



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS
PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA



Dorcelina Aires Rosa

DISSERTAÇÃO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO:
Formação para a Cidadania ou emancipação Humana?

Rio de Janeiro – Abril de 2008



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
PPFH - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA
MESTRADO



Dorcelina Aires Rosa

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: Formação para a Cidadania ou emancipação Humana?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa Estado e Política Pública, para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

Rio de Janeiro – Abril de 2008

DORCELINA AIRES ROSA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO:
Formação para a Cidadania ou emancipação Humana?**

Área de Concentração: Políticas públicas e Formação Humana

Linha de Pesquisa: Política Pública e Cidadania

Data de Aprovação: _____

Banca Examinadora:

**Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Orientador- ppfh- Uerj**

**Prof^a. Dr^a. Maria Ciavatta
Universidade federal Fluminense**

**Prof. Dr. Zacarias J. Gama
ppfh- Uerj**

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar estes agradecimentos sem recorrer às lembranças dos que se foram antes de compreender a “rebeldia e revolta”, motivo de suas preocupações, como semente da emancipação que brotava do inconformismo transformado em luta pela superação da realidade: Meus pais Aldo e Ilza que além de cultivar a terra, cultivaram de modo intransigente a ética e a solidariedade como valores fundamentais em seus 12 filhos; meus irmã(s)os queridas (os), aos quais agradeço, pois sem o apoio recebido durante a graduação, não teria sido possível chegar até aqui;

Carlos Augusto meu marido, por nossos encontros e desencontros mediados pelas constantes mudanças de casa e cidade e de casa, o que ensina a escrever uma dissertação em meio a esse contexto, incrementado pelo “som” de trompete, violino, violão e outros instrumentos musicais que entram sorrrateiramente em nossa casa;

Guta, minha filha linda, capaz de chorar e se indignar diante do sofrimento e das injustiças alheias; em fase de decisão sobre a adesão ao “admirável mundo novo” ou a passagem de fato para a margem esquerda. Obrigado pelo seu companheirismo incondicional e tolerância com as minhas falhas;.

Ao meu Orientador professor Gaudêncio detentor de senso de justiça, coerência e simplicidade ímpares, por ter me aceitado como orientanda em meio a tantos outros que disputam sua orientação nessa injusta lógica excludente da academia; bem como pelo diálogo franco, estimulador e generoso. Espero ter chegado próximo às suas expectativas.

Aos demais Professores(as) do PPFH pelas contribuições em meu processo de formação acadêmica, especialmente professora Marise Ramos e professor Zacarias Gama pelas observações importantíssimas em torno da pesquisa e da dissertação hora apresentada;

À professora Maria Ciavatta pelo seu inestimável diálogo em torno do objeto desta pesquisa o que possibilitou o aprofundamento do conhecimento na busca das mediações determinantes do mesmo.

Aos colegas do PPFH pelo diálogo respeitoso entre a diversidade de perspectivas que possibilitou a ampliação do conhecimento sobre as categorias que envolvem a formação humana na atualidade;

Aos servidores do programa, especialmente à Maria que movimenta o espaço do ppfh com uma habilidade de mestre, utilizando todos os recursos e possibilidades para garantir o bem estar de todos.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o ensino médio das escolas técnicas da rede FAETEC, no estado do Rio de Janeiro. A fim de compreender os efeitos das políticas públicas adotadas no Brasil a partir da década de 90 do século passado, como imposição do modelo de acumulação neoliberal, com a globalização hegemônica e a perspectiva de educação direcionada à formação do cidadão produtivo; identificar a atuação de uma contra-hegemonia capaz de impulsionar as transformações na escola. A pesquisa pode ser caracterizada como teórico-empírica de natureza qualitativa, através da observação em campo, entrevista e questionário. Segue o método do materialismo histórico para analisar as mediações fundamentais na escola técnica e nas políticas públicas para compreender as contradições que determinam o tipo de cidadania que tem direcionado a formação humana nesta instituição: Se tem a perspectiva limitada aos interesses do sistema produtivo, ou ultrapassa estes, realizando uma educação na perspectiva da emancipação humana. A revisão bibliográfica possibilitou a contextualização da educação desenvolvida na FAETEC no panorama da educação brasileira marcada pela dualidade entre a formação geral e o ensino profissional, como decorrente da divisão internacional do trabalho entre proprietários e não proprietários dos meios de produção desde a antiguidade. O que requer também uma separação na educação, que deve ser ampla para as classes dominante e restrita ao desempenho das atividades produtivas à classe trabalhadora. Caracterizando a dissociação entre as categorias trabalho, educação e cidadania ao longo do processo histórico, demonstrando que nas sociedades marcadas pelas desigualdades sociais o exercício da cidadania é sempre limitado às possibilidades do sistema. Neste início de milênio, marcado pela exclusão social, a educação precisa romper os limites do sistema hegemônico apontando para perspectiva de emancipação humana, que somente será possível numa sociedade na qual o ser humano possa desenvolver todas as suas potencialidades, isto é uma sociedade sem classes.

palavras-chave: trabalho-educação-cidadania-hegemonia-emancipação

ABSTRACT

The present study it has as objective to analyze average education of the schools techniques of net FAETEC, in the state of Rio de Janeiro. The end to understand the effect of the public politics adopted in Brazil from the decade of 90 of the last century, such as imposition of the neoliberal model accumulation, with hegemonic globalization that has the prospect of education directed to the formation of productive citizen; identify the role of counter-hegemony capable of boosting the changes at the school. The research can be characterized as theoretical and empirical of qualitative nature, through observation on the field, interview and questionnaire. Then the method of historical materialism to analyze the fundamental mediations in technique school and in public politics, to understand the contradictions that determine the type of citizenship that has directed the human formation that institution: You have the prospect limited to the interests of production system, or exceeds these limits conducting an education from the perspective of human emancipation. The literature review allowed the contextualization of education developed in FAETEC in the panorama of Brazilian education marked by the duality between the general education and vocational education, as result of the international division of labour in society, between owners and non-owners of the means of production since ancient. What also requires a separation in education, which should be ample for the dominant class and restricted to the performance of productive activities, the working class. Featuring the decoupling between categories work, education and citizenship along the historic process, demonstrating that in societies marked by social inequalities the exercise of citizenship is always limited the possibilities of the system, making an education in the perspective of human emancipation, with breaks these limits. It is only possible in a society in which human beings can develop its full potential, that is a society without classrooms.

Keyword: work-education-citizenship-hegemony-emancipation

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APEFAETEC – ASSOCIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DA FAETEC

CEB - CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CEE - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DDE- DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

ETVM-ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL VISCONDE DE MAUÁ

FAEP- FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA PÚBLICA

FAETEC- FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

FME – FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO

FMI- FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL

LDBEN- Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PCNEM – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

S.O.P – SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

SEE – SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO

SEPE – SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	04
SUMÁRIO	08
INTRODUÇÃO	10
1 - Trabalho e Educação no Século XXI:Cidadania ou Emancipação?	20
1 - Trabalho, Cidadania e Educação:	
uma historia de ambigüidades e Contradições	21
1.1 - A Antiguidade	23
1.1.1 - limites e contradições	24
1.2 - A Modernidade Liberal	27
1.2.1 - Surgimento e Consolidação	29
1.2.2 – Contradições e Declínio	35
1.3 - O Estado de Bem Estar Social	38
1.4 - Neoliberalismo: nascimento e hegemonia	43
1.4.1 - Afinal que Sujeitos Tecerão os Fios da Sociedade do Século XXI:	
Cidadãos Produtivos ou emancipados?	44
2 - O Projeto Neoliberal de Sociedade: o Cidadão Produtivo	48
2.1 - A Produção Flexível e o Cidadão Produtivo	49
2.2 - As Políticas Públicas e a Formação do Cidadão produtivo	51
2.3 - Política da Dualidade: exclusão social e enquadramento à lógica	
do mercado	57
3 - Ensino Médio:A dualidade constitutiva da (des)qualificação	
da formação humana	71
3.1 - Os Encaminhamentos metodológicos da pesquisa	72
3.2 - Definição e Perfil da Amostra e Sistematização dos Dados	73
3.2.1 - Análise dos Dados: descrição e sistematização	75
3.3 - A Instituição: Ambigüidades Estruturais e (De)formação Humana	76
3.3.1 - Os estragos da ambigüidade estrutural	84

3.3.2 - Se a Escola Reflete os Valores Vividos na Sociedade, Também Pode Questioná-los: Então porque a ETE não os questiona?	92
4 - O Ensino Médio Integrado: uma mediação para a escola unitária e o projeto emancipatório	107
4.1- Como Poderá a FAETEC realizar uma educação emancipadora na conjuntura do neoliberalismo?	108
4.2- Educação Formal e Emancipação	116
4.2.1- A Emancipação Humana	118
4.2.2 - A escola Unitária e a Emancipação	120
4.2.3 - A escola unitária e a luta pela hegemonia	124
4.2.4 - A escola unitária e o ensino médio integrado no Brasil atual: embates, consensos e perspectivas	130
4.3.1 - O Ensino Médio Integrado Na Faetec: será uma conquista ou imposição ?	132
A Título de Conclusão	138
Anexos	143
Referências Bibliográficas	153

INTRODUÇÃO

... a emancipação humana não é nenhuma utopia ou simples idéia reguladora, nem um acontecimento inevitável. É uma possibilidade, certamente a mais conveniente para a humanidade, mas apenas uma possibilidade que dependerá da ação dos próprios homens para se tornar realidade. (TONET, 2005)

No contexto da globalização hegemônica a educação escolar parece ter sucumbido ao consenso neoliberal, não vislumbrando nenhuma possibilidade para além deste. Apesar do frenesi em torno da cidadania na atualidade, sua relação com a educação escolar parece constar no enquadramento aos parâmetros definidos pelo novo modelo de acumulação capitalista. Nesta conjuntura a epígrafe acima faz a provocação necessária aos educadores e educadoras que não sucumbiram ao consenso neoliberal, contudo estão sem um horizonte para o qual dirijam suas ações, por carência de um debate teórico na escola, que contemple os dilemas e as perspectivas da educação na dimensão da emancipação humana.

A presente dissertação não tem a pretensão de esgotar ou até mesmo concluir este debate, mas fazer uma provocação teórica-prática sobre os desafios e as perspectivas da educação escolar. Como uma importante mediação no processo de formação humana, que pode ser apropriada como instrumento de manutenção das estruturas vigentes ou de questionamento destas, que sustentam o sistema desumanizador que está posto como estágio definitivo da sociedade.

As categorias trabalho, cidadania, educação e emancipação têm sido apropriadas de forma diversa entre defensores do capital e do trabalho, que apesar dos interesses antagônicos, concordam com a existência de um distanciamento entre a educação escolar e a construção da cidadania. Também concordam que a escola pública fracassou em promover uma educação básica de qualidade, capaz promover a cidadania desejada pelos projetos societários em disputa na atualidade brasileira.

Para o neoliberalismo, educação de qualidade destinada a formar cidadãos é aquela voltada à produção de indivíduos polivalentes e flexíveis, preparados para desempenhar várias funções, sendo adaptáveis ao mercado em constantes transformações, com competências para disputar os escassos empregos ou tornarem-se empreendedores com iniciativas arrojadas, necessárias ao progresso individual. Cumprindo este papel, a educação contribui para a democracia restrita formando o cidadão produtivo. Neste contexto a escola pública só faz sentido se for capaz de satisfazer plenamente aos interesses do capital, ela só deve ser pública para atender os interesses privados.

Já os críticos do capitalismo, mais especificamente aqueles situados no campo teórico da esquerda, independentemente do modelo de acumulação que este sistema tome, entendem educação de qualidade a omnilateral. Aquela capaz de desabrochar todas as potencialidades do ser humano, levando em conta não apenas as competências para o trabalho produtivo, mas para a vida em suas múltiplas dimensões. O que requer uma ampla formação escolar para além dos interesses do sistema produtivo. Esta concepção de educação envolve necessariamente uma profunda reflexão sobre a teia de relações que atravessam o mundo do trabalho, a vida pessoal, social e cultural. Para estes, uma educação dessa natureza só poderá ser viabilizada em uma escola pública, universal, laica, democrática, unitária e politécnica¹, que não se limite a atender aos interesses do

¹ Trataremos do conceito de politécnica, através de Saviani, 2003 no capítulo três desta dissertação.

capital e da cidadania burguesa, mas que tendo o trabalho como princípio educativo aponte para a emancipação humana.

Da correlação de forças entre os diversos sujeitos sociais que disputam a educação formal resultam as leis e as práticas que podem subordiná-las aos interesses conservadores ou apontar para emancipação humana. A disputa pela educação é ao mesmo tempo a disputa pela hegemonia na sociedade.

Partindo da tese marxista que a classe que é a força material dominante na sociedade é ao mesmo tempo sua força intelectual dominante, Gramsci acrescentou à filosofia marxista o conceito de *hegemonia*, que expressa o *consentimento* das classes subalternas à dominação burguesa, apresentando-se como a outra face do poder: a do domínio das consciências e da reprodução da ideologia; significa a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade, que pode ser exercido pelo consenso ou coerção. Enquanto a coerção é exercida pelas instituições e pelo controle do aparato policial-militar, o consenso refere-se, sobretudo à cultura. Sendo a dominação, conquistada entre a maioria da sociedade através de um conjunto de valores morais e regras de comportamento, capaz de fazer com que as classes subalternas assimilem como suas as idéias da classe dominante.

Os jovens das classes populares geralmente excluídos de outros processos deliberativos têm a escola como um dos poucos espaços de possibilidades para estabelecer uma práxis transformadora. Por isso, a escola pública necessita ser contraponto à dominação capitalista e sua atual ideologia neoliberal, para formar seres humanos competentes não para o mercado, mas como sujeitos de sua própria história.

A Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece como finalidade da educação, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho, temas estes que tem gerado inúmeras controvérsias, embates e também consensos na sociedade brasileira. Apesar do enunciado a nova LDBEN como resultado da correlação das forças sociais que naquele momento disputavam a hegemonia na educação, atualizou o sistema educacional nos moldes exigidos pela nova ordem mundial, priorizando os interesses do capital. Também o Decreto 2208/97 seguindo a doutrina neoliberal, regulamentou a educação profissional com a separação entre a formação geral e o ensino técnico, caracterizando o distanciamento das propostas contra-hegemônicas que reivindicavam a unificação da escola básica como resposta à (de)formação humana produzida pela escola subordinada aos interesses da classe dominante.

Dentre as instituições que promovem a educação formal no estado do Rio de Janeiro está a FAETEC - Fundação de Apoio as Escolas Técnicas, criada em 1997 através da Lei 2.735, substituindo a antiga Fundação de Apoio à Escola Pública do Rio de Janeiro (FAEP). Para atender as demandas do novo capitalismo da produção flexível, a educação profissional passou a ser vista como potencializadora do processo de desenvolvimento econômico e social a partir de uma industrialização que requer a existência de “recursos humanos” altamente qualificados em áreas em que o avanço tecnológico é dinâmico. Sob tal argumento a educação profissional foi retirada da Secretaria de Educação e transferida para a nova Fundação vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia. Apesar da denominação Fundação de Apoio às Escolas Técnicas, a instituição abarca os vários níveis e modalidades de ensino; desde a educação infantil até o ensino superior (Normal e Tecnológico), passando pelo ensino profissional de nível básico e médio. Desta forma foi necessário fazer um recorte tomando a educação profissional de nível médio como objeto de estudo.

Esta dissertação problematiza as categorias cidadania e emancipação no ensino médio praticado no âmbito das escolas técnicas estaduais da rede FAETEC do Rio de Janeiro, com o objetivo de entender os efeitos das políticas educacionais decorrentes das reformas neoliberais, no processo educacional desta instituição; mais especificamente, compreender como os sujeitos da escola técnica foram

afetados pelas políticas neoliberais: se estão reproduzindo ou opondo resistência a essa ideologia.

Pressupondo que nas escolas da rede FAETEC a educação se processe tendo como fio condutor a instrumentalização para o mercado, o que a distanciaria de um projeto de formação humana com vistas à emancipação. É de fundamental importância tanto do ponto de vista teórico quanto da ação política, compreender a concepção de educação que domina na escola técnica estadual: se orientada pela ideologia do cidadão produtivo² e da cidadania burguesa ou pela perspectiva da emancipação humana³.

O presente trabalho segue os pressupostos do materialismo histórico, tendo a clareza que a teoria não dá conta da totalidade do objeto, mas orienta no sentido de captar as determinações fundamentais para a compreensão do mesmo. O que implica na busca de compreensão das principais mediações que envolvem o campo de disputa da formação humana na atualidade, partindo do sistema educacional inserido nas relações capitalistas de produção em sua relação de dependência dos países periféricos ao capital internacional. Para descobrir por meio da análise certo número de relações gerais abstratas que são determinantes⁴ à compreensão das relações particulares das escolas de ensino médio técnico da FAETEC, onde se concentram essas múltiplas determinações como a unidade do diverso; sendo ponto de chegada e retorno ao embate com o universal, possibilitando a compreensão das determinações fundamentais presentes nas relações de poder que subordinam o processo de formação humana na escola técnica.

Desta forma a presente pesquisa pode ser caracterizada como teórico-empírica, de natureza predominantemente qualitativa, pois a fonte direta é o próprio ambiente

2 De acordo com Frigotto e Ciavatta (2006) - cidadão produtivo, para o mercado é aquele que faz e produz mais rapidamente, que tem mais qualidades ou é mais competente. Enfim o que está perfeitamente conformado nos moldes neoliberais.

3 Segundo o Dicionário do Pensamento Marxista, o conceito de emancipação tem a ver com a liberdade em nível da supressão dos obstáculos à emancipação humana, ou seja, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação de uma nova forma de associação digna da condição humana. "Dentro da comunidade terá cada indivíduo os meios de cultivar seus dotes e possibilidades em todos os sentidos" (MARX, apud BOTTOMORE, 1997, p.124).

4 Marx, K.(1946)

do objeto, com o pesquisador fazendo parte do processo de conhecimento, interpretando e atribuído significados aos fenômenos observados. Quanto ao delineamento pode ser caracterizada como pesquisa de campo, pois *o investigador na pesquisa de campo assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos*⁵; além disso, o observador incorpora-se, natural ou artificialmente ao grupo ou comunidade pesquisada.

No atual contexto de hegemonia neoliberal, é fundamental a realização de estudos empíricos que esclareçam como a Escola Técnica Estadual do Rio de Janeiro tem atuado na formação dos sujeitos que tecem os fios da vida social. A presente pesquisa pretende contribuir ao debate teórico como suporte capaz de esclarecer questões ainda obscuras do cotidiano das escolas técnicas estaduais do Rio de Janeiro, que contribuem para o descrédito na educação pública.

Se a formação humana se dá na totalidade dos processos sociais e não apenas na escola; esta produz sua marca na formação humana, quando delibera sobre um modelo específico para guiar as políticas e ações pedagógicas. Sendo que a escolha é determinada em última instância pela visão que seus sujeitos têm sobre a sociedade em que vivem e a perspectiva de conservação ou transformação da mesma. Ou seja, a escola não é neutra, muito pelo contrário, está atrelada e alinhada à totalidade heterônoma do sistema vigente, ou em permanente luta por autonomia e emancipação.

O envolvimento da pesquisadora com o objeto da pesquisa vem de longa data, pela origem familiar campesina, convertida em classe operária na década de 70. Formada em curso Técnico de Segurança no Trabalho e graduada em Ciências Sociais, com atuação em programas de treinamento desenvolvidos pela secretaria do Trabalho e Ação social do Estado do Rio Grande do Sul, destinados aos

⁵ BARROS & LEHFELD, 2000, p.75

trabalhadores membros de comissões internas de prevenção de acidentes do trabalho (CIPA) nas empresas. Experiência que levou à participação no movimento sindical na luta por uma concepção de formação em segurança e saúde do trabalhador, mais abrangente que o simples treinamento proposto pela legislação e levado a cabo pelas empresas e instituições que promoviam tal formação. Essa trajetória proporcionou vivenciar e refletir sobre a dura realidade em que milhares de trabalhadores produzem sua existência, marcando definitivamente a identidade com a luta da classe trabalhadora.

Após quinze anos atuando nessa modalidade de ensino, com a perspectiva de educação para emancipação das classes oprimidas, passou para a educação regular como professora de Sociologia na escola pública de formação geral e na escola técnica. Com a mudança do campo de trabalho da fábrica que é território hegemônico do capital e pouco contestado, para a escola, acreditando na possibilidade de transformações nela e a partir dela, pois de acordo com SNYDERS (1997):

A escola não é um feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação, mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e é preciso continuá-lo. (p. 105-106).

Portanto o presente trabalho fundamenta-se no princípio que a escola não é apenas reprodução das estruturas vigentes, mas também resistência a estas. Desta forma busca ainda, identificar a existência de uma semente de resistência no trabalho educativo, como possibilidade de ampliação do embate a ser travado na escola para transformá-la em espaço de luta pela emancipação humana.

A concepção de educação para emancipação humana como contraponto à educação para a cidadania desenvolvida ao longo deste trabalho, deve-se ao fato da categoria cidadania estar historicamente circunscrita em um imenso campo de contradições. É fundamentalmente pelo fato seu pleno exercício, sempre ter esbarrado nos limites das sociedades marcadas pelas desigualdades sociais, nas quais a luta pela cidadania é sempre a luta de classe. Ainda que a conquista da cidadania seja entendida por alguns intelectuais como emancipação humana; a categoria tornou-se um termo quase que indiscriminadamente usado tanto por posturas progressistas, de esquerda, quanto pelos adeptos do neoliberalismo, revelando-se na materialidade histórica, como uma categoria essencialmente constitutiva da sociabilidade do capital, no qual a formação do cidadão tem por fim a conformação com a ordem deste.

Em concordância com os educadores e intelectuais do campo da esquerda⁶, este trabalho parte do entendimento que o exercício da cidadania, além de pleno, deva ser ampliado para o ser humano em geral, o que pressupõe a emancipação humana nas dimensões política, econômica, social e cultural. Deste modo, toda a atividade educativa que pretenda contribuir para uma formação humana omnilateral deve estar norteadada pela emancipação humana e não apenas pela cidadania.

A fundamentação teórica do materialismo histórico busca o constante diálogo com os escritos de Marx para a compreensão das categorias trabalho, educação, cidadania e emancipação, nas diferentes configurações históricas e particularmente na atual fase capitalista de globalização neoliberal hegemônica. Os escritos de Gramsci, bem como o diálogo com autores como Frigotto, Saviani, Tonet e Mészáros para pensar a noção de omnilateralidade, emancipação, escola unitária, politecnicidade e hegemonia, foram de fundamental importância ao desenvolvimento deste trabalho.

⁶ Sobre o tema da esquerda, ver: SADER, E. *O Anjo Torto (Esquerda e Direita no Brasil)*. Ed. Brasiliense, 1995 e sobre o conceito de esquerda e direita ver BOBBIO, Norberto: *Direita e esquerda - as razões e significados de uma distinção política*. São Paulo: Unesp, 2001.

Através destes pensadores, se faz a análise da subordinação das práticas educativas das diferentes configurações do capitalismo que se explicita no dualismo estrutural, com uma escola formativa para as classes dirigentes e outra disciplinadora e adestradora para as classes operárias; estes autores contribuem ainda para a reflexão sobre as possibilidades de processos formativos de autonomia e emancipação humana para a superação do sistema atual.

O campo empírico foi fundamentalmente a comunidade escolar da Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá, local onde se realizou parte das observações e aplicação dos questionários. A escolha desta população para a amostra deveu-se ao fato da pesquisadora exercer suas atividades profissionais nessa escola, o que de certa forma facilitou o trabalho investigativo, mas deveu-se também ao fato da ETEVM ser uma das mais antigas escolas de ensino profissional da rede estadual, estabelecida há quase um século, contando com aproximadamente 2.500 alunos e mais de 300 profissionais. Contudo as entrevistas e observações extrapolaram esta unidade estendendo-se a outras unidades da instituição.

A dissertação que resultou desta pesquisa está organizada em quatro capítulos assim estruturados: O capítulo Um inicia com uma breve reflexão sobre os projetos de sociedade e conseqüentemente de educação que estiveram no centro dos debates pela disputa da hegemonia na sociedade brasileira a partir da década de 90 do século passado; logo a seguir traz a problemática da relação entre as categorias: trabalho, educação e cidadania em sua materialidade histórica; tendo como referenciais a *pólis* grega, a modernidade liberal, o período do Estado de Bem-Estar-Social e a atualidade de hegemonia neoliberal; finalmente faz uma provocação sobre os rumos da educação no século XXI, se continuará sendo orientada pela ideologia burguesa no sentido de formar o cidadão produtivo neoliberal, ou se romperá com essa lógica ampliando a formação escolar na perspectiva da emancipação humana;

O capítulo Dois, recupera o embate entre os projetos de educação básica em disputa ao longo do processo de redemocratização do país que culmina na constituição de 1988, na disputa pela lei de diretrizes de Base da Educação, Lei

9.394/96; logo a seguir faz uma análise das políticas públicas para a formação humana, sob a hegemonia neoliberal.

O capítulo Três é dedicado ao estudo do conjunto de informações obtidas através da pesquisa empírica, com vistas à confirmação ou não, dos pressupostos iniciais de que as escolas técnicas da rede FAETEC estão promovendo uma educação limitada à preparação para o mercado de trabalho;

O capítulo Quatro faz uma reflexão sobre o significado de educar as classes populares para a autonomia no contexto vigente; logo a seguir recupera e aprofunda a reflexão sobre a categoria emancipação, buscando o entendimento do conceito no processo histórico; traz a reflexão sobre o sentido da escola unitária e as perspectivas de superação da dualidade educacional, com a efetiva implementação do decreto 5.154/2004, tendo a conquista do ensino médio integrado como horizonte para desencadear o processo de transformação da escola em unitária; finalmente problematiza a questão do ensino médio integrado na FAETEC, se este será uma conquista através da luta dos intelectuais orgânicos contra-hegemônicos, ou acontecerá por uma imposição do MEC.

A título de conclusão destacamos alguns aspectos que julgamos centrais no conjunto da dissertação.

Capítulo I

TRABALHO e EDUCAÇÃO no SÉCULO XXI CIDADANIA ou EMANCIPAÇÃO?

1 – TRABALHO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: uma história de ambigüidades e contradições

A história de toda a sociedade até hoje é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, burguês da corporação e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em constante antagonismo entre si, travaram uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, aberta outras, uma luta que acabou sempre com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com o declínio comum das classes em luta. (MARX; ENGLS, 1987, p.34)

Neste novo contexto de desenvolvimento material do capitalismo baseado na globalização neoliberal hegemônica, a educação formal necessita responder aos desafios postos à formação humana, contudo a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseados na propriedade privada dos meios de produção⁷. A compreensão da relação educação/cidadania/emancipação como categorias determinadas historicamente pelo modo de produção da existência humana, em sua particularidade brasileira, só poderá ser compreendida em seus limites e possibilidades, como reflexo do sistema capital em sua totalidade e atualidade de profunda crise que se reflete em todas as dimensões da vida humana.

Na atualidade brasileira, existe uma fé na educação como redentora dos graves problemas que afetam a sociedade, contudo há um consenso sobre o fracasso da educação pública básica, tanto na formação para o trabalho, quanto para o exercício da cidadania. Sendo a educação um espaço social de disputa da hegemonia na sociedade, as forças sociais que a dominarem estarão em vantagem para fazer com que suas idéias sejam hegemônicas. Por esse motivo a educação

⁷ SAVIANI (2003)

pública brasileira tem sido objeto de constantes embates entre os diversos sujeitos sociais que a disputam, mesmo com interesses antagônicos, tanto os defensores do capital quanto seus críticos de diferentes correntes ideológicas buscam significar trabalho, cidadania e educação segundo a concepção que têm da sociedade.

Uma corrente de intelectuais orgânicos do capital advoga na atualidade, o fim da sociedade industrial, do trabalho e conseqüentemente do proletariado, com a emergência da sociedade do conhecimento e do cognitariado, o que resultaria na superação da alienação e da luta de classes. Esse pensamento está fundamentado na doutrina neoliberal, que desde o final do século passado, tem se empenhado em formar consensos sobre tais profecias, defendendo que o sistema capitalista é o último estágio da sociedade, sendo necessário que haja a adesão a esta ideologia pela totalidade da sociedade. A estratégia neoliberal de colocar a educação como prioridade, tem por fim a disputa pela hegemonia social com a assimilação do ideário da burguesia periférica, pelas classes subalternas, o que de acordo com Mészáros (2005) caracteriza a internalização metabólica do capital, ou seja: a totalidade dos processos educacionais capazes de assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema.

Todavia, os pensadores que conduzem suas pesquisas fundamentadas no materialismo histórico entendem de forma contrária: para estes, é o sistema capital em sua totalidade que está em profunda crise, e na luta pela sobrevivência, lança mão de teses como da sociedade pós-industrial. Esta tese não resiste a uma análise mais profunda da materialidade histórica do processo de trabalho capitalista. A esse respeito temos a declaração de Mephram, num artigo produzido por Brighton, Labour Process Group :

nossa tese é de que não tem havido mudanças nas tendências imanentes do processo de trabalho capitalista, além das analisadas por Marx. O que tem mudado sob formas complexas e ainda não analisadas, são as múltiplas formas assumidas por essas tendências: as mudanças na técnica

material, na estrutura organizacional, na localização espacial, etc., que historicamente têm ocorrido como produtos da (...) luta de classes que é seu determinante final.⁸

Sendo a luta de classes o motor que faz mover história, enquanto houver trabalho explorado, esta não cessará, apesar do desenvolvimento tecnológico, pois qualquer forma que tome o trabalho na sociedade regida pelo capital, ainda que a mascare, não a extingue. Como nas atuais formas de expropriação do trabalho, impregnadas de conceitos como cooperadores, associados, empreendedores etc. os quais mascaram a luta de classes, porém não a suprimem, pois isto não é possível sem a superação do sistema gerador da alienação do trabalhador dos bens que produz. Pois de acordo com a análise marxista o trabalho é a categoria fundante da existência humana, da qual resultam outras como educação e cidadania, como assevera Marx, em a Ideologia Alemã:

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 (In. CALDART, 2004).

Desta forma conceito de trabalho não se esgota na concepção do senso comum de trabalho produtivo, mas permanece como categoria central nas relações sociais, como conceito filosófico, é a forma mais ampla possível de ser pensado:

O trabalho é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens porque esta é sua atividade vital, para produzir ou reproduzir a vida, é o trabalho a atividade pela qual ele garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana (Ibidem).

⁸ SILVA (1991). *O processo de trabalho capitalista*, p. 42.

Conforme exposição anterior, o trabalho permanece com sua centralidade, portanto não é o fim da história, do trabalho, das classes, nem da luta de classe. Sendo a escola uma das mediações no processo de formação humana, chegou ao seu limite na tentativa de formatar o cidadão do século XXI enquadrado nos moldes do sistema atual, sendo que para superar esses limites, necessita questionar o seu papel na produção da existência humana. Sua função de reprodutora das relações sociais capitalistas está esgotada, se fazendo necessário resgatar instrumentos teóricos a fim de estabelecer uma nova práxis⁹ educativa para além das relações desumanizadoras do capital, que reduzem o ser humano a objeto descartável pelo mercado. Somente desta forma a educação neste novo século poderá transformar-se em instrumento de emancipação humana.

A seguir refletiremos sobre a relação entre Trabalho, Cidadania e Educação em sua vinculação concreta nas relações sociais de produção vigente, a fim de buscar a correta sustentação do que se propõe a pesquisa. Deste modo tais categorias serão analisadas em quatro períodos históricos: *A antiguidade*, tendo como paradigma a *Pólis* democrática ateniense; *a modernidade liberal*, fundamentada na ideologia do individualismo; *o Estado de Bem-Estar-Social* e *a contemporaneidade neoliberal*, na qual o mercado é o novo leviatã, que necessita conquistar todos os corações e mentes para continuar dominando.

1.1 - A Antiguidade

A cidadania tem sua origem no mundo antigo na *pólis* grega, definindo a participação do *polites*¹⁰ na vida pública: a democracia surge como construção humana, na qual a participação é um dever de todo cidadão da *pólis* democrática.

9 O conceito de práxis em Marx articula a teoria com a prática, como abstração do pensamento, como busca da compreensão mais consciente e consistente da atividade prática.

10 *Polites* é o habitante da *pólis*, que participa da vida pública, o que mais tarde foi substituído pelo termo *Civita*, de origem latina.

Referindo-se a exigência de participação que segundo Aristóteles caracteriza o cidadão, VALLE (2000) indica aspectos fundamentais nesse regime, tais como foram ressaltados por Castoriadis: a cidadania é entendida como participação plena nas deliberações que criam a sociedade e decidem sobre seus destinos.

A *Pólis* proporcionava a educação através da exigência de participação no processo político, o que configurava um profundo envolvimento do cidadão com a vida pública. O surgimento da *pólis* democrática coloca a educação como problema quando surge a necessidade de pensar a formação das virtudes nos homens que terão a responsabilidade de geri-la. A educação era baseada nas práticas sociais, nas quais cada cidadão era tido como modelo, se configurando numa tarefa de toda a sociedade. A interrogação ética e a cidadania se imbricavam na vida da *pólis*, a educação visava à formação do cidadão para a participação política no projeto democrático.

A política, como criação grega, segundo Castoriadis teria sido o questionamento explícito da instituição estabelecida da sociedade, “(...) a primeira emergência histórica do projeto de autonomia coletiva e individual”¹¹. A democracia é para o autor, projeto sempre instituinte, interrogação das significações imaginárias da sociedade instituída, visando a outro tipo de sociedade, outro tipo de indivíduo. Além disso, ela é projeto de autonomia, ou seja, de “(...) atividade coletiva refletida e lúcida, visando à instituição global da sociedade como tal”.¹² Desta forma, no mundo antigo educação e política se confundem, pois é através do exercício da política, ou seja, das ações na vida da *pólis* que o cidadão é educado.

1.1.1 - Os limites da Democracia Ateniense

¹¹ CASTORIADIS, C. 1992.

¹² *Ibidem*.

A democracia na *pólis* grega, apesar da profunda participação de seus cidadãos, exemplo ao qual se remetem todas as discussões sobre cidadania; excluía estrangeiros, escravos e mulheres que não eram assim considerados. Tendo em vista à igualdade política, não levava em conta as desigualdades sociais produzidas pela apropriação privada da terra e conseqüente exploração do trabalho humano pelos proprietários. Esse fato expõe suas contradições e marca a cisão entre educação e trabalho, pois se a essência humana não é uma dádiva divina ou natural, mas produzida pelos próprios homens, sendo um processo de trabalho para garantir sua existência, a produção do homem, é ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. “A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.”¹³

A inexistência de propriedade privada da terra nas sociedades primitivas permitia uma identidade entre o trabalho e a educação, as pessoas aprendiam a produzir seus meios de vida enquanto os produziam, caracterizando a produção da existência humana como um processo educativo. Com a apropriação privada da terra e a divisão da sociedade em proprietários e não proprietários, emergiu o modo de produção escravista, no qual alguns deixaram de trabalhar para produzir sua existência, passando a viver da exploração do trabalho alheio, predominantemente dos escravos; dando início a um processo de desqualificação do trabalho.

Aristóteles, considerando próprio do homem, o pensar e o contemplar, reputa o trabalho como ato produtivo, uma atividade não digna de homens livres.¹⁴ Arendt (2005), ao falar sobre *Vita Activa* cita três modos de vida que segundo Aristóteles os homens podiam escolher livremente: a vida dedicada aos prazeres do corpo; a vida dedicada aos assuntos da *pólis* e a vida do filósofo. Nestes modos de vida os homens tinham total independência em relação à produção dos meios de existência. Já o labor é considerado degradante por impossibilitar ao homem o exercício das atividades consideradas livres, sendo o modo de vida do escravo e de outros

¹³ SAVIANI, 2006.

¹⁴ ARENDT, 2005.

trabalhadores obrigados a trabalhar, para produzir além da própria existência, também a de seu senhor.

A contradição fundamental da democracia que se alimentava da escravidão era considerada como um fato natural e necessário conforme ARISTÓTELES (2002),

Se todas as artes necessitam de instrumentos adequados para seu trabalho, a ciência da economia doméstica também deve possuir os seus. Desses instrumentos, alguns são animados, outros são inanimados. (...) O operário no trabalho das artes, é tido como um instrumento, assim também a propriedade constitui-se instrumento imprescindível à vida, a riqueza é uma multiplicidade de instrumentos e o servo uma propriedade viva. Encarado como instrumento, o trabalhador é sempre o primeiro entre eles. (p.16, §4)

Aristóteles entende que existem escravos e homens livres pela própria ação da natureza, ainda que considere o escravo como homem, o vê como um ser inferior e, portanto, destinado pela natureza à escravidão, pois “não possui a razão em sua plenitude.”¹⁵ Este Pensador vê nos escravos apenas a força física, quase com a mesma utilidade dos animais domésticos no auxílio as necessidades diárias do senhor. Vê também uma relação harmoniosa entre ambos, sustentada por interesses mútuos, uma vez que um nasceu para mandar e o outro para obedecer.

A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer e de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho¹⁶. De acordo com escritos de Aristóteles, já na pólis grega se identifica o germe de algo que poderíamos chamar de ensino profissionalizante: "uma ciência do servo como aquela que o fundador de Siracusa ensinava, o qual em troca de um salário ensinava às crianças todos os

¹⁵ *ibidem*, § 13, p.18

¹⁶ SAVIANI 2006, p.6-7.

pormenores do trabalho doméstico”.¹⁷ O autor ainda se refere à ciência do senhor e a do servo, a deste “até poderia ser ensinada”, evidenciando a naturalidade com que era concebida a separação entre trabalho e educação, já que o servo necessitava apenas aprender o manejo dos (outros) instrumentos de trabalho, sendo considerado um deles. Se referindo à educação do servo admite que até mesmo possa haver uma aprendizagem de cozinha e outros ramos do trabalho doméstico, “efetivamente alguns trabalhos são mais apreciados ou mais necessários que outros”¹⁸. O ensino ao qual se refere aparece como uma aprendizagem formal para alguns servos, mediados por um tipo de escola, desprezando a identidade entre educação e trabalho, como se aqueles que realizavam o trabalho sem tal aprendizagem, não aprendessem no processo.

A escola surge no contexto de cisão entre trabalho e educação para atender os que não necessitavam trabalhar, dispendo de ócio, vão se preparar para os modos de vida considerados dignos de homem livre. Essa cisão vai ao longo do processo histórico gerar duas modalidades de educação escolar, uma para formar as virtudes do cidadão e outra para os que trabalhavam.

Na antiguidade, a apropriação privada da terra foi determinante na produção e reprodução das desigualdades entre os homens, através da ideologia da natureza humana que destinava uns para dominar e outros para obedecer. Ao mesmo tempo em que os primeiros experimentam uma cidadania plena, os demais mal eram tidos como homens e sim como instrumentos de trabalho, sendo seres sem direitos por oposição ao cidadão, aprendiam no próprio processo de trabalho, mantendo ainda a íntima relação trabalho/ educação.

A cidadania em sua gênese apresentava aspectos contraditórios: uma pequena parcela da sociedade era considerada cidadã, por força da exigência de participação política como condição de cidadania; Enquanto a maioria das pessoas estava

¹⁷ ARISTÓTELES, 2002, §22 p.21.

¹⁸ *Ibidem*.

afastada da possibilidade do exercício da mesma, por meio da apropriação privada da terra, que era o meio de produção da época, por uma minoria que desse modo deixou de trabalhar para produzir seus meios de existência, vivendo do trabalho alheio.

Apesar da desqualificação nessa sociedade, o trabalho continuou sendo categoria central na existência humana, pois através dele a produção desta continuou dando, mesmo sob nova forma; o trabalho da maioria excluída da cidadania que além de seus meios de existência produz os meios de existência dos proprietários dos meios de produção. Desta forma na *pólis* democrática, a emancipação humana estava fora de questão, uma vez que o exercício da cidadania restrita, apesar de profunda, era considerado fato natural, não havia vínculo entre esta e a educação e o trabalho. Pois as primeiras destinavam-se a uma pequena parcela da sociedade sendo o trabalho uma atividade indigna de homens livres era realizado por quem não tinha direito a educação.

1.2 - A Modernidade Liberal

1.2.1 - Surgimento e Consolidação

Se na Antiguidade, o Homem era um ser sem direitos por oposição ao cidadão que os tinha em plenitude, sendo a participação política não apenas um direito, mas uma obrigação de todos os cidadãos; na sociedade moderna burguesa, consolidada após a revolução americana em 1776 e francesa em 1789, nascidas da razão iluminista, que busca o domínio da natureza para atender aos interesses humanos, o homem passa a ser visto como portador de direitos universais; todos passam a ser potencialmente cidadãos.

Nos regimes absolutistas, os direitos do indivíduo eram concebidos como dádiva do soberano face ao direito divino dos reis, assim a concepção de um Estado Leviatã foi defendida por Hobbes como única maneira de evitar a anarquia social, pois sendo “o homem o lobo do homem”, necessita de um ente (o estado) capaz de controlar esse estado natural em que se encontra o homem. O regime absolutista era sustentado ainda na idéia de hierarquia divina da organização feudal, na qual a relação entre o senhor e os súditos era baseada num pacto de submissão.

Com a queda do antigo regime, a burguesia após ascensão ao poder pela revolução, para afirmar-se teve de travar uma luta contra os ideólogos do antigo regime e a fúria contra-revolucionária dos conservadores. Edmund Burke caracteriza a doutrina revolucionária como a expressão do mal encarnado: “aqueles que fizeram o 14 de julho são capazes de fazer qualquer mal. Eles não cometem crimes para obter seus fins, mas fabricam fins para cometerem crimes. Não é a necessidade, mas a sua natureza que os leva a isso”.¹⁹ O autor propõe uma “guerra religiosa, uma nova cruzada” para impedir a disseminação dos ideais revolucionários pela Europa, através da censura a todo o sistema de divulgação da revolução.

Entre os problemas que a burguesia teve que enfrentar na nascente modernidade liberal, além dos inimigos da revolução, um deles era a contradição herdada do absolutismo que como legado de Deus, poderia dispor do poder como quisesse. A grande questão era: como legitimar o Estado que deve ser constituído sob uma base moral e ética fora da origem divina, sem negar a existência de Deus? Os revolucionários modernos, para isso criaram a doutrina liberal baseada na razão, que surge como mediação na relação Deus x poder. O pensamento liberal, desta forma tem a perspectiva de estado como um dos instrumentos da realização do homem na terra.

A ideologia liberal se fundamenta em três teses:

¹⁹ BURKE, 1982, p.25.

O naturalismo, entendido como a expressão da opção do homem pela busca da felicidade na vida terrena, rompendo a subordinação a Deus; A aplicação da razão na solução dos problemas humanos, Locke definiu a relação entre a razão humana e a busca da felicidade ao escrever que: "o poder é, em princípio, poder de liberdade. E essa liberdade é uma liberdade para a felicidade, uma liberdade para a felicidade através da razão" ²⁰. O individualismo com a idéia básica de que do ponto de vista ontológico e ético o ser humano é antes de tudo, um indivíduo. Esta tese se constitui como a pedra angular da ideologia liberal, priorizando o indivíduo em relação à sociedade, considera o estado como um mal necessário, para garantir a liberdade individual.

O liberalismo afirmava os princípios fundamentais que deviam organizar a vida em sociedade: o reconhecimento de que todos os homens são livres e iguais em direitos à vida, à liberdade, à segurança, a felicidade e à propriedade privada, individual e ilimitada. Estas teses constituem uma vertente do liberalismo chamada por Bellamy de "liberalismo ético", em contraposição ao "liberalismo econômico" no qual se transformou mais tarde. Afirmava o liberalismo ético que a estabilidade e progresso da sociedade dependiam da expansão crescente da liberdade individual, pois Deus dotou todos do recurso da razão, para discernir sobre o uso do poder. A razão permite o reconhecimento de que todos têm o mesmo direito de uso da razão dada por Deus. Não podendo, portanto violar esse reconhecimento do atributo em comum com os outros, o poder político não pode substituir esse poder, o que substitui é o que se tem em comum: a vida, a segurança de poder ir e vir e a felicidade que dota a vida de sentido, e a propriedade da vida que são atributos criados por Deus e reconhecidos pela razão, como pertencentes a todos, como condição natural da vida humana. Sendo que e o poder absoluto contradiz esses atributos, faz surgir o estado supostamente neutro, como regulador dos conflitos e capaz de evitar os desequilíbrios contra os direitos naturais do indivíduo. Assim o

20 - LOCKE, John.. Site www.cobra.pages.nom.br, Internet, Brasília, 1998.

poder passa a ser fundamentado nas instituições políticas e não mais no arbítrio dos indivíduos como na idade média.

O estado liberal tem sua justificação no Contrato Social, isto é: um pacto que os integrantes de uma sociedade realizam entre si para pôr limites a seus próprios direitos e assegurar a convivência. Para os pensadores liberais os indivíduos decidem livremente instituir o Estado, que passa a representar a vontade geral e o bem comum. Na concepção de Rousseau, para garantir os direitos naturais e seu pressuposto filosófico no Estado limitado em contraposição ao Estado absoluto é fundamental a vigência de um Estado de direito limitado em seu poder e em suas funções, pela Constituição e as leis que protegem juridicamente os direitos dos indivíduos.

O liberalismo político constituído contra o absolutismo, busca na teoria do contrato social, a legitimação do poder, agora não mais fundamentada no direito divino dos reis, nem na tradição ou herança, mas no consentimento dos cidadãos. A doutrina do contrato social foi construída em torno da teses políticas do liberalismo: a liberdade, como pedra angular do pensamento liberal; o reconhecimento da igualdade de natureza, diferenciada da igualdade jurídica; o direito à propriedade, que consagra e assegura o produto do trabalho do homem; o Estado considerado responsável pela ordem e segurança; e, finalmente, o estado de direito, limitando o exercício do poder e definindo direitos e garantias dos indivíduos²¹.

Na modernidade liberal, o Homem passa a ser sujeito de direitos não apenas como cidadão, mas também como homem. A doutrina dos direitos naturais que fundamentou a Revolução Francesa e a Americana e a Declaração dos Direitos do Homem e dos Cidadãos, de 1789, afirma o princípio fundamental do estado liberal, como estado limitado e atribui uma intensa relação entre os direitos do homem e dos cidadãos, de tal modo que os direitos dos cidadãos não poderiam ser tomados como

²¹ *Análise fundamentada em ARANHA, M.L. e MARTINS, M.H.P. 2003 e BOBBIO 2005*

separados dos direitos humanos; o indivíduo passa a ser visto como homem (pessoa privada) e como cidadão (pessoa pública). “O objetivo de toda associação é a conservação dos direitos naturais e não prescritíveis do homem.”²²

Desta forma, cidadania e pertencimento ao corpo político estariam garantidos a todo homem, Conforme o postulado lockeano: os homens são livres e iguais porque são proprietários de seus corpos, independente da sua condição social. A idéia de propriedade, na sua origem, estava relacionada com um direito, com um poder sobre as coisas, que vai além da posse efetiva. Segundo Macpherson(1978), a concepção do indivíduo moderno como sendo proprietário de sua própria pessoa criou no homem do século XVII uma qualidade possessiva.

Contudo, a cidadania ampla propalada no início da modernidade, logo é restringida segundo o poder econômico do indivíduo, quando Locke aprofunda seu postulado vinculando-o à cidadania, conclui que a propriedade não é exatamente o corpo, mas o fruto que este produz pelo trabalho ao se apropriar da natureza. O autor vincula a propriedade privada ao trabalho: cada indivíduo só não trabalha se não quiser e só não adquire propriedade, se for incompetente e preguiçoso. Consequentemente apenas os que possuem propriedade privada são cidadãos plenos.

Na perspectiva liberal conservadora, a divisão da sociedade entre proprietários e não proprietários, se justificada pelas virtudes de quem adquire riquezas, da mesma forma que o fracasso dos pobres é atribuído a preguiça, indolência, degeneração, imprevidência e não como produto das relações sociais capitalistas. As teorias políticas liberais criaram uma esfera de relações sociais separadas entre vida privada e da vida pública, representada pela sociedade civil e consagra a propriedade privada como direito natural do indivíduo.

²² Artigo 2º. da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789.

O liberalismo não consegue solucionar a questão da contradição entre liberdade e igualdade e adota o princípio de igualdade de origem e não de destino: todos nascem livres e iguais, porém o que cada um vai fazer de sua vida é um problema individual. O estado tem como principal função a garantia da propriedade, sua relação com o cidadão se estabelece através de direitos e deveres que devem ser respeitados por ambos, não cabendo intervir na vida privada dos indivíduos, quanto à questão da igualdade.

A tese da igualdade elaborada por Stuart Mill defende a liberdade econômica e a propriedade privada, mas afirma o postulado da igualdade dos pontos de partida. Isto significa que, apesar de reconhecer o mérito e o esforço próprio na ascensão econômica e social das pessoas, isto seria impossível sem determinadas condições. Todos deveriam ganhar um salário decente, ter uma boa escola etc. Segundo Paulani (2004), a individualidade é um fim e não um meio, pois o que caracteriza a natureza do homem para Mill, não é a uniformidade, mas a criatividade do diverso. Segundo Paulani, esta tese de Mill expõe a principal contradição do liberalismo, que é a questão da autonomia do indivíduo moderno em relação à sociedade.

Também BOBBIO (1992), comparando as três formas que assumiu o estado moderno em relação à cidadania, conclui:

No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos. (p. 61).

Às conclusões de Bobbio, pode se acrescentar que o estado de direito ao mesmo tempo em que universalizou a cidadania política, consagrou a restrição da cidadania plena aos proprietários. Pois o liberalismo como ideologia da burguesia, ampliou seu poder socioeconômico, sendo que o desenvolvimento do capitalismo

industrial foi cada vez mais se baseando na predominância do mercado como regulador das relações sociais e não mais o estado. O liberalismo econômico define o papel do estado (liberal) pela “negativa” à intervenção às leis do mercado.²³

A democratização do estado liberal foi um longo processo resultante da luta de classes entre proprietários e não proprietários, com a incorporação política dos segmentos não-proprietários excluídos pelo estado liberal clássico. Com isso o Estado obrigou-se a responder às demandas desses segmentos, basicamente os assalariados, que passaram a ter seus representantes nos órgãos legislativos.

1.2.2 - Contradições e Declínio

A sociedade moderna burguesa fundamentada na democracia liberal, apesar ter avançado em relação à cidadania, com extensão do sufrágio universal e o reconhecimento dos direitos humanos fundamentais, encontrou seus limites nas relações de produção capitalistas. Questões colocadas pelo liberalismo clássico e não resolvidas no processo histórico, tais como a liberdade e igualdade dos homens, sacrificadas em favor do direito de propriedade e subordinadas ao mecanismo da economia de mercado auto-regulador. O direito à liberdade, restrito ao exercício da propriedade e o direito à igualdade, ficaram mal resolvidos pelos pensadores clássicos liberais, colocando em cada momento histórico a necessidade de se travar uma luta pela conquista dos direitos humanos, conforme afirma Bobbio:

os direitos do homem são direitos históricos porque nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (1992 p. 5-6).

²³ *Ibidem*.

O exercício pleno da liberdade e da racionalidade, expressadas no sistema econômico como propulsor do contínuo progresso do homem de acordo com a perspectiva do liberalismo clássico, esbarrou na exclusão de significativos setores sociais da participação e na fruição dos benefícios produzidos. Esse fato trouxe a tona questões éticas e políticas, como o problema da igualdade e expôs as contradições da estrutura da sociedade liberal burguesa.

A cisão entre cidadãos participantes e cidadãos não-participantes nos primórdios do liberalismo, torna a relação indivíduo/sociedade marcada por contradições conforme PAULANI (2005), o indivíduo criado pela modernidade é um indivíduo contraditório, em relação à sociedade, estabelecendo uma relação,

de atração e repulsa, de necessidade e indiferença. Ele precisa dela para realizar seus fins particulares, mas não pode abrir mãos de seus autocentramento. Sua participação na sociedade é apenas formal: Ele faz parte dela, mas não se sente organicamente a ela ligado. É determinado por ela, mas a forma dessa determinação o faz cultivar a sensação contrária da pura e total autodeterminação. (Ibidem. p.79-80)

Ainda de acordo com Paulani, em relação ao mercado, o chamado homem econômico²⁴ não percebe essa contradição, sente-se autônomo no exercício de sua liberdade, no mercado ele busca seus próprios interesses. O Moderno Estado burguês se apresenta como uma república representativa, porém somente os proprietários podiam exercer os cargos de representantes no poder, podendo exercer plenamente sua cidadania. De acordo análise de Buffa (2003) só os proprietários têm direito à plena liberdade e à plena cidadania. Aos não proprietários, cabe uma cidadania de segunda ordem, com direito à proteção: pessoal, de liberdade e de

24 O homo economicus é uma criação de J. S. Mill, na defesa de uma ciência da economia política autônoma onde o estudo das ações econômicas do homem poderia ser feito abstraindo-se as outras dimensões culturais do comportamento humano, apoiado na idéia da natureza humana que condena o homem a agir sempre movido seus próprios interesses de adquirir riquezas.

suas crenças, mas não o direito à participação no poder. Com essa divisão no exercício da cidadania, ocorreu a divisão no sistema educacional, com uma proposta para os proprietários e outra diferente aos não-proprietários

O Estado oferece uma educação inicialmente básica para todos, todavia aos proprietários a formação é ampliada para a participação política em um dos poderes da república representativa, na qual poderiam exercer sua plena cidadania. Enquanto aos não proprietários a educação básica era limitada ao aprendizado mínimo para o trabalho e o exercício de uma cidadania restrita à observância dos valores e normas da nação. A educação moderna se configura como um instrumento de conquista de liberdade, igualdade, participação e cidadania, contudo a possibilidade de educação é determinada pelo papel do indivíduo na correlação de forças da sociedade, onde cada um recebe a educação necessária ao desempenho desse papel.

“A educação no contexto da modernidade liberal tem por fim formar o trabalhador disciplinado (...) com formação específica para cada uma das classes sociais”²⁵, capacitando os indivíduos ao exercício de direitos e deveres inerentes a cada classe. O conceito de cidadania, na modernidade liberal está intimamente relacionado com a identidade nacional, restringindo a participação à observância dos valores e normas da nação, ou seja, fica restrito ao âmbito político, tendo como horizonte sempre a ampliação da democracia de hegemonia burguesa e não sua superação.

1.3 - O Estado de Bem-Estar Social

Para a correta compreensão da relação educação/cidadania/ emancipação no contexto atual, é necessário situá-las no início do século XX Como marco da luta de classes que chegou ao processo de reconstrução econômica e política de uma nova

25 BUFFA 2003 p.27

ordem internacional, com as reformas econômicas e sociais efetivadas fundamentalmente pelos países capitalistas centrais, objetivando a superação da crise do capitalismo e evitar o avanço do socialismo.

A ocorrência de sucessivas crises no processo de acumulação capitalista, ao lado do agravamento da questão social demonstrou, segundo Bellamy (1994) que as forças do mercado sozinhas não foram capazes de restabelecer o equilíbrio social. Significando na prática, que a economia de mercado deu origem, não a uma sociedade cooperativa de indivíduos mutuamente se desenvolvendo, mas a uma série de grupos com interesses conflitantes.

Estas questões levaram à crítica ao liberalismo econômico por parte de alguns pensadores liberais, bem como por socialistas como Max, que foi o principal crítico da cidadania burguesa, defendendo que a mera emancipação política através da cidadania é insuficiente.

Como conseqüências das contradições do próprio sistema e da luta dos trabalhadores, alguns pensadores da burguesia liberal como Keynes, buscavam contornar a crise e os limites do capitalismo. As críticas ao liberalismo clássico levaram ao seu declínio no final do século XIX iniciando-se uma reformulação do mesmo, na busca de uma nova base de acumulação do capital, sem tocar em seu determinante fundamental: a propriedade privada.

Apesar de o liberalismo clássico ter entrado em declínio no final do século XIX, as teorias de intervenção do Estado na economia, só ganham força a partir da segunda década do século XX, quando efetivamente se iniciam as reformas do estado. Contudo, somente após a 2ª Guerra Mundial, surge o *Welfare State*. Quando os países capitalistas centrais adotam o modelo de acumulação e regulação econômica, vinculadas à presença ativa do Estado como mediador e agente político e econômico fundamental nas reformas econômico/sociais.

O *Welfare State* surgiu como resultado da luta de classes, tendo por objetivo, não apenas a superação da crise do capitalismo, mas frear o avanço socialista iniciado com a revolução russa em 1917. Para isso incorpora algumas contribuições do movimento reformista e adota programas de benefícios sociais, visando a cooptação da classe trabalhadora, com a promessa de prosperidade em longo prazo.

Para Frigotto (2006) o Estado intervencionista, vai se caracterizar como o patamar por onde passam os interesses intercapitalistas; para o autor, esse Estado cumpre as funções econômicas, políticas e ideológicas.²⁶ O novo processo de acumulação capitalista rearticulou a maneira de produzir ao papel ativo do Estado,²⁷ baseado na produção estruturada no modelo taylorista/fordista, caracterizada por grandes empresas que centralizam o processo produtivo de uma dada mercadoria; organização rígida da estrutura produtiva; padronização de processos e mercadorias; grandes estoques; massificação do consumo (sociedade de massa); capital predominantemente vinculado à produção e não à especulação financeira; força de trabalho protegida, tanto por parte das empresas como do Estado; relação capital/trabalho regulada pelo Estado, através da legislação previdenciária e trabalhista que protege o contrato de trabalho e os salários.

Analisando a sociedade do bem estar social, CASTEL, apesar de reconhecer seus conflitos classifica como uma sociedade salarial, pois promoveu

(...) um tipo completamente novo de segurança: uma segurança relacionada ao trabalho, e não somente à propriedade. Como até então com a situação de insegurança de quem não tinha propriedades e não mais podia trabalhar que via de regra acabava morrendo num asilo. (1998,150).

26 A função econômica ao produzir, ou garantir ao grande capital privado, a produção de mais- valia; A função política ao intervir politicamente para gerar as condições favoráveis ao lucro e a função ideológica quando se apresenta como uma força acima dos antagonismos de classes na mediação do bem comum.

27 Análise fundamentada em HARVEY, 1992.

Deste modo percebe-se que onde o Estado interveio nas relações sociais de produção capitalista, foi capaz controlar em parte a ganância do capital, mas conforme o modelo teórico seguido: o liberalismo social resultou na permanência das contradições fundamentais do sistema capitalista; o trabalho, mesmo sob certa proteção, continuou sendo alienado, pois na linha de produção fordista/taylorista, rigidamente estruturado e fragmentado, o trabalhador foi obrigado a andar no ritmo da máquina. Com a regulação da jornada de trabalho a extração de mais valia passou a dar-se através da intensificação do trabalho, com o controle de tempo e movimentos do trabalhador, visando o aumento da produtividade.

No modelo fordista/taylorista a separação entre concepção e execução era o fundamento da produção, sendo o trabalhador considerado como uma simples engrenagem, que realizava quase sempre as mesmas tarefas ao longo da vida; a educação limitava-se ao treinamento para as tarefas específicas, desprezando uma formação humana mais ampla. Contudo, no período do pós-guerra chamado a “idade de ouro” do capitalismo nos países centrais, surge a Teoria do Capital Humano, relacionando a educação com o desenvolvimento econômico e a ascensão social, atualizando o processo de adaptação dos trabalhadores às inovações tecnológicas.

Tal atualização deu-se acompanhada do discurso ideológico de que esse processo de formação permanente geraria desenvolvimento econômico e social, pois de acordo com essa teoria, quanto maior for o nível de qualificação do trabalhador, maior produtividade e em consequência melhores serão os salários. Esse fato ocorre juntamente com a mudança da base da produção econômica, que começa a transição de um processo rígido da linha de produção taylorista/fordista com o trabalho basicamente repetitivo, para um modelo mais flexível no qual serão exigidas novas competências dos trabalhadores.

De acordo com Frigotto (1989) a Teoria do Capital Humano tem por princípio, justificar as novas contradições do capitalismo, adaptando para uma determinada época, pois as idéias dominantes em uma época são sempre as idéias da classe

dominante²⁸. Ainda de acordo com a análise do autor, ao apregoar que quanto maior for a qualificação do trabalhador, melhor será o salário, resultando na melhora da situação socioeconômica do trabalhador, promovendo o desenvolvimento social do país, não leva em conta que as relações de produção não são determinadas pelos trabalhadores. Pois estes não fazem livremente sua história, mas a fazem de acordo com as condições preestabelecidas pelo sistema socioeconômico. Portanto a qualificação profissional para o capitalismo é sempre uma forma de extração de mais-valia, pois o maior beneficiário é sempre o capital.

Já no início da década de 70 a sociedade do bem estar social mostra-se em crise, de acordo com HARVEY, que ao buscar a compreensão das causas da crise do modelo fordista/keynesiano, assevera:

O período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez (...) por trás da rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas, que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada vez uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir, a acumulação do capital. (1996, p.135-136)

Durante a vigência do Estado de Bem Estar Social até os anos 70, os países que adotaram o modelo fordista/keynesiano viveram sua melhor fase de crescimento, a “idade de ouro”. Contudo as conquistas obtidas pela classe trabalhadora, apesar de terem mascarado a luta de classes nestes países, não a extinguiram, pois o exercício da cidadania mediado pelo Estado não foi uma realidade nos demais países inseridos de forma subordinada ao capitalismo central. Tendo o horizonte dentro dos limites do capital, o *Welfare State* também não promoveu uma educação que alargasse as bases da crítica ao capitalismo, apontando para uma sociedade

28 apud MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*- Ed. Progresso, 1987.

emancipada. Seu objetivo era apenas a superação da crise e dos obstáculos que se colocavam à manutenção da hegemonia capitalista.

1.4 - Neoliberalismo: nascimento e hegemonia

O ciclo de ascensão do capitalismo fora quebrado em meados dos anos 70, com nova crise no processo de acumulação, abrindo espaço para a instauração da acumulação flexível e ascensão do neoliberalismo como modelo hegemônico de estado, significando uma nova conformação econômico/social e político/ideológica.

O abandono do *Welfare State* teve como principais ideólogos Milton Friedman e F. A. Hayek que buscam o retorno do liberalismo sem a fundamentação teórica do mesmo. Considerando o abandono da ciência econômica por Hayek, Paulani (2005), declara que este, fracassa ao tentar resolver a questão deixada em aberto por Mill em relação à autonomia do indivíduo em sua relação com a sociedade, concluindo que diante do impasse na compreensão sobre a determinação pela sociedade sobre o indivíduo, abandona a ciência econômica e cria a doutrina neoliberal.

SANTOS (2002) destaca como principais traços desta nova economia mundial fundamentada na ideologia neoliberal, o fato de ser dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento em escala global, a revolução nas tecnologias de informação e comunicação, a des-regulação das economias nacionais e as preeminências das agências financeiras multilaterais.

De acordo com CASTEL (1999), a meta era a unificação de todas as economias ao redor de um conjunto de regras homogêneas do jogo, para que o capital, os bens e os serviços pudessem fluir para dentro e para fora, conforme os critérios de mercado. A lógica seria então, privatizar, entregar às forças de mercado o sistema de

proteção social, reduzindo o papel do Estado, em última instância, ao de fornecedor de um sistema de previdência residual para os mais pobres da sociedade.

A reestruturação produtiva posta em prática no período, como alternativa à rigidez do fordismo, leva a flexibilização nos seguintes aspectos: introdução de novas tecnologias como informática, robótica e outras; novos modelos de gestão empresarial na atividade produtiva, que implicam na redução da força de trabalho humano; utilização de diferentes formas de precarização do trabalho, decorrente do rompimento do pacto entre capital e trabalho até então intermediado pelo Estado, implicando no enfraquecimento do poder dos sindicatos.

Na contemporaneidade neoliberal, prevalece o conceito da modernidade liberal na qual o cidadão é aquele que está no gozo dos direitos políticos e cumpre com seus deveres, neste contexto, a educação para a cidadania é aquela capaz de conformar o indivíduo nos moldes exigidos pelo mercado, como consumidor e trabalhador.

1.4.1 – Que Sujeitos Tecerão os Fios da Sociedade do Século XXI: Cidadãos Produtivos ou Emancipados?

Vimos ao longo deste capítulo, como se deram as configurações das categorias cidadania/educação/trabalho/emancipação, em sua materialidade histórica, constatando que a cidadania sempre se configurou como conquistas parciais, dentro das formas de sociabilidade marcadas pelas desigualdades entre proprietários e não proprietários. Ainda que no movimento da luta de classes tenha havido importantes conquistas pelas classes não proprietárias ao longo do processo histórico, estas não foram suficientes para a produzir a emancipação humana.

Portanto este tópico irá refletir sobre os rumos da cidadania e da educação formal no presente século.

Marx em *A Questão Judaica*, 1843, distingue o conceito de emancipação política, da emancipação humana. Para ele a emancipação política deu-se pela superação da forma de sociabilidade feudal, o modo de produção estabelecia uma desigualdade jurídica e política explícita entre as classes sociais. Para este pensador, a emancipação política, não extingue, antes solidifica a desigualdade social. A emancipação política apesar de representar um grande progresso, para Marx é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral. Marx defende uma emancipação humana geral, em que as pessoas ficam livres do poder determinante da propriedade privada e de todas as instituições que têm ligação com ela. Para ele, os limites da cidadania burguesa só podem ser superados através de uma revolução social em que a base das desigualdades sociais, que é a estrutura de classes assentada na propriedade privada seja destruída. Pois a emancipação política foi a última forma de emancipação possível na ordem do mundo das desigualdades, a plenitude da emancipação humana ocorre:

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas forças próprias como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 1978, p.46).

Em outras palavras a emancipação política não implica em emancipação humana, esta somente será possível em uma sociedade na qual as formas de sociabilidade não encontrem limites nas determinações econômicas, políticas, sociais, culturais, religiosas etc. A emancipação humana geral só poderá realizar-se de fato em uma sociedade que tenha superado todas as formas de desigualdade e

discriminação entre as pessoas. Assim sendo, ela só será possível em uma sociedade socialista.

A educação formal, como parte de uma totalidade que é o sistema capital, está inserida no contexto atual como um espaço de disputa de projetos antagônicos da burguesia neoliberal e da esquerda democrática. Essa disputa no presente momento coloca como tarefa urgente para a escola, a saída da suposta neutralidade com o questionamento ético-político sobre a formação dos sujeitos que tecerão os fios da vida social no século XXI, sobre a perspectiva de socialização que será assumida; se para a acomodação, o ajustamento, ou para o exercício crítico da cidadania.

Enfim, é tempo de refletir sobre os rumos da escola, se continuará submetida à lógica do Capital, formando o cidadão produtivo tão desejado pelo neoliberalismo, ou abraçará a luta pelo rompimento dessa lógica, caminhando na contramão para formar sujeitos capazes de lutar pela emancipação.

A reflexão sobre os horizontes da educação no século XXI necessita ser enfrentada pelos sujeitos comprometidos com as transformações radicais, desorganizando o consenso neoliberal sobre a cidadania no século XXI. Para tanto é fundamental a existência de uma contra-hegemonia significativa capaz de lutar por uma reforma educacional que venha de fato atender às demandas sociais por uma educação básica universal, laica, unitária e politécnica.

Desta forma a construção da cidadania na escola deve ser entendida como uma importante mediação, dentro dos limites da educação formal para ultrapassar os “interesses mesquinhos do capital”. De acordo com Mészáros (2005), ainda que não possa isoladamente oferecer uma alternativa emancipadora radical, a cidadania pode transformar-se em luta por emancipação humana, na medida em que abarcar a totalidade das práticas educacionais, no sentido de confrontar com alternativas, todo o sistema de internalização elaborado pelo capital.

Para enfrentar tamanha tarefa é fundamental a intervenção consciente em todos os processos educacionais, para além da negação do sistema vigente, deve produzir estratégias auto-sustentáveis de mudança das condições de reprodução da sociedade, possibilitando novas formas de consciência e de ação.

A superação do projeto burguês e a emergência do sujeito emancipado, não representam uma utopia, conforme TONNET (2005), “a emancipação humana é uma possibilidade”. Porém a sua concretização depende da batalha a ser travada dentro do próprio sistema vigente, a partir de suas múltiplas contradições que se manifestam na vida social e são refletidos na particularidade da escola. Todavia para desencadear essa batalha é imprescindível a atuação de uma contra-hegemonia significativa que atue, para além da educação formal, na totalidade do sistema educacional e social.

Capítulo II

O PROJETO NEOLIBERAL de SOCIEDADE: o CIDADÃO PRODUTIVO

2.1 – A produção Flexível e o Cidadão Produtivo

A historicização da categoria cidadania, realizada no capítulo anterior apontou os limites de seu pleno exercício nas sociedades cindidas em classes, bem como os limites impostos à educação formal, como forma de manutenção da hegemonia das classes proprietárias. O presente capítulo problematiza a ideologia da formação do cidadão produtivo e as reformas educacionais realizadas no Brasil a partir dos anos 90 do século passado, que se refletem na educação formal. Sendo parte de uma totalidade concreta, ou seja, como um projeto burguês de dominação dos países centrais a ser aplicado nos países periféricos ou de economia dependente, a fim de dar uma nova formatação à classe trabalhadora de acordo com a nova divisão internacional do trabalho, pois:

Em vez de um “gorila amestrado”, com capacidade suficiente para colocar o parafuso no lugar indicado, como se requeria no início da industrialização, hoje se exige um trabalhador com conhecimento de todo o processo, consciente do produto final e capaz de identificar um possível erro.²⁹

Este modelo de acumulação do capital vai exigir novo perfil de trabalhador, diferente daquele “gorila amestrado” que servia ao modelo taylorista/fordista de procedimentos rígidos, no qual pouco o trabalhador mudava de emprego ao longo da vida profissional e executava quase sempre as mesmas tarefas, necessitando, portanto apenas um treinamento na função. Hoje o trabalhador desejado pelo sistema, deve desenvolver habilidades cognitivas e comportamentais muito bem sintetizadas por KUENZER (1998):

29 KARAM Elizabeth, .Automação e novas formas de organização exigem mais do trabalhador. In: COTRIM Gilberto, Fundamentos da Filosofia, São Paulo: Saraiva, 1999.p 52

... análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente e assim por diante. (ibidem,p.32)

Estas competências caracterizam o cidadão produtivo ideal para operacionalizar o sistema. Contudo as pesquisas sobre a educação formal, incluindo a qualificação profissional, indicam que o sistema educativo não tem dado conta de produzir esse perfil de trabalhador exigido pelo sistema atual. A crescente desagregação social decorrente do novo modelo de acumulação flexível, tendo o desemprego e o trabalho precário como pontos centrais, favorece as pretensões neoliberais de transformar cada trabalhador em um competidor individual, mascarando a falência do sistema capitalista que já não quer se responsabilizar pelos direitos trabalhistas e sociais, sob a imposição da nova vulgata:

A queda do muro de Berlim e o colapso do socialismo real constituem-se em marcos para apologetas e intelectuais conservadores proclamarem o fim da história (Fukuyama), o surgimento da sociedade do conhecimento, o desaparecimento do proletariado e a emergência do cognitariado (Toffler). São, todavia, também marcos para intelectuais da tradição de esquerda, que emigram de suas posições teóricas e políticas para as teses do pós-modernismo e vaticinam: o fim das classes sociais, dos paradigmas calcados na razão, da utopia de uma mudança estrutural das relações capitalistas, o fim do trabalho como categoria fundamental para entender a produção do ser humano como espécie e como evolução histórica. (Frigotto, 1997:78)

Nesse processo de difusão da ideologia neoliberal sobre o fim da sociedade industrial, do emprego e a emergência da sociedade do conhecimento está o discurso da responsabilidade individual pela busca da qualificação, na qual cada indivíduo deve rever todos os seus conceitos e estar em permanente transformação para adaptar-se rapidamente às mudanças do mundo do trabalho. Ou seja: deve ser flexível para dobrar-se continuamente às exigências do capital, sem questionar a

imposição de novas formas de extração de *mais-valia*. Resultando na exigência de um trabalhador altamente qualificado e apto a desempenhar várias funções, garantindo o aumento da produtividade, porém com salário baixo, devido a grande oferta de mão de obra excedente, fenômeno produzido pelo uso intensivo de novas tecnologias e pela nova organização do trabalho.

Estudando esta questão na Europa, mas que se aplica apropriadamente ao caso brasileiro, Taddei (1998), entende a formação profissional neste contexto, como uma chantagem por parte do capital, pois os empregadores não reconhecem em termos de aumento salarial a capacitação imposta aos trabalhadores sob pena de perder seu emprego.

Sob a perspectiva do capital, a educação de qualidade deve ser voltada para a formação de indivíduos polivalentes e flexíveis, tanto para disputar os escassos empregos, como para tornar-se empreendedor com iniciativas arrojadas capaz de progredir por si mesmo.

A noção de cidadania preconizada pelo neoliberalismo procura revalorizar a ação do indivíduo como proprietário que elege, opta e compete para ter acesso a um conjunto de mercadorias, entre as quais a educação. De acordo GENTILI (1998) "O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: O consumidor".

Para esse autor, as reformas educacionais aplicadas nos países da América latina, com vistas a formar o trabalhador do novo tipo, possuem a mesma característica de homogeneidade dos programas de estabilização reforma econômica, "com o mesmo núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos "oficiais"

a cerca da crise educacional e de suas supostas saídas, decorrentes do receituário elaborado pelo consenso de Washington “³⁰

Também Frigotto (2001), entende que as políticas educacionais determinadas pelo Banco Mundial para os países de capitalismo dependente, direcionam o campo educativo para uma concepção produtivista, cujo papel é desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e da gestão de qualidade definidas no mercado de trabalho. E tem por fim formar em cada indivíduo um banco ou reserva de competências que lhe assegure a empregabilidade, formando o cidadão produtivo.

No entanto os representantes do Capital entendem que a escola pública não tem sido capaz de assegurar essa educação de qualidade que atenda suas exigências. Segundo análise de Gentili (1998), o Capital atribui a culpa ao modelo de Estado interventor e principalmente a ação dos sindicatos que fazem muitas exigências a esse Estado, inviabilizando a modernização das redes de ensino e a transformação em sistemas um conjunto de mercados competitivos e flexíveis.

Desta forma o capital responsabiliza a escola pública pelo distanciamento entre as competências exigidas pelo sistema e as adquiridas pelo trabalhador, da mesma forma que culpa o indivíduo que não se preparou para a competitividade no novo mercado de trabalho, por isso não consegue se empregar. Neste contexto a escola pública só faz sentido, se for capaz de satisfazer plenamente seus interesses, só deve ser pública se atender aos interesses privados, sendo um deles a formação do cidadão produtivo.

Buscando a compreensão da ordem que tem indicado o sentido único da sociabilização, Antunes (2002),³¹ indica que as representações correntes hoje se

30 O termo Consenso de Washington é usado para definir o conjunto de doutrinas e medidas de cunho neoliberal impostas pelos organismos financeiros internacionais (Banco Mundial e FMI) aos países de capitalismo periférico, a fim de manter a hegemonia dos países centrais, sendo consentidas pelos governos locais.

31 ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: Gentili, P. & Frigotto, G. 2002

expressam como se a humanidade tivesse atingido seu ponto alto, através de fetiches como o do fim do trabalho que levaria a humanidade ao reino da liberdade. Para este autor o que se pode constatar na verdade é um cenário crítico:

Paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo *destrutivo* que tem gerado uma imensa *sociedade dos excluídos e dos precarizados*, que atinge também os países do Norte. (ibidem,p.36)

Nessa lógica destrutiva do capitalismo, inserem-se além da destruição das forças produtivas da natureza e do meio ambiente, a força humana de trabalho. Antunes chama atenção que estamos presenciando o que afirmou MÉSZÁROS (2005):

o capital desprovido de significação humanamente significativa, assume em seu sistema metabólico, de controle social, uma lógica que é essencialmente destrutiva, em que o valor de uso das coisas é totalmente subordinado ao seu valor de troca. (p.36).

Antunes considera um equívoco a tese de que o fim do trabalho nesta sociedade produtora de mercadorias possa oferecer condições para o *reino da liberdade*. Para o autor é imprescindível compreender as metamorfoses do mundo contemporâneo, bem como seu significado e conseqüências, sendo fundamental para isso, “a crítica às formas concretas da des-sociabilização humana como condição para empreender também a crítica e a desfetichização das formas de representação hoje dominantes”

Contudo a desfetichização das formas de representação que apontam o caminho único da sociedade hoje, pressupõe a compreensão dos fundamentos do processo de trabalho na sociedade capitalista, fundamentalmente as duas ordens de

mediações que esclarecem os fins e os meios da reprodução social como aponta CIAVATTA:

O trabalho tem um papel fundamental nesse processo, como relação criadora do homem com a natureza, como atividade de autodesenvolvimento físico, material e espiritual, como manifestação de vida e como realização do reino da liberdade. Mas o trabalho apresenta-se, também, nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou como o trabalho moderno, assalariado, flexibilizado ou desregulamentado, formas específicas da produção da existência do capitalismo. Aos primeiros processos, Mészáros chama de "mediações de primeira ordem, aos segundos, chama de mediações de segunda ordem." (2002:143)

A partir da compreensão destes dois níveis de mediações é possível concluir o que Antunes entende com equívoco do pensamento, acreditar que a partir de determinadas transformações no processo de trabalho capitalista chega-se ao reino da liberdade, pois este sendo uma mediação de primeira ordem requer uma relação criadora com a natureza, sendo que a relação com esta, sob o domínio do capital é de destruição, a relação com o trabalho hoje é de negação através de diversas formas de sujeição pra a maioria das pessoas que vivem sob o reino da necessidade.

Vivendo sob a determinação das mediações de segunda ordem, efetivamente é mais do que um equívoco das políticas educacionais, ignorar a realidade concreta e propor uma educação formal como se a sociedade já tivesse superado tais mediações. Leva-nos a pensar que seja uma deliberação propositada para manter a classe trabalhadora sob o signo das representações fetichizadas no processo de reprodução social, mantendo a hegemonia das forças do capital sobre toda a sociedade.

2.2 - As Políticas Públicas e a formação do cidadão produtivo

As políticas públicas para a educação brasileira historicamente carregam o peso da posição que o país ocupa na divisão internacional do trabalho, isto é: andam na esteira do modelo político-econômico adotado pelos países centrais. Representado neste momento pelo ideário neoliberal, que a partir da década de 90 do século passado, tem travado uma luta ideológica para manter a hegemonia do capital sobre a organização dos trabalhadores, com a imposição de reformas educacionais elaboradas através do receituário advindo do *consenso de Washington*.

Sobre a natureza das reformas atuais, Boron (2004), assevera que o desequilíbrio no âmbito das instituições e das práticas democráticas das sociedades capitalistas, a partir do paradigma do fim da história que tem em seu bojo a superação das ideologias, garantindo a “vitória da democracia”. O que representa um paradoxo pelo fato de agora a ameaça à democracia não vir mais de “fora” como nos fascismos e as ditaduras, mas estarem no interior dos próprios capitalismo democráticos. “Não são externas ao sistema e, o que é pior, têm um rosto democrático”.³²

Considerada como um importante campo de disputa de hegemonia na sociedade, o Banco Mundial define duas tarefas fundamentais à educação para manter a hegemonia do capital: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países dependentes, com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade com o “rosto democrático”).

No contexto das reformas do estado, decorrentes do *consenso de Washington* que visa subordinar os países periféricos aos interesses dos países capitalistas centrais, insere-se a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDBEN-(Lei

32 BORON, Atílio. A. Os novos Leviatãs e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER. E. e Gentili, P.(2004).

9394/96). O primeiro projeto apresentado na Câmara pelo Deputado Octávio Elísio, logo após a promulgação da constituição de 1988, foi o resultado de uma série de debates abertos com a sociedade civil organizada, durante o processo de redemocratização do país nos anos 80, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que alimentou o debate sobre a legislação educacional na nova Constituição.

Este projeto da sociedade civil, defendia a educação politécnica com o ensino básico unitário, vinculando a educação à prática social e o trabalho como princípio educativo, tendo em vista o fim da cisão entre a formação geral e profissional. Tornando possível uma formação humana integral³³. Sendo que a segunda proposta elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC é que foi aprovada, configurando a nova LDB nos moldes da nova conjuntura mundial.

Cabe lembrar que o movimento de luta por avanços no campo educacional advindo da constituição de 1988 que apontava para a ampliação dos direitos sociais, esbarrou no movimento contrário das urnas em 1989, com a eleição de Collor de Mello para Presidente da República. O que criou as condições para a implantação das reformas neoliberais no país, acirrando a disputa entre capital e trabalho pela hegemonia na sociedade, indicando que qualquer avanço só poderia ocorrer dentro desse espaço contraditório e limitado da democracia burguesa.

Nas sociedades cindidas em classes, há uma constante luta pela hegemonia política, na qual a ideologia assume o caráter de convencimento como o primeiro recurso utilizado para a dominação, desta forma a educação deve produzir e reproduzir a sociabilidade desejada pelo capital para cada época histórica a fim de manter a dominação sobre toda a sociedade. A esse respeito cabe lembrar que Mézáros (2005) assevera ser o objetivo da educação sob o domínio do capital, fazer

33 Análise baseada em Frigotto, Ciavatta e Ramos 2005

com que cada indivíduo adote como suas próprias, as metas de reprodução do sistema.

A internalização adequada da ideologia dominante substitui a brutalidade e a violência, recursos utilizados em casos de crise aguda de reprodução do sistema. Neste sentido a educação significa o processo de “interiorização” das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzir a aceitação passiva, pelos educandos.

A interferência dos organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial nos processos educacionais, demonstra a centralidade da educação no projeto neoliberal de hegemonia na sociedade brasileira para o século XXI. Visando a formação do “cidadão produtivo” bem definido por Paris (2002), como o indivíduo formado para fazer bem feito o que lhe pedem, mas que acredite que as questões políticas sejam prerrogativas de especialistas, nas quais não deve meter-se.

O ponto emblemático da disputa pela hegemonia são os embates travados no Congresso Nacional quando da tramitação do projeto de LDB da sociedade civil, evidenciado pelas ações governamentais no sentido de impedir a aprovação do mesmo, segundo Lima Filho (2002), não faltaram manobras diversas, articuladas, com grupos privados e com a participação do próprio MEC. Sobre essa questão Frigotto, Ciavatta e Ramos esclarecem melhor:

A proposta de Lei da Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), negociada durante anos por mais de 30 organizações e instituições da sociedade civil comprometidas com as reformas de base e com um projeto democrático de educação, foi dura e sistematicamente combatida. Foram sendo tomadas, pelo alto e autoritariamente, diferentes medidas legais, numa reforma a conta-gotas, até aparecer o projeto do Senador Darcy Ribeiro que, como lembrava Florestan Fernandes, deu ao governo o projeto que esse não tinha. (2005, p.13).

De acordo com estes autores o projeto apresentado pela sociedade civil ia sucessivamente perdendo apoio parlamentar, sendo substituído pelo do Senador Darcy Ribeiro em articulação com o poder executivo através do MEC. Apesar das intensas manifestações contrárias dos grupos que defendiam o projeto da sociedade civil, o projeto do senado foi aprovado e sancionado pelo Presidente da República em 20.12.1996, denominado de Lei nº 9.394/96.

Desta forma a nova Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional - LDBEN Lei. 9.394/96, apesar de enfatizar que a finalidade da educação básica é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. De fato a nova lei insere-se no contexto das reformas do estado, subordinadas aos interesses dos países capitalistas centrais, formatando a educação nos moldes da nova conjuntura mundial do estado mínimo, mantendo a dualidade já enraizada na educação básica que destina uma boa formação geral para as elites através do sistema privado e às classes populares uma (de)formação geral que mantém a exclusão social, ou a formação técnica destinada ao enquadramento aos interesses do mercado de trabalho.

A nova LDB mantém essa dualidade na a escola pública de nível médio, permitindo a exclusão de grande parte dos adolescentes e jovens da possibilidade de formação profissional, quando disponibiliza uma escola pública dual. Esta questão será retomada e aprofundada no capítulo três, mas a título de esclarecimento, não está se fazendo apologia da educação profissional para a empregabilidade; nem como solução para a exclusão social, que assola a classe pobre no Brasil; tão pouco que todo o ensino médio torne-se técnico retornando a profissionalização compulsória da Lei nº. 5.692/71, em nome da necessidade de formação de técnicos de nível médio. Mas que haja a oferta suficiente para atender as demandas de todos os que optarem por essa modalidade de ensino, mantendo o ensino médio na modalidade de formação geral para os demais, com qualidade para que os egressos

de ambas as modalidades alcancem a autonomia como sujeitos, incluindo as condições de passar pelo crivo da seletividade da universidade.

Tendo em vista que as políticas para a educação da classe trabalhadora excluem grande parte dos adolescentes e jovens da possibilidade de reproduzir minimamente sua vida, na dura realidade brasileira de capitalismo dependente, no qual há a necessidade do trabalho como valor de troca desde muito cedo. Sendo que a formação geral na forma atual exclui os jovens da possibilidade de ocupação em postos de trabalho que exija uma qualificação profissional mínima.

Desta forma seria no mínimo hipocrisia, defender no estado atual a eliminação do trabalho produtivo para os jovens., devido a dupla centralidade que o trabalho tem, como necessidade e como liberdade, aqui caracterizado como necessidade imperiosa. Se o sistema capital viola esse direito, através do desemprego; o Estado viola duplamente quando possibilita à poucos uma formação profissional, mesmo na forma atual, que deve ser superada. Para FRIGOTTO (2002): “Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma capitalista de trabalho alienado, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida”.

As reformas e políticas educacionais no período de 1995 a 2002, sendo norteadas pela política de redução do papel do Estado, permitiram o predomínio das regras de mercado no campo educacional, sob os paradigmas de flexibilização, privatização e desregulamentação, buscou a implementação de políticas educacionais atreladas ao projeto de inserção da sociedade brasileira na dinâmica da globalização hegemônica. A política de educação profissional imposta pelo Decreto 2.208/97 que materializou as reformas no período, marca a separação entre a formação geral e profissional como parte da lógica da dualidade já enraizada ao longo do processo de desenvolvimento brasileiro, mantendo a submissão da educação à lógica do capital internacional.

Perdida a batalha no congresso pela aprovação da LDB que representasse aos anseios dos grupos comprometidos com o projeto democrático de sociedade, a educação profissional foi regulamentada pelo decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, considerado pelos diversos grupos que participaram da elaboração do primeiro projeto, como uma regressão ainda maior que a LDB, pois o artigo Art. 5º que trata do nível médio técnico determina a organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este, contrariando a LDB que prevê a articulação entre a formação geral e profissional.

No entendimento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), essa determinação inviabiliza a formação integrada pretendida pelos defensores do projeto democrático de sociedade, pois o decreto vem regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, reforçando o dualismo educacional, incorpora o ideário pedagógico do capital ou do mercado, através da pedagogia das competências para a empregabilidade, baseadas nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (DCNs e PCNs) que estabelecem os currículos desenvolvidos por competências.

Apesar das muitas contestações das contradições do decreto 2.208/97, somente em 2003 com a eleição do presidente Lula abriu-se a perspectiva de que ocorressem mudanças efetivamente democráticas fazendo com que o debate fosse retomado, surgindo várias posições e documentos, representando interesses diversos sobre o destino do decreto 2.208/97, o que culminou com sua revogação e aprovação do Decreto 5.154/2004 que apresenta alguns avanços em relação à integração; segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo é um documento híbrido, com contradições que para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas.

O Decreto 5.154 no Artigo 4º determina que 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, § 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. A instituição de ensino deverá observar 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.

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.

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

Desta forma o Decreto 5.154/2004 abre a possibilidade de realização do ensino médio integrado, contudo não garante sua realização, deixando a decisão nas mãos dos sistemas de ensino. Esse fato demonstra a fragilidade do governo Lula para decidir em favor de uma proposta mais avançada para a educação profissional de nível médio.

2.3 - Política da Dualidade: exclusão social e enquadramento à lógica do mercado

Ainda que o presente trabalho não tenha como objetivo central compreender as mediações que envolvem a educação promovida pela escola pública de ensino médio de formação geral, utilizamos resultados de um trabalho *lato senso* realizado em 2005 pela pesquisadora. Pois este possibilita a demonstração dos efeitos perversos do sistema educacional público do estado do Rio de Janeiro, cindido em duas escolas; uma de formação geral e a outra de ensino técnico.

Conforme Rosa (2005), Na escola de formação geral o discurso dos gestores tem sido o do consenso neoliberal sobre educação e cidadania, reproduzindo constantemente o batido chavão: “formar o cidadão crítico e criativo”; Fala-se do novo perfil de pessoas na sociedade *pós-moderna*; na *flexibilidade*³⁴ de estar sempre disposto a aprender e mudar; referem-se ainda sobre a necessidade de comprometimento de todos os sujeitos da escola e para dar conta da tarefa, procuram incluir todos os educadores nesse consenso. Para isso usam técnicas e métodos aprendidos nos cursos realizados em parcerias entre a Secretaria de Educação e instituições privadas que tratam a gestão da educação como um negócio, impondo a “racionalidade” do capital à escola pública. Isso resulta em um controle excessivo sobre o trabalho docente que é tratado como um ser abstrato que vive fora das determinações da realidade.

Também o discurso docente na escola de formação geral denuncia a pressão e a angústia entre a maioria dos profissionais, revelando um sentimento de incapacidade para lidar com as questões cruciais do cotidiano escolar; percebe-se claramente a existência de três grupos com posturas diferentes:

³⁴ Segundo SENNETT *Flexibilidade* é uma metáfora da árvore, onde seus galhos têm a capacidade de ceder e recuperar-se. Usada como contraponto ao regime rígido da rotina fordista, é a capacidade de adaptação ao modo neoliberal de viver em constantes mudanças.

Um primeiro grupo, subjetiva essa angústia como fracasso pessoal, passando a se omitir sobre os problemas por vergonha de se expor, não compartilham com os colegas seus anseios, os laços de confiança estão ausentes. De acordo com Sennett a vergonha da dependência corrói a confiança e o compromisso mútuo, e a ausência desses laços ameaça o funcionamento de qualquer empreendimento coletivo. Um segundo grupo se exime de qualquer responsabilidade perante o sistema; entende que na atualidade a formação geral não tem nenhuma finalidade objetiva já que não há emprego para a maioria. Estes demonstram uma desconfiança mais ativa nos outros e os laços de confiança se desenvolvem informalmente nas “fendas e brechas das burocracias,”³⁵ falam para os “colegas de confiança” que fizeram uma opção de ensinar para quem quer aprender e “ignorar o resto”.

Há ainda um terceiro grupo na escola de formação geral que mesmo sendo insignificante do ponto de vista numérico, interpreta a criticamente a realidade e busca uma saída para mudar o quadro desolador. Todavia, “atolado” na infinidade de novas tarefas imposta pela reestruturação da escola e pelas muitas jornadas de trabalho, a fim de recompor as perdas salariais, mas principalmente pela falta de uma direção teórica e incapacidade de organização dentro da escola, permanece em ações individualizadas e fragmentadas, que pouco contribuem ao questionamento do sistema educacional e social.

A situação abordada, caracteriza um duplo processo de exclusão educacional na escola pública de formação geral; que no modelo atual já é uma forma de inclusão precária, e seguida da segmentação admitida caracteriza-se por uma *inclusão-excludente*³⁶. Pois o “resto” ignorado na sala de aula geralmente é a maioria da turma, que apesar de presente na escola, está de fato excluída do processo educacional escolar.

35 SENNET, 2005.

36 Segundo Acácia Kuenzer *inclusão excludente*, são as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

Tal prática deve ser compreendida dentro da lógica neoliberal de privatizar a educação e progressivamente desestruturar a escola pública, precarizando além das condições materiais de trabalho, onde o salário dos profissionais é vinculado ao desempenho dos alunos, sem levar em conta as condições materiais e particulares de cada escola. Grande parte dos profissionais tem contratos temporários, outros dobram a jornada em troca de uma gratificação inferior ao salário, já muito baixo, os profissionais de apoio na maioria tem contratos terceirizados, muitos deles são indicados pelas direções, adquirem status de prepostos destas, no papel de controlar os atos dos demais profissionais.

Apesar das condições descritas, o sistema contraditoriamente faz recair sobre os servidores efetivos, a responsabilidade do fracasso cuidadosamente planejado pelo novo capitalismo. No entanto o que motiva a substituição destes servidores por precarizados é o fato de que os efetivos apresentam maiores possibilidades de resistência ao processo de sucateamento da educação pública. Enquanto os trabalhadores com contratos precários sentindo-se ameaçados, passam a jogar pelas mesmas regras do sistema, afastando a possibilidade de realização de uma educação emancipadora.

Aqui serão apresentados resultado de observações realizadas pela pesquisadora enquanto acompanhava uma comissão do SEPE, que percorria escolas para acompanhar o movimento da greve da educação em 2006. Foi identificado um discurso ambíguo na escola, ao mesmo tempo em que se reconhecia como legítimo direito da categoria em reivindicar a recomposição salarial, defasada de reajuste a uma década, aplicavam os métodos indicados pela secretaria de educação, usando a expressão: “também sou professor (a)” e ao mesmo tempo lembrando aos profissionais que a adesão ao movimento implicaria em prejuízo na avaliação anual do programa Nova Escola (que visa medir a produtividade da escola, para fim de remuneração dos profissionais) uma vez que os professores (as) só fazem greve, onde as direções não têm pulso firme para impedir o movimento. Sendo que a responsabilidade da escola perder a “produtividade”, recairia sobre os

profissionais que aderiram à greve. Essa medida causou um grande mal estar entre os profissionais dividindo e enfraquecendo o movimento.

Em algumas das escolas observadas, os profissionais denunciavam uma forte repressão, inclusive com o impedimento da permanência dos grevistas no interior da escola a fim de dificultar as deliberações sobre o movimento. Em muitas dessas escolas, havia a ocultação sobre a adesão à greve, sendo que a permanência na escola fora de sala de aula causava “tumulto e confusão” e ainda os serventes eram orientados a “limpar” tudo que lembrasse a greve.

Por todas as pressões a que são submetidos os profissionais da educação, pode se entender que a prática da flexibilidade na escola pública de formação geral como diz Sennett (2005), “concentra-se mais nas forças que dobram as pessoas”. Pois ainda há um sistema burocrático brutalmente controlador das ações dos sujeitos, que além de imposições de métodos e regras, determinam até quantas vezes podem adoecer sem prejuízo ao salário, em cumprimento a falácia da produtividade, que se instaurou como fato permanente na escola pública. A flexibilização criou novas estruturas de poder e controle ao invés de libertar o trabalhador da rotina burocratizada. É o que o autor chama de concentração sem centralização, onde não há clareza de quem controla, mas o controle opera impiedosamente sobre todos.

Quanto aos alunos, a pesquisa demonstrou que a maioria não compreende o objetivo da formação geral, reclama da falta de ensino profissional, uma vez que necessitam trabalhar desde cedo e esta formação geral não possibilita isso. A falta de compreensão do sentido da educação básica, como fundamental no processo de formação humana integral, leva estes, a ver na certificação do ensino médio, sua única utilidade, já que a escola “não forma para nada”.

O discurso da inclusão na escola de formação geral resultou, numa crescente exclusão, na qual, os amontoados (des) humanos na sala de aula contribuem para a

evasão e a repetência escolar. A falta de compreensão do sentido da formação geral, e de perspectivas em relação ao trabalho, não produz motivação suficiente para assumir uma postura ativa em relação ao aprendizado. Isso tem levado os jovens a viver de acordo com impulsos momentâneos, sem desenvolver a capacidade de reflexão sobre sua condição de estar no mundo.

Constata-se a falta compromisso com uma educação de qualidade, capaz de levar a classe trabalhadora à compreensão das mazelas da escola e do sistema. Na escola pública de formação geral, na qual até a nota é mínima, para formar o cidadão mínimo, existe um sentimento de deriva, tanto em professores quanto nos alunos, conforme observa Sennett: uma vida de impulsos momentâneos, de ações de curto prazo e sem rotinas que se sustentem, na verdade é produz uma existência irracional, sem objetivos nem propósitos em relação ao presente, ou perspectivas futuras, produz uma desqualificação do humano.

Esses dados permitem concluir que na escola pública básica de formação geral, predomina o discurso populista da inclusão social e da flexibilidade por um lado; e por outro, a prática neoliberal do estado mínimo que não garante a infra-estrutura material ou humana necessária, ao mesmo tempo em que impõe regras brutais de controle do trabalho. A ambigüidade neoliberal/populista está produzindo milhões de egressos do ensino médio, que não adquirem as competências mínimas exigidas na operacionalização do sistema econômico, nem na vida social para o exercício de uma cidadania que aponte para a autonomia e a emancipação. Pois a formação não corresponde às novas necessidades do capital ou à continuidade de estudos em nível universitário pelos jovens pobres; nem a apropriação crítica do conhecimento necessário ao processo emancipatório. Pois a maioria dos/as estudantes não percebe qualquer relação ou utilidade da escola pública de formação geral em relação ao seu “aqui-e-agora” ou à expectativas futuras no terreno pessoal ou profissional. Desta forma a escola pública de formação geral é reprodutora da exclusão social promovida pelo novo capitalismo, na medida em que não promove

uma formação humana crítica, apenas internaliza nos jovens, os valores imediatistas vigentes na sociedade de consumo.

Já a escola de ensino médio técnico, que tem por finalidade além da formação geral, a qualificação profissional, no atual contexto de reestruturação produtiva, já não tem a função de promover o desenvolvimento econômico ou a ascensão social como apregoava o discurso apoiado na ideologia do capital humano. Na atualidade de crise do emprego, precariedade do trabalho e exclusão; males produzidos pela nova ordem mundial globalitária, fizeram com que a formação profissional passasse a se vista como condição para empregabilidade, preparando o trabalhador para a competição pelo restrito mercado de trabalho e também para o empreendedorismo que tem muitos adeptos na escola técnica.

A ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo tem desenvolvido nos estudantes a idéia de que a formação técnica deve se sobrepor a formação geral na luta pela conquista do mercado de trabalho, incentivando a competição em todos os níveis das relações humanas e sociais. O ensino técnico está impregnado pela pedagogia das competências, que tem buscado de qualquer maneira o enquadramento dos jovens para o mercado de trabalho, em detrimento da formação humana mais ampla. Estes acabam não passando pela seletividade da universidade e via de regra, acabam tendo o nível médio como etapa terminal de formação escolar. Ainda que possam situar-se melhor que os egressos da formação geral, no tocante a questão da inserção no mercado de trabalho, pelo fato de terem uma qualificação técnica que os coloca em vantagem sobre os outros; contudo na questão da emancipação humana não avançam para além da cidadania produtiva.

O dualismo estrutural na educação, tem deixado profundas marcas negativas nos cidadãos brasileiros: por um lado a escola pública de formação geral não tem sido capaz de formar o cidadão produtivo desejado pelo mercado, pois mantém um abismo entre as competências exigidas pelo sistema e as adquiridas pelos

egressos, também não produz uma formação humana mais ampla que possibilite o questionamento do sistema desumanizador que domina na atualidade;

Por outro lado o ensino médio técnico que apesar da possibilidade de integração contida no decreto 5.154/2004, também está estruturado de forma dual na maioria das escolas seguidoras do receituário neoliberal para a formação do cidadão produtivo, que devidamente formatado não desenvolve o pensamento crítico capaz de romper com o enquadramento ao modelo hegemônico.

Também a escola pública obedece a uma hierarquia, existente na divisão internacional do trabalho, quando oferece a oportunidade de formação profissional para uma pequena parcela da população pobre, reforçando as desigualdades entre os excluídos, enquanto à maioria destes, resta à escola de formação geral que na visão dos alunos não forma para nada.

Pode se entender essa dualidade estrutural como uma política pública, de tratar não o problema da histórica desigualdade social brasileira, mas da exclusão, via *inclusão-excludente* na escola, partindo de um pressuposto liberal de que cada um deva procurar se lugar ao sol, pois se todos estão na escola, as políticas públicas cumpriram seu papel, a partir daí o que cada um vai fazer de sua vida é um problema pessoal, neste novo modelo de acumulação flexível neoliberal, se exacerbaram as contradições entre o que o sistema oferece à classe trabalhadora e o que espera desta. SANTOS (1995) faz uma síntese muito apropriada ao esclarecimento da questão:

Os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajetórias sociais sem dependências nem planos predeterminados. No entanto, esta responsabilização ocorre de par com a eliminação das condições que a poderiam transformar em energia de realização pessoal. O indivíduo é chamado a ser o senhor do seu destino quando tudo parece estar fora do seu controle. (p.27-28)³⁷

Se o consenso neoliberal apresenta somente um caminho à humanidade, que é a adaptação às novas formas de sociabilidade do capital, sendo que a educação formal desenvolvida sob estas perspectivas não tem produzido os trabalhadores desejados para operacionalizar o sistema. Pois mesmo a formação profissional em seus aspectos técnicos tem se apresentado de baixa qualidade. Isto indica que o ideal de cidadão produtivo, é apenas uma ideologia que carece de fundamentos reais, mostrando-se como mais uma das contradições do sistema capitalista, pois sendo o cidadão produtivo aquele que faz bem feito o que lhe pedem, mas que não deve compreender a essência do processo produtivo capitalista, torna-se incapaz de dominar plenamente as tarefas que lhe cabem no sistema produtivo, pois o cidadão produtivo real é um ser partido, e como tal não pode corresponder plenamente às demandas do capital.

A educação formal no Brasil e particularmente no Rio de Janeiro, neste início de século, tem se restringido a contribuir com a formação humana limitada, quando parcialmente à ideologia do cidadão produtivo. A partir da conclusão do campo teórico marxista, de que o capitalismo esgotou sua capacidade civilizatória, podemos concluir que a organização da escola fundamentada na dualidade estrutural, desempenha o papel de excluir a classe trabalhadora da cultura que é patrimônio da humanidade, hipotecando o futuro dos jovens como denunciado por Gramsci opondo-se a esse tipo de escola média. Pois esta, não tem por objetivo formar sujeitos capazes de ver a sociedade como totalidade histórica concreta e que se torne capaz de transformá-la com sua práxis.

Apesar de o consenso neoliberal estar sendo avassalador no sentido de reproduzir a sociabilidade do capital, a realidade social desoladora da atualidade, necessita interrogar as instituições educacionais sobre o sentido e a perspectiva de

socialização promovida na educação formal; se para a acomodação, o ajustamento, ou para a emancipação humana.

A concretização de um novo modelo educação pressupõe a interrogação do sistema educacional formal que está cindido no dualismo entre formação geral e ensino profissional, fato que entrava a formação para a emancipação humana, pois a classe trabalhadora necessita de uma escola desinteressada, de acordo com GRAMSCI (1975): “uma escola que não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada”.

Uma educação formal em oposição ao consenso neoliberal necessita caminhar na perspectiva de outra escola média, que não tenha a idéia demagógica de incluir na escola, mas de fato, excluir os jovens pobres de uma formação nas múltiplas dimensões da vida humana, a fim de desenvolver todas as suas potencialidades; Essa nova educação inclui a formação profissional que permita o acesso ao mundo produtivo, pois isto é uma necessidade premente das classes pobres brasileiras, mas seja para além deste, com uma educação integral questionadora do sistema vigente.

Esse questionamento deve levar os sujeitos comprometidos com as transformações fundamentais da sociedade a uma urgente decisão: se continuarão sendo coniventes com a lógica do neoliberalismo, ou se oporão como resistência a este, vislumbrando no horizonte uma nova forma de educação para formar o cidadão emancipado. Se a escola continuará a agir como reprodutora da ideologia que sustenta as estruturas dominantes, ou começará o processo de ruptura com esta.

CAPÍTULO III

ENSINO MÉDIO TÉCNICO: a dualidade constitutiva da (des)qualificação da formação humana

3.1–Encaminhamentos metodológicos da pesquisa

Analisar o problema educacional, através das mediações com as relações sociais de produção em sua totalidade e historicidade, é pressuposto básico para compreender as relações entre a educação e as profundas transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho na atualidade. A análise dessas transformações é a chave para a compreensão de como o cotidiano escolar reflete o discurso hegemônico. Pois ao mesmo tempo em que a realidade impõe determinações, também cria um discurso ideológico para ocultar tais determinações desta realidade.

De acordo com Ciavatta (2005), há no Brasil um déficit de pesquisa para conhecer os estragos e as conquistas deflagradas com a imposição do Decreto 2.208/97. Portanto esta pesquisa analisou o ensino médio técnico nas escolas da rede FAETEC com o objetivo de esclarecer questões obscuras no tocante aos efeitos das políticas públicas implantadas no Brasil sob a hegemonia neoliberal. Buscando apreender as motivações políticas, ideológicas e filosóficas que tem movido essas escolas a pensar e promover a educação: se estão orientadas pela ideologia do cidadão produtivo e da cidadania burguesa, ou pela perspectiva da emancipação humana. A fim de elucidar os pressupostos iniciais que indicavam ser o fio condutor da educação nessas escolas, apenas a instrumentalização para atender as demandas do mercado de trabalho.

O percurso metodológico definido a partir da perspectiva teórica do materialismo histórico exigiu o constante diálogo entre a teoria e a realidade observada, para apreensão das determinações e mediações fundamentais no movimento da realidade que envolve as relações entre os sujeitos que fazem parte do processo que é o objeto deste estudo. Desta forma o diálogo com autores e pesquisadores da problemática foi decisiva na compreensão das mediações do

processo educacional em geral e da formação profissional em particular; bem como do ideário no qual se basearam as reformas educacionais que produziram a atual face do ensino médio técnico; a análise documental foi fundamental para compreender a visão dominante na gestão da educação e práticas pedagógicas na escola técnica estadual do rio de janeiro.

A natureza e o tipo de pesquisa podem ser caracterizadas como teórico-empírica, predominantemente qualitativa, pois a fonte direta da pesquisa é o próprio ambiente do objeto, com o pesquisador fazendo parte do processo de conhecimento, interpretando e atribuído significados aos fenômenos observados e seu objetivo foi expor as características de um fenômeno ou população determinada em um momento determinado de março a dezembro de 2007. Ainda que tenha sido predominantemente qualitativa, foi necessário o uso de instrumentos quantitativos, porque além de expor as características do fenômeno ou população, a pesquisa teve o objetivo identificar a tendência nos sinais de emancipação/não emancipação dos sujeitos partícipes do objeto de estudo.

Devido à amplitude das mediações a serem observadas para dar conta do objeto a ser desvendado, foi necessário mesclar instrumentos de coletas de dados, com a utilização de entrevista semi-estruturada e questionário, além dos registros feitos nas observações tais como gravador e agenda de apontamentos.

O primeiro passo foi a realização da revisão bibliográfica para buscar na produção acadêmica a respeito da temática, o conhecimento teórico necessário, acerca das categorias com as quais dialogamos no presente trabalho. Logo em seguida buscou-se a análise dos documentos legais que regulam a educação brasileira a partir dos anos noventa:

_ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: (Lei 9.394/96);

_ Resolução CEB/CNE nº. 03/98 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

- _ Decreto 2.208/98 que regulamenta o inciso 2º do artigo 36 e os art. 39 à 42 da Lei 9.394/96, tratando da educação profissional;
- _ Decreto 5.154/2004 que revoga o Decreto 2.208/98 e regulamenta o inciso 2º do art. 36 e os art. 39 à 42 da Lei 9.394/96 referente a educação profissional;
- _ Regimento escolar da FAETEC elaborado em 2003;

3.2 - Definição e Perfil da Amostra e Sistematização dos dados

A pesquisa de campo foi realizada fundamentalmente na Escola Técnica Visconde de Mauá, na qual foi realizada a pesquisa com uma amostra de 90 alunos, representando 3,6% da população; sendo que as entrevistas com os docentes e equipe técnico-pedagógica extrapolaram esta unidade, estendendo-se à profissionais de outras escolas da rede totalizando 10 entrevistas; as observações foram realizadas além da ETEVM, na própria FAETEC durante a realização do fórum deliberativo sobre o regimento escolar, de 29 de novembro à 05 de dezembro de 2007, do qual participamos na qualidade de delegado “indicado” pela escola.

Para elaboração do roteiro de questões que nortearam as entrevistas e o questionário, foi necessário considerar as mediações determinantes que condicionam a relação trabalho/educação/cidadania/emancipação. Assim sendo, a definição do perfil de escolha da amostra de alunos foi feita de modo a contemplar a diversidade da escola, com a distribuição do questionário nos três turnos de funcionamento, sendo que em cada turno foi aplicado em dez alunos à cada uma das séries, representando trinta respondentes por turno, o que totalizou noventa questionários respondidos.

A definição da amostra para as entrevistas foi orientada pela necessidade de respostas esclarecedoras às questões colocadas, mas também para identificar a existência de particularidades entre as unidades da Faetec. Desta forma iniciou-se na própria ETEVM, sendo a pesquisadora também partícipe do processo investigado, portanto parte do objeto; para que essa implicação não viesse a comprometer a idoneidade da pesquisa entendemos ser necessário ouvir sujeitos de outras unidades, para garantir, não a neutralidade, mas a isenção da pesquisadora de forma a permitir uma maior segurança nas conclusões.

O fato de a pesquisadora exercer suas atividades docentes no próprio campo empírico facilitou a permanente interação entre a mesma e o objeto da pesquisa, possibilitando uma observação sistematizada desde o período da revisão de literatura, às mediações que envolvem o processo educacional na unidade escolar e também na instituição. Esta permanente interação possibilitou uma rica apreensão da realidade em importantes momentos da vida da escola, tais como processo de escolha da direção e da representação profissional, bem como movimento grevista e reformulação do regimento escolar. Tendo assim aprofundado o conhecimento do processo de trabalho educativo da FAETEC em seu movimento dialético, contribuído para a análise das categorias hegemonia, conservação, mudança, cidadania, emancipação entre outras.

3.2.1 – Análise dos Dados: Descrição e Sistematização

Apresentamos inicialmente a análise das informações contidas no regimento escolar da FAETEC e da observação do fórum interno para alteração do regimento escolar; seguido da apresentação e análise dos dados do questionário aplicado junto aos alunos da ETEVM e por fim a apresentação das entrevistas com os

profissionais da educação analisadas concomitantemente às observações realizadas em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e sala de professores etc.

3.3 - A Instituição: ambigüidades estruturais e (de)formação da formação humana

O Decreto 5.154, de 23 de Julho de 2004 mesmo tendo aberto a possibilidade de integração entre o ensino médio e a formação profissional, não garantiu sua implementação, deixando a decisão nas mãos dos sistemas de ensino. Para compreender como a FAETEC está caminhando em relação a esta questão, o primeiro passo foi analisar Regimento Escolar para a educação básica, o que disciplina todas as atividades promovidas pelas unidades educacionais da Faetec que ministram esta modalidade de educação.

A título de compreensão é necessário esclarecer que apesar do setor pedagógico da FAETEC fazer referência ao regimento como sendo pós decreto 5.154, uma análise mais detalhada do documento contradiz tal informação, pois de acordo com a capa do mesmo: “O Presente Regimento Escolar Foi Registrado no 2º Ofício De Títulos e Documentos Do RJ Sob O Nº. 716399 em 05 De Fevereiro de 2004”, sendo que o decreto 5.154, data de 23 de Julho de 2004. Desta forma, toda a crítica ao regimento que vem a seguir, trata como decorrente do decreto 2208.

O Art. 4º do Regimento Escolar estabelece como objetivos da Educação Profissional:

- promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho;

- proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas;
- especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos, desenvolvendo aptidões da vida produtiva e social e
- qualificar, reprofissionalizar, capacitar e atualizar jovens e/ou adultos trabalhadores, com qualquer escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

O Art. 7º declara que as Unidades de Ensino regidas por esse Regimento deverão seguir os seguintes princípios norteadores da igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extra-escolar dos alunos; a diversidade; gestão democrática e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ainda no capítulo III, a Seção III que trata do ENSINO MÉDIO estabelece no artigo 17 que o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática no ensino de cada componente curricular.

O Art.18 diz que o ensino médio será oferecido em concomitância interna obrigatória ou externa com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio,

conforme o disposto no edital / FAETEC do concurso de ingresso. Aqui a instituição afirma sua decisão pela continuidade com decreto 2.208, o que é reafirmado no artigo 20 o qual estabelece os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que são:

- I – independência e articulação com o ensino médio;
- II – respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III – desenvolvimento de competências para a laboralidade;
- IV – flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V – identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI – atualização permanente dos currículos.

Já o artigo 21 sobre o vínculo entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio reafirma que será em regime de Concomitância Interna Obrigatória ou Externa, de acordo com o disposto no edital /FAETEC do concurso de ingresso.

O primeiro parágrafo define que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem organização curricular própria e independente do Ensino Médio; O segundo parágrafo trata do pós médio: A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Subseqüente ao Ensino Médio, será oferecida conforme edital do concurso de ingresso ou conforme critérios fixados pelo setor pedagógico / FAETEC; O terceiro parágrafo: A Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser oferecida de forma Integrada com o Ensino Médio, conforme diretrizes fixadas pelo setor pedagógico / FAETEC e a legislação vigente.

Os dois primeiros parágrafos deste artigo mantêm a coerência com os textos anteriores, porém o terceiro é ambíguo, pois já tendo havido a decisão pela concomitância interna obrigatória, com organização curricular independente entre as duas modalidades, este parágrafo é colocado solto no documento, sem nenhum desdobramento que esclareça quem poderá traçar as diretrizes: o setor pedagógico

de onde? das escolas ou da FAETEC, pois a redação está: setor pedagógico/Faetec; Isto fez suscitar outras questões para a pesquisadora.

A fim de dirimir tais dúvidas, foi necessário novamente o debruçar sobre o regimento escolar, com a desconfiança provocada pela contradição data/conteúdo, que levou a pensar na possibilidade da existência de outro documento não publicado. O que de fato foi confirmado após conseguir um exemplar do original registrado em cartório. Conforme esclarecimento anterior; o regimento feito na vigência do decreto 2.208 que no artigo quinto declara: 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. o decreto não faz menção a possibilidade de integração. Então qual é o papel desse parágrafo no regimento?

Após análise do Regimento Escolar em comparação com a legislação que regula o ensino médio e a educação profissional e outros documentos escolares, ao invés de obter esclarecimentos, o resultado foi que surgiram inúmeros questionamentos que somados aos já existentes colocaram a pesquisa num impasse, do qual não se conseguia sair. O regimento escolar apesar de ter sido “amplamente debatido” nas unidades da rede e apenas ajustado pela diretoria de desenvolvimento da educação DDE contém ambigüidade e contradições gritantes conforme já mencionado.

Buscando a elucidação destas e outras questões, foi necessário recorrer ao Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE - CEB 39/2004 sobre a Educação Profissional Técnica de nível médio, que esclarece que o curso técnico realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino; lembra ainda que a instituição que continuar oferecendo cursos na forma

concomitante (seja na mesma instituição, seja em instituições distintas) ou na forma *subseqüente* (anteriormente denominada “seqüencial”) e já possuir seus cursos devidamente autorizados pelo órgão próprio do respectivo sistema de ensino e com planos de curso devidamente inseridos no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de nível médio, não têm novas providências a adotar.

Tendo a FAETEC optado pela permanência do regime de concomitância, não precisaria alterar seu regimento, para introduzir o parágrafo três no artigo 21 o que foi feito em data posterior ao Decreto nº. 5.154/2004, levando a duas conclusões:

Primeira: o parágrafo três foi enxertado no regimento sem discussão com a comunidade escolar, por receio de que um embate pudesse levar a instituição a ter que implantar o ensino médio integrado, “prejudicando” as estatísticas tão caras aos Governos Garotinho;

Segunda: o fato da não convocação para a discussão sobre a aplicação do decreto 5.154 tenha se dado por decisão de política econômica. ou seja, a Faetec, mesmo não querendo aplicar em suas unidades, o ensino médio integrado, necessitava simular no regimento esta possibilidade, para disputar as verbas federais destinadas ao fomento desta modalidade de ensino.

Outra situação emblemática da concomitância interna obrigatória na Faetec; ainda que não tenha sido possível obter informações precisas, o fato é que existem casos de alunos que abandonam a formação geral, por considerar a duração do curso muito longa, passam a realizar outras formas de aceleração do ensino médio. Sendo que permanecem cursando as disciplinas da modalidade técnica, ao finalizá-las, requerem na justiça o certificado de conclusão do ensino médio técnico, sob alegação de concomitância externa.

Sobre esta questão também a Instituição age de forma inusitada e ambígua, na tentativa de conter a evasão, entra com pedido de parecer junto ao conselho

estadual de educação visando à quebra das regras publicadas no edital de ingresso ao ensino médio, para poder certificar os alunos que assim procedem. Porém o CEE nega o pedido através do parecer 13/2006³⁸, sendo a FAETEC obrigada a dar por desistentes os concluintes do ensino técnico que não concluíram a formação geral na própria instituição.

Enfrentando tantos problemas em sua estrutura educacional além das já citadas, existe a questão do atendimento a todas as modalidades de ensino, que faz com que nenhuma delas seja atendida de forma justa; a instituição tem estado envolvida em todo tipo de denúncias conforme o anexo IX, o que vai desde a falsificação de estatísticas, largamente usadas pelo governo do casal Garotinho até desvio das verbas destinadas à merenda escolar.

Em decorrência dos problemas acima referidos, a nova gestão iniciada em 2007, chamada em audiência pública da ALERJ, apresenta novas estatísticas quanto ao público atendido³⁹ e propõe reduzir as modalidades de ensino que não sejam parte da educação profissional. Para isso convocou um fórum deliberativo no final de 2007, visando a reformulação de seu regimento interno. Contudo fica a indagação: O que pretende objetivamente a FAETEC com a mudança no regimento escolar? Avançar na política educacional visando a ruptura da dualidade ensino médio- ensino técnico ou fazer apenas conservar mudando?

Interpretando o discurso orgânico da instituição durante o fórum deliberativo convocado para esse fim, parece claro que o objetivo não é esse, mas não recuar na “guerra de posição”⁴⁰ e ao mesmo tempo demonstrar a sensibilidade da nova gestão

38 Ver anexo VII

39 Ver anexo X

40 A guerra de posição é colocada por Gramsci como oposição à guerra de movimento, na qual existe a tomada imediata de poder, já na guerra de posição é exigido da massa “uma concentração inédita de hegemonia” visto que “todos os recursos da hegemonia do Estado encontram-se mobilizados”; é necessário um acúmulo permanente do adversário: uma concentração inédita de hegemonia, que é também uma nova maneira de “fazer política”. BUCI-GLUCKSMANN, 1990, p. 317).

em dividir com a comunidade escolar os problemas enfrentados e a responsabilidade fazendo assim um simulacro de processo democrático.

No decorrer do fórum, a mesa diretora ao ser “acuada” pela oposição, já tem uma carta na manga para fugir do debate e manter intocável o que representaria uma *mudança essencial*. Acenando com novas possibilidades de mudança no regimento projetadas para o futuro, invoca a necessidade de maior debate e sugere que não seja votada, a integração ensino médio/técnico.

Sob alegação que a imediata aplicação do ensino médio integrado criaria uma imensa dificuldade para as escolas ao fazer a adaptação imediatamente; contudo, declara que a implantação do ensino médio integrado é inevitável em longo prazo, pelo fato do governo federal estar incentivando a integração através de fomentos⁴¹; propôs uma mudança semântica substituindo termo “concomitância interna obrigatória” por: “o ensino médio será articulado com o técnico, podendo ser em regime de concomitância, seqüencial ou integrado”. O que foi acatado imediatamente por mais de 95% da plenária, caracterizando um processo de “transformismo”, pela inorganicidade da oposição, permitiu ao bloco hegemônico “conservar a tese na antítese” desta forma a utilização da tese da ameaça⁴² fez com que prevalecesse a solução conservadora com manutenção da já consolidada hegemonia neoliberal na disputa pela educação das escolas técnicas estaduais do Rio de Janeiro.

Também a tese do empreendedorismo está muito presente no discurso dos sujeitos da escola técnica a tal ponto que nas discussões sobre o regimento escolar, entrou esse item no texto sobre a missão e visão da FAETEC, como segue:

41 Essa declaração da mesa diretora do fórum foi o que forneceu a pista para a conclusão sobre o que teria levado a FAETEC introduzir o parágrafo sobre o ensino médio integrado no regimento, após ter entrado em vigor o Decreto 51.54.

42 Segundo Hirschman (1992) Tese da Ameaça argumenta que “o custo da reforma ou mudança é alto demais, pois coloca em perigo outras preciosas realizações anteriores, a tese assenta-se sobretudo no risco de a mudança vir a desorganizar algo que funciona direito.

Missão: “Oferecer educação profissional pública gratuita, de qualidade, em todos os níveis e modalidades de ensino, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico, os métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços, comprometidos com a formação do cidadão crítico, criativo e empreendedor.”

Visão: Ser referência em educação profissional, pública e gratuita, valorizar o trabalho como compromisso social. Aqui a proposta era ser excelência em educação, contudo alguns delegados questionaram, pois para ser excelência a instituição teria que ser excludente, o que foi acatado pela plenária ficando o termo referência.

O fato de ter havido uma convocação às unidades para que elessem seus delegados seguindo os critérios indicados pela Diretoria de Desenvolvimento da Educação, 01 por segmento existente na unidade escolar (professores, alunos, apoio, supervisor/orientador), representa um avanço em relação ao regimento atual que, de acordo com a nota técnica⁴³ participaram da elaboração apenas diretores, supervisores e coordenação técnica. Desta forma a nova proposta de regimento tem uma aparência de processo democrático, contudo diversos mecanismos utilizados nas unidades e na instituição contradizem isso. Conforme denunciado por alguns delegados: em grande parte das unidades não houve o debate das propostas, ficando as mesmas restritas à direção e corpo técnico-pedagógico, não representando o pensamento do conjunto da comunidade escolar, mas de seus dirigentes.

Os sujeitos de oposição presentes na plenária não cumprem o papel de intelectuais orgânicos contra-hegemônicos, pois de acordo com Gramsci: todo membro da oposição dialética deve procurar ser por inteiro e jogar na luta todos os seus ‘recursos’ políticos e morais”. Ser fiel a si mesmo e lutar por seus objetivos não altera por si só, uma conjuntura adversa, mas pode criar condições para a consolidação de uma *alteridade* em um processo, como o da revolução passiva, que,

43 Ver anexo II

por definição, somente admite a existência de *um* ator: as elites que operam o binômio *conservar-mudando* e que impõem à sociedade uma lógica de transformismo.

Desta forma a oposição na escola técnica estadual, não tem sido capaz de estabelecer uma práxis que a faça distinguir-se com clareza de simples oposição. Tendo visibilidade apenas em momentos específicos, como na disputa pela direção da escola ou na entidade de classe, não chegando a constituir um bloco orgânico contra-hegemônico, isolados, não somam forças necessárias ao enfrentamento do bloco de poder hegemônico.

3.3.1 – Os Estragos da Ambigüidade Estrutural

a) os discentes:

O questionário destinado aos discentes tinha por objetivo perceber nestes sujeitos, sinais de enquadramento à pedagogia das competências ou ao contrário, alguma indicação de resistência a esta. Desta forma buscou identificar a compreensão das questões que norteiam a educação na escola técnica; que concepções e expectativas estes sujeitos tem em relação à escola, o mundo do trabalho e a sociedade. Para possibilitar a análise, as questões foram divididas em três ordens, sendo a primeira de natureza mais pessoal, a segunda sobre a relação escola/mundo do trabalho e finalmente questões de natureza política.

Utilizou-se no questionário, a linguagem do cotidiano da escola, pelo fato da pré-amostra ter denunciado pouca compreensão de termos mais elaborados, por parte de muitos respondentes, principalmente no período noturno, no qual se

concentram alunos(as) que apresentam grande deficiência de leitura e interpretação de texto.

A análise das respostas no questionário comprovou a existência de uma dupla seletividade na escola técnica, na qual a escolha do turno não obedece à escolha do candidato, mas a classificação na prova de seleção, sendo os primeiros colocados matriculados no turno da manhã, os medianamente classificados são encaminhados para o turno da tarde e aos últimos resta o turno da noite, ainda que para este turno a escolha seja feita no momento da inscrição. Desta forma, primeiro se classificam os que fizeram a opção pelo turno da noite, sendo que as demais vagas são destinadas aos últimos classificados que optaram pelo diurno.

Essa disparidade foi constatada no diálogo com docentes que informam ser os alunos do turno matutino, os que apresentam um desempenho mais significativo na leitura e escrita, sendo que no turno da tarde já é observada uma redução de desempenho; chegando ao noturno, há uma grande discrepância nas condições de aprendizado, via de regra estes alunos apresentam dificuldades de interpretar um texto simples e mais ainda nas disciplinas que exigem um raciocínio em maior grau.

Podemos caracterizar o processo de classificação por turno, que impede o aluno de desenvolver suas potencialidades num ambiente plural, como uma *inclusão-excludente* abordada no capítulo II. Por esse modo de classificação, velada ou abertamente classifica-se os alunos como “inteligentes/ burrinhos”.

De acordo com as respostas sobre a razão de estar fazendo ensino médio técnico: 65% dos alunos declararam que é para ter uma profissão e arranjar emprego, têm o ensino médio como fase terminal de escolaridade. Dos demais, 22% informaram que pretendem trabalhar como técnicos e posteriormente fazer um curso superior e 13% não respondeu ou informou que está fazendo o ensino médio por fazer.

Com a intenção de saber como relacionam a questão qualificação/emprego, perguntamos se uma boa qualificação profissional é suficiente para arranjar emprego, 70% respondeu que sim e 30 % que não. Contudo dentre estes 30% apenas 0,5% respondeu que uma boa qualificação é fundamental, mas não garante emprego, pois não tem vaga para todos os qualificados; os demais alegaram que além da qualificação é necessário experiência, sorte etc.

61% dos alunos respondentes entendem que a escola técnica deve promover tanto a formação geral, quanto à profissional e 39% que a escola técnica deveria promover somente o ensino técnico. Contudo dentre os optantes pelo ensino médio junto ao técnico, apenas 18% declaram ser importante a integração entre as duas modalidades; estes responderam que estão fazendo o ensino médio técnico com a finalidade de arranjar um trabalho que lhe garanta a sobrevivência enquanto cursam uma faculdade. 82% têm no ensino médio técnico apenas a possibilidade de ter uma profissão e entrar no mercado de trabalho, respondendo que ambas as modalidades devem ocorrer de forma concomitante para possibilitar a certificação em tempo mais curto, já que necessitam trabalhar logo.

A maioria dos estudantes do período noturno exerce alguma atividade remunerada, reivindicando a redução do tempo de conclusão do ensino médio. É importante salientar que dentre os respondentes que demonstraram preferência pelo ensino médio integrado, quase a totalidade estuda no turno da manhã e não exerce atividade produtiva, no entanto demonstram uma fé na formação técnica para a empregabilidade.

Ainda, 62,5% dos respondentes entende que o ensino praticado na escola técnica, é suficiente para atender as exigências do mercado de trabalho, pois relacionam o desemprego atual à falta de profissionais qualificados. Este fato comprova que ainda existem resquícios da teoria do capital humano na formação promovida pela escola técnica, pois de acordo com 77,5% dos respondentes quanto maior for à qualificação profissional melhores são os salários; e conseqüentemente

as condições de vida. Apenas 0,5% respondeu que a exigência atual por maior qualificação profissional serve apenas para a empregabilidade ou para se manter no emprego. Estes demonstraram compreender que o desemprego atual é decorrente da estrutura capitalista e não de condições subjetivas, ainda que estas concorram para a empregabilidade, não alteram a condição salarial, pois isto depende da correlação de forças entre o capital e o trabalho. Neste item observamos entre respondentes do período noturno um grupo de trabalhadores estudantes que informa estar estudando, visando o progresso na própria empresa na qual trabalha atualmente e não em manter o emprego.

No diálogo com os alunos, percebemos sinais de ufanismo sobre as possibilidades do ensino técnico, pois mesmo no debate em sala de aula, insistem que o desemprego atual é decorrente da falta de escolaridade e qualificação profissional. Questionados sobre as causas do desemprego atual, 77% dos pesquisados respondeu que se deve a falta de trabalhadores qualificados, o que demonstra a assimilação dos discursos oficiais e da crença na educação como redentora dos problemas sociais, somando-se as respostas anteriores, podemos identificar um forte vínculo com a teoria do capital humano, um discurso que ainda sobrevive na escola técnica, apesar de ter sido substituído pela empregabilidade no discurso neoliberal, aqui é concomitante.

Nas questões de natureza política, pretendemos identificar sinais de participação ou não participação na escola e fora dela. Sobre o papel do grêmio estudantil, ainda que a maioria, cerca de 40% dos respondentes ter declarado que é defender os direitos dos alunos, apenas 3,3%% participam do mesmo; contudo 25% dos pesquisados entende que o papel do grêmio estudantil é promover a integração com a direção da escola e 35% declaram que o grêmio estudantil não serve para nada.

Sobre a participação político-partidária a questão também é grave, pois 99% dos pesquisados declaram que a função do partido político é defender os interesses

de toda a sociedade, apenas 1% respondeu que é defender os interesses de grupos dentro da sociedade, sendo que só 0,5% declararam participar de um partido político. Sobre a Democracia, 55% dos respondentes entendem que um país democrático se define pelo tratamento igualitário entre todas as pessoas; 40% que um país democrático se define pela existência de vários partidos políticos e que se possa escolher os governantes; apenas 14% entende os direitos sociais como parte da democracia. O que caracteriza a adesão aos valores da cidadania burguesa, pois leva em conta apenas a cidadania política, não considerando os direitos sociais como categorias inerentes à democracia.

A pesquisa apontou o grêmio estudantil e os partidos políticos como as representações mais distantes dos interesses dos alunos, devido a falta de compreensão do papel dos mesmos, ou pelo fato destes não estarem cumprindo o papel que os alunos entendem que lhes seja próprio.

Observando o cotidiano da vida escola, as falas dos alunos apontam o individualismo e a competitividade como categorias indispensáveis na busca de um lugar ao sol; também está sempre presente a relação da educação recebida na escola ao emprego, ou ao exercício do trabalho produtivo. Aqui é necessário considerar que em se tratando de uma escola técnica, seus educadores em grande parte estão diretamente envolvidos com o mundo da produção, na condição de: administradores, engenheiros e técnicos das diversas áreas que atuam também na empresa trazendo para a escola os valores daquela, exigindo dos alunos um comportamento de submissão à sua autoridade. Estes falam com convicção a nova língua do neoliberalismo e se mostram completamente de acordo com tais valores.

Os resultados da análise levam a refletir sobre o tamanho do estrago que os meios de comunicação e a educação restrita ao enquadramento profissional tem feito nos sujeitos a partir do consenso neoliberal. Ao mesmo tempo sobre o tamanho da tarefa a ser feita para superar essa deformação, que não pode ser uma tarefa

individual e isolada de um docente, mas que somente poderá frutificar com um novo consenso contra-hegemônico na escola.

b) os profissionais

Na tentativa de esclarecer as questões colocadas como objetivo iniciou-se a fase de entrevistas com membros da equipe técnico-pedagógica, orientadores, supervisores, diretores e professores, a fim de compreender como estes sujeitos entendem a educação promovida pela escola técnica. Foram realizadas 10 entrevistas com membros da equipe técnico-pedagógica e docentes de 03 unidades da FAETEC.

O primeiro problema levantado junto aos sujeitos entrevistados foi quanto as modalidades do ensino médio praticado nas escolas técnicas da FAETEC em regime de concomitância interna. Quanto a essa questão todas as respostas dos sujeitos ouvidos apontavam o desconhecimento do teor do decreto 5.154/2004, ainda que alguns se referissem a este.

Ao serem questionadas sobre a forma concomitante que o ensino médio assume na escola técnica os sujeitos investigados responderam de diversas formas:

a) “Nem mesmo a Faetec, sabe ao certo porque continua com a concomitância, mas a escola tem que seguir esta orientação”.

b) “A concomitância é boa porque o aluno pode fazer o curso em três anos e logo ingressar no mercado de trabalho”;

c) “ É uma tentativa de conter a evasão, pois o ensino médio integrado é muito demorado e provoca uma evasão muito grande além do mais, os professores do técnico não desejam a integração, para que suas disciplinas não sejam reduzidas e os alunos percam parte da capacitação técnica”.

d) “Se o curso fosse integrado, sempre haveria prejuízo para o aluno, iríamos ter que decidir qual a parte que daríamos mais ênfase, a empresa quer profissionais altamente capacitados na parte técnica, acho que ele sabendo o básico, o resto aprende com a vida, se tiver cabeça”.

e) “O ensino médio é para formar o cidadão e o técnico para dar uma boa qualificação para o mercado de trabalho, por isso tem que permanecer separados e cada um fazer bem a sua parte, no final se tem um bom cidadão trabalhador, caso contrário se o aluno não dominar bem as matérias fundamentais, chega à empresa e torna-se um pau-mandado, não tem autonomia para nada”.

As falas acima citadas podem ser tomadas como exemplo das seqüelas deixadas nos sujeitos, pela dualidade estrutural que marca a educação brasileira, produzindo trabalhadores de todos os níveis de escolaridade, cindidos, fragmentados, mas que no caso dos educadores, pensam ter autonomia.

80% dos entrevistados demonstraram a adesão ao regime de concomitância que caracteriza a dualidade da ETE e 20% declarou a opção pela integração entre a formação geral e o técnico, demonstrando conhecer o significado de cada uma das formas de ensino médio: concomitante/integrado.

Contudo uma grande parte destes profissionais demonstrou não querer arriscar-se entrando na arena dos conflitos e contradições da instituição, optando pelo ocultamento de informações relevantes e abstendo-se de opinar sobre os assuntos institucionais, o que denota já por parte dos educadores uma fragilidade no exercício da cidadania tão propalada no âmbito da FAETEC.

Identificamos ainda na gestão escolar, um forte vínculo com teorias de administração de empresas nas quais existe um organograma bem definido da hierarquia escolar, deixando bem claro quem manda na escola. Nesse contexto a equipe técnico-pedagógica de modo geral se apresenta como mediadora e

aplicadora das propostas curriculares oficiais em posição de subordinação e subserviência aos demais gestores.

Percebemos através da observação sistematizada ao longo dos anos 2006 e 2007 que o comportamento da equipe pedagógica nestes tempos de flexibilidade, flexiona de acordo com o sujeito que dirige a escola, seguindo o comportamento da empresa privada na qual a figura do diretor é central está no topo da hierarquia da escola. Sendo este quem toma todas as decisões a equipe pedagógica apenas aplica suas ordens numa posição de subserviência. No caso específico da ETEVM, local onde se concentraram as observações, essa tendência foi mais visível, pelo fato da pesquisadora ter observado o processo sucessório da direção. Sendo a atual diretora oriunda do movimento sindical, tem se mostrado mais flexível à crítica e acenado com a intenção de fazer uma gestão mais democrática, tem ensaiado alguns passos, como fórum deliberativo para elaboração de código de ética, conselho escolar, mas pouco debate político pedagógico.

Apesar de não ser possível uma análise conclusiva, os passos até aqui seguidos dão a entender que não estão buscando as causas que produzem os males da escola e sim aplicando um remédio para mantê-la a funcionando apesar de afetada por uma doença grave contagiada pelo sistema educacional FAETEC. Os fundamentos filosóficos da educação na escola, até o presente momento não entraram na pauta de discussão. Nesse contexto a equipe técnico-pedagógica tem acompanhado a direção da escola na elaboração e aplicação procedimental, o que caracteriza seu comportamento co-adjuvante, historicamente subserviente ao sistema. Apesar de uma grande parcela destes profissionais ter formação *stricto sensu*, não segue na prática, uma linha teórico-metodológica que faça avançar a reflexão sobre os fundamentos do ensino médio dual praticado na escola, apenas aplicam as regras e procedimentos vindos da FAETEC.

Percebeu-se ainda, reações esboçadas diante desta pesquisa, que apontam para uma dissociação entre o sentido da pesquisa e da prática pedagógica, fazendo

refletir sobre a falta de articulação ensino/pesquisa dentro e fora da escola, na qual “o instituído pressupõe o social instituinte”.⁴⁴ No entanto na escola técnica o instituído é um ente sagrado, o qual ninguém questiona.

O ensino médio tem aparência de integrado, a grade curricular contempla alternadamente componentes curriculares da formação geral e ensino técnico, contudo tem matrículas independentes; o ensino técnico é modular e a formação geral é seriada; na formação geral, o aluno pode ficar em dependência e no técnico não; o tempo de duração do curso é de três anos para o período diurno e quatro anos para o noturno, além do mais há uma completa separação entre os profissionais da formação geral e técnica nas reuniões pedagógicas, conselhos de classe, sendo que o ensino técnico tem uma coordenação para opinar sobre todos os assuntos da escola dando ao coordenador técnico um status superior aos demais profissionais.

Por todas as ambigüidades e contradições identificadas ao logo deste trabalho de investigação da educação promovida pelas escolas técnicas estaduais do Rio de Janeiro levam a caracterização do ensino médio dessas escolas como um “ornitorrinco”⁴⁵, como resultado da ambigüidade como a FAETEC trata a educação.

3.3.2 - Se a Escola Reflete os Valores Vividos na Sociedade, ela também pode questioná-los. Então Por que a ETE não os questiona?

44 CASTORIADIS, 1992, p. 27

45 O ornitorrinco é um animal que não teve sua evolução completa não pode ser identificado com nenhum outro pela sua composição esdrúxula. É a metáfora criada por Francisco de Oliveira para caracterizar o Brasil atual, que nos últimos 30 anos cresceu num emaranhado de contradições por conta do caminho escolhido do crescimento econômico concentrador de renda, que produziu riquezas, mas também uma brutal exclusão social, tornando-se um monstro social.

Em relação às implicações da ação pedagógica da escola na formação discente, buscamos apreender sinais de autonomia ou submissão nas relações que se estabelecem entre equipe técnico-pedagógica e os docentes.

Para abordar esta questão foram consideradas as falas dos profissionais, tanto em resposta a questões colocadas pela pesquisadora na entrevista, quanto observações nos diversos espaços da escola; discursos e ações que refletem os valores difundidos pelos meios de comunicação social na atualidade, tais como a tese da pós-modernidade, da flexibilidade, das competências.

A questão do trabalho tem se constituído o núcleo em torno do qual se desenrolam todas as ações da maioria das pessoas na atualidade, embora o discurso neoliberal tenha decretado o seu fim, da mesma forma que decretou o fim da modernidade e o nascimento da pós-modernidade. A elucidação das contradições do campo empírico pressupõe o diálogo com a totalidade das mediações na escola, que tornou senso comum o discurso da pós-modernidade. Assim sendo, iniciaremos pela definição do pós-moderno, como condição primeira para prosseguir a análise dos dados da pesquisa:

Pós-modernidade é uma palavra usada hoje nas diversas esferas da vida social e particularmente na escola técnica, como sinônimo do “mundo novo” ao qual, as ações educativas devem ser dirigidas; Esse “mundo novo” criado pela tecnologia e que abarca todas as dimensões da vida pessoal e social, de acordo com Harvey (1996), a pós-modernidade refere-se ao pós modernismo como denominação aplicada às mudanças ocorridas desde 1959 no âmbito das ciências e nas artes quando por convenção, se encerrou o modernismo, o autor aponta a dificuldade em definir o termo, “dada sua total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico”.

O autor tece críticas, à pós-modernidade, partindo da constatação de que “vem ocorrendo uma mudança abissal nas práticas culturais, bem como político-

econômicas, desde mais ou menos 1972”. Ao analisar as transformações do capitalismo do final do século, partindo de um estudo do fordismo e keynesianismo, Harvey assevera que esse novo regime de acumulação flexível que vem questionar a chamada rigidez do modelo anterior, o qual foi considerado responsável pela crise do sistema, pois conforme Harvey 1996:

Por trás de toda a rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir, a acumulação do capital. (pp.135-136).

Fazendo uma análise comparativa que abrange todas as dimensões da vida social, econômica e cultural entre *Modernidade fordista e pós-modernismo flexível*, Harvey põe em evidência as distinções e oposições entre as principais características de ambos os modelos, chegando à tese de que para além de diferenças, oposições e *desidentidades*, há entre os dois modelos uma identidade: o pertencimento ao mesmo todo estruturado, o capitalismo. O autor conclui que as transformações mostram-se mais do ponto de vista da aparência superficial do que como sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova.

De acordo com esta tese, podemos entender o discurso da pós-modernidade, que se tornou senso comum e tem dominado na Escola Técnica Estadual, como superficial por não apreender todas as dimensões das relações sociais de produção, pois estas não romperam com o modo de produção capitalista e apesar das novas características não se define um mundo pós-moderno, mas apenas um “novo capitalismo”⁴⁶.

46 SENNETT, 1999.

Também Castel (1998), entende que o regime de acumulação flexível promoveu a instalação da precarização das relações de trabalho e o desemprego em massa, resultando numa remercadorização do trabalho, com trabalhadores precarizados, fragilizados e ameaçados pelo desemprego. O que “autoriza talvez a falar em uma metamorfose do trabalho, mas não no fim da centralidade do trabalho, pois é em função deste, mesmo na forma precária, que continua a desenrolar-se o destino da grande maioria das pessoas”⁴⁷. Para o autor o que mudou foi a relação com o trabalho, que se tornou motivo de inquietação para muitos, o que é demonstrado pelos sujeitos investigados que sempre relacionam a questão do trabalho produtivo, aos objetivos educacionais, particularmente pelos jovens que freqüentam a escola técnica, e sempre relacionam a educação à possibilidade de acesso ao mundo do trabalho. Esta realidade contraria o discurso dominante da sociedade pós-moderna, do fim da sociedade industrial, do emprego e do trabalho com a emergência da sociedade do conhecimento, do tempo livre, do lazer e do consumo, portanto da pós-modernidade.

O discurso docente observado em diferentes momentos ao longo dos anos 2006/2007 demonstra como a internalização dos valores dominantes decorrentes da tese da pós-modernidade afeta os sujeitos e dificulta o avanço das forças contra-hegemônicas na escola:

“não tem jeito – é melhor não ir contra as forças poderosas, pois a escola técnica não pode ser outra coisa senão a que produz mão de obra para as empresas, se fizer uma crítica ao sistema irá prejudicar os alunos, pois faremos com que eles percam o emprego.” E ainda: “qualquer discussão sobre o socialismo hoje é mero romantismo, pois não vai levar à lugar nenhum”.

Estas falas merecem destaque por invocarem a tese da perversidade e da futilidade formuladas por Hirschman (1992). A tese da perversidade sustenta que

⁴⁷ *ibidem*.

qualquer ação proposital para melhorar um aspecto da ordem econômica, social ou política só serve para exacerbar a situação que se deseja remediar. Desta forma as mudanças terão efeitos malignos sobre a vida das pessoas que supostamente seriam beneficiadas; já a tese da futilidade sustenta que a reforma, seja qual for, não conseguirá os efeitos desejados, defende que "as tentativas de transformação social são necessariamente infrutíferas, não conseguem deixar marcas na história".

Enquanto discutiam estratégias de ensino, vários docentes da formação geral manifestaram-se dizendo que é necessário manter um distanciamento entre professor/aluno para evitar intimidade, perda do respeito e da autoridade do professor, cada um deve saber o seu lugar etc.; Outro professor solicitou aos S.O.P. que aplicasse algum tipo de punição em um aluno que cometeu um ato de "indisciplina", por pedir revisão de prova, tendo em vista a recusa do professor em fazê-lo. Este professor teve dificuldade em aceitar o argumento de que a revisão de prova é um direito do aluno; Ainda outros docentes abriram um longo diálogo sobre o novo perfil de trabalhador necessário à "sociedade pós-moderna, do conhecimento",⁴⁸ solicitaram à equipe técnico-pedagógica, que pedisse aos professores e instrutores do técnico, uma lista de necessidades do mundo do trabalho que justificassem a importância das disciplinas de formação geral.

De acordo com as falas citadas, percebe-se claramente uma hierarquia na Escola Técnica Estadual, com a subordinação da formação geral à profissional, e ambas aos ditames do mercado. O discurso denota a resignação para com o papel da educação no contexto atual de submissão ao imperialismo simbólico, criticado por Pierre Bourdieu e Loïc Wacquan na citação a seguir:

Em todos os países avançados, patrões, altos funcionários internacionais, intelectuais de projeção na mídia e jornalistas de primeiro escalão,

48 Aqui a referência à sociedade pós moderna e do conhecimento denota a adesão à tese do fim do emprego e do trabalho como sendo a última sociedade possível.

se puseram de acordo em falar uma estranha *novilingua*⁴⁹ cujo vocabulário, aparentemente sem origem, está em todas as bocas: "globalização", "flexibilidade"; "governabilidade" e "empregabilidade"; "underclass" e "exclusão"; (...) A difusão dessa nova vulgata planetária da qual estão notavelmente ausentes capitalismo, classe, exploração, dominação, desigualdade, e tantos vocábulos decisivamente revogados sob o pretexto de obsolescência ou de presumida impertinência é produto de um imperialismo apropriadamente simbólico: seus efeitos são tão mais poderosos e perniciosos porque ele é veiculado não apenas pelos partidários da revolução neoliberal que, sob a capa da "modernização", entende reconstruir o mundo fazendo tabula rasa das conquistas sociais e econômicas resultantes de cem anos de lutas sociais, descritas, a partir dos novos tempos, como arcaísmos e obstáculos à nova ordem nascente – porém também por produtores culturais (pesquisadores, escritores, artistas) e militantes de esquerda que, em sua maioria, ainda se consideram progressistas. (Bourdieu, P. e Wacquant L.)

Ao que parece, esse imperialismo simbólico afetou de modo geral e brutal os educadores da ETE, pois estes estão reproduzido a ideologia neoliberal em sua vida pessoal e profissional, mesmo os sujeitos que se colocam como de esquerda, especialmente as lideranças que representam a categoria. Estes, ao mesmo tempo em que se mostram defensores da escola pública, denunciando todas as esferas de poder político instituído no Brasil, como governos neoliberais que estão desmontando a escola pública, porém de forma contraditória apresentam discurso e ações que denunciam a internalização de valores neoliberais, como o caso bastante emblemático da atual diretora da ETEVM, que esteve na liderança da associação profissional por dois mandatos e apóia o grupo dirigente.⁵⁰

Em debate entre os candidatos que disputavam a indicação para direção da escola, realizado nas dependências da ETEVM no final do ano 2006, a candidata declarou que como professora de história, entende a necessidade de modernização da escola técnica e o fato de não haver investimento por parte do estado, leva à

49 Referência a 1984, de George Orwell. Designa o uso de termos que desconsideram o vocabulário corrente e produzem termos que tornam hermética a compreensão do fenômeno relatado. Isso se dá na esfera política e filosófica.

50 A questão da organização profissional na FAETEC foi apenas tangenciada, carecendo aprofundar o estudo, contudo parece seguir a mesma linha contraditória e ambígua da FAETEC.

necessidade de fazer parcerias com empresas privadas para equipar a escola com o instrumental necessário à boa formação técnica.

A contradição entre discurso e ações, deve-se ao fato de enquanto coordenadora da associação profissional denunciava o desmonte da escola e cobrava dos governantes uma solução para a crise da escola pública, contudo ao aspirar um cargo de gestora da escola, já muda o discurso e passa a apostar na iniciativa privada para solucionar os problemas da escola pública.

Também o que foi denunciado como indisciplina do aluno na sala de aula, se melhor investigado percebe-se que são tentativas de afirmação como sujeitos e não como objeto da ação do professor. Contudo esses professores mostrarem-se preocupados com a “cidadania” dos futuros profissionais, mas formam sujeitos submissos a autoridade, constituindo uma relação contraditória entre educação, cidadania e emancipação. Nessa medida, podemos dizer que, se por um lado a escola reproduz os valores hegemônicos da sociedade, por outro, esses movimentos de afirmação dos alunos como sujeitos em sala de aula, impelem a escola à refletir sobre essa questão, pois sendo um espaço fundamental na construção dos sujeitos, sejam professores ou alunos, poderá tornar-se o espaço para as transformações rumo a uma educação para além das relações desumanizadoras do capital.

Sendo que os sujeitos atribuem sentidos diversos ao ato de educar, mediados pela concepção que têm da dimensão social, política, econômica e cultural. Tais mediações irão determinar a forma como se apropriam do sentido da escola. Isso significa considerar que estes, criam um “mundo próprio”⁵¹ no qual o sentido sobre a realidade é apropriado por cada sujeito à sua maneira e somente a permanente ação/reflexão/ação pode fazer emergir uma práxis transformadora.⁵²

51 CASTORIADIS, C. 1987.

52 o uso de Castoriadis, deve-se ao entendimento de que este autor, apesar de não vincular-se ao materialismo histórico, apresenta uma fundamentação consistente para a análise da autonomia docente, desenvolvida neste item.

Numa sociedade como a nossa na qual se vive numa heteronomia instituída⁵³ que favorece a alienação individual e coletiva, dificultando o poder de criação presente nos seres humanos. Mesmo sabendo que professor não cria completamente sua prática docente, o contexto citado vem tornar mais difícil qualquer processo de criação por parte do mesmo e favorece a adesão aos valores neoliberais e à pedagogia das competências sem nenhuma vigilância crítica⁵⁴ ou reflexibilidade⁵⁵, que juntamente com a vontade Segundo Castoriadis, é o que caracteriza a subjetividade democrática. Também é o que propicia a reflexão sobre o sentido de educação que tenha como horizonte a emancipação humana, na qual o trabalho seja tomado como princípio educativo e não como objetivo da ação educativa.

A inexistência da reflexão leva os sujeitos a se apropriar e reproduzir em seu fazer docente, as prescrições das políticas educacionais da atualidade que determinam a gestão da escola e a organização curricular. A fala docente denuncia a dificuldade de busca da autonomia, o que acaba por impedir a criação de outro tipo de ser, portador de subjetividade reflexiva e deliberante. Pois os sujeitos investigados demonstram não querer se arriscar no questionamento da dualidade vigente, que a nosso ver é o elemento fundante da desqualificação da formação humana, nem a organização ou as práticas pedagógicas particulares na escola. Tampouco reivindicam a integração entre o coletivo de educadores na própria escola.

Desta forma não possibilitam a elucidação do sentido da formação humana, nem uma deliberação comum que possibilite uma nova práxis educativa, apontando para uma autonomia docente, capaz de questionar o instituído. Esse medo de arriscar-se parece impedir a capacidade de criação de novas possibilidades para além do instituído, isso torna a ação docente apenas reprodutora dos valores sistema vigente na atualidade, que deseja um trabalhador polivalente, porém domesticado.

53 *idem*. 1992:138.

54 FRIGOTTO e CIAVATTA (org).2006.

55 CASTORIADIS, C. 1992. p.207.

Quando se trata de democracia no cotidiano escolar, é possível perceber a imposição de prescrições pedagógicas que cerceiam a autonomia do professor. As políticas públicas têm imposto uma legislação para a educação, baseada na pedagogia das competências como redenção do desemprego e da exclusão social. Desta forma, a educação parece um campo de uma teoria com verdades universais em que os sujeitos aparecem como objetos de um conhecimento científico com sua essência acabada sem a influência do mundo social. No entanto parece claro que a falta de um espaço de debate teórico na escola tem garantido a reprodução da doutrina neoliberal para a educação na atualidade que é a formação do cidadão produtivo.

A pedagogia das competências⁵⁶ tem sido apropriada como certeza ou solução para o cotidiano escolar, conservando o valor de uma verdade universal, restringe o papel dos professores à meros executores de técnicas e métodos que se rigorosamente seguidos, produzem os cidadãos que corresponde aos interesses do capital. A apropriação desta pedagogia, como uma política educacional, decorrente das reformas neoliberais dos anos 90, segundo Ramos (2004), “acabou resultando em uma profunda desarticulação entre as políticas públicas educacionais e um projeto de sociedade na qual estivessem contempladas a democracia, a cidadania e a identidade do cidadão”

A “teoria das competências” não leva em conta que a essência do homem é sempre inacabada, livre e criadora, pois está sempre em construção, pressupõe-se que não há conhecimento a priori sobre o mesmo que possa estar baseado em leis universais. Portanto, o homem não pode ser reduzido a um objeto da ciência, sem considerar as relações sociais de produção. Ao considerarmos a possibilidade da autonomia e da singularidade, torna-se necessário questionar a pedagogia das

56 De acordo com RAMOS 2001 a pedagogia das competências assume duas dimensões: uma psicológica, em que a noção de competência é apropriada sob a ótica das teorias psicológicas da aprendizagem; outra sócio-econômica, pela qual essa noção adquire um significado no âmbito das relações sociais de produção.

competências restritas ao mundo do trabalho. Castoriadis afirma que a teoria orienta, define classes infinitas de possíveis e de impossíveis, mas não pode predizer nem produzir a solução⁵⁷.

A educação para a busca da autonomia e para o uso da liberdade pela qual “os homens que vivem e se movem e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos”⁵⁸. Essas reflexões levam a considerar que as políticas públicas para a educação parecem negar esse caráter criativo de professores e professoras; em sua tentativa de controle e poder, negligenciando a autonomia individual exercida por cada um deles. Portanto, a autonomia docente em escolas públicas não faz parte dos programas educacionais, ainda assim a responsabilidade pelo fracasso escolar recai sobre seus profissionais. Isto contribui para que não haja um questionamento sobre o papel da escola.

As políticas públicas determinadas pelo neoliberalismo têm produzido efeitos devastadores na escola pública. Conforme observado, os docentes de modo geral, têm se empenhado no enquadramento dos adolescentes e jovens, dentro das novas configurações da economia globalizada neoliberal, com a certeza que estão dando o seu melhor para a educação. O que pode ser observado através do discurso corrente em que as palavras *flexibilidade, competência, empregabilidade, empreendedorismo etc.* são reproduzidas sem nenhuma “vigilância crítica”⁵⁹ legitimando a pedagogia das competências para formar o cidadão produtivo neoliberal.

No atual regime de dominação capitalista, a educação profissional de nível médio, regulamentada com o discurso da pedagogia das competências e gerida sob a ótica neoliberal, que se apropria da esfera pública para atender interesses privados, nada mais faz do que formar o cidadão produtivo, que não desenvolve

57 CASTORIADIS, C. 1992.

58 ARENDT, H. 2001–p.12.

59FRIGOTTO e CIAVATTA 2006.

competências para o exercício de uma cidadania para além dos interesses do capital, na medida em todas as ações são direcionadas para enquadrar os jovens no formato do mercado. Ao invés de formar sujeitos autônomos, apenas os domestica para o mercado de trabalho, pois hoje a educação já não tem a função de promover o desenvolvimento econômico ou a ascensão social como se esperava na vigência da teoria do capital humano. Com a crise do emprego, a precariedade do trabalho e a exclusão, promovidas pela nova ordem mundial, a formação profissional passou a ser vista como condição para empregabilidade preparando o trabalhador para a competição pelo restrito mercado de trabalho. Isto produz um individualismo, onde cada um se prepara para a vida de incertezas e constantes mudanças no mundo do trabalho.

De acordo com Sennett (2005) o que caracteriza o novo capitalismo é a imprevisibilidade: a maneira de organizar o tempo é o fator que mais afeta a vida emocional das pessoas dentro e fora do local de trabalho. Hoje não há o longo prazo; troca-se de emprego diversas vezes durante uma vida profissional, a mudança faz parte do cotidiano das pessoas, que para sobreviver incorporam a competição como lógica do mercado que produz o individualismo. Isto tem graves conseqüências pessoais e sociais como o afrouxamento dos laços sociais e a corrosão de valores como confiança, ética, lealdade, produzindo trabalhadores sem consciência de classe, já que esta se constrói no sentimento de comunidade impregnado no trabalho.

Isto é demonstrado na pesquisa quando observamos que os profissionais da Escola Técnica Estadual, em sua maioria tem ou está cursando algum curso de pós graduação, o que os faz sentir auto-suficientes conforme uma das questões levantadas na entrevista sobre o que caracteriza um bom professor, na qual 80% dos entrevistados respondeu que é o conhecimento sobre a sua disciplina e o saber transmiti-la aos alunos. No entanto não se sentem como classe trabalhadora, mas acima desta, como aqueles que formam a classe trabalhadora para a empresa. Comportam-se como indivíduos em permanente desconfiança dos colegas, mesmo

como servidores efetivos não estabelecem laços de solidariedade. A pesquisa identificou uma constante tensão na disputa por melhores horários de trabalho, de forma a permitir o exercício de outras atividades fora da escola para garantir a sobrevivência material. Ainda foi identificada uma forte recusa pelo movimento sindical, sob a alegação que esta instituição não atende aos interesses dos profissionais.

Outro perigo que também os educandos correm como ressalta Sennett é o contínuo estado de vulnerabilidade para o qual as pessoas se preparam, o que pode corroer o caráter do trabalhador à medida que as coisas mudam diariamente, estamos sempre começando do zero e instala-se uma situação de vale-tudo.

As contradições que emergem desse novo capitalismo ajudam a destruir os valores éticos substituindo pelos anseios imediatistas que faz o jogo de “todos contra todos”. Isto é percebido na escola técnica. A certificação Técnica é só é conquistada pelos alunos que concluíram estágio curricular, sendo que as empresas selecionam apenas os estudantes com médias altas. Esse fato tem criado um clima de brutal concorrência interna, na qual todos os meios são válidos para atingir as notas mais altas, dificultando um aprendizado construído coletivamente.

Pela manutenção de posições privilegiadas dentro da escola, são travados grandes embates entre profissionais na disputa por cargos, quer na escola, na instituição ou na associação profissional da categoria. Ainda que não seja possível tirar conclusões a respeito desta, pois não foram analisadas as mediações necessárias para a compreensão desta organização profissional. Porém uma análise das ações de seus dirigentes em situações pontuais como deliberação sobre filiação em central sindical e greve, pode indicar que esta, segue o *modus operandi* da FAETEC.

O vale tudo na escola técnica mantém uma permanente tensão na disputa dos interesses particulares, dificultando um diálogo entre os profissionais, sobre o

sentido da educação escolar. Os docentes não estariam imunes a uma nova dominação inscrita em uma permanente insegurança que os identifica por comportamentos contraditórios e reprodutores da ideologia da classe dominante.

A pesquisa detectou entre os intelectuais da escola técnica, não uma tendência, mas como fato dominante, a adesão ao consenso neoliberal. Pois esses profissionais se curvaram diante da “ditadura do pensamento único da globalização hegemônica”. As escolas técnicas do Estado do Rio de Janeiro têm acatado passivamente a naturalização do neoliberalismo e da ordem social vigente como doutrina de fé, aplicando suas prescrições, na esperança de formar o cidadão ideal. A doutrina neoliberal tem sido apropriada no cotidiano escolar como verdade universal, restringindo o papel dos professores à meros executores de técnicas ou métodos, que se rigorosamente seguidos produzem cidadania desejada pelo capital.

As concepções de educação estão claramente demarcadas por posturas teóricas antagônicas, a pesquisa identificou ainda, um grupo, que apesar de demonstrar a compreensão da crise na educação e demonstrar sincero interesse em promover uma educação de qualidade, parece carecer de qualquer paradigma, fundamentando-se no olhar do consenso, que prega a mercantilização da vida humana como algo inevitável, restando a aceitação do atual sistema como a única possibilidade.

Ao refletir sobre as mediações fundamentais presentes na escola técnica, foi possível identificar como principal fonte constitutiva da desqualificação da formação humana, a insistência da FAETEC em permanecer com a modalidade de ensino médio estruturado de forma dual, fundamentado no princípio de que os meios se justificam pelos seus fins. O que tem produzido uma cultura de profunda degradação ética em seus sujeitos, fortalecendo o campo hegemônico o qual já não se sabe quem representa, tal a atuação das forças dominantes para ocupar todos os espaços na instituição. Sob o peso da internalização do “imperialismo simbólico” se produziu um “transformismo” na educação, afetando os sujeitos de tal modo, que já não se pode identificar posições políticas definidas. Porque os sujeitos ao mesmo tempo

usam termos e algumas reivindicações defendidas pela esquerda, se apóiam no paradigma pós-moderno, do fim das ideologias, das classes, com a emergência do cidadão universal.

A constatação de que campo contra-hegemônico além de ser extremamente restrito está fragmentado e isolado nas diversas unidades, com atuação individualizada no espaço escolar, indica que restam poucas possibilidades para promover mudanças significativas. Contudo a presença de sujeitos comprometidos com as transformações radicais fundamentais à escola se fez presente ao longo do processo investigativo, com vozes isoladas se levantando contra qualquer ensaio de medida contrária aos princípios ético-políticos compatíveis com uma sociedade que se diz democrática. Estes profissionais, em alguns momentos conseguem impedir a utilização plena desses mecanismos pela instituição, contudo pelas razões citadas, não chega a produzir um questionamento dos valores neoliberais vigentes na escola técnica.

Os resultados obtidos ao longo do período de realização da pesquisa conduzem à conclusão de que na Escola Técnica Estadual, os estragos feitos pelo decreto 22.08, como parte do ajuste neoliberal, imposto pelo *Consenso de Washington*, foram bem maiores que as conquistas. Pois esta instituição está aplicando plenamente o receituário neoliberal para formar o cidadão do século XXI, enquadrados nos valores hegemônicos da sociedade regida pela ideologia neoliberal, a fim de atender a demandas do sistema produtivo.

Nesta instituição existe um largo distanciamento entre a educação escolar com formação técnica e a formação humana para além da cidadania produtiva; não possibilitando a autonomia dos sujeitos de forma a questionar as estruturas desumanizadoras vigentes, o que é fundamental no processo de emancipação humana.

A pesquisa deu conta de que a FAETEC, apesar de aplicar o receituário neoliberal, tem suas particularidades, pelo fato de adotar as políticas inerentes ao modelo de dominação fundamentado na doutrina neoliberal, sobrepostas ou acrescidas de medidas correspondentes à modelos de dominação anteriores, o que resulta num somatório de discursos e ações ambíguas e contraditórias produzindo uma deformação da formação de sujeitos com identidades também ambíguas e contraditórias.

Todos os problemas analisados levam a reflexão sobre os dirigentes da educação profissional no Estado do Rio de Janeiro; se estes realmente compreendem o significado e a dimensão do processo educativo que desenvolvem. Ainda que seja sabido que a educação anda na esteira do sistema produtivo, os resultados a que chegamos deixam dúvidas se a deliberação pela aplicação dos receituários educacionais atuais na FAETEC é de fato, deliberação interna da instituição, ou é resultado da política loteamento do poder, prática já arraigada na política brasileira e particularmente no Estado do Rio de Janeiro, através do qual há uma ampla distribuição de cargos em troca de apoio, sendo a FAETEC uma das moedas de troca, fazendo com que nesse mercado político a manutenção dos cargos conquistados se sobreponham às ideologias. Desta forma quem dirige a educação profissional parece não ter clareza da dimensão do estrago produzido pelas políticas adotadas, sem nenhum vínculo com o projeto democrático de sociedade.

CAPÍTULO IV

**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO:
uma mediação para a construção da escola unitária e o
projeto emancipatório**

4.1 - Como Poderá a FAETEC, realizar uma educação emancipadora na conjuntura do neoliberalismo?

O atual cenário brasileiro de extrema exclusão e “descartabilidade de seres”⁶⁰ como produto das políticas de des-regulação deliberadas pelo *consenso de Washington*, tem favorecido uma homogeneização do pensamento, impossibilitando a identificação posições políticas ou ideológicas, a partir do discurso dos sujeitos. Pois os estes, mesmo entre grupos de intelectuais como professores, estão recheados de antagonismos, de concepções políticas, ideológicas, com categorias antagônicas explicadas através de metodologias antagônicas.

A escola técnica estadual em sua dualidade estrutural não poderia estar isenta da afetação neoliberal existente na totalidade da sociedade brasileira e no sistema sob o domínio do capital. Nestas escolas, os sujeitos apropriam-se de conceitos e categorias próprias de um determinado contexto e aplicam indiscriminadamente, tornando a convivência entre o velho e o novo não como transição ou resistência, mas tomando o novo como acréscimo ao velho, mesmo que no contexto original sejam categorias irreconciliáveis.

Um exemplo emblemático do que expusemos é a teoria do capital humano, ainda largamente utilizada na escola técnica estadual, mesmo tendo perdido o sentido no contexto da reestruturação produtiva que resultou no desemprego estrutural, sendo substituída da empregabilidade⁶¹. Contudo na Escola Técnica Estadual estas duas categorias se imbricam, resultando no discurso de que quanto maior for a qualificação profissional, melhor o trabalhador se posiciona, quer para ser

60 CUNCA BOGAYUVA (2002)p.137.

61 O conceito de empregabilidade na ótica da política nacional de educação profissional, é a capacidade não só de se obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação” (Brasil/MTb 1995, p. 9).

empregável, progredir no emprego ou ser um empreendedor. Desconsiderando que essa teoria de certa forma teve sua funcionalidade nos países centrais, na idade de ouro do capital, contudo de acordo com Taddei⁶², sua base de sustentação não foi a racionalidade capitalista, mas o pacto social fordista e a força do movimento sindical que levou à importantes conquistas trabalhistas e a uma distribuição mais equilibrada das riquezas produzidas.

Desta forma, no atual contexto de reestruturação produtiva, na qual não existe nenhum pacto entre capital e trabalho, menos ainda, uma atuação significativa do movimento sindical que seja capaz de produzir uma melhora nas condições dos trabalhadores, carece de sentido o uso da categoria capital humano. O uso indiscriminado desta categoria demonstra por um lado o alheamento em relação à perspectiva teórica que o próprio capital tem da educação, mas por outro lado está de acordo com o emaranhado de contradições e ambigüidades das escolas da rede FAETEC, nas quais apesar da conformidade ao consenso neoliberal, ainda mantém resquícios da estrutura produtiva fordista, na qual a escola pode ser comparada à linha de produção, devido a fragmentação do trabalho educativo, decorrente da dualidade estrutural na qual, cada docente desempenha individualmente sua tarefa, sem a compreensão da totalidade do processo educativo, mas que na imbricação com o modelo flexível, cada um aperta o parafuso à sua maneira, resultando num “produto final”⁶³ de baixa qualidade.

A educação sendo um campo de disputa da hegemonia na sociedade, como uma prática social construída a partir das relações sociais estabelecidas, na sociedade cindida em classes, ela pode tornar-se uma “contra-ideologia”. Nesta perspectiva é importante situar a posição do educador na sociedade, contribuindo para manter a opressão ou se contrapondo à ela. Assim é necessário refletir sobre as possibilidades/impossibilidades de uma educação emancipadora no atual contexto socioeconômico e cultural:

62 TADDEI, Emilio A. “Empregabilidade” e Formação Profissional: A Nova Face da política Social na Europa – In : DA SILVA, 2001.

63 É bastante comum na escola técnica o aluno ser chamado de produto final.

Como poderá a educação formal se contrapor ao sistema capitalista globalizado que chegou ao limite das possibilidades civilizatórias, mas que se apresenta no plano ideológico como algo neutro. Sendo essa aparente neutralidade, o que converte até educadores progressistas em disciplinadores para o “mundo novo” da democracia permanente tão propalada nas instituições educacionais, restringindo o campo crítico na escola e nas demais esferas da vida social.

Como poderá o aluno ensinado em tais condições, compreender os fundamentos do processo de trabalho na sociedade capitalista, sendo que seus mestres não compreendem o fundamento das relações sociais, como determinação econômica, apesar disso para lembrar Paulo Freire, sentem-se como entes superiores que ensinam ignorantes, para que se tornem empregáveis.

Como marcar posição na luta contra-hegemônica na escola e se contrapor à ideologia dominante, se na Escola Técnica não se tem um coletivo, mas um conjunto de indivíduos auto-centrados e auto-suficientes em suas ações pedagógicas individualizadas. Uma atuação coerente e comprometida com as transformações na educação escolar é uma tarefa das mais difíceis, tendo em vista que a causa dos problemas está longe de ser compreendida pelos seus sujeitos que tem suas ações individualizadas e dispersas.

A realização de um projeto de educação que produza a autonomia capaz de levar educadores e educandos a lutar pela emancipação é uma difícil tarefa a ser desempenhada pelos intelectuais orgânicos contra-hegemônicos, na conjuntura de crise da educação pública ancorada num sistema dual, engendrada pelo Estado subordinado aos interesses dos organismos internacionais. Estes receitam e impõem leis, métodos e procedimentos na elaboração das políticas públicas, como mecanismos de controle, rigorosamente observados pelos gestores da educação, de forma a domesticar educadores e educandos. Estes, desprovidos de um referencial teórico mediador de suas ações, sucumbem ao consenso neoliberal, acabando por

impedir a autonomia dos sujeitos e cumprindo o papel de internalizar as determinações gerais educacionais em sintonia com a totalidade do sistema capital.

A escola por si só não é capaz de produzir a emancipação de seus sujeitos, pois como já discutimos no primeiro capítulo, nas sociedades fundamentadas nas desigualdades sociais, o exercício da cidadania é sempre restrito a poucos, à maioria, são inculcados os valores da cidadania do mercado; tornando a tarefa delega à escola de hoje (formar para a cidadania crítica e criativa), uma tarefa divorciada da realidade social, na qual os valores humanos estão subordinados ao mercado.

Como pode a escola formar para os valores inexistentes na sociedade? Numa sociedade como a nossa na qual a produção e reprodução social ocorrem de forma alienada, só podendo reproduzir uma sociabilidade alienada, pois de acordo com MARX 1984:

O modo como os homens produzem os seus meios de vida, depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. E este modo de produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim de uma determinada atividade destes indivíduos, de uma determinada, forma de exprimirem sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto com a sua produção, com aquilo que eles produzem e também como os produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais de sua produção. (Ideologia Alemã, p.15)

Assim sendo, a Escola Técnica não pode produzir o “cidadão crítico e criativo” dos discursos oficiais, pois a análise das mediações fundamentais na FAETEC, indicam que sob a hegemonia das forças do capital, as escolas vinculadas a esta instituição apenas tem produzido tanto consenso quanto necessário para a reprodução da sociabilidade neoliberal, a fim de manter intacto o modo de produção capitalista que é a base concreta na qual se sustentam as demais esferas sociais, como define MARX 1946:

...na produção social da própria existência, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade. a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrario, é o seu ser social que determina a sua consciência. (31)

Não se pode formar uma nova consciência na escola a partir das condições subjetivas apenas, mas na relação dialética com as condições objetivas que determinam estas, ou seja, não se pode “depositar” nos indivíduos um modo de pensar separado da realidade concreta da escola, como o que ainda se faz na atualidade, caracterizando uma “educação bancária” criticada por Paulo Freire, mesmo que hoje esteja mascarada pela aparente contextualidade, não possibilita aos indivíduos o penetrar além das aparências, para desvendar a realidade objetiva em suas contradições, faz com que os indivíduos até à critiquem em sua superficialidade, contudo sem compreendê-la profundamente, não podem questioná-la e menos ainda construir alternativas à realidade criticada, permanecendo aprisionados na lógica do sistema.

Por todas estas razões a produção de autonomia na escola significa ir além das aparências, dos discursos transformadores, penetrando e desvendando primeiro as próprias contradições da escola como parte de uma totalidade social. É fundamental compreender primeiro os fundamentos do trabalho em geral, para então refletir sobre o trabalho educativo e atuar no espaço contraditório do sistema escolar e social.

Somente a partir da compreensão dessas duas formas que o trabalho assume, será possível formar uma nova educação com base na relação com o trabalho criador da vida humana. Superando assim a ideologia do cidadão produtivo sujeito ao capital, a educação poderá se transformar em uma nova práxis emancipadora, levando ao rompimento com as mediações que amarram a escola no estado atual.

Essa nova práxis transformadora pressupõe um profundo questionamento, ancorado na perspectiva da teoria dialética que leve a uma nova postura por parte do(a) professor(a) em relação ao seu papel como intelectual orgânico comprometido com as transformações radicais da sociedade. É fundamental questionar os fundamentos da educação para acomodação e o ajustamento, promovida na atualidade, para vislumbrar a perspectiva da educação emancipadora.

Contudo, o início do processo de ruptura com as estruturas vigentes, pressupõe a conquista da autonomia docente, que por sua vez pressupõe o desejo e a coragem de arriscar-se num processo de reflexão sobre seus atos e práticas, de modo a propiciar o surgimento da possibilidade de deliberar e gestar idéias próprias, formalizando reflexões sobre o sentido da prática profissional e da convivência comum, através de uma atitude de solidariedade e diálogo, abre “a possibilidade do questionamento de si mesmo”⁶⁴. O que poderá resultar numa construção de sentido pessoal, mas que submetida à apreciação, transforma-se numa construção comum e permanente, de forma que o “outro” possa concordar, discordar e dar novo sentido, isto é: auto-criação ou a criação do novo sujeito.

O ato de criar, expressão por excelência de nossa liberdade, possibilita a criação de novos espaços de participação comum. Essa liberdade política se expressa num mundo no qual a pluralidade é parte essencial e produto da ação contínua dos homens. E a escola pública, sendo um espaço que reflete essa

64 CASTORIADIS, C. 1992.

pluralidade, necessita viabilizar o debate sobre a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Por isso é fundamental a criação de práticas participativas na escola, o que significa romper com relações culturais autoritárias na relação escola/ sociedade/estado.

Para Arendt, os sujeitos não precisam apenas da companhia dos outros para exercer sua liberdade, eles precisam de um espaço comum, politicamente organizado, para manifestarem suas capacidades. O homem só realiza inteiramente sua humanidade na medida em que age num espaço político (e não quando se torna capaz de reproduzir sua existência biológica.)⁶⁵.

Sabemos que não é responsabilidade da escola dar conta de uma tarefa que cabe a toda sociedade, contudo ela serve de instrumento na construção da autonomia, na medida em que as atividades pedagógicas desenvolvidas e as relações humanas dentro dela assumam um caráter ético, no qual as pessoas não se calem diante do inaceitável, possibilitando a participação de todos os sujeitos, com diferentes formas de socialização, portando com diferentes representações da sociedade, mas que através do dialogo, possibilite a reflexão e emergência de sujeitos coletivos, com uma nova perspectiva da educação pública.

Somente uma educação capaz de elucidar o significado das práticas sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais, pode levar os sujeitos a questionar as práticas instituídas que produzem uma ansiedade trivial⁶⁶. Tais práticas precisam ser desnaturalizadas, por educadores e educandos, para que possam emergir novas subjetividades comprometidas com as transformações que se fazem necessárias e urgentes, como condição fundamental para a superação da cidadania produtiva e conquista da emancipação humana.

65 ARENDT, H. 2001

66 Sennett afirma que a instabilidade e a incerteza, sempre estiveram presentes na história humana. A grande diferença é que nos dias atuais aparecem sem nenhum desastre iminente, a tensão está ao nosso lado diariamente, tornando-se o que chama de ansiedade trivial.

A participação de todos os docentes no debate sobre o sentido da escola pública possibilitaria a emergência, tanto do significado de educação para cada sujeito, como as condições em que tais significados foram construídos. A construção de sentido se dá no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais, através das quais, cada sujeito se apropria de forma diferente. Porém, o diálogo possibilita a reflexão e a construção de novos sentidos, bem como a emergência de sujeitos coletivos. A apropriação crítica do conhecimento faz elucidar o significado das práticas sociais, econômicas, culturais, políticas e educacionais, tornando possível a autonomia de educadores e educandos, como condição fundamental na construção do projeto de emancipação humana.

Educar para a emancipação é educar através da participação de todos os sujeitos envolvidos nos diversos espaços que constituem a escola. Além de ser instrumento de construção da autonomia e democracia, é ao mesmo tempo oportunidade de aprendizado para todos, na vida pessoal e social, criando assim uma cultura democrática. Conforme Castoriadis (1992) a criação de instituições que interiorizadas pelos indivíduos, facilitem ao máximo seu acesso à autonomia individual e à possibilidade de participação efetiva em todo poder explícito existente na sociedade, favorece o processo de construção democrática.⁶⁷

Para que se apresente de fato uma possibilidade da Escola Técnica Estadual promover uma educação que tenha como horizonte a emancipação humana e a convivência democrática, é fundamental a superação dos principais entraves que estão a impedir essa educação transformadora. Pois o quadro em que se encontra o processo educacional da escola técnica, leva à refletir sobre a necessidade urgente de produzir uma teoria crítica interrogativa na prática docente, como meio de desnaturalizar o sistema vigente como observa NUNES (2002)⁶⁸: “a teoria e o ato de teorizar são indissociáveis do olhar, um olhar apropriativo (...) mas também da

67 Ver nota 52 página 97.

68 NUNES, J. Arriscado. *Teoria Crítica, Cultura e Ciência: Os espaços e os conhecimentos da globalização*. In: SANTOS(org)(2002).

meditação e da especulação, não constrangidas pela subordinação aos imperativos desse “outro” da teoria, que é a prática”.

As reflexões aqui desenvolvidas indicam que no momento atual, não existem condições objetivas para a construção de uma escola transformadora, no entanto, estas podem ser construídas, desde que haja predisposição dos educadores e educadoras, em fundamentar sua ação educativa em uma reflexão teórica para que além do aparente, que busque a compreensão das mediações que produzem a realidade objetivamente dada, para então surgir a possibilidade da construção de um coletivo capaz de lutar pelas transformações na escola.

4.2 - Educação Formal e Emancipação

Libertação e opressão, porém, não se acham inscritas, uma e outra, na história, como algo inexorável. Da mesma forma a *natureza humana*, gerando-se na história, não tem inscrita nela *o ser mais, a humanização, a não ser como vocação* de que o seu contrário é *distorção* na história... Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deusas especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. (FREIRE, 1997, p. 100).

A opção pelo uso da categoria emancipação, feita após o *detur*, sobre a cidadania, revelou importância de seguir a orientação do método dialético; ao fazer o caminho de volta pelas mediações do objeto de pesquisa, a categoria cidadania não deu conta da questão, tornando-se necessário dar um salto, colocando a emancipação como fim último da formação humana. Neste sentido insere-se a

epígrafe de Paulo Freire a qual explicita que a conquista da cidadania é sempre inconclusa, pois a cidadania plena é emancipação.

De acordo com as análises realizadas no capítulo anterior, as quais levaram à conclusão que a forma dual em que está estruturada a escola básica e particularmente a escola Técnica Estadual, tem servido de impedimento à uma formação capaz de levar as classes populares a um patamar de conhecimento suficiente ao processo de emancipação humana. Isto demonstra a necessidade premente da transformação da escola pública em sistema unitário, que tenha o trabalho como princípio educativo, a educação omnilateral com a formação de seres humanos capazes de lutar pela emancipação.

A emergência da escola unitária apontaria não para o fim da história como querem os profetas do capital, mas poderia ser o germe do processo a ser desencadeado, culminando com o fim da sociedade cindida em classes e a pré-história humana, conforme análise marxista, dando início da história do ser humano emancipado e da sociedade socialista. Embora este trabalho tenha em foco a escola unitária, como o fim a ser atingido para a formação das classes populares. De acordo com Mészáros (2005) as alternativas ao sistema dominado pelo capital devem ser construídas dentro deste, em suas contradições. Portanto na conjuntura atual, a conquista do ensino médio integrado representa uma mediação fundamental como horizonte possível, no caminho a ser percorrido para ultrapassar a linha do horizonte e vislumbrar o que vem depois que é a escola unitária. Neste aspecto Frigotto, Ciavatta e Ramos, apresentam uma idéia baseada na análise de Saviani, 1997 que esclarece melhor.⁶⁹

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária, para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele por que a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os

69 A nova lei da Educação- LDB, trajetória, limites e perspectivas. Por uma outra política educacional. Campinas: ed. Autores Associados, 1977.

elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção(2005, p.74)

Desta forma, o presente trabalho faz a defesa do ensino médio integrado, como resposta à desqualificação da formação humana produzida pela escola pública dual, que separa os pobres em duas categorias, quando possibilita à poucos, o ingresso no ensino médio profissional, relegando os demais à formação geral; não obstante, traz essa dualidade para a escola técnica, com a manutenção dos princípios do decreto 22.08/ 97 que faz a separação entre o ensino médio e o técnico. Fazendo-se necessário incorporar de fato o ensino médio integrado, no currículo das escolas técnicas conforme possibilidade constante no Decreto 51.54/2004.

4.2.1 - A Emancipação Humana

Iniciaremos este item resgatando a discussão sobre uma categoria cara à filosofia da escola unitária, a emancipação: procurando esclarecer o sentido da mesma no processo histórico como segue:

Emancipação Segundo Pogrebinski (2004) é um conceito originado da formulação latina derivada de *emancipatio* e de *manu capere*, enquanto ato jurídico, através do qual o *paterfamilias* tinha autorização para libertar seu filho do pátrio poder na Roma republicana. Este conceito é retomado pelo projeto do iluminismo, através dos ideários de liberdade e igualdade, inspiradores da Revolução Francesa.

Entretanto, no século XIX, o Estado constitui o próprio objeto de emancipação, ou seja, a origem da opressão da qual se deseja emancipar. Assim o conceito de emancipação livre do Estado, só vai aparecer na obra de Marx, com a

“emancipação humana geral”, enquanto a mais elevada expressão das potencialidades humanas. Em A questão judaica, estabelece uma distinção entre os conceitos de emancipação política e emancipação humana. Conforme já esclarecido no capítulo I, para Marx a emancipação política se configurou pela superação da forma de sociabilidade feudal, em que o modo de produção estabelecia uma desigualdade jurídica e política explícita entre as classes sociais. Portanto a modernidade não extingue, antes solidifica a desigualdade social. Contudo MARX (1978) considera a emancipação política para o seu contexto como um grande progresso: “É certo que não é a última forma da emancipação humana, mas é a última forma da emancipação humana na ordem do mundo actual. Entendamos-nos: falamos da emancipação real, da emancipação prática.”

Também Tonet (2005), após a análise diversos autores que estudam a problemática, conclui que a cidadania moderna não é sinônimo de democracia, nem de emancipação. A cidadania, dada suas origens e sua função na reprodução social, é uma forma de liberdade, porém limitada. Esses limites são dados pela própria sociedade, pela matriz que a originou que é a ordem capitalista. Trata-se apenas de uma emancipação política, pois a emancipação humana vai muito além desta, significa algo radicalmente distinto e superior à cidadania.

O acima exposto permite duas conclusões:

A cidadania apesar de não se esgotar com a conquista do socialismo, assume outra dimensão: enquanto nas sociedades sob a dominação de classes, ela é sempre a luta entre desiguais, pois a classe dominante vive do trabalho alheio, enquanto as classes dominadas estão em permanente luta contra ela pela conquista de direitos. Ou como na atualidade pela efetivação destes, demonstrando que no capitalismo não há cidadania plena nem Democracia e no socialismo a construção democrática já não é a luta entre desiguais, mas a deliberação comum entre sujeitos emancipados.

Reforçando o que já é sabido: de acordo com o fundamento do pensamento marxista, o trabalho sendo a categoria fundante, é o que pode emancipar ou embrutecer o ser humano de acordo com o modo de produção social. Se, sob as relações capitalistas toma a forma de trabalho estranhado e alienador, sob o socialismo, assume a forma que permite a libertação e a realização plena do ser humano. Aqui a emancipação se confunde com o socialismo, no qual, permanece a luta pelo aperfeiçoamento da democracia; contudo é construção comum entre iguais, segundo Santos:

não é mais um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Este sentido é para o campo social da emancipação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social... (1999, p.277).

4.2.2 – A escola Unitária e a Emancipação

A superação da dualidade estrutural da escola pública em um sistema unitário, tendo em vista a realização de uma educação formal, capaz de desencadear a luta pelo processo emancipatório, requer esforços dentro e fora da escola: dentro dela, é imprescindível lutar pela aglutinação dos intelectuais como um bloco de poder para lutar pela hegemonia na escola, de tal forma que conquiste primeiro as mentes, depois o poder na escola. Extrapolando seus muros, na busca da ampliação das forças de resistência às políticas que mantém a dualidade do sistema educacional na estreita relação com a cidadania burguesa, a fim de avançar com a “guerra de posição” e de fato, enfrentar o bloco de poder hegemônico, fazendo as transformações essenciais para a efetivação de uma educação emancipatória.

As forças de resistência saídas da escola para a totalidade do sistema educacional e social poderão levar à construção da escola unitária e a possibilidade concreta de uma educação que contemple todas as dimensões da vida humana. Na qual a luta pela conquista da cidadania seja convertida na luta pela emancipação humana, o que de acordo com a concepção marxista envolve a superação dos obstáculos ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e possibilita a criação de uma nova forma de associação digna da condição humana.

Retomando o que já foi posto anteriormente, uma pesquisa educacional para não ficar apenas no campo da identificação do problema, precisa ir à raiz deste, para trazer à luz, o processo histórico que o gerou, desvendando suas mediações e múltiplas contradições. A apreensão das contradições do objeto é o que permite apontar o caminho das mudanças a serem realizadas.

Partindo do pressuposto que a emancipação só é possível numa sociedade socialista, é de fundamental importância refletir sobre como será possível chegar a um estágio emancipador dentro das contradições do sistema atual. Para isto serão apresentadas reflexões de educadores que têm se empenhado na construção de propostas teórico-práticas, para instrumentalizar os intelectuais orgânicos na demarcação da guerra de posição na luta pela hegemonia da sociedade brasileira:

Quanto a formação dos intelectuais orgânicos: sujeitos da luta contra-hegemônica, Manacorda (1990), declara que sem negar o saber acumulado que foi elaborado pela humanidade, Gramsci reivindica para o mundo moderno, uma escola única de cultura geral humanística “no sentido amplo”, que leve a uma autodisciplina intelectual e a uma autonomia moral e seja capaz de formar o novo tipo de intelectual, e não “uma escola de escravidão e treinamento mecanicista.”

Gramsci considera a escola, como uma das mais importantes instituições que movimentam as ideologias que circulam na sociedade civil, seja com a finalidade de legitimar o grupo dominante tradicional, ou de lutar contra ele para fundar uma nova

sociedade. O papel dessa nova escola é de estabelecer uma práxis, onde cada ação gere uma reflexão, convertendo-se em novas práticas sociais e novas identidades às classes populares. Também mudaria o sentido da relação educação/trabalho com a superação da ruptura entre trabalho manual e intelectual. A escola unitária na concepção de Gramsci proporcionaria às classes subalternas uma visão das leis naturais, às quais os homens deviam adequar-se para dominá-las, também das leis estatais e civis, que são construídas por homens e podem sofrer modificações. Enfim esta escola teria a missão de proporcionar às classes oprimidas as condições necessárias para que todos possam de fato lutar pela emancipação.

“A educação tem sido uma poderosa aliada da dominação e da repressão, ou seja, da anti-emancipação”. A declaração é do educador Miguel Soler Roca, ao participar do Fórum Mundial da Educação de 2001 em Porto Alegre. De acordo com Roca, precisamos contrapor o autoritarismo e o freio constante da liberdade à criatividade dos alunos que não promove a emancipação. Citando Paulo Freire: “Devemos criar condições para que a educação seja uma prática da liberdade”. Sobre a necessidade de rompimento com um ensino anti-emancipador, Roca declara: “Este outro mundo escolar e universitário é possível, desde que lutemos contra a subordinação dos objetivos educativos às necessidades de uma economia globalizada.”

Mészáros (2005), também afirma que a educação institucionalizada tem servido tanto para atender a produção capitalista, quanto para produzir valores que legitimam os interesses dominantes. Seja através da internalização ou da dominação estrutural e subordinação hierárquica, implacavelmente impostas. As determinações gerais do capital para o autor, não afetam apenas a educação formal, mas cada âmbito particular que influencia a educação, só podendo funcionar adequadamente em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. Para Mészáros a educação formal apesar de não ser a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital, tem se prestado historicamente a “produzir tanta

conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

Mészáros entende que para ser contraponto à lógica do capital, a educação formal necessita mudar os processos de internalização dos indivíduos, impedindo-os de internalizar como suas, as metas de reprodução do capital, não com reformas formais, pois estas mesmo sendo progressistas, podem ser cooptadas pela lógica do capital. Mas com reformas essenciais com o confronto e a alteração fundamental de “todo o sistema de internalização, mistificadora,”. substituindo-as por uma alternativa concreta e abrangente.

Para ele, cair na tentação de fazer reparos formais passo a passo, significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso da lógica do capital. Assim as reformas educacionais precisam ser profundas de modo a envolver a totalidade das práticas pedagógicas da sociedade, pois as instituições formais de educação, responsáveis pelo sistema global de internalização não se restringem à escola. Deste modo somente uma concepção de educação radical pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, capaz de proporcionar instrumentos de pressão que rompam lógica mistificadora do capital.

Todavia, para que se processe uma concepção emancipadora na escola, capaz de romper essa lógica mistificadora do capital, É fundamental a existência de um novo consenso na sociedade brasileira, de acordo com a declaração de Frigotto na 1ª Conferencia Nacional de Educação Profissional e Tecnológica realizada em 2006:

O desafio político dos próximos anos é de "ressurgir das cinzas" e afirmar um projeto societário contra-hegemônico ao consenso neoliberal. A direção de deste projeto demanda um consenso básico cujo horizonte claro nos é dado por Hobsbawm. Um *"desenvolvimento sustentável que não pode funcionar por meio do mercado, mas operar contra ele* (1992, p.266). Nesta direção há que se afirmar o Estado - não este Estado como acrescenta Hobsbawm - predominantemente privatizado, mas um estado radicalmente publicizado, na articulação concomitante de reformas

estruturais e de políticas emancipatórias e distributivas. É no bojo deste projeto que a educação básica universal e unitária se imporá como necessidade real com aportes substantivos de recursos para viabilizá-la e a educação profissional, não como mera adaptação às demandas do mercado, mas como direito subjetivo do trabalhador e necessidade dos sistema produtivo. Isto demanda uma inversão do caráter privado que há tem caracterizado historicamente. Trata-se de subordiná-la a uma gestão e controle públicos. (ibid.)

A luta pelas reformas essenciais na educação formal, tendo em vista a emancipação deve “ ir além da negação do capital, mas para além do capital”⁷⁰, com um processo de reestruturação radical, orientada pela reforma de todo o sistema no qual se encontram os indivíduos; envolvendo simultaneamente a mudança qualitativa das condições objetivas de reprodução da sociedade, reconquistando o controle total do próprio capital e a transformação progressiva da consciência, em resposta as condições em transformações, de modo a produzir sujeitos com autonomia suficiente para lutar pela conquista do socialismo, como condição de auto-realização e emancipação humana.

Esse processo de luta pelas reformas essenciais na educação formal deve atuar como instrumento crítico de compreensão do mundo em suas múltiplas determinações e mediações e não apenas como engrenagem de formação de mão-de-obra para o mercado; a conquista da escola unitária se apresenta como fundamental para produzir um novo *metabolismo social*.

4.2.3 - A Escola Unitária e a Luta pela Hegemonia

⁷⁰ MÉSZÁROS(2005)

Gramsci elabora a proposta de escola unitária a partir da concepção de Marx, acerca do desenvolvimento e funcionamento da sociedade capitalista, composta pela dualidade contraditória entre classe dominante e classe dominada, entre possuidores e despossuídos. A propriedade privada tanto da terra como dos meios de produção da vida material (infra-estrutura da sociedade) tem, no plano da superestrutura ou da esfera ideológica e espiritual da sociedade, uma correspondência direta, pois a classe que detém o poder material também detém o poder ideológico.

A principal tese de Gramsci é que a superestrutura é o que mantém a dominação de classe, que se efetiva pelos mecanismos de hegemonia do Estado e da sociedade civil. Para superar essa hegemonia, seria necessário desenvolver uma contra-hegemonia, a qual pode ser conseguida se a classe trabalhadora, incluindo os intelectuais socialistas, for capaz de criar uma nova cultura em oposição à hegemonia burguesa.

Por intelectuais deve-se entender não somente essas camadas sociais tradicionalmente chamadas de intelectuais, mas em geral toda a massa social que exerce funções de organização em sentido amplo: seja no plano da produção, da cultura ou da administração pública. (Gramsci, 2000, vol. 3, p. 201. Caderno 3).

Para Gramsci, os principais agentes dessa nova cultura seriam os intelectuais e a escola, desta forma considera a escola a principal agência na sociedade civil, de formação de intelectuais, delegando à esta, a condução das transformações sociais, através da elevação cultural das massas, livrando-as de uma visão de mundo que propicia a interiorização da ideologia da classe dominante. A escola unitária seria o principal agente formador de intelectuais, a única capaz de formar seres humanos em condições de lutar pela emancipação. Tal idéia de escola está centrada na liberdade concreta, universal e historicamente obtida, ou seja, na emancipação humana.

Desta forma Gramsci considera a escola unitária, como uma reação ao dualismo escolar, sendo a noção de unidade relacionada à sua análise sobre a organização da cultura. Refere-se à luta pela unificação histórica do homem, uma possibilidade a ser realizada, um devir. Gramsci vê a escola como uma das posições no interior da sociedade civil, em que se pode promover a organização da cultura e a reforma intelectual e moral, que são fundamentais para a elaboração da escola unitária. Na escola prevista por Gramsci, as classes subalternas podem construir uma visão de mundo, estreitando a relação entre educação e cultura, saindo daí uma nova civilização com uma nova mentalidade que possibilite a emancipação.

Para ele, o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. Por isso a proposta de organização da escola unitária faz parte de um projeto de construção de uma nova ordem de relações sociais de produção e tem como ponto central a idéia de liberdade concreta, universal e historicamente construída e universalizada pela luta política.

Para romper com o dualismo entre a escola humanista e a do trabalho, Gramsci (1991), esboçou o princípio educativo da escola unitária que expressava as novas exigências da luta política na guerra de posição. Trata-se de uma “escola única inicial de cultura geral humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

Quanto a organização, Gramsci defende que a escola elementar deveria ser dividida em duas fases: básica, com o caráter pedagógico da escola ativa, que busca atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de construção do conhecimento; e média, na qual o aluno recebe uma formação de caráter científico com base no trabalho como princípio educativo; somente após a segunda fase o aluno estaria pronto para fazer sua opção profissional, conforme GRAMSCI (1991):

Eis porque, (...) na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (ibidem, p.124).

A fase do ensino médio permite ao aluno construir com autonomia seu próprio método de investigação e de conhecimento. Neste sentido a escola criadora não significa escola de inventores e descobridores, mas uma fase e um método de investigação e de conhecimento e não necessariamente à inovação e à originalidade geradoras de competição.

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas (Gramsci, 1991, p. 124-125).

A Escola Unitária de Gramsci é a escola do trabalho intelectual e manual, que enfatiza não a formação de limitados especialistas, mas de um novo tipo de homem capaz de unificar teoria e prática, desenvolvendo todo e qualquer tipo de trabalho manual e intelectual, mas que também possam ser dirigentes, pois,

(...) a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada

governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (ibidem, p. 137).

Em um trabalho sobre o seminário “O CHOQUE TEÓRICO DA POLITECNIA,” realizado em 1987 durante o processo constituinte, SAVIANI (2003), com a perspectiva de avanço na legislação educacional quando da reorganização do sistema educacional brasileiro expõe o sentido e o significado da educação politécnica tendo como base o trabalho como princípio educativo.

A noção de politecnia deriva basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referencia é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, do entendimento e da realidade do trabalho. (ibidem, 132).

A partir desta inter-relação, Saviani explicita o sentido da organização curricular da escola elementar em dois blocos de conhecimento; sendo o primeiro fundamentado nas ciências naturais e o segundo nas ciências sociais.

O currículo da escola elementar envolve o conhecimento da natureza, porque se o homem para existir, tem que adaptar a natureza a si, é preciso conhecê-la, progressivamente ele vai desenvolvendo formas de identificar como a natureza está constituída, como se comporta, ou em outros termos, que leis regem a existência e a vida da natureza(...) ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, ou seja, como as formas de sociedade se constituem. (ibidem,135)

Ainda de acordo com Saviani, o conhecimento decorrente dessa organização curricular é o que instrumentaliza os integrantes da sociedade para a efetiva inserção social com a compreensão do mundo em que se vive inclusive como o trabalho

incorpora tais conhecimentos, a partir daí o desenvolvimento do processo escolar exige a explicitação dos mecanismos que caracterizam o processo de trabalho.

Desta forma Saviani entende que o ensino médio já deveria ser organizado de forma a explicitar a questão do trabalho, sendo que a escola deveria explicitar como se organiza e desenvolve o processo de trabalho na sociedade moderna. Assim a questão da politecnicidade surge na explicitação do processo de trabalho, como contraponto a “dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.”⁷¹ A dicotomia como um pressuposto da sociedade capitalista, leva a apropriação da ciência e do conhecimento como meios de produção, portanto propriedade do sistema capital, cabendo ao trabalhador um conhecimento fragmentado apenas para cumprir sua função na divisão do trabalho, na qual “o trabalhador domina algum tipo de conhecimento, mas apenas aquele relativo a, parcela do trabalho que lhe cabe realizar.”⁷²

O ensino profissional, apesar das novas exigências postas pelo mundo da produção, que requer um trabalhador polivalente, capaz de desempenhar diversas funções, ainda insere-se na concepção dicotômica de trabalho, “formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho”⁷³, contudo sem a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sociais do processo de trabalho. Assim não avançam para além do cidadão produtivo. No entanto o ensino que busca a compreensão destes processos é reservado à classe que se apropria da ciência e do conhecimento produzido pela humanidade, perpetuando a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. Neste sentido, a escola unitária e politécnica representa o rompimento com essa lógica, pois o seu postulado é:

71 Saviani, 2003. In: *Revista Trabalho, educação e saúde*: 2003 p 131-152

72 *idem*.

73 *idem*.

que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro, nem trabalho intelectual puro. Todo o trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos e do exercício mental, intelectual. Isto está na própria origem do entendimento da realidade humana, como constituída pelo trabalho. (ibidem138).

Desta forma a educação politécnica tem por fim a compreensão das contradições ocultas no processo de trabalho capitalista, que por força da apropriação privada de tudo que é produzido coletivamente, a fim de garantir a manutenção de sua hegemonia, necessita manter uma educação dual reforçando a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual.

Esta nova educação acabaria por desconstruir a ideologia atual do cidadão crítico e criativo tão propalado pela legislação educacional e por profissionais da escola, partícipes do consenso neoliberal. Pois é a partir desta compreensão que a classe trabalhadora, ganha autonomia para lutar pela superação do sistema capitalista gerador de contradições.

4.2.4 - Escola unitária e ensino médio integrado no Brasil atual: embates, consensos e perspectivas

A questão da escola unitária esteve no centro dos debates educacionais da constituinte em 1987, quando houve uma grande mobilização da sociedade civil organizada, pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na constituição. Era defendido um tratamento unitário da educação infantil ao ensino médio, tendo este um carácter politécnico. Aqui entendido, não como sinónimo de polivalência, ou apenas o domínio de múltiplas técnicas fragmentadas, mas no

sentido de politecnia como “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”⁷⁴.

Portanto, o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS.2005,p.35,36)

De acordo com os autores, essas reivindicações faziam a crítica radical ao modelo hegemônico de ensino médio técnico implantado pela Lei 5.692/71, o qual privilegiava a formação técnica em detrimento da formação geral. Dessas reivindicações surgiu o projeto de LDB que foi substituído no congresso, pelo projeto articulado pelo governo FHC que deu origem a Lei de Diretrizes de Base da Educação, lei 9396/98.

Na apresentação do livro “ENSINO MÉDIO INTEGRADO – concepção e contradições, os organizadores explicitam a concepção de ensino médio integrado desenvolvida nos textos da coletânea. O que caracteriza o EMI como uma proposta de travessia, devido a imperiosa necessidade de atender aos milhares de jovens que ao mesmo tempo em que tem direito a uma formação média plena, necessitam se situar no sistema produtivo.

Estes autores apresentam dois pressupostos ao ensino médio integrado, que o conduz na direção da escola unitária, buscando a ruptura com o dualismo que desqualifica a formação humana na atualidade, pois requer: A luta sistemática e permanente pelo ensino médio como educação básica, dentro da concepção da escola unitária e da educação politécnica; A educação básica de nível médio, como

74 SAVIANI (2003) *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005

direito social universal, sendo a 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;

CIAVATTA⁷⁵ apresenta alguns pressupostos para a realização da educação integrada que são:

- a) A existência de um projeto de sociedade assumido por todas as instâncias educacionais que manifestem a vontade política de romper com a redução da formação a simples preparação para o mercado de trabalho;
- b) A manutenção na lei, da articulação entre todas as modalidades de ensino médio de formação geral e profissional;
- c) A adesão de gestores e professores tanto da formação geral quanto da específica;
- d) A articulação da instituição com alunos e familiares;
- e) Que o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa;
- f) Resgatar a escola como lugar de memória;
- g) A garantia de investimentos na educação.

Os resultados da análise do campo empírico, realizada no capítulo anterior apontou muitas dificuldades e impasses para que se efetive as mudanças necessária a implantação do ensino médio integrado nas escolas técnicas estaduais do Rio de Janeiro. Esses resultados, confrontados com os pressupostos citados acima, levam ao questionamento que vem a seguir.

4.3 – O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA FAETEC: será uma conquista ou imposição?

75 A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS(org)2005, P.102

De acordo com CIAVATTA (2005), Se “... a educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é um recurso relevante para a compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país”. A luta pela superação do dualismo da escola técnica estadual requer dos sujeitos assim comprometidos, a decisão de caminhar em direção às transformações profundas na escola e na sociedade, o que implica necessariamente na imediata identificação dos canais de alienação e intervenção, visando à superação dos mesmos. Neste sentido o trabalho educativo tem a tarefa crucial de promover a “tomada de consciência, da forma mais ampla possível desta realidade histórica, de tal sorte que a mesma se constitua num elemento de ação política”.⁷⁶

De acordo com os resultados da base empírica desta pesquisa, o dualismo representa um forte fundamento da alienação na escola técnica estadual. Pois a dualidade em que está estruturada a escola técnica da rede Faetec, dificulta a organização do coletivo da escola, no sentido de refletir e deliberar sobre a organização do currículo. Sendo que no modo concomitante, não obstante a separação entre a parte técnica e a formação geral, existe uma competição e hierarquização entre disciplinas humanas e exatas, sem falar na obstinação pelas “competências para a empresa”. O que não ocorre no ensino integrado, pois este tem por requisito a plena integração entre o coletivo da escola na construção do projeto, do currículo e de todos os processos escolares.

Assim sendo, não se pode pensar em uma educação que leve em consideração uma formação omnilateral, sem antes “rasgar a camisa de força” da concomitância, que impede o sujeito de se apropriar dos conhecimentos gerais e específicos, de forma a construir uma unidade significativa. Contudo rasgar essa camisa de força, representa uma tarefa árdua para os educadores comprometidos com as transformações fundamentais na ETE, tendo em vista o resultado da pesquisa que

⁷⁶ FRIGOTTO, 2003, p. 175

aponta a preferência de professores e alunos por essa forma de articulação do ensino médio técnico.

Assim, parece que tomar a questão da dualidade como objeto de amplo debate na escola, poderá ser fundamental como estratégia para marcar a correlação de forças entre a conservação da escola como local de reprodução das estruturas vigentes e a perspectiva de transformação da mesma e da sociedade. Pois se a manutenção da dualidade está fundamentada no mote das competências técnicas para o mercado de trabalho. “Cabe, ao processo educativo, desmistificar o senso comum que isso lhes garante o acesso ao mercado de trabalho, pois a luta pelo direito ao trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade.”⁷⁷

A correlação de forças entre os interesses do capital, representados pelos governos estaduais e gestores da educação de um lado, agindo como um bloco de poder hegemônico, por outro lado os intelectuais da escola, que na maioria são tradicionais, ou passaram para o bloco hegemônico por conveniência pessoal, sendo que os intelectuais contra hegemônicos não apresentam uma organicidade capaz de formar um bloco de poder capaz de marcar posição. A rigor não permite falar em guerra de posição na escola técnica estadual, pois quem marca posição é o bloco hegemônico, sendo que não existe um bloco de oposição e sim indivíduos de oposição, ou na melhor das hipóteses na guerra de posição, o bloco hegemônico avança sempre, pelo fato dos contra-hegemônicos, individualmente não serem capazes de esboçar reação como bloco, não chegam a ameaçar a posição hegemônica, na correlação de forças na escola.

Sendo o papel do intelectual e da escola, mediar a tomada de consciência do educando, que passa pelo auto-conhecimento, reconhecendo o valor histórico, é fundamental o desvendamento do processo histórico. Mas isso não é nada fácil: assumir a condição de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora significa lutar

77 FRIGITTO, CIAVATTA, RAMOS(org)2005 p.15.

contra o contexto dominante embrutecedor que se manifesta em todas as esferas da vida social e particularmente na Escola Técnica Estadual.

Como poderá a escola mediar essa tomada de consciência, se as políticas educacionais são deliberadamente anti-emancipatórias e os intelectuais da Escola Técnica Estadual na maioria também estão embrutecidos pela ideologia do pós-modernismo, conduzindo suas ações pedagógicas pelo receituário prescrito no centro de interesse do capital; Como poderá a escola, superar a ideologia dominante, sendo seus intelectuais também cidadãos produtivos que procuram fazer bem feito aquilo que lhes é mandado, achando que não devem meter-se na política educacional. Uns alegam que “não tem jeito é assim mesmo, tem um sistema que manda e a gente aqui tem que fazer a nossa parte”; outros se tornam subservientes aos gestores da escola por que são trabalhadores com contratos precarizados, em permanente insegurança, ou o que parece ser mais grave: a formação acadêmica e ou pedagógica deficitária, identificada na maioria dos entrevistados pertencentes ao ensino técnico, os quais responderam que sendo técnicos, engenheiros, administradores fizeram uma complementação pedagógica rápida, não apóiam suas ações pedagógicas em nenhum referencial teórico, afirmando que isso não importa e sim o conhecimento propedêutico e o saber transmiti-lo.

Ciavatta (2005), ao analisar o decreto 5.154/2004, declara que a recusa ou adesão a ele, iria depender da comunidade escolar avançar para a ruptura de todas as formas de dualidade que permeiam a sociedade brasileira, mas também dependeria da sinalização do ministério de Educação, em orientar e apoiar a formação integrada. Contudo o resultado desta pesquisa deu a conhecer que na esfera da educação estadual no estado do Rio de Janeiro, particularmente na rede FAETEC, houve uma recusa por parte da comunidade escolar em avançar na luta pela conquista do ensino médio integrado, ao mesmo tempo, suscita a preocupação com o estrago produzido pela hegemonia neoliberal na escola e na sociedade.

A avaliar pela imobilidade da comunidade escolar, que mesmo diante de toda a precariedade e incerteza produzida e reproduzida pelo novo capitalismo, continua apostando em formas cindidas e aligeiradas de educação para atender aos interesses mesquinhos do capital, o que representa um tiro nos próprios pés. No tocante as ações do Ministério da Educação, este sinaliza com timidez à integração do ensino médio, ao aprovar o decreto 5.154, contudo no decorrer da realização desta pesquisa, este Ministério tem tomado iniciativas de apoiar projetos de formação integrada, junto a diversos estados da federação, incluindo a secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro – SEE-RJ, que no ano de 2007 iniciou a experiência em três escolas de nível médio.

De acordo com os sete pressupostos para a realização do ensino médio integrado apresentados anteriormente por Ciavatta, sem os quais, esta não será possível. No confronto com o resultado da pesquisa, de fato, nenhum desses pressupostos se apresenta na Escola Técnica estadual do Rio de Janeiro. Desta forma objetivamente pensando, não há nenhum indicativo de que esta instituição vá dar um passo na direção de um debate sobre a implantação do ensino médio integrado em suas unidades. Contudo por força do mar de contradições em que navega a FAETEC, surge uma luz no fim da tubulação.

A declaração feita pela mesa diretora do fórum deliberativo da reforma do Regimento Escolar que “mais cedo ou mais tarde a instituição vai ter que adotar o ensino médio integrado, para continuar disputando as verbas federais, tendo em vista que estas estão sendo destinadas prioritariamente às instituições que estão promovendo o ensino médio integrado”. Esta declaração indica que na FAETEC, estamos presenciando um processo de *revolução passiva*, característica destes tempos neoliberais da sociedade brasileira.

Os resultados gerais da análise do processo investigativo que deu origem a esta dissertação, colocam a pesquisadora, que é ao mesmo tempo parte do objeto de pesquisa, na difícil decisão de concluir esta, sem vislumbrar na linha do horizonte

uma possibilidade objetiva de transformação na FAETEC, por via da luta contra-hegemônica. Mas esperar as mudanças que possam antecipar-se, vindo de cima e atreladas aos mesquinhos interesses econômicos, para superação da dualidade desqualificadora da formação humana.

Salvo, algum acontecimento dentro do sistema contraditório e ambíguo desta Instituição, parece que o ensino médio integrado, irá depender de uma decisão do MEC, instituindo-o como única forma de articulação entre a formação geral e profissional, o que representará uma vitória com sabor amargo para aqueles que deveras lutam pelas transformações essenciais na sociedade.

Em suma a pesquisa indica que devido a inorganicidade das forças de oposição na FAETEC, somadas aos interesses mesquinhos da Instituição, a esperança de superação do dualismo educacional, no presente momento deve ser depositada no MEC.

Ao finalizar o presente trabalho, fica a incerteza sobre o devir, quanto tempo ainda levará para crescer e florescer o germe da contra-hegemonia capaz de rasgar a camisa de força da “incorrigível lógica” da FAETEC. Recolocando a epígrafe que faz a introdução desta dissertação, que a emancipação não é uma utopia, mas também não é um acontecimento inevitável, ela só se realizará pela mão humana. Desta forma parece apropriado reforçá-la com a provocação de Paulo Freire que sintetiza o norte desta dissertação:

O discurso contra a utopia socialista – o discurso liberal ou neoliberal – necessariamente e obviamente enaltece o avanço do capitalismo. Eu me recuso a pensar que se acabou o sonho socialista porque constato que as condições materiais e sociais que exigiram esse sonho estão aí. Estão aí a miséria, a injustiça e a opressão. E isso o capitalismo não resolve a não ser para uma minoria. Eu acho que nunca, nunca na nossa História, o sonho socialista foi tão visível, tão palpável e tão necessário quanto hoje, embora, talvez, de muito mais difícil concretização. (FREIRE, 2001, p.209).

Os resultados da pesquisa chamam à responsabilidade os sujeitos que assim acreditam, a inventariar suas ações na escola: se o trabalho docente é uma mera mercadoria rendida ao capital, ou apesar ser mercantilizado nesta ordem, ele transpõe essa determinação para produzir a semente da luta emancipatória contra a ordem capitalista, pois a história não chegou ao fim, é preciso construir caminhos novos para que a maioria da humanidade tome a direção da historia nas próprias mãos como proclama Paulo Freire.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Este item destaca as principais questões tratadas no conjunto da dissertação que teve como objeto de estudo o ensino médio praticado nas escolas da rede FAETEC, a fim de verificar os efeitos das reformas neoliberais implantadas no Brasil a partir dos anos 90 do século XX na formação humana. Com o objetivo de identificar se esta instituição está promovendo uma educação limitada aos interesses do mercado de trabalho, com a formação do cidadão produtivo, ou ampliando a formação no sentido de formar sujeitos emancipados.

Para elucidar o significado das categorias trabalho, educação e cidadania, buscamos a compreensão das mesmas em sua materialidade histórica; tendo como referenciais a *pólis* grega, a modernidade liberal, o período em que vigorou o Estado de Bem Estar Social e a contemporaneidade de hegemonia neoliberal.

Identificamos que na *pólis* grega apesar do profundo envolvimento dos cidadãos na vida política, a cidadania era muito restrita, pois apenas uma minoria proprietária, que não necessitava trabalhar estava apta à vida pública. A maioria era obrigada a trabalhar para sustentar a si e aos proprietários, sendo por isso considerada inapta à cidadania. A emancipação humana estava fora de questão uma vez que o exercício da cidadania restrita, era considerado fato natural, não havia vínculo entre esta, a educação e o trabalho. Pois as primeiras destinavam-se a uma pequena parcela da sociedade sendo o trabalho uma atividade indigna de homens livres era realizado por quem não tinha direito a educação.

Já na modernidade liberal, a Declaração dos Direitos do Homem e dos Cidadãos, de 1789, afirma o princípio fundamental do Estado liberal limitado, e a restrição do exercício da cidadania plena, aos que possuem propriedade privada, refletindo numa proposta de educação para os proprietários, destinada a ampliação da formação para a participação política, aos não proprietários a educação limita-se ao aprendizado mínimo para o trabalho e o exercício de uma cidadania restrita à

observância dos valores e normas da nação. A sociedade moderna burguesa fundamentada na democracia liberal, apesar ter avançado em relação à cidadania, com extensão do sufrágio universal e o reconhecimento dos direitos humanos fundamentais, encontrou seus limites nas relações de produção capitalistas. O conceito de cidadania, na modernidade liberal está intimamente relacionado com a identidade nacional, restringindo a participação à observância dos valores e normas da nação, ou seja, fica restrito ao âmbito político, tendo como horizonte sempre a ampliação da democracia de hegemonia burguesa e não sua superação.

Com a crise de reprodução do capital no final do século XIX, inicia um novo modo de acumulação, baseado na linha de produção fordista/taylorista, na qual a educação para o trabalhador consiste no treinamento para determinadas tarefas, que serão desenvolvidas ao longo da vida produtiva. Também o liberalismo econômico foi sendo regulado pela intervenção do Estado nas relações capitalistas chegando ao *Welfare state*. Durante o qual desenvolve a teoria do capital humano que prega a educação como forma de ascensão social. Apesar disso não foi capaz de produzir uma educação crítica, pois mesmo com certa segurança e ampliação dos direitos trabalhistas e sociais, manteve seus limites no horizonte do capital, com a participação de um conjunto restrito de países.

Com a crise do *Welfare State*, instalou-se o novo modelo de acumulação do capital, com a adoção de uma doutrina capaz de dar a sustentação ideológica deste sistema: o neoliberalismo que exclui o estado do papel regulador das relações de produção. Resultando numa reestruturação produtiva como alternativa ao modelo fordista, leva à flexibilização com adoção de novas tecnologias que implicam na redução da força de trabalho humano, gerando o desemprego em massa e diferentes formas de precarização do trabalho. Neste contexto a educação assume um novo papel em formar um novo tipo de trabalhador, flexível e polivalente. Iniciam-se no Brasil na década de 90 do século passado, as reformas neoliberais, decorrentes do consenso de Washington, visando à redução do papel do Estado na economia, resultou também em reformas na educação visando à disputa da hegemonia na sociedade. Sendo a Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o resultado da correlação das forças sociais que disputam a educação ao longo do processo constituinte, atualizou o

sistema educacional, nos moldes exigidos pela nova ordem mundial, para formar o cidadão produtivo. A educação profissional foi regulamentada através do Decreto 22.08/97 que separou a educação profissional da formação geral, permanecendo o dualismo no ensino médio. Apesar de muitas críticas a essa cisão, este decreto permaneceu em vigor até 2004, sendo substituído pelo Decreto 51.54 que resgata a possibilidade de integração entre as duas modalidades de ensino médio.

Todo esse processo se reflete na vida real das escolas, com efeito, a pesquisa identificou, a existências de muitas ambigüidades e contradições nas políticas adotadas nas escolas da rede FAETEC, sendo a principal delas a manutenção da dualidade no ensino médio, apesar da possibilidade de integração decorrente do decreto 51.54. Fato que tem resultado em grande prejuízo tanto no plano ético-político, quanto nas práticas pedagógicas e nas relações humanas desta instituição, com a formação humana precária, não atingindo plenamente os objetivos explícitos pelos defensores do capital, que desejam apenas um cidadão produtivo, menos ainda, que seja capaz de colocar os jovens em condições de lutar pela emancipação.

Identificamos a inexistência de uma contra-hegemonia significativa, capaz de fazer avançar a luta pelas transformações que urgem acontecer na escola, a fim de superar a ideologia dominante e produzir uma educação emancipadora. Também a falta de um debate teórico tem resultado na adesão ao consenso neoliberal pelos sujeitos da escola, que assumiram as “verdades” do neoliberalismo como uma teoria de valor universal, a qual não pode ser questionada. Desta forma têm se empenhado em formar os cidadãos do século XXI formatados no modelo requerido pelo sistema capitalista, que está posto como estágio definitivo da sociedade, diminuindo as possibilidades da realização de uma formação humana omnilateral, capaz de levar os sujeitos à luta pela superação do próprio sistema dual da totalidade do sistema capitalista.

A realização de uma educação escolar com vistas à emancipação humana e social depende da superação das formas cindidas de educação; o projeto emancipatório pressupõe uma escola unitária e politécnica, capaz de formar sujeitos emancipados. Todavia, esse projeto está fora dos horizontes das sociedades

cindidas em classes como a nossa, desta forma esta dissertação faz a defesa do ensino médio integrado, como uma mediação transitória necessária e possível neste momento histórico de extrema exclusão social, no qual os jovens das classes trabalhadoras têm a necessidade premente de vender sua força de trabalho para garantir a sobrevivência imediata.

Os nefastos efeitos do consenso neoliberal sobre a sociedade e particularmente à escola, com as constantes mudanças que tem se dado, sempre no sentido de reforçar os empecilhos às transformações significativas. A superação do dualismo da escola técnica e adoção do ensino médio integrado poderiam possibilitar a integração de todo o coletivo da escola, em torno de um projeto político pedagógico no qual a reflexão teórica seja o pressuposto fundamental na elaboração de currículos e programas do novo tipo.

De acordo com a análise do trabalho realizado, podemos concluir que ao longo do processo histórico, as categorias trabalho, educação e cidadania, estiveram dissociadas, sendo que a cidadania constituiu-se como uma categoria essencialmente constitutiva da sociabilidade do capital, pois seu pleno exercício historicamente tem esbarrado nos limites impostos pelos modos de produção baseados nas desigualdades entre as pessoas.

A possibilidade de superação da cidadania restrita implica em uma luta concomitante de superação das relações sociais capitalistas, ou seja: a emancipação política, implica na emancipação social numa sociedade sem classes sociais.

Desta forma a educação que tem servido para reprodução das estruturas vigentes, necessita ser transformada para que possa questionar essas estruturas. Contudo a escola dual, tem se mostrado incapaz de realizar essa tarefa, sendo fundamental a superação desse dualismo, para possibilitar uma educação que além do cidadão produtivo, forme sujeitos capazes de lutar pela emancipação, ainda no contexto neoliberal. Assim sendo, é urgente a necessidade da construção de uma contra-hegemonia capaz de forçar as transformações na escola e na sociedade.

A pesquisa teve por objetivo compreender para que tipo de sociabilidade a FAETEC está formando os jovens, se orientada pela ótica mercantil do cidadão produtivo ou pela concepção de emancipação humana. Partindo do pressuposto que na escola técnica estadual, a educação tivesse como fio condutor apenas a instrumentalização para o mercado de trabalho, o que de fato foi confirmado pelos dados apresentados anteriormente.

A pesquisa não deu conta de apreender todas as mediações, quer do campo empírico ou na pesquisa bibliográfica, pois conforme aponta o método dialético, buscou-se a apreensão das mediações fundamentais do processo educacional da FAETEC que se insere de forma subordinada nas relações de poder que se estabelecem entre o Estado local, o Estado brasileiro e a totalidade hegemônica, representada pelo capitalismo neoliberal globalizado. Desta forma buscou-se identificar as contradições determinantes que dão a face atual ao ensino médio na escola técnica.

Neste trabalho, a análise da representação dos profissionais da FAETEC, foi apenas tangenciada, sendo que de acordo com os entrevistados, esta associação foi considerada como uma instituição sem importância. Cabendo uma pesquisa que se dedique a problemática dos efeitos da reestruturação produtiva do neoliberalismo sobre o movimento sindical.

ANEXO I
CAPA DO REGIMENTO ESCOLAR- FAETEC

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E IN O V A Ç Ã O



O PRESENTE REGIMENTO ESCOLAR FOI REGISTRADO NO 2º OFÍCIO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS DO RJ SOB O Nº 71-6393.E.M_05_DE FEVEREIRO DE 2004.

ANO 2004

ANEXO II

NOTA TÉCNICA DO REGIMENTO ESCOLAR DA FAETEC

O processo de reformulação do regimento escolar teve início no ano de 2003, quando reformulamos alguns artigos do documento denominado, "Reestrutura do Regimento".

Em junho do mesmo ano a DDE foi procurada por um grupo de diretores que solicitaram revisão do referido documento. Imediatamente a DDE convocou diretores, supervisores e coordenação técnica para juntos discutirem e acertarem o que fosse necessário. O texto foi revisado sendo aprovado por unanimidade. Ficando acertado que a reformulação do regimento como um todo seria oportunamente realizada.

Em agosto a DDE enviou o Ofício Circular nº 059/03, solicitando a criação de uma comissão para estudo discussão e apresentação de sugestões para reformulação do Regimento Escolar.

Em outubro a DDE de posse dos documentos enviados pelas Unidades e após análise das sugestões ajustou o texto integral do Regimento Escolar, inclusive a solicitação do retorno do ano letivo estar dividido em 4 bimestres e a regulamentação das ações pedagógicas dos cursos de Educação Profissional de Nível Básico e dos Cursos Instrumentais.

Ressaltamos que a referida reformulação ratificou os anseios traduzidos pelos Diretores, supervisores e coordenadores técnicos nas reuniões realizadas em **2003** e nos documentos enviados em resposta ao ofício circular / DDE.

A Presidência, a DDE e a ASJUR aprovaram e registraram o Regimento Escolar no Cartório de Títulos e Documentos, conforme previsto em deliberação do Conselho Estadual de Educação.

Reafirmamos nosso compromisso com uma educação pública de qualidade.

ANEXO III

REGIMENTO ORIGINAL

Seção III

DO ENSINO MÉDIO

Art. 16. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática no ensino de cada componente curricular.

Art. 17. O ensino médio será oferecido em concomitância interna obrigatória ou externa com a educação profissional de nível técnico, conforme o disposto no edital / FAETEC do concurso de ingresso.

Seção IV

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Subseção I- Nível Técnico

Art. 18 A educação profissional de nível técnico, integrada às diferentes formas de educação e ao trabalho, à ciência e tecnologia, tem como objetivo garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Art. 19. Os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico são os seguintes:
I- independência e articulação com o ensino médio;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;

III - desenvolvimento de competências para a laboralidade;

IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;

V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;

VI-atualização permanente dos currículos.

Art. 20. O vínculo entre a educação profissional de nível técnico e o ensino médio será, em Regime de Concomitância Interna Obrigatória ou Externa, de acordo com o disposto no edital /FAETEC do concurso de ingresso.

§ 1º A educação profissional de nível técnico tem organização curricular própria e independente do ensino médio.

§ 2º A educação profissional de nível técnico sequencial ao ensino médio, na modalidade Pós-Médio, será

oferecida conforme edital do concurso de ingresso ou conforme critérios fixados pelo setor pedagógico / FAETEC.

ANEXO IV
CAPA DO REGIMENTO ALTERADO



**SECRETARIA DE ESTADO
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E INOVAÇÃO**



O PRESENTE REGIMENTO ESCOLAR FOI REGISTRADO NO 2º OFÍCIO DE TÍTULOS E DOCUMENTOS DO RJ SOB O Nº. 716399 EM 05 DE FEVEREIRO DE 2004

ANEXO V

- NOTA TÉCNICA DO REGIMENTO ALTERADO

O processo de reformulação do Regimento Escolar teve início no ano de 2003, quando reformulamos alguns artigos do documento denominado “Reestrutura do Regimento”.

Em junho do mesmo ano, a DDE foi procurada por um grupo de diretores que solicitaram revisão do referido documento. Imediatamente a DDE convocou os diretores, supervisores e coordenação técnica para juntos discutirem e acertarem o que fosse necessário. O texto foi revisado, sendo aprovado por unanimidade. Ficando acertado que a formulação do regimento como um todo seria oportunamente realizada.

Em agosto, a DDE enviou o Ofício Circular n.º 059/03, solicitando a criação de uma comissão para estudo, discussão e apresentação de sugestões para reformulação do Regimento Escolar.

Em outubro, a DDE de posse dos documentos enviados pelas Unidades e após análises das sugestões, ajustou o texto integral do Regimento Escolar, inclusive a solicitação do retorno do ano letivo estar dividido em 4 bimestres e a regulamentação das ações pedagógicas dos cursos de educação profissional de nível básico e dos cursos instrumentais.

Ressaltamos que a referida reformulação ratificou os anseios traduzidos pelos diretores, supervisores e coordenadores técnicos nas reuniões realizadas em **2003/2004** e nos documentos enviados em resposta aos Ofícios Circulares / DDE.

A Presidência, a DDE e ASJUR aprovaram e registraram o Regimento Escolar no Cartório de Títulos e Documentos, conforme previsto em deliberação do Conselho Estadual de Educação.

Reafirmamos nosso compromisso com uma educação pública de qualidade.

ANEXO VI
REGIMENTO ALTERADO
Seção III
DO ENSINO MÉDIO

Art. 17. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática no ensino de cada componente curricular.

Art. 18 O ensino médio será oferecido em concomitância interna obrigatória ou externa com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme o disposto no edital / FAETEC do concurso de ingresso.

Seção IV
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Subseção I
Técnica de Nível Médio

Art.19 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada às diferentes formas de educação e ao trabalho, à ciência e tecnologia, tem como objetivo garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Art. 20. Os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio são os seguintes:

II – respeito aos I – independência e articulação com o ensino médio;

valores estéticos, políticos e éticos;

III – desenvolvimento de competências para a laboralidade;

IV – flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;

V – identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;

VI – atualização permanente dos currículos.

Art. 21. O vínculo entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio será, em Regime de Concomitância Interna Obrigatória ou Externa, de acordo com o disposto no edital /FAETEC do concurso de ingresso.

§ 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem organização curricular própria e independente do Ensino Médio.

§ 2º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Subseqüente ao Ensino Médio, será oferecida conforme edital do concurso de ingresso ou conforme critérios fixados pelo setor pedagógico / FAETEC.

§ 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser oferecida de forma Integrada com o Ensino Médio, conforme diretrizes fixadas pelo setor pedagógico / FAETEC e a legislação vigente.

ANEXO VII

- PARECER Nº. 13/2006 CEE

-Processo nº: E-03/100.139/2005 -INTERESSADO FAETEC- FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

"1.2. A Seleção destina-se ao ingresso de alunos ocuparem vagas nos Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico em Concomitância Interna Obrigatória com o Ensino Médio, com início de 2005;

"1.3. O Ensino Médio será cursado em Concomitância Interna Obrigatória com a Educação Profissional de Nível Técnico;

"1.4. Poderá inscrever-se nesta Seleção, aquele que concluiu com aproveitamento ou está cursando o último ano do Ensino Fundamental (antigo 1º grau) nos termos do item 10.1 deste Edital.

"Item 10.1 - Só será matriculado no Curso de Educação Profissional de Nível Técnico em Concomitância Interna Obrigatória com o Ensino Médio, o candidato aprovado, classificado e que houver concluído o Ensino Fundamental ou equivalente, e que não esteja em Regime de Progressão Parcial (dependência) , perdendo o direito à vaga o candidato que não apresentar, no ato da matrícula , prova desta escolaridade.

"Item 10.6 - O candidato aprovado e classificado receberá duas matrículas: uma, na Educação Profissional de Nível Técnico e outra, no Ensino Médio, ficando ciente que deverá cursar e concluir os dois Cursos em regime de Concomitância Interna Obrigatória. Caso contrário, será considerado desistente.

"Item 10.7 - Será concedida isenção integral ou parcial do Ensino Médio ao candidato matriculado que apresentar documento(s) comprobatório(s) desta condição. Cabe ressaltar, que esses não poderão reduzir o tempo de duração do Curso Técnico, ficando isento dos componentes curriculares do Ensino Médio. u" VOTO DA RELATORA

Considerando a documentação acima anotada e, tendo em vista que ao candidato aprovado e classificado é dado ciência de que deverá cursar e concluir os dois Cursos em regime de Concomitância Interna Obrigatória, na Instituição de Ensino da Rede da FAETEC, sou de parecer que se cumpra a regra prevista no item 10.6 do Edital, ou seja, no caso de descumprimento, que o mesmo seja considerado desistente, perdendo, assim, as duas matrículas.

CONCLUSÃO DA COMISSÃO

A Comissão Permanente de Legislação e Normas acompanha o voto da Relatora. Rio de Janeiro, 06 de dezembro de 2005.

Jesus Mortal Sánchez – Presidente
Francisca Jeanice Moreira Pretzel - Relatora
Angela Mendes Leite - *ad hoc*
Amerisa Maria Rezende de Campos - *ad hoc*
Arlindenor Pedro de Souza - *ad hoc*
Irene Albuquerque Maia - *ad hoc*
José Carlos Mendes Martins *ad hoc*
Magno de Aguiar Maranhão
Marco Antônio Lucidi
Vera Costa Gissoni - *ad hoc*

CONCLUSÃO DO PLENÁRIO

O presente Parecer foi aprovado por unanimidade.

SALA DAS SESSÕES, no Rio de Janeiro, em 31 de janeiro de 2006.

José Antonio Teixeira
Vice-P residente

ANEXO VIII
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - ALUNOS ETEVM

- 1- IDADE: _____ SEXO: () M - () F -SÉRIE: _____ TURNO ____ CURSO _____
- 2-BAIRRO OU CIDADE ONDE MORA: _____
- 3- VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE ALÉM DE ESTUDAR? () NÃO - () SIM - qual?

- 4- VOCÊ ESCOLHEU ESTE TURNO PARA ESTUDAR? () sim () não – por quê? -----

- 5- POR QUE ESTÁ FAZENDO ENSINO MÉDIO TÉCNICO?
() Para ter uma profissão e arranjar emprego
() para ter o ensino médio e fazer curso superior
() outros motivos _____
- 6- SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO NA ESCOLA TÉCNICA, você acha:
() Regular - () Boa - () Ruim - Por quê? -----

- 7-O ENSINO da ESCOLA TÉCNICA É SUFICIENTE PARA ATENDER AS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO? () Sim - () não- o que falta? -----

- 8- O APRENDIZADO DA ESCOLA É USADO NO SEU DIA A DIA () sim - () não
- 9- UMA BOA QUALIFICAÇÃO É SUFICIENTE PARA ARRANJAR EMPREGO?
() sim - () não Por quê?-----

- 10- A ESCOLA TÉCNICA DEVERIA PROMOVER: () só a formação profissional –
() geral e profissional concomitante () geral e profissional integrada
- 11- SEU ENSINO FUNDAMENTAL FOI EM ESCOLA () PÚBLICA - () PARTICULAR
- 12- AS CAUSAS DO DESEMPREGO ATUALMENTE SERIAM-----

- 13- QUAL É A FUNÇÃO DO GRÊMIO ESTUDANTIL? -----

- 14- JÁ PARTICIPOU OU PARTICIPA DO GRÊMIO? ()sim - () não
- 15- PARTICIPA DE ALGUM PARTIDO POLÍTICO () não - () sim
- 16- ASSINALE A FUNÇÃO DO PARTIDO POLÍTICO
() defender os interesses de um determinado grupo ou classe social
() defender os interesses de toda a sociedade
- 17- O QUE FAZ UM PAÍS SER DEMOCRÁTICO? Enumere por ordem de importância
a)() existam vários partidos e que se escolha os dirigentes;
b)() todos tenham alimentação e moradia, educação e saúde
c)() brancos, negros, homens, mulheres, pobres, ricos, todos sejam tratados igualmente
d)() as pessoas possam participar de sindicatos e de associações;
e)() se possa criticar, protestar e reivindicar direitos
- 18- O BRASIL É UM PAÍS DEMOCRÁTICO? () sim - () não
- 19- SUA ESCOLA É DEMOCRÁTICA? () sim - () não - Por quê?-----

- 20- EM SUA OPINIÃO A EXIGÊNCIA DE MAIOR QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL, ATUALMENTE RESULTA EM MELHORES SALÁRIOS?-----

ANEXO IX**ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM EQUIPE TÉCNICO –PEDAGÓGICA e
DOCENTES**

1: A modalidade de educação profissional adotada pela Faetec – CONCOMITÂNCIA INTERNA OBRIGATÓRIA.

Aspectos positivos :

Aspectos negativos:

2:INTEGRAÇÃO; O que você pensa sobre a possibilidade de integração do ensino médio com o técnico ?

3:O que poderia ser colocado como objetivos para a educação escolar em geral neste início de século XXI ?

4:CIDADANIA: Como você definiria a educação para a conquista da cidadania?

5: Você entende que na sua escola esse objetivo está sendo alcançado ?

6: Defina um bom profissional da educação:

7: Você é filiado ou participa da APEFAETEC?

8: Participa de algum partido político?

9: para você qual deveria ser o principal papel de um partido político?

Só para os docentes

10: Em qual a modalidade de ensino você trabalha, formação geral o técnica?

11: Como você se tornou professor (a) da escola técnica?(docente técnico)

ANEXO X

O Globo -Notícias- Domingo, 27 de janeiro de 2007 -JC e-mail 3183, de 15 de Janeiro de 2008

Faetec: Escolas técnicas podem ter alunos fantasmas

Novo secretário estadual de C&T afirma que não existiram as 415 mil matrículas na Faetec divulgadas pelo antigo governo. Os mais de 400 mil alunos matriculados na Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) propagandeados pelo antigo governo estadual podem nunca ter existido. E os que existiram podem ter se formado em cursos que não são realmente técnicos ou em cursos de má qualidade.

Esta é a conclusão do novo secretário estadual de Ciência e Tecnologia, Alexandre Cardoso, que determinou uma auditoria nos números e também nos contratos de fornecimento da fundação. As estatísticas, para ele, “não traduzem a verdade”.

Dos 415.922 alunos matriculados nas mais de cem unidades da Faetec em 2006, apenas 14.873 (3,5%) cursam os níveis regulares de ensino (fundamental, médio e superior). A fundação registra ainda outras 23.363 (5,6%) matrículas na chamada educação profissional técnica. — A análise mostra que só cerca de 35 mil alunos efetivamente estão em cursos técnicos

Nestas duas áreas, o secretário considera que estão os alunos que realmente fazem escolas técnicas no estado. O restante está na chamada educação profissional básica, que são cursos de curta duração para dar um primeiro aprendizado de determinadas profissões ou apenas ferramentas de trabalho. É nesses cursos que estão as maiores aberrações.

No Cetep da Mangueira, consta a matrícula em 2006 de 11.033 alunos nos cursos de informática. Mas, segundo a Faetec, apenas nove cursos são oferecidos nesse Cetep, o que dá um média de mais de 1.100 alunos por curso. Alguns deles oferecem não mais do que 30 vagas por quadrimestre.

Em muitos casos, não há qualquer formação técnica para os alunos registrados. Na contabilidade da antiga diretoria, por exemplo, estão incluídos 21.479 (5,1%) alunos que fizeram aulas esportivas, entre elas caminhada orientada, dança sênior e recreação.

Há 92.158 (21,9%) em aulas básicas de inglês, francês e espanhol. Outros 202.590 (48,7%) alunos teriam feito matrícula em 56 diferentes cursos de informática. Mas, de acordo com o secretário, dos computadores nas unidades de Faetec, apenas 20% estariam ligados.

Dos matriculados, 32.303 (7,7%) estavam nos centros avançados que são convênios entre a Faetec e centros sociais ligados políticos. Outras 61.459 matrículas (14,7%) referem-se a cursos básicos de formação inicial de trabalhadores, que abrangem da mecânica naval a manicure.

Para o presidente da Faetec, Nelson Massini, a má qualidade dos cursos e a falta de estrutura levavam a uma grande evasão: — Havia cursos que começavam com 120 alunos e, no fim, só três freqüentavam.

Os números da Faetec sempre figuraram na propaganda governamental. A Secretaria de Ciência e Tecnologia garantia ter passado de 67 mil para 400 mil o número de matrículas. Em seu discurso no fim do governo, Rosinha Garotinho fez o mesmo. A febre da propaganda com os números atingiu até o atual governador, Sérgio Cabral, que usou os números de alunos na campanha.

De acordo com levantamento do gabinete do deputado estadual Alessandro Molon (PT), foram aplicados R\$ 222 milhões na Fundação em 2006. Desse dinheiro, R\$ 16 milhões foram gastos com merenda.

Eram servidos 65 mil lanches por dia de aula. O lanche se resume a quatro biscoitos cream-cracker e um copo de guaraná.

Através de sua assessoria, a ex-governadora Rosinha foi informada do assunto da reportagem, mas disse que quem deveria falar sobre o caso é a ex-presidente da Faetec Teresinha Lameiro.

Teresinha, que foi nomeada no novo governo vice-presidente da Fundação Escola de Serviço Público (Fesp), disse que não comentaria as declarações do novo secretário, Alexandre Cardoso.

(O Globo, 14/1/2007)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, M.L. e MARTINS, M.H. *Filosofando - Introdução à Filosofia*. Moderna, São Paulo: 2003.
- ARENDT, H. *A condição humana*. 10^a, ed.- RJ: Forense Universitária, 2005.
- ARISTÓTELES, *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- BARROS, A.J.P. & LEHFELD, N.A. *Fundamentos de metodologia científica – um guia para a iniciação científica*. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BELLAMY, R. *Liberalismo e Sociedade Moderna*. São Paulo: UNESP, 1994.
- BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*, Editora Campus, RJ; 1992,
 _____ *O futuro da democracia*, Ed. Paz e Terra, RJ: 1987 .
- CUNCA BOCAYUVA, P.C e VEIGA, S. M. (org) *Afinal que país é este?* Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- BORDIEU, P & WACQUANT, L. *A Nova Bíblia do Tio San*.
http://www.dhnet.org.br/fsmrn/biblioteca/60_pierre_bourdieu.html
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BRASIL, *Projeto de Lei 1.258-a, de 1988*, in: DCN. Suplemento . 175, de 25/01/1991.
 _____ *DECRETO N° 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004*.
 _____ *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- CNE/CEB PARECER N° 39/2004*.
- BUCI-G., C. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- BUFFA, E. et all. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* SP: Cortez, 2003.
- BURKE, E. *Reflexões sobre a Revolução em França*. Brasília: Ed. UNB, 1982.
- CALDART, R.S. *A construção do Método do Materialismo Histórico-Dialético - seleção de textos de Karl Marx e Friedrich Engels*. ITERRA. Veranópolis, 2004.
- CASTEL, R. *As Metamorfoses do Trabalho*. In: *Globalização: o Fato e o Mito*- FIORI, José L. et.all (org), Rio de Janeiro: EDUERJ 1998.
- CASTORIADIS, C. *Poder, política, autonomia*. In: *O mundo fragmentado. As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (1992)
- SILVA, T.T.(org) *Trabalho Educação e Prática Social*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1991.
- FERREIRA, N. S.C.(org) *Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A (2003).
- FREIRE, Po. *Discussões em torno da pós-modernidade*. In: FREIRE, Ana M. Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis* . São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*: São Paulo. PAZ E TERRA 1996.
- _____, *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 1997, Paz e Terra. São Paulo. FREIRE, Paulo.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da Escola Improdutiva*. S.P: Cortez, 2006.
- _____, *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo, Cortez, 2003.
- _____, *A Educação e Formação técnico-profissional frente à Globalização excludente e o desemprego estrutural*. in: SILVA, Luiz H. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Vozes, 2001.
- FRIGOTTO, G e CIAVATTA M (org) *A FORMAÇÃO DO CIDADÃO PRODUTIVO- A cultura do mercado no ensino médio técnico- INEP – 2006*.
- FRIGOTTO, G, CIAVATTA. M , RAMOS.M (org) *ENSINO MÉDIO INTEGRADO- Concepção e contradições-* S.Paulo: Cortez, 2005.
- GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo -* Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (org.) *A CIDADANIA NEGADA- Políticas de exclusão na Educação e no Trabalho*. 3ª ed. S.Paulo, Cortez, 2002.
- GRAMSCI, A. "Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo". Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (1989).
- _____. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce*. Volume 1. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson et al. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. *Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo*. Volume 2. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson et al. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 1996.
- HAYEK, F. *O Caminho da Servidão*. Instituto Liberal, São Paulo:1990.
- HIRSCHMAN, A. O. *A retórica da intransigência: perversidade, futilidade e ameaça*: tradução Tomaz R. B.- São paulo: Companhia das Letras, 1992.
- KUENZER, A. Z. "As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão". In: FERREIRA, N.S.C. *Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios* .São Paulo: Cortez, 1998.

- _____, *Inclusão excludente*. In: Boletim Técnico do Senac – nº 311
- _____, “*Políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando*”. *Educação e Sociedade*. CEDES, n. 68.- 2002.
- LIMA Filho, D.L. *A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NOS ANOS 90*. Tese de Doutorado : Florianópolis , UFSC, 2002.
- MACPHERSON, C. B. *A Democracia Liberal – Origens e Evolução*. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1978.
- MANACORDA, M. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, K. *A QUESTÃO JUDAICA*. Tradução de João Fagundes. Lisboa, 1978.
- _____. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Tradução de Florestan Fernandes. S.Paulo: Ed. Flama, 1946.
- _____. *Manuscritos económicos-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- _____. *O CAPITAL*. São Paulo. Abril Cultural, 1983.
- _____. *ENGELS.F. O Manifesto do Partido Comunista*. Edições Progresso, 1987
- _____. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Centauro Editora, 1984.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. S.Paulo:Boitempo, 2005.
- NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista/O ornitorrinco*. SãoPaulo: Boitempo, 2003.
- PARIS, C. *O animal cultural*. São Carlos: Ed. UFScar, 2002.
- PAULANI, L. M. *Modernidade e Discurso Econômico*. São Paulo:Boitempo, 2005.
- POGREBINSCHI, T. *Emancipação: um conceito em busca de uma teoria*. Rio de Janeiro: Anais do 4º Encontro Nacional da Associação brasileira de Ciência Política, PUC – Rio de Janeiro: julho de 2004
- RAMOS, M.N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001
- RODRIGUES, N. *EDUCAÇÃO: DA FORMAÇÃO HUMANA À CONSTRUÇÃO DO SUJEITO ÉTICO*. In: Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n. 76.
- ROSA, D. A. *O Ensino Público Tem Contribuído na Construção da Cidadania?* Monografia de conclusão de Curso de Pós Graduação Lato Senso. Faculdade Gama e Souza: Rio de janeiro- 2005.
- RUMMERT, S. M. *Educação e Identidade dos Trabalhadores: As Concepções do Capital e do Trabalho* – São Paulo: Intertexto, 2000.
- SADER, E. GENTILI, P. (org). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático* – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____, *Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SANTOS, B. S.- *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

- _____, *A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença*, palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no IFCS da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Setembro, 1995.
- _____, "Por uma concepção multicultural de direitos humanos", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, 1-32. 1997.
- _____, *Reinventar a Democracia*, Lisboa: Fundação Mário Soares/Gradiva Publicações, 1998.
- SAVIANI, D. *O CHOQUE TEÓRICO DA POLITECNIA*. In: Revista Trabalho, Educação e Saúde, volume 1, Número1, p.131-152 (2003).
- _____, *TRABALHO E EDUCAÇÃO: Fundamentos Ontológicos e Históricos-ANPEd*, 2006.
- SENNETT, R. *A Corrosão do Caráter– conseqüências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*:Record,1999.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa, Moraes , 1977.
- SILVA, L. H. da (org) *A escola Cidadã no Contexto da Globalização* 5ª ed. Petrópolis , RJ: Vozes, 2001.
- TONET, I. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- VALLE, L..(org.) *O mesmo e o outro da cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- WOOD, E. M. *DEMOCRACIA CONTRA O CAPITALISMO*. Boitempo, 2003.