança significativa nos modos de produção.

A teoria propunha uma intensificação da divisão do trabalho, fracionando as etapas do processo produtivo de forma que o trabalhador desenvolvesse tarefas especializadas e repetitivas, consistindo basicamente em controlar os tempos e os movimentos dos trabalhadores com o objetivo de aumentar a produtividade no interior das fábricas.

Defendia, ainda, o aprofundamento da divisão entre a concepção e a execução de qualquer artigo industrial, ou seja, entre trabalho intelectual, reservado aos dirigentes e funcionários com alto nível de especialização, e trabalho manual, reservado aos operários das linhas de montagem dos automóveis, cujas peças chegavam até os operários que, parados, executavam sempre as mesmas tarefas referentes a cada parte do carro.

A sociedade estava diante de uma nova forma de organização do trabalho. Gramsci, em seu texto *Americanismo e Fordismo* (1980) observa que:

¹⁹ Em 1911, Taylor publicou *Os Princípios da Administração Científica*, influente tratado no qual preconizava a implantação de um sistema de organização científica do trabalho.

É relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários), benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e políticas habilíssimas [...] A hegemonia nasce da fábrica e não tem necessidade para exercer-se senão de uma quantidade mínima de profissionais intermediários da política e da ideologia. (GRAMSCI, 1980, p. 396).

Gramsci toma os conceitos de indústria e industrialismo, de racionalização, de técnica e tecnologia, apresentando uma correspondência entre a estrutura material ou objetiva e entre processos culturais e subjetivos, entre a força manual e a atividade intelectual, entre processo de “industrialização” e da “formação do homem” e finalmente entre sociedade e aprendizagem, numa rede complexa de exploração do trabalhador. (ANGELI, 2008).

Foi intervindo na realidade e disciplinando-a que o fordismo e o americanismo transformaram o modo de ser do homem:

Na América, a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão conectados indubitavelmente: as pesquisas dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a “moralidade” dos operários, são necessidades de um novo método de trabalho, um novo tipo de trabalhador e de homem. (GRAMSCI, 1980, p. 382).

Materializa-se um novo modo de vida. Gesta-se uma nova classe trabalhadora e uma nova cultura para a adaptação do trabalhador ao trabalho fabril, assim:

A expressão “consciência do fim” pode parecer pelo menos espirituosa para quem recorda a frase de Taylor sobre o “gorila domesticado”. Efetivamente, Taylor exprime com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana; desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. (GRAMSCI, 1980, p. 396-397).

No entanto, de acordo com Gramsci (1980), essa ruptura com o nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, na realidade, não se trata de

novidades originais, trata-se somente da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo.

Ademais, para Gramsci (1980), é, sobretudo, o aparato estatal que sustentação as essas formas, isto é, é o Estado Liberal que garante a legalidade e a institucionalidade da “hegemonia americana”. Está colocado o novo método de produção cuja raiz está na implantação da máquina como elemento capaz de produzir em massa, respondendo satisfatoriamente às demandas da produção.

Preenchido o requisito da escola elementar, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Isto é, havia também certas tarefas específicas que exigiam certo preparo intelectual específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo.

Sobre a base comum da escola primária houve uma bifurcação entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escola de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2007, p. 159).

Na verdade, o que ocorreu foi a divisão dos homens em dois grandes campos devido a este sistema escolar: aqueles das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática, limitada á execução de tarefas delimitadas, dispensando o domínio teórico, e aqueles das profissões intelectuais para as quais se requeria o amplo domínio teórico a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

A burguesia construiu propostas de educação para o trabalho nos vários âmbitos da sociedade capitalista, ao longo da história, como podemos notar neste fragmento de Tracy, escrito em 1802:

Em toda sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária; a segunda é aquela que eu chamaria a classe erudita. Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas [...] Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; tem muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de certo tipo de conhecimentos que só se pode apreender quando o espírito amadurece [...] Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de poder mudá-los [...] Concluamos, então, que em todo o Estado bem administrado e no qual se dá a devida atenção à educação dos cidadãos, deve haver dois sistemas completos de instrução que não tem nada em comum entre si. (DESTUTT apud FRIGOTTO, 2004, p. 15).

Essa concepção de educação e trabalho é exposta atualmente de forma mais sutil, no entanto, ocorre a mesma divisão, a mesma dualidade. Ainda, conforme Frigotto (2004), o trabalho é compreendido não como uma única fonte de produção de valor e que permite, portanto, nas relações de produção capitalista, a expropriação, a mais-valia, mas como uma atividade que cria riqueza indistintamente para todos os homens.

Por isso, é pelo trabalho que os patrões chegam a acumular a riqueza e, portanto, é pelo trabalho árduo, disciplinado, que os trabalhadores podem ascender socialmente e, dependendo de seu esforço, tornarem-se patrões. No bojo das teorias neocapitalistas, que incluem as perspectivas de cogestão e participação nos lucros, vai se reforçando a ideia de que a superação das desigualdades entre as classes é possível, sem a supressão da mais-valia, sem uma quebra ou ruptura da lógica do valor.

Esta interiorização da ideia de trabalho vem comandando as políticas educacionais. O trabalho aparece como uma virtude universal, pela qual a acumulação de capital é legítima. (MARTINS, 2000). Por esse motivo, é de salutar importância entender a questão do trabalho e da educação enquanto questões históricas, sua dualidade somente é compreendida se a sua dimensão histórica e sua forma assumida no capitalismo forem levadas em consideração.

A divisão do trabalho é, historicamente, exigida pelo processo do trabalho manufatureiro ou industrial. O desenvolvimento da máquina incorpora a esta habilidade do ofício e os conhecimentos que antes eram possessão do trabalhador.

A ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital, e o trabalhador se encontra enfrentando-os. Tal como indica Engels (2004), vigiar as máquinas, renovar os fios quebrados, não são atividades que exijam do operário algum esforço do pensamento, contudo, por outro lado, impedem-no de ocupar o seu espírito com outra coisa. Ou seja, a apropriação dos meios produtivos, da ciência e da cultura permite a exploração, sendo que a limitação de seu conhecimento mutila e reprime o desenvolvimento de suas faculdades criadoras. Assim:

A ignorância é a mãe da indústria, bem como da superstição. A reflexão e a imaginação estão sujeitas ao erro; mas o hábito de mexer o pé ou a mão não depende nem de uma nem de outra. É por isso que as manufaturas prosperam mais onde se raciocina menos e onde passam bem sem a inteligência, apesar de a oficina poder ser considerada como uma máquina, cujas partes são os homens. (MARX & ENGELS, 2004, p. 25).

Porém, o que devemos refletir é que Marx e Engels escreveram num momento em que o desenvolvimento das forças produtivas era reduzido. Sabe-se que os primeiros tempos da industrialização se caracterizaram pelo aumento do trabalho simples – com a perda da capacidade artesanal existente – a extensão do trabalho infantil e feminino em condições de vida inferiores às existentes nas formações sociais agrárias. No entanto, não ignoravam que, primeiro, esta situação teria de ser transitória e, segundo, que o desenvolvimento cultural era necessário para a consolidação e posterior desenvolvimento das forças produtivas.

Destarte, longe de introduzir um maior nível de “semicultura”, o capitalismo exigiu uma crescente capacidade intelectual de todos os indivíduos, estendendo ao sistema escolar, institucionalizando e aprofundando-o. Mas, o que vigora no capitalismo é o predomínio de formas para que o sistema perpetue e o indivíduo permaneça cada vez mais passivo, e a educação é uma destas formas.

Entretanto, Marx e Engels não pretendem retornar a situações “pré-capitalistas”, não desejam terminar com a escola para voltar a uma instrução natural,

não pretendem voltar atrás, mas ir à frente, superar o capitalismo, e essa superação só pode se realizar a partir do próprio capitalismo, acentuando suas contradições, desenvolvendo suas possibilidades, isto é, suas propostas se movem num horizonte bem concreto: criticar a instituição escolar e mudá-la.

CAPÍTULO 3

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS DISCUSSÕES TRAVADAS EM TORNO DOS DECRETOS N. 2.208/97 E N. 5.154/04

No Brasil, a educação sempre esteve em pauta, principalmente no que diz respeito à burguesia brasileira e seus intelectuais (empresários, sociólogos e economistas) culparem o sistema educacional pelos entraves ao desenvolvimento. No entanto, o que é preciso entender, como sugere Frigotto (2008), é que são estes

mesmos intelectuais da burguesia brasileira que contrapõem quantidade à qualidade da educação.

O autor Francisco de Oliveira (2003), em seu texto *O Ornitorrinco*, metaforicamente compara o processo de desenvolvimento construído pela burguesia brasileira como um monstro, no qual, o analfabetismo, a precária educação básica, o trabalho informal, não são o entrave para o desenvolvimento do país, mas o entrave seria a forma específica de sociedade que se forjou, como cita Frigotto (2008), uma sociedade que produz a desigualdade e se alimenta dela.

Como já havia afirmado Caio Prado Júnior (1987), há três problemas fundamentais que reforçam a formação desigual da sociedade brasileira. O primeiro deles seria o que o autor denomina de “mimetismo”, isto é, a análise de nossa realidade histórica se faz por meio das teses dos organismos internacionais e de seus intelectuais e técnicos. Conforme Frigotto (2008), os protagonistas dos projetos econômicos e das propostas de reformas educacionais a partir da década de 1990 se formaram em universidades estrangeiras.

Outro problema seria o crescente endividamento. Pois, toma-se dinheiro emprestado a juros altíssimos, em nome de toda a população e esse dinheiro acaba sendo empregado em projetos que apenas favorecem pequenos grupos internos e externos.

O terceiro problema estaria relacionado com a questão das contradições entre o poder do capital e a exploração do trabalho. O salário mínimo relacionado ao PIB (produto interno bruto), na época em que o autor escreve, classificava o Brasil como a décima economia em produção, sendo o salário mínimo um dos mais baixos do mundo.

Essas questões, segundo Frigotto (2008), nos permitem dizer que a burguesia brasileira, mediante ditaduras e golpes, reformas e programas impostos pelo alto impediram a construção de um projeto nacional de desenvolvimento, mediante reformas que permitissem reduzir a desigualdade social. De fato, a burguesia brasileira nunca pensou em um projeto de escolaridade básica e formação técnico-profissional como direito social para os trabalhadores.

Como afirma Frigotto (2005), no Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Apenas na metade do século XX o analfabetismo torna-se uma preocupação para as elites intelectuais e a educação torna-se objeto de políticas de

Estado. Mas a grande preocupação é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos e desamparados.

De acordo com Ianni (1991), no início dos anos de 1940, com as leis do governo Vargas, a educação profissional assumiu a orientação que vinha sendo dada pelos empresários paulistas que precisavam preparar mão-de-obra para o processo de industrialização alicerçado pelo governo federal.

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Havia um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas.

Segundo Manfredi (2002), a política educacional autoritária do período do Estado Novo concentrou-se na reformulação do ensino regular, legitimado, de modo semelhante ao ocorrido no sistema escolar italiano implementado por meio da reforma de Gentile, de inspiração fascista, o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes.

Os mecanismos legais e as estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 1940 e 1970, preconizavam concepções e práticas na qual os alunos, de um lado, tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam nos seus estudos e, por outro lado, a educação profissional, na qual o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios. (ALVES, 1997, p. 71). Assim, cristalizam-se concepções e práticas escolares dualistas, uma que visa formar o aluno para saber fazer e outra que visa o aluno para saber pensar.

Nos anos de 1990, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso ocorreu a reforma do Ensino Médio e profissional. Assim, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) e o Decreto Federal n. 2.208/97 instituíram as bases para esta reforma.

Com a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), abriu-se uma brecha para que a normalização do ensino profissional se fizesse mediante um decreto do Executivo Federal, instrumento legal que não possibilita a intervenção da sociedade, dos setores educacionais, por exemplo, mediante as emendas

apresentadas por seus representantes no Congresso Nacional. (MARTINS, 2000). No que se refere à concepção da LDB aprovada, Saviani afirma que:

[...] trata-se 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 Antonio Cunha, [...] compatível com o “Estado mínimo”, idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante. (SAVIANI, 1997, p. 199-200).

Ainda, nesse sentido, Saviani (1997), questiona se é possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Ele mesmo responde que levando em conta o significado corretamente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento 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.

Assim que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada, abriu-se a possibilidade de regulamentação do ensino profissional não mais mediante projeto, mas por decreto, tendo em vista a compreensão de que essa atribuição compete, efetivamente, ao Executivo Federal. (MARTINS, 2000). É o que ocorre com a apresentação do Decreto n. 2.208/97, que regulamenta o ensino profissional sem possibilidades de emendá-lo.

Martins (2000), afirma que há certo anacronismo nos artigos 2º e 5º do referido Decreto, pois até a década de 1980 o Brasil conviveu com uma organização no trabalho orientada pelo modelo fordista/taylorista, que desvincula o trabalhador do produto de seu trabalho, separando a produção propriamente dita da mercadoria do seu planejamento. Dessa maneira, ao trabalhador cabia a execução repetitiva de atividades e gestos mecânicos.

Para o autor, hoje a reorganização do setor produtivo implica em rever as técnicas fordista/taylorista. 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, como por exemplo, buscar a qualidade da produção

voltada para setores específicos e não mais a quantidade de mercadorias produzidas. É anacrônico no sentido de que se preconiza uma educação para o trabalhador desvinculando ensino técnico do ensino propedêutico, sendo que a realidade atual exige uma formação integrada entre ensino técnico e propedêutico para satisfazer as próprias necessidades da estrutura econômica do capitalismo atual.

No entanto, isso não significa, ainda de acordo com Martins (2000), que a regulamentação do ensino profissional no Brasil ocorreu em desacordo com a lógica imposta pelo capital internacional. Pelo contrário, essa regulamentação apresenta-se em profunda sintonia com os ditames da “nova ordem”, tendo em vista que ela estabelece papéis diferentes às nações, como: algumas poucas, as mais desenvolvidas, são as protagonistas e o restante, as empobrecidas, os figurantes. Para essas últimas, não há razão para construir sistemas de ensino-aprendizagem em consonância com o desenvolvimento econômico. Por desempenharem papéis secundários nesse cenário, essas nações empobrecidas devem somente aplicar a ciência e a tecnologia desenvolvidas pelos protagonistas. Logo, essa regulamentação de ensino profissional está de acordo com a nova ordem mundial, colocando o Brasil entre um dos muitos submissos às exigências dos países capitalistas centrais.

Conforme Manfredi (2002), essa reforma feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do Decreto n. 2.208/97 anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade, propondo modernizar o Ensino Médio e o ensino profissional no país, de forma que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho.

O Decreto n. 2.208/97 estabelece uma separação entre o Ensino Médio e o ensino profissional, enquanto o Ensino Médio prepararia “para a vida”, uma preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, o ensino profissional prepararia o aluno para o mercado de trabalho. Pode-se observar esta dicotomia, principalmente, nos artigos 2º e 5º do referido Decreto:

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 do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 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.

Assim, a educação voltada para os trabalhadores desenvolver-se-á desvinculada da formação de ênfase mais propedêutica. O que norteia todo esse ajuste no ensino técnico e profissional não é a preocupação com a formação do trabalhador e sim com o cumprimento das exigências dos organismos financeiros internacionais, que terão à disposição uma mão-de-obra de acordo com o que necessitam de um país de segunda classe. (MARTINS, 2000, p. 90). Tal qualificação não possibilita a formação de indivíduos capazes de entenderem todo o processo produtivo, nem mesmo torna-os críticos, sujeitos capazes de lutarem pelo estabelecimento de uma nova ordem social.

No entanto, surgem inúmeras críticas a essa reforma, segundo Kuenzer e Ferreti (2002), a reforma estabelecida pelo referido Decreto reforçaria a ideia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores, ao melhor estilo taylorista²⁰, que separa dirigentes de especialistas.

De acordo com Frigotto (2008), a política de educação profissional do governo de Fernando Henrique Cardoso não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego.

Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências”²¹ um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras

²⁰ O taylorismo refere-se à desvinculação do trabalhador entre o pensar e o fazer. Ao trabalhador cabe apenas 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 buscava sempre a padronização de todo e qualquer procedimento. (Martins, 2000, p. 82).

²¹ O conceito de empregabilidade tem sido adotado para expressar a capacidade individual do trabalhador em manter-se num mercado de trabalho em constante mudança. No caso das competências, estas priorizam a dimensão subjetiva na aquisição dos conhecimentos. (RAMOS, 2002).

iniciativas, projetos fragmentados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos²² e da própria formação.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos de 1990, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva, com o neoliberalismo, mudaram as demandas que o capitalismo faz à escola.

Segundo Kuenzer (2002b), a crescente incorporação da ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada.

Exige-se, assim, a educação de trabalhadores de novo tipo, e em decorrência de uma nova pedagogia. Invadem a escola os novos princípios do Toyotismo²³. No que tange à nova pedagogia, ela encontra sua melhor expressão na pedagogia das competências.

Contudo, a questão que se faz pertinente é saber se a unidade proposta aos processos de trabalho reestruturados se constitui de fato em tomada do trabalho enquanto totalidade e politecnicidade, ou apenas em ampliação das tarefas do trabalhador, a chamada “polivalência”.

Para Kuenzer (2000), por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade:

[...] para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas ou compreender a totalidade. [...] há uma interdisciplinaridade na construção do conhecimento, que nada mais é do que a interrelação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal. (KUENZER, 2000, p. 86-87).

²² A flexibilidade curricular visa atender à lógica do mercado, para facilitar a educação profissional e a sua adaptação ao mercado de trabalho. (KUENZER, 2000).

²³ Aplicados inicialmente na fábrica de automóveis Toyota, no Japão, no final dos anos de 1950, o Toyotismo, como ficou conhecido, gradativamente substituiu a linha de produção, típica da fábrica fordista, por equipes de trabalho ou célula de produção. Cada equipe é encarregada de todo o processo produtivo. Isso tende a reduzir significativamente defeitos de fabricação, pois o controle de qualidade é feito pela própria equipe. A partir dessas mudanças o mercado de trabalho tem exigido trabalhadores mais qualificados, mais versáteis e mais envolvidos com a sua profissão. (PINTO, 2007).

Nesse caso, a noção de polivalência significa juntar as partes com um fim instrumental e pragmático, sendo suficiente apenas usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência.

Entretanto, a politecnia significa o domínio intelectual da técnica de forma crítica e criativa:

[...] supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma das partes fragmentadas: supõe uma rearticulação do conhecido ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no momento de partida. [...] conhecer a totalidade não é dominar os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história. (KUENZER, 2000, p. 87).

A politecnia cria a possibilidade de construção do novo, pois o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, há sempre algo novo para conhecer. Enquanto que a pedagogia das competências visa ações meramente conteudistas, centrada na quantidade de informações que não necessariamente se articulam, não proporcionando ao aluno a compreensão das estruturas internas e formas de organização da sociedade.

Embora presente no discurso a recomposição da unidade, nunca os trabalhadores estiveram tão distantes da prática, do poder de decidir, de criar ciência e tecnologia, de intervir em processos cada vez mais centralizados, tecnológica e gerencialmente. Pelo contrário, o trabalho da maioria está cada vez mais desqualificado, intensificado e precarizado, como resultado do novo regime de acumulação. Para Kuenzer (2000), do ponto de vista da gestão empresarial, a recomposição da unidade do trabalho não passa de ampliação de tarefas do trabalhador, sem que isso signifique uma nova qualidade na formação, de modo a possibilitar o domínio intelectual da técnica.

Na pedagogia das competências, o ensino dos conhecimentos, atitudes e habilidades próprios do processo e históricos de produção a apropriação dos conhecimentos, onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-

los e transformá-los, coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, em que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica.

Dissolve assim a dialética entre educação e ensino, pretendendo reduzir o geral ao específico, o histórico ao lógico, o pensamento à ação, o sujeito ao objeto (como no caso da informática), a riqueza dos processos sociais e produtivos ao espaço escolar. (KUENZER, 2005, p. 21).

A pedagogia das competências foi uma consequência de toda a lógica neoliberal que permeou todas as formulações na educação brasileira durante os anos de 1990, visando responder à lógica do mercado.

Além disso, Kuenzer (2000) analisa a adoção das recomendações do Banco Mundial na configuração das políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro na década de 1990:

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar o ensino médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas a atingir as metas de ajuste fiscal. (KUENZER, 2000, p. 23).

Essa recomendação seria resultado de uma pesquisa encomendada pelo próprio Banco Mundial, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e que seria irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos de trabalho e da incapacidade da maioria, isto é, de pobres, negros, minorias étnicas e das mulheres, de exercerem atividades intelectuais. Para estes, a solução seria oferecer educação fundamental, complementando-a com uma qualificação profissional de curta duração e baixo custo. (KUENZER, 2000).

Destinou-se aos trabalhadores uma educação para atender as demandas do capital. Uma educação que possui um caráter de adestramento, isto

é, uma educação regular que deixa de ser científica e humanística, mas pelo contrário, passa a ser uma preparação funcional ao mercado de trabalho.

Com a eleição do Presidente Luis Inácio Lula da Silva em outubro de 2002 aumentou as expectativas por parte dos educadores progressistas para que ocorressem mudanças estruturais na sociedade e na educação. Uma dessas mudanças seria a revogação do Decreto n. 2.208/97, compromisso assumido com a sociedade ainda na proposta de governo, apontando, segundo Frigotto (2005), para a necessidade de construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira.

Ocorreu então, por parte do governo, a elaboração de um novo decreto que revogava o 2.208/97. Conforme Frigotto (2005), essa opção por um novo decreto em vez da simples regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação dos artigos 36 e 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases, ou de uma lei específica para a educação profissional, teve, entre outras razões, a consciência de que as forças conservadoras ocupariam espaço para fazer valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso.

O Decreto n. 5.154/2004 seria um dispositivo transitório, que enquanto, garantisse a pluralidade de ações e instituições de ensino, a sociedade civil se mobilizaria em torno do assunto, promovendo assim, um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Caso essa mobilização ocorresse, certamente levaria a uma revisão da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação e não a uma lei específica para a educação profissional.

No entanto, após um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a esperada mobilização por parte da sociedade civil não ocorreu. Conforme Frigotto (2005), de uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação:

[...] Após o decreto passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. Algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação posteriormente comprovaram que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema. (FRIGOTTO, 2005, p. 03).

Desse modo, o Ministério da Educação não promoveu a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais. Ainda, de acordo com Frigotto (2005), em agosto de 2004, o Ministro da Educação assinou convênios com os secretários de Educação dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo, prevendo o repasse de recursos financeiros para apoiar a implantação do ensino médio integrado nesses Estados. Após um ano os convênios não foram efetivados.

De acordo com o Decreto n. 5.154/2004:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Pode-se notar que o Decreto n. 5.154/2004, valoriza a ideia da escola como instituição autônoma, conforme exposto no Art. 4º deste Decreto, o qual determina que a educação profissional técnica de nível médio seja desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, devendo ser observadas as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. Perde-se, desse modo, a noção de totalidade, ficando a cargo da instituição a forma de integração entre ensino médio e educação profissional.

O Parecer n. 39/2004, referente à aplicação do Decreto n. 5.154/2004, afirma que “é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto”. No entanto, conforme Frigotto (2005) se é uma nova e atual concepção político-pedagógica que se exija não se poderiam manter as mesmas diretrizes definidas ao Ensino Médio e para a educação profissional vigente.

A demonstração de que não há qualquer “nova concepção” pedagógica é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deve ser oferecida, conforme o art. 4º § 2º, “simultaneamente” e ao longo do ensino médio. Neste sentido, corrobora Frigotto (2005), a proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da independência entre os cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto n. 5.154/2004.

Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de “naturezas diversas”. (FRIGOTTO, 2005). Internamente ao currículo, há um restabelecimento da separação entre educação para o trabalho intelectual e outro tipo para o trabalho técnico profissional.

Além disso, houve encaminhamentos para a organização do ensino médio em três séries anuais, seguidas por mais um ano de estudos profissionalizantes. Entretanto, a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. (RAMOS, 2005, p. 122).

De acordo com Garcia (2009), o encaminhamento dado pelo governo Lula teve o caráter de conciliação, não oportunizando que a ruptura necessária ocorresse. Nesse sentido, as forças conservadoras fizeram algumas concessões, mas, na verdade, garantiram a essência do Decreto n. 2.208/97, dando continuidade à política curricular do governo anterior. Frigotto (2005) corrobora com essa afirmação:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. (FRIGOTTO, 2005, p. 05).

Desse modo, Frigotto entende que o relator, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/04 aos interesses conservadores, sedimentando a separação entre Ensino Médio e profissional e as perspectivas de mudanças de ordem ética, política e pedagógica.

3.1 A EDUCAÇÃO E A SUA DIMENSÃO POLÍTICA

Ao compreender a histórica cisão entre o saber e o fazer, podemos entender também que quem sabe coordenar as ações do complexo sistema de operações na produção é o mesmo sujeito que passa a controlar e tomar posse dos frutos do trabalho coletivo, tornando-se parte da classe dominante, enquanto quem faz somente se limita a executar tarefas práticas, sendo dirigido por aquele que sabe.

Por conseguinte, de acordo com Martins (2000), aqueles que pretendem transformar a realidade social, em busca do fim das divisões sociais devem buscar o rompimento da cisão entre saber e fazer. Nesse sentido, a escola torna-se um dos fatores determinantes dessa mudança.

Conforme Betti (1981), Gramsci manifestava uma convicção de que o problema da escola, da difusão da instrução, é um aspecto decisivo para uma reforma democrática de toda a vida social. Ele estava convencido de que a luta por uma escola única para todo o povo poderia abrir uma perspectiva socialista e

representaria um componente essencial da luta política sustentada pela classe operária para a afirmação de sua hegemonia, insistindo assim no caráter político da educação.

Podemos compreender, então, que não se pode separar a batalha pedagógica da luta política, pois o rompimento da separação entre saber e fazer no âmbito do processo educativo seria profícuo para todo o coletivo social.

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. Qualquer situação social e política implicam a elaboração de um determinado paradigma pedagógico, que por sua vez, influencia na manutenção do *status quo* ou colabora para a sua superação. (MARTINS, 2000).

No entanto, devemos pensar que as condições sociais e políticas que determinam e são determinadas pela educação emergem das relações que se estabelecem no âmbito da produção material. Assim:

As iniciativas que se dão no âmbito da escola, 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, no processo de reforma proposto por Gramsci, há que se articular as lutas pela mudança da escola com as lutas mais amplas, que se travam nas formações sociais pela disputa do poder. (MARTINS, 2000, p. 22).

Aqui está o papel do partido político revolucionário, articular o movimento de construção de uma nova superestrutura concomitantemente com a transformação da base material, construindo as condições para a tomada efetiva do poder por parte da classe subalterna.

No contexto dos escritos de Gramsci a educação apresenta um significado mais abrangente, contrário aquele em que se reduz a educação apenas à escola. Formar coletivamente, assegurando o desenvolvimento integral da personalidade, formar o homem omnilateral, não seria uma formação exclusiva da escola, mas também ocorreria em outros mecanismos, como por exemplo, nos jornais operários, associações de cultura, sindicatos e partidos.

Gramsci não formulou uma pedagogia, não foi um pedagogo, mas um político que, ao acentuar a dimensão cultural da política, explicitou uma

pedagogia capaz de emancipar o ser humano, para que este fosse capaz de construir uma nova ordem social e política.

Embora o pressuposto gramsciano seja essencialmente político, isto é, suas formulações buscam uma nova teoria da revolução, pode-se perfeitamente notar a relação recíproca entre política e educação.

Nesses termos, de acordo com Schlesener (2009), parte-se de uma noção ampliada de política que se funda em dois elementos primordiais para a compreensão das relações de força nas várias formas que se instauram: primeiro, a existência de governantes e governados, dirigentes e dirigidos, que evidencia a divisão da sociedade em classes que, em determinados momentos, vivem conflitos gerados por esse antagonismo; segundo, as relações políticas em sentido estrito (governo, exercício do poder etc.), implicam a divisão social e, assim, a compreensão de que todas as relações vividas na sociedade assumem uma conotação política.

Quanto ao sentido restrito de política, este resulta da prática cotidiana, segundo Gramsci em seu Caderno 13, o sentido amplo refere-se à fundação e manutenção dos Estados, com a luta pela destruição ou a defesa e conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais.

Segundo Schlesener (2009), esta noção gramsciana de política amplia a noção implícita nos escritos de Marx e enraíza-se na tradição política moderna, na qual o poder se consolida como relação de domínio do homem sobre o homem e do homem sobre a natureza, cujo mecanismo principal é a força como condicionadora e formadora de comportamentos. É esse processo que identifica o poder político e que já está presente em Maquiavel, cujos escritos acentuam que a raiz do poder é a força permeada de consentimento, instaurando relações que originam e mantêm uma estrutura política.

Ao acentuar as características de conflito que permeiam a política, Maquiavel considera o poder como correlação de forças que se constituem da relação entre repressão e consentimento, força e sedução. Mostrou que a política moderna institui novas relações de poder resultantes do duplo esforço, de uns de defender a liberdade e afastar de si a agressão e, de outros, exercer o poder sobre os outros para consolidar interesses específicos. O poder sedimenta-se melhor na lei consentida que na imposição da força. (SCHLESENER, 2009).

Desse modo, a ação do Príncipe visa não apenas preservar o poder, mas criar e manter instituições que dêem continuidade à sua ação na vida do povo. Gramsci, ao apresentar o poder como exercício da força e formação de consentimento, Maquiavel explicita já as características das relações de hegemonia. Maquiavel desmistificou as relações de poder e proclamou aquilo que só pode ser praticado às escondidas.

Além disso, conforme Schlesener (2009), o que caracteriza o poder político na leitura gramsciana de Maquiavel e de Marx, são dois elementos principais: a desigualdade social, que está na origem da divisão da sociedade entre os que ordenam e os que se submetem e é, portanto, a geradora de todos os conflitos que caracterizam as relações de poder. Os processos nos quais as correlações de força se instauram e se renovam constantemente na sociedade, em todas as esferas, nas quais os indivíduos e os grupos sociais estabelecem entre si um conjunto de relações que permitem, em determinados momentos, inibir ou incentivar uma atividade ou um comportamento.

Esta situação é a base para a construção de relações de hegemonia, isto é, quem chega ao poder, para bem governar, deve considerar todas as forças vigentes e conquistar e convencer aqueles que se opõem, para Gramsci essa é uma das faces do processo de educação. (SCHLESENER, 2009).

Nesse sentido, Gramsci estabelece um elo entre a organização política dos trabalhadores na luta por uma nova sociedade e a necessidade de uma formação cultural. Isso significa que as mudanças na estrutura econômica somente alcançarão uma expressão radical se acompanhadas por uma reforma intelectual, por uma nova concepção de mundo.

Assim, para Gramsci não seria possível construir as bases de uma nova ordem social e política sem criar uma nova cultura capaz de exprimir-se em valores universais fundantes de uma nova civilização. Nesse contexto, a educação assume uma característica de emancipação humana e de formação de um novo homem, inserido em um contexto de relações coletivas nas quais possa desenvolver-se integralmente. (SCHLESENER, 2009).

Gramsci (1978), ao afirmar que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, acentua a questão da educação como um desdobramento da teoria política e não uma simples teoria pedagógica; isso implica a compreensão da organização cultural de um determinado país em um

determinado momento histórico, a formação das concepções de mundo que orientam a vida dessa sociedade, a atividade das instituições culturais, a estrutura jurídica, as ações dos órgãos legislativo e executivo na elaboração de políticas públicas e como tais ações atuam sobre os objetivos sociais e políticos das classes subalternas; exige ainda a compreensão das relações internacionais e os elos recíprocos entre as nações que alteram o conjunto das relações internas, tanto econômicas quanto políticas e culturais.

Todos esses fatores, de acordo com Schlesener (2009), fazem parte, no contexto gramsciano, de nossa identidade enquanto síntese das relações existentes e também da história dessas relações, o que exige a permanente releitura do passado e a compreensão do movimento que constitui nosso presente.

Ainda conforme Schlesener (2009), conceito de educação funda-se na noção ampliada de política e é entendido, na sociedade capitalista, como um processo pelo qual o indivíduo adapta-se às necessidades e exigências do modo de produção e é formado para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes de dirigidos. No âmbito da organização política dos trabalhadores e na formulação de um novo Estado, a educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva.

3.2 ALGUMAS PROPOSIÇÕES POLÍTICAS

Percebe-se que há um modo dominante de apreender e orientar na prática a relação trabalho e educação. A dualidade entre o ensino para aqueles que serão futuros dirigentes e para os trabalhadores, dirigidos, continua presente na realidade brasileira. Como foi observado anteriormente tanto o decreto n. 2.208/97 e o decreto n. 5.154/04, na sua essência, permitem essa dicotomia na educação, assim, não podemos perder de vista que esta dualidade tem uma dimensão política.

De acordo com Frigotto (2004), mesmo em quadros progressistas, a educação passa pelas seguintes dimensões: uma dimensão moralizante, tão ao gosto da moral burguesa, cujo trabalho manual e intelectual aparecem como igualmente dignos e formadores de caráter e de cidadania; uma dimensão pedagógica, na qual o trabalho aparece como uma espécie de laboratório de experimentação – aprender fazendo; e, finalmente, uma dimensão social e

econômica, na qual os filhos dos trabalhadores podem autofinanciar sua educação (escolas de produção).

No entanto, como podemos transformar este quadro para buscar a construção da hegemonia da classe trabalhadora? Os fundamentos teóricos gramsciano, podem assim, lançar algumas luzes sobre essa questão. A escola unitária é o melhor exemplo. Uma escola para todos, mas não uma escola para todos como a burguesia concebe, a pergunta a ser feita deve ser que tipo de escola? Esta deve ser universalizante, que busque a unidade entre teoria e prática, entre o saber fazer e o saber pensar, preconizando a formação integral e política, para que o homem tenha consciência como sujeito histórico, para formá-lo como homem omnilateral, uma síntese de Leonardo da Vinci, para que este tenha então consciência política para a superação do modo de produção capitalista.

Não obstante, em consonância com Kuenzer (1997), para definir uma política de governo em uma sociedade complexa absolutamente díspar sob diversos ângulos, há que se terem os pés no chão: jamais esconder as verdadeiras causas do problema que se deseja resolver, para resolver problemas complexos não pode haver soluções simplificadas, sob o risco de se cair no simplismo analítico e propor medidas inadequadas, populistas, demagógicas, clientelistas²⁴. Esse fragmento expressa com clareza a postura a ser assumida com relação às propostas para uma educação unitária, cuja problemática tem sido, ao longo da história brasileira, de difícil enfrentamento.

Para que estas propostas não sejam demagógicas, perpassadas por discursos “acacianos”²⁵, para que possam ser traduzidas em ações concretas que transformem a realidade, faz-se necessário conhecer historicamente como ocorreu a dicotomia educacional: educação para os trabalhadores, saber fazer, e educação para a classe proprietária, saber para poder tornarem-se dirigentes. Assim, então, compreendendo a importância do trabalho, entendendo-o como princípio educativo e como a classe proprietária constrói sua hegemonia, pode-se combatê-la, buscando construir a hegemonia da classe trabalhadora.

O Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico levaria a superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, podendo possibilitar o entendimento

²⁴ Esse fragmento faz parte da introdução do documento que apresenta as políticas do Ensino Médio para o Estado de Mato Grosso. SEDUC, *Novas Perspectivas para o Ensino Médio*. Cuiabá, 1997, p. 18.

²⁵ Acaciano é uma referência ao personagem Acácio da obra *O Primo Basílio* de Eça de Queiroz e diz respeito a discursos vazios.

do trabalho como princípio educativo, organizando-se assim o Ensino Médio sobre a base da politecnia, sendo que o conceito de politecnia não deve ser entendido como múltiplas técnicas, fragmentadas. Porém, deve ser compreendido, de acordo com Saviani (2003), como domínio de fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Estando relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica²⁶. Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador estará em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão de seu caráter, sua essência.

Conforme Frigotto (2005), a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico é uma necessidade conjuntural - social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores²⁷. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela dualidade de classes.

Para tanto, é necessário um método de ensino totalizante, isto é, a metodologia dialética, a filosofia da práxis. Com esse método o professor poderá fazer com que seus alunos compreendam a dimensão da realidade e as contradições que permeiam a sociedade.

Além disso, deve-se pensar em um projeto político pedagógico universalizante, ou seja, a pedagogia liberal preconiza um currículo de acordo com cada região, fragmentado, no entanto, temos de pensá-lo de forma que, apesar de comportar a diversidade que há no país, seja unificado de alguma forma, como o método, por exemplo, tendo como objetivo a construção da hegemonia da classe subalterna.

²⁶ Segundo Saviani (2003), após minuciosos estudos filológicos da obra de Marx, Manacorda conclui que a expressão “educação tecnológica” traduziria com mais precisão a concepção marxiana do termo “politecnia” ou “educação politécnica”. Insiste Saviani, entretanto, que sem desconsiderar a validade das distinções feitas por Manacorda, pode-se-ia entender que, em Marx, as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” sejam sinônimos. Não obstante, ele adverte que o termo tecnologia foi definitivamente apropriado pela concepção burguesa dominante de educação, fazendo com que politecnia seja mais apropriado para definir uma concepção de educação voltada para a superação da divisão do trabalho determinada por uma sociedade cindida em classe.

²⁷ Contudo, somente a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico sem pensar na questão da qualidade da educação não seria uma saída para a situação atual do Brasil. A classe trabalhadora necessita do ensino integrado, mas também de uma educação de qualidade.

Porém, é preciso também uma instrumentalização material, isto é, a melhoria do ensino público, melhorar os salários dos professores e pensar a educação como um dever do Estado. Isso requer que o Estado, a princípio, assuma as despesas com os serviços públicos, que a educação, como um todo, seja pública, sem diferenciação de classe.

Dessa maneira, o Estado deve ser entendido, de acordo com Gramsci, como “educador”, mas em que sentido? Embora Gramsci reconheça os interesses daqueles que ocupam o Estado em favor da classe dominante, defende a educação pública e como dever do Estado:

Serviços públicos intelectuais: além da escola, nos vários níveis, que outros serviços não podem ser deixados à iniciativa privada, mas – numa sociedade moderna – devem ser assegurados pelo Estado e pelas entidades locais. (GRAMSCI, 1968, p. 152).

Para ele, o Estado burguês efetivamente democrático tem o dever de oferecer uma escola gratuita aos governados, de formação técnica e geral que lhes ofereça também as condições de governar.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1968, p. 121).

Para que a escola não reproduza o consenso e a hegemonia burguesa, Gramsci reforça a importância da construção de uma interpretação da cultura própria da classe trabalhadora e, a partir disso, de um novo princípio educativo do trabalho.

Mas, conforme Mochcovitch (1988), não se pode esquecer que a ação da escola para a introdução da classe trabalhadora na ordem social (direitos e deveres), tal como era concebida por Gramsci, apenas corresponde a uma base, a uma primeira etapa de um processo, importante, mas não suficiente. A educação generalizada que é proporcionada pelo Estado, quando ele é ético e educador, representa um primeiro patamar da elevação cultural das massas: é constitutiva da

cidadania. E, sobre esse primeiro patamar, pode-se construir uma consciência política que ultrapasse a ordem dominante no sentido de poder visualizar sua transformação: é como se fosse necessário “entrar na ordem” para poder sair dela armado para combatê-la.

Em seu texto *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, Gramsci nos diz que o que é possível para as classes subalternas obter da escola, na sociedade de classes:

Cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa para o presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 1968, p.15).

Em consonância com Schlesener (2009), no decorrer da leitura dos *Cadernos do Cárcere* pode-se observar que a dimensão política da educação se explicita na reflexão sobre a natureza do Estado e das relações de poder que se instauram entre classes sociais antagônicas as quais, no curso do processo político, tentam conservar ou conquistar a hegemonia. O processo de educação ocorre em todas as instâncias da sociedade enquanto um processo de formação para o trabalho e para a vida em sociedade, realizando uma ideia de civilização.

Ademais, o Estado Moderno é denominado por Gramsci como “educador”, ou seja, a instância por meio da qual um grupo social implanta um projeto econômico e político. Por meio de políticas públicas e organização do sistema escolar o Estado realiza a adequação dos indivíduos às exigências da produção e às condições sociais de uma época e de uma sociedade.

Para Schlesener (2009), a escola para Gramsci, tem limites estruturais que delimitam a sua ação e as classes operárias não podem depender unicamente da escola para a sua formação na luta hegemônica. Torna-se necessário criar órgãos independentes de formação política e cultural, capazes de ligar os trabalhadores por um entusiasmo, por um hábito intelectual que supere os limites das lutas corporativas. Logo:

Essa compreensão da luta política já se apresenta nos escritos de 1916-1926, nos quais Gramsci atribui a função educativa aos jornais operários, instrumentos de discussão e crítica das questões culturais, às associações de cultura, aos grupos de estudos e aos próprios Conselhos de Fábrica, nova experiência de gestão política à qual pretendia aliar os sindicatos e o partido. A esse processo de criação de novos mecanismos de educação agrega-se a escola, cuja estrutura tradicional e hierárquica (um modelo de escola para a burguesia e outro para o proletariado), que expressa uma gestão mecânica e autoritária que reproduz as relações de poder da sociedade, é criticada com rigor. (SCHLESENER, 2009, p. 179).

Assim, a educação é um local de embate, de luta hegemônica e também de luta política, trazendo para a realidade brasileira temos o caso da APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná que fornece os cursos de formação para os professores e funcionários, tendo como objetivo principal a ampliação da consciência da categoria, para que esta possa assumir um papel social e político, e, desta forma, contribuir para a construção de uma sociedade realmente democrática. Esses cursos de formação são realizados em conjunto com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e tendem a seguir uma abordagem marxista²⁸. Desse modo, não se pode esperar do Estado a transformação da sociedade, mas conquista-se os espaços da sociedade civil.

A educação não resolve plenamente as dificuldades da classe operária, mas representa o ponto de partida para um processo mais elevado, inseparável das lutas sociais, da ação do partido como intelectual orgânico coletivo e da reforma intelectual e moral da sociedade, para que se possa alcançar a emancipação humana frente ao capital.

²⁸ O Programa do Curso de Formação da APP-Sindicato de 2011 abordou os seguintes temas:
As concepções teóricas, ideológicas e pedagógicas da sociedade e da escola e seu impacto na gestão do Estado;
Formação da/o dirigente e gestão democrática, Elaborações e concepções teóricas e pedagógicas para a sociedade e escola no campo da tradição marxista - Abordagens em Gramsci e em Paulo Freire;
O modernismo e o pós-modernismo no contexto do mundo do trabalho e da educação;
Além disso, segundo o site oficial o objetivo do curso de formação é focar a formação dos educadores como dirigentes a partir do estudo do contexto atual, relacionando a macro-política com a escola e as políticas com as concepções teóricas, ideológicas e pedagógicas que causam impacto na gestão pública. A intenção é subsidiar teoricamente a condição de acompanhar, avaliar e propor políticas educacionais, estabelecendo uma relação entre escola e sociedade, ou seja, contribuir na obtenção de condições para compreender melhor a realidade da prática escolar para poder transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos decretos n. 2.208/97 e 5.154/04, pode-se dizer que estes não possuem diferenças fundamentais na sua essência, pois, tanto um quanto o outro separam o Ensino Médio do ensino profissionalizante. Essa dualidade resulta em uma educação facetada, aquela para formar futuros dirigentes do país, direcionada para os filhos da classe dominante, e outra educação, de formação técnica para a classe trabalhadora. Nenhum dos referidos decretos

preconizaram uma escola unitária, onde a classe trabalhadora também recebesse uma educação de caráter propedêutico.

Através da análise dos conceitos de Antônio Gramsci e de suas reflexões sobre a educação e a escola unitária, podemos dizer que a compreensão dos textos deste autor traz para a sociedade contemporânea novas luzes sobre o processo educacional.

Para Gramsci, a dominação burguesa sobre o proletariado se dá em diversas instâncias. A primeira delas é a econômica e se materializa na exploração do capital burguês sobre o trabalho operário. A garantia da dominação econômica é assegurada pelo Estado em duas dimensões: a repressiva e a ideológica. A repressiva ocorre através da ação da polícia, do Exército, dos tribunais, ou seja, pela força.

Por outro lado, a dominação ideológica tem como principal instrumento a capacidade de convencimento. Por exemplo, a burguesia tenta convencer a classe trabalhadora de que a sociedade capitalista é melhor, apesar da fome, da miséria e do desemprego.

A escola constitui-se um dos principais espaços para a burguesia transmitir sua ideologia. Entretanto, se a escola é ainda um espaço de conservação da hegemonia burguesa, ela pode também se constituir em um local de construção da contra-hegemonia operária e de luta política. Ela pode se construir como um ambiente de resistência da classe trabalhadora contra a dominação burguesa.

Portanto, a escola capitalista encerra uma contradição. Por um lado ela transmite a ideologia dominante, porém, por outro lado, essa mesma escola, ao assegurar a educação para a classe trabalhadora, proporciona-lhe as condições para a formação de intelectuais orgânicos, comprometidos com a causa revolucionária que podem formular e divulgar os ideais transformadores num movimento contra-hegemônico, o que pode dismantelar a sociedade burguesa.

Quanto à escola unitária, para Gramsci é um meio de criação de novas relações, de relações mais justas, de nexos entre trabalho intelectual e trabalho industrial, a fim de superar a oposição entre a cultura intelectual e a instrução profissional, entre as escolas para as elites e as escolas para os trabalhadores.

Pois, na verdade, quando se diz que todos devem seguir os mesmos cursos, não significa que todos vão alcançar os mesmos objetivos e os mesmos

resultados, mas sim que todos devem ter as mesmas oportunidades e os meios para se constituírem enquanto pessoas, que todos devem estar submetidos à disciplina e ao trabalho intelectual, serem postos em contato com o patrimônio cultural acumulado pelas gerações precedentes, e estar cada qual em condições para poder expressar sua verdadeira capacidade.

Gramsci supera nitidamente a concepção da cultura subalterna destinada as classes mais pobres e a cultura humanista como privilégio das classes dirigentes, opondo-se a concepção de cultura como saber enciclopédico, como aquisição de noções desconexas, que formam homens mecanicamente determinados, homens que se crêem superiores ao resto da humanidade porque acumula em suas memórias certa quantidade de dados e fatos.

Às classes subalternas resta uma educação essencialmente profissional, técnica, sem reflexão, prática, sem teoria, o que as torna ainda mais inferiores, obedecendo ao único propósito de inculcar a resignação frente à situação existente. Por outro lado, a escola proposta por Gramsci, tinha como objetivo implantar em todo jovem uma “psicologia de construtor”, de um Leonardo Da Vinci. Aqui se fundem os ideais humanísticos e democráticos e a tradicional dualidade entre o homem aristocrático e o homem comum se supera.

Destas considerações se resulta claro que as relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Reconhece-se aqui a importância de acabar com uma educação e um ensino que se assemelha a um processo de adestramento da força de trabalho, da integração social e da exploração.

Para tanto, precisa-se colocar as bases para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade, esses são motivos para se pensar em uma nova forma de educação, que priorize a emancipação do homem frente a esse sistema econômico injusto.

O processo educacional reforça a dominação na sociedade cujos mecanismos reproduzem as referências ideológicas e as relações sociais. No entanto, contraditoriamente a educação pode criticar e superar esses conteúdos ideológicos e assim atuar na resistência à dominação da sociedade, contribuindo para relações político-sociais menos opressoras. Nessa medida torna-se uma prática transformadora.

A educação pode implementar processos e discursos contra-ideológicos, desvelando a dinâmica da sociedade a sujeitos das classes subalternas, possibilitando-lhes apropriar-se do saber sistemático e denunciando as relações de poder. (SEVERINO, 2001). Portanto, a educação pode atuar na formação de grupos dominados ao gerar sua consciência de classe e instrumentalizá-los para uma práxis política mais adequada.

A partir da análise dos decretos n. 2.208/97 e 5.154/04, pode-se dizer que estes não possuem diferenças fundamentais na sua essência, não privilegiam a integração entre ensino médio e educação profissional. O decreto n. 5.154/04, que tinha como objetivo romper com essa visão dual entre o saber fazer e o saber pensar, expressa no decreto n. 2.208/97, não avançou na construção de uma educação voltada não somente para a técnica, mas também para a formação política, para possibilitar aos trabalhadores condições para tornarem-se dirigentes políticos e comprometidos com a classe trabalhadora. Porém, devemos compreender que os decretos são um embate político, uma luta, uma disputa. Através dos conceitos gramscianos pode-se verificar que os decretos, analisados nesta pesquisa, fortalecem a formação tecnicista e não uma formação do homem integral, como preconiza a escola unitária de Antonio Gramsci.

Apesar de atualmente o mercado requerer um trabalhador mais qualificado, devemos nos perguntar que tipo de qualificação? Com certeza não é aquela em se preconiza a emancipação frente ao capital, mas aquela em que o trabalhador passa a executar variadas tarefas sem qualquer qualidade na formação, de modo que não alia teoria e prática, que não toma a escola como totalidade, que não compreende as relações que permeiam o âmbito da produção.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edgard (Org.). **Modernização produtiva e relações de trabalho: perspectivas de políticas públicas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ANGELI, José Mário. Princípio da Formação Humana: a Filosofia da Práxis. In: **Currículo e formação humana**. Editora CRV, Curitiba, 2009.

_____. **A relação entre a educação dos trabalhadores e o processo produtivo: eixo norteador da formação profissional**. In: O ensino médio integrado à educação

profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná. Curitiba: SEED – PR, 2008.

BIANCHI, A. **O laboratório de Gramsci**: filosofia, história e política. São Paulo: Alameda, 2008.

BETTI, G. **Escuela, educación y pedagogia en Gramsci**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1981.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39-42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39-41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer n. 39, de 08 de dezembro de 2004**. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional e Técnica de nível médio. Brasília, DF, 2004.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM (Fontes do Pensamento Político), 1981.

_____. **Pensamento de Antônio Gramsci**. Editora Rio de Janeiro, 1999.

DIAS, E. F. **Gramsci em Turim**: a construção do conceito de hegemonia. São Paulo: Xamã, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador**: impasses teóricos e práticos. In: Carlos M.

Gomez [et al.] 5. ed. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação Social**, v. 26, n. 92, Campinas, out. 2005.

_____. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Projeto Societário, Ensino Médio Integrado e Educação Profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: **O ensino médio integrado à educação profissional**: concepções e construções a partir da Implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED – PR, 2008.

_____. CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. SP: Cortez, 2005.

_____. CIAVATTA, M. (Org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <www.ppge.ufpr.br/teses>. Acesso em: 10 jan. 2011.

GORZ, A. **Metamorfose do trabalho: busca do sentido, crítica da razão econômica**. São Paulo: Annablume, 2003.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.

_____. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

_____. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v. 3.

_____. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, v. 4.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Socialismo e Cultura. In: **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GUILHERMETI, Paulo. (Org.). **Temas atuais da educação**. Guarapuava: Unicentro, 2006.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KONDER, L. **A visão do trabalho e do trabalhador na prática da educação**. In: FREITAS, W. B. A. de; KULLER, J. A. (Org.) A construção da proposta pedagógica do Senac Rio. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2000.

_____. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

_____. FERRETTI, C. **Políticas públicas referentes à formação profissional no Brasil**. In: MANFREDI, S. M. Educação profissional no Brasil, São Paulo: Cortez, 2002 a.

_____. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O Ensino Médio no contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, 4, p. 77-95. jan./abr., 1997.

_____. **Exclusão excludente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SAN FELICE, J. (Org.). Capitalismo, Trabalho e Educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002 b.

LÊNIN, V. I. **A bancarrota da ii internacional**, In: Oeuvres, 1960.

LIGUORI, G. **Roteiros para Gramsci**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACCIOCCHI, M. A. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MALISKA, M. A. In: ARRUDA JR. (Org.). **Gramsci: estado, direito e sociedade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1995. Coleção Ensaios.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Ideologia Alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora HUCITEC, 1996.

_____. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **O manifesto do partido comunista**. 2006.

_____. **O Capital**. In: MEW, v. 25.

_____. **O Capital: crítica da economia política. Livro 1**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, v. 1.

_____. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1982. 6 volumes.

_____. **Processo de trabalho e processo de valorização**. In: O Capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

MESZAROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Ática, 1988.

NAPOLEONI, C. **Lições sobre o capítulo VI (inédito) de Marx.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: para além da politecnia. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES, 1, 2006, Benfica Fortaleza. **Anais...** Benfica Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista. o ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no Século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Revolução brasileira.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico.** Tradução de Angelina Paiva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RAMOS, Marise Nogueira. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura.** In: Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional.** In: O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Concepções e Construções a Partir da Implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED – PR, 2008.

_____. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. **Educação Social**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422. set. 2002. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jun. 2009.

_____. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, A. O. **Marx, Engels e a política de partido na i internacional.** Londrina: Editora UEL, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.

_____. **A nova lei da educação: Trajetória, Limites e Perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **O choque teórico da politecnia. trabalho, educação e saúde.** EPSJV / FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. n. 1.

_____. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SCHLESENER, A. H. **Revolução e cultura em Gramsci.** Curitiba, Ed: UFPR, 2002.

_____. **Hegemonia e cultura: Gramsci.** Curitiba: Editora UFPR, 1992.

_____. **A escola de Leonardo: Política e Educação nos escritos de Gramsci.** Brasília: Liber Livro, 2009.

SEMERARO, G. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SOARES, R. D. **Gramsci, o estado e a escola.** Ijuí: Unijuí, 2000.

_____. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil.** In: Caderno Cedes, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006.

TAUILE, J. R. **Para (re) construir o Brasil contemporâneo: trabalho, tecnologia e acumulação.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

VACCA, Giuseppe. **Gramsci e Togliatti.** Roma: Riuniti, 1991.

Site consultado: <www.appsindicato.org.br>.

ANEXOS

ANEXO A

Decreto Nº 2.208 de 17 de Abril de 1997.

**Presidência da República Casa Civil Subchefia para
Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997.

[Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004](#)

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.

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 do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

- I - básico: destinado à 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 4 ° 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 complexidade 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 as 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.

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

Art 5 ° 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.

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 6 ° 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 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 específicas da sua organização curricular;

§ 1 ° Poderão ser implementados currículos experimentais, não contemplados nas diretrizes curriculares nacionais, desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

§ 2 ° 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 7 ° Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à 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 8 ° Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1 ° 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.

§ 2 ° Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3 ° Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelo os sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4 ° 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.

Art 9 ° 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 de Educação.

Art 10. 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.

Art 11. 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.

Parágrafo único. O conjunto de certificados 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.

Brasília, 17 de abril de 1997; 176 ° da Independência e 109 ° da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 18.4.1997.

ANEXO B

Decreto Nº 5.154 de Julho de 2004.

**Presidência da República Casa Civil Subchefia para
Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004.

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

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

DECRETA:

Art. 1º A educação profissional, prevista no [art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no [§ 2º do art. 36](#), [art. 40](#) e [parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996](#), será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o [inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996](#), e as diretrizes curriculares

nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão.

Art. 7º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação conduzem à diplomação após sua conclusão com aproveitamento.

Parágrafo único. Para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revoga-se o [Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997](#).

Brasília, 23 de julho de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 26.7.2004.