

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO AGORA É PARA A VIDA?

A MARCA SOCIAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Carlos Alexandre Ramos

SÃO CARLOS

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO AGORA É PARA A VIDA?

A MARCA SOCIAL DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Carlos Alexandre Ramos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella.

SÃO CARLOS

2005

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R175ea

Ramos, Carlos Alexandre.

Educação agora é para a vida? A marca social do ensino médio no Brasil / Carlos Alexandre Ramos. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

193 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2005.

1. Ensino de segundo grau. 2. Trabalho e educação. 3. Educação brasileira. 4. História da educação. 5. Cidadania. I. Título.

CDD: 373 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paolo Nosella

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho

Mestre Marcelo José Araújo



The image shows four handwritten signatures in black ink on a white background with horizontal lines. The signatures are written in a cursive style. The first signature is the most legible and appears to be 'Paolo Nosella'. The second signature is less legible but seems to contain the name 'Tagliavini'. The third signature is heavily scribbled over and is difficult to read. The fourth signature is also cursive and appears to be 'Marcelo José Araújo'.

Dedico este trabalho à memória de meus avôs,

Ozório Ramos

Rodolfo da Silveira e Souza

RESUMO

Este texto pretende o reconhecimento histórico-filosófico da “marca social” do Ensino Médio no Brasil. Entende-se “marca social” a partir da concepção de Antonio Gramsci de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Pretendemos demonstrar como a “dualidade” da educação brasileira foi reproduzida ao longo dos anos e refletida nos planos, decretos, leis e propostas de ensino secundário. O Governo Federal sustentou que as reformas educacionais ocorridas a partir dos anos noventa sob denominação de Novo Ensino Médio promoveram a unificação da escola média, mas, apontaremos como estas reformas aprofundaram ainda mais a dualidade da educação e, conseqüentemente, da sociedade brasileira. Faz-se necessário investigar o conceito de “escola unitária” defendido por Gramsci para compreendermos que a idéia de “unitariedade” significa superar as divisões de classes sociais distintas e distantes uma da outra, visando eliminar a separação entre governantes e governados. Esta proposta não se realiza como revolução imediata e de desmonte da estrutura social capitalista, mas, exige um trabalho de ocupação dos espaços na sociedade democrática e no campo cultural, interagindo na “sociedade política” e na “sociedade civil” no Estado ampliado gramsciano. É ilusão ou cinismo buscar a “escola unitária” por meio apenas de documentos e leis, ou tratá-la como mero problema pedagógico, sem “historicizar” o conceito de educação numa perspectiva socialista e encarar no embate social e político a possibilidade de construção da hegemonia das classes subalternas. Ou seja, a dualidade da educação só poderá ser superada na perspectiva da superação da dualidade social e cultural. As propostas de reforma, inclusive a chamada Novo Ensino Médio, não atenderam estas aspirações “socialistas” de “escola unitária” defendidas pelos educadores face à realidade óbvia: não foram embasadas num projeto de sociedade socialista e nem previram o investimento de recursos “inauditos” nas estruturas de ensino. Denunciaremos também a fragilidade dos “consensos” educacionais mundiais defendidos por agências internacionais, os quais reduzem os problemas da educação a uma questão meramente conceitual ou pedagógica. Quanto a isto, serão apontados nos discursos da centralidade estratégica da educação na “sociedade do conhecimento” (ou pós-industrial) seus limites e implicações. As “certezas” divulgadas em torno do atual modelo educacional no país escondem uma divisão nítida entre as classes sociais, agora apresentada com a idéia de diferenças individuais geradas pelos níveis de conhecimento de cada um, caracterizando sua capacidade de “empregabilidade” e inserção no mercado de trabalho. Quanto a isto, requer uma análise da diferença entre educar para o “mundo do trabalho” e não apenas para o “mercado de trabalho”. Em síntese, a maneira legalista e burocrata com a qual se procura transformar a educação brasileira é ineficiente e ineficaz. A “marca social” do ensino médio foi aprofundada, bem como a divisão de classes. Além disso, no Brasil se aceita uma vinculação quase mecânica da educação com a noção de cidadania, revigorando sua triste condição herdada ao longo dos séculos de exclusão e divisão discriminatória entre ricos e pobres, entre “povo incluído” e “povinho excluído”, entre cidadãos “de primeira” e cidadãos “de segunda” categoria.

Palavras-chave: Educação no Brasil, Ensino Médio, Trabalho e Educação, Cidadania.

ABSTRACT

This text intends the recognition historic-philosophic of the High School “social mark” in Brazil. It is understood by “social mark” from Antonio Gramsci’s concept that each social group has its own kind of school, destined to perpetuate in these groups a predetermined traditional, directive or instrumental function. We intend to show as the “duality” of the Brazilian education was reduced along the years and reflected in the plans, edicts, laws, and High School proposals. The Federal Government supported that the educational reformations occurred since the nineties under the denomination of New High School promoted the unification of the middle school, but, we are going to point out how these reformations deepened even more the education duality and, consequently, of the Brazilian society. It is necessary to investigate the concept of “unitary school” defended by Gramsci so we understand that the idea of “unitary” means to overcome the different and far from each other social classes partitions, aiming to eliminate the separation between governor and governed. This proposal does not happen as an immediate and social capitalist tear down structure revolution, but it demands a work of space occupation in the democratic society and in the cultural field, interacting in the “political society” and in the “civil society” in the State amplifying gramsciano. It is illusion or cynicism to fetch the “unitary school” just by the means of documents and laws, or treat it as a mere pedagogical problem, without “historizing” the concept of education in a socialist perspective and facing it in the social and political clash the possibility of the subaltern classes hegemony construction. Or else, the duality of the education only will be overcome in the perspective of the social and cultural duality surpass. The reformation proposals, including the one called New High School, did not meet these “socialist” aspirations of a “unitary school” defended by the educators due to obvious reality: they were neither based on a socialist society project nor foresaw the investment of “inaudible” resources in the teaching structures. We are also going to denunciate the fragility of the world educational “consensus” defended by international agencies, which reduce the educational problems to a merely conceptual or pedagogic question. As for this, it is going to be pointed out in the centrality of the strategic speeches of the education in the “knowledge society” (or post-industrial) its limits and implications. The “certainties” divulged about the current educational model in the country hide a clear separation among social classes, currently presented with the idea of individual differences generated by the knowledge level of each one, characterizing his/her “employability” capacity and insertion in the work market. As for it requires an analysis of the difference between educating for the “work world” and not just for the “work market”. All in all, the legalist and bureaucratic way with which it is tried to transform the Brazilian education is inefficient and inefficacious. The “social mark” of the High School was deepened, as well as the class separation. Besides this, in Brazil it is accepted as an almost mechanic link between the education and the citizenship notion, revalidating its sad condition inherited from centuries of discriminatory exclusion and separation between the poor and the rich, between “included people” and “excluded people”, between “first class” citizen and “second class” citizen.

Key words: Education in Brazil, High School, Work and Education, Citizenship.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 Apresentação	8
1.2 Delimitação do estudo	10
1.3 Organização do texto e perspectiva de análise	18
1.3.1 Organização do texto	19
1.3.2 Perspectiva de análise	20
2 O PROBLEMA DA DUALIDADE	26
2.1 “Nó” social e educacional	26
2.2 Origens da dualidade social e educacional	32
2.2.1 Um divisor de águas: as cidades	34
2.2.2 Em direção ao mundo moderno	42
3 CONCEPÇÃO DE ESCOLA UNITÁRIA	50
3.1 O industrialismo	50
3.2 Da cidadania burguesa à cidadania socialista	54
3.2.1 A crítica marxista	56
3.2.2 Ideal de omnilateralidade	63
3.3 Gramsci e a “escola unitária”	65
4 ENSINO MÉDIO NO BRASIL	74
4.1 Antecedentes históricos	76
4.1.1 Contexto colonial	77
4.1.2 Contexto imperial	84
4.1.3 Industrialismo	87
4.1.4 Contexto republicano	89
4.2 Reformas republicanas	91
5 BUSCA DA “ESCOLA UNITÁRIA”	96
5.1 Ideal dos pioneiros	96
5.1.1 Manifesto dos Pioneiros	101

5.2 Entre um golpe e outro	105
5.2.1 Reforma Capanema	106
5.2.2 LDB 4. 024/61	108
5.2.3 Lei 5.692/71	111
5.2.4 Lei 7.044/82	118
6 ENSINO MÉDIO DESILUDIDO	120
6.1 Transição democrática	120
6.2 Nova LDB 9.394/96	123
6.3 Decreto 2.208/97	130
6.4 Novo Ensino Médio	135
7 PERDA DA UNITARIEDADE	143
7.1 Contexto social e educacional	143
7.2 Demandas atuais	147
7.2.1 Sociedade do conhecimento	149
7.2.2 Pós-industrialismo	153
7.2.3 Ajustes neoliberais	160
7.2.4 Empregabilidade	162
8 CONCLUSÃO	167
8.1 Um retrato instantâneo	167
8.2 Decreto 5.154/04	169
8.3 Considerações finais e perspectivas	170
9 FONTES CONSULTADAS	177
ANEXO A – Decreto nº 2.208/97	187
ANEXO B – Decreto nº 5.154/04	191

1

INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Em 2002, quando iniciei o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFSCar, ocupava o cargo de Coordenador Pedagógico de Ensino Médio num colégio particular em Jaú. Embora fosse um bom emprego, lidar com aquele tipo de ensino conteudista, sistematizado e padronizado, próprio das escolas que utilizam sistemas de ensino preparando os alunos desde o primeiro ano para enfrentarem os tão temidos vestibulares, era para mim angustiante.

Esse desconforto aumentava na medida em que verificava nos textos da proposta do Novo Ensino Médio um certo distanciamento da realidade. Em outras palavras, encontrávamos teorias que embasavam um novo tipo de ensino para os jovens brasileiros, porém, tais escritos não eram percebidos na prática.

Empiricamente, tinha a impressão de que enquanto as escolas particulares cresciam com basicamente o mesmo princípio, o de contribuir para que os alunos fossem aprovados nos vestibulares, adotando sistemas de ensino moldados para este fim, as escolas públicas eram progressivamente desvalorizadas, sofrendo com problemas como a violência e falta de estímulo de alunos e professores, além de serem consideradas incompetentes no que se referia ao preparo para os vestibulares.

Ao mesmo tempo, o MEC e seus representantes alardeavam o fim do vestibular tradicional, alegando que ele não existia mais de acordo com a LDB 9.394/96, que já o teria excluído da proposta educacional no país. Mas, de que país eles estavam falando? Onde o vestibular tinha acabado?

Mais ainda, o Governo Federal fazia a propaganda do Novo Ensino Médio como sendo uma revolução do ensino. Exibia suas bases na expansão do acesso, numa nova concepção epistemológica, melhor qualidade do ensino e sistemas de avaliação diferenciados, além de uma ampla reformulação no currículo.

Apresentado no documento oficial em três grandes áreas, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias; na prática, o currículo do ensino médio na quase

totalidade das escolas continuava organizado em disciplinas divididas e desarticuladas. Pior, em alguns casos, como nas particulares, especificavam ainda mais as matérias criando “frentes” como: Biologia A (zoologia), Biologia B (citologia) e Biologia C (genética).

Como se não bastasse, ainda se propunham a discutir novas referências na aprendizagem, propondo uma formação a partir do desenvolvimento de “competências e habilidades”, criando até formas de avaliá-las, como foi o caso do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que utilizava uma nova matriz teórica.

A pergunta que me fazia e ainda faço é: até que ponto tudo isso não passava de uma farsa? E, dessa forma, qual nosso papel dentro desta história? Esta pesquisa começa a partir de questionamentos como estes.

Preocupava-me a divisão que a sociedade provocava entre estudantes de escolas particulares se preparando para os estudos superiores e os melhores empregos, como classe dirigente; e, ao mesmo tempo, os estudantes de escolas públicas sendo condenados a encerrar os estudos no ensino médio e se contentarem com um emprego menos valorizado financeiramente e socialmente. A impressão que tinha, e que agora confirmo, era de que a força para a estratificação social e o distanciamento entre as camadas mais abastadas das menos favorecidas havia encontrado uma nova maneira de atuar por meio da educação escolar.

Ao longo destes anos foi possível compreender que essa dualidade, tanto em relação à educação quanto em relação à sociedade brasileira, não é nova.

Além disso, a noção de cidadania, tão divulgada atualmente, não poderia ser vinculada única e exclusivamente com o processo educacional, até porque as realidades e as condições de estudo das classes sociais distintas eram diferentes desde o início, sendo assim impraticável uma formação comum. Foram dúvidas e perturbações como essas que me acompanharam durante a elaboração deste trabalho.

Nesse período, de pouco mais de três anos, em que estive envolvido com a pesquisa, muitas coisas aconteceram. Em agosto de 2002 fui demitido do colégio que trabalhava por conta de um problema envolvendo a política da cidade em que vivo. Sentia na pele, ao mesmo, dois problemas próprios da sociedade brasileira e que estão na essência desta pesquisa: o desemprego e a opressão das classes privilegiadas que impedem que os que vêm de classes menos favorecidas conquistem espaço na esfera política e exerçam a cidadania no sentido pleno. Minha demissão, sem justa causa e como retaliação pela minha militância política foi, sem dúvida, um duro golpe.

Em 2004, fui candidato a Vereador e fui eleito. Dizia, e continuo afirmando, que um ótimo campo de pesquisa social são as campanhas eleitorais. O contato diário com a população, desde os mais ricos até os mais pobres, bem como o fato da relação ser baseada no conteúdo político, permite-nos avaliar, na prática, o quanto falta ainda de politização e noção de cidadania ao povo brasileiro. Diariamente, andando nas ruas e nas casas que passei, eu me perguntava que tipo de educação formou tantas pessoas que, ao que parece, não exercitam plenamente seus direitos de cidadão.

Outro elemento marcante nessas experiências foi a dificuldade de, mesmo tendo curso superior, regressar ao mercado de trabalho. Pensava nas dificuldades que sofrem aqueles que nem o primeiro grau puderam concluir. Era o reconhecimento do chamado “fim da promessa integradora” da educação que eu vivenciava naquele momento.

Fiz questão de contar alguns fatos ocorridos porque eles, de maneira incisiva, acabaram contribuindo no desenvolvimento deste estudo, ou seja, tais experiências foram fundamentais para o resultado final.

Digo isto, porque esta pesquisa foi para mim um processo íntimo de desencanto. A cada leitura, a cada experiência, fui perdendo a esperança nos sistemas de ensino atuais, embora mantivesse a esperança na educação, entendida num sentido amplo.

O caminho deste desencanto seguiu a ordem da procura cada vez mais intensa dos fundamentos da realidade. Isso determinou a forma como o texto ficou organizado. Se o problema do Novo Ensino Médio parecia ter origem na própria sociedade brasileira, o jeito era entender um pouco a história desse fenômeno no Brasil. Mas, se por sua vez, o problema encontrado na trajetória brasileira parecia ter origem na própria civilização ocidental, o desafio seria procurar entender um pouco mais essa história universal.

1.2 Delimitação do estudo

Objetivamente, nosso estudo será delimitado na aproximação à crise atual da educação na sociedade brasileira. Nosso objetivo será permitir o reconhecimento histórico-filosófico de uma “marca social” do ensino médio no Brasil, esta repleta de desigualdades e discriminações, próprias de uma sociedade na qual, segundo Ribeiro (1995, p. 24), as relações de “classes chegam a ser tão infranqueáveis que obliteram toda comunicação propriamente humana entre a massa do povo e a minoria privilegiada, que a vê e a ignora, a trata e a maltrata, a explora e a deplora, como se esta fosse uma conduta natural”.

Esta realidade dual tanto da educação quanto da sociedade brasileira foi reproduzida ao longo da trajetória de planos e propostas de ensino secundário no Brasil e é hoje flagrantemente constatada nas reformas ocorridas a partir dos anos noventa sob denominação de Novo Ensino Médio.

Em relação ao conceito de “marca social”, admitimos esta referência partindo da concepção gramsciana resultante da observação de que

[...] não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental (GRAMSCI, 1991, p. 160).

Veremos ao longo deste trabalho que a “marca social” dualista da escola secundária brasileira não foi desconstruída ou superada, mas, ao contrário, foi cada vez mais acentuada. Que o equívoco histórico e conceitual em confiar na possibilidade de superação de tal condição, em busca da “escola unitária”, dependendo apenas de documentos e leis sem construir a “sociedade unitária”, cuja realidade material fosse menos desigual, persistiu.

Por um tortuoso itinerário, o ensino médio parece condenado a conviver com um contínuo recomeçar, não sendo capaz de concretizar reconstruções e padecendo de uma polarização constante apenas superada por paradoxos formais com a insistência em “dominar a realidade esquiva pela força da lei e dos planos de papel” (BUENO, 2000, p. 179).

Em face disto, entendemos ser necessário mantermos sempre um “pé atrás” em relação ao entusiasmo e à acriticidade com que a proposta do Novo Ensino Médio e demais regulamentações foram recebidas e vêm sendo aplicadas, principalmente em relação à unitariedade, independente das poucas vozes contrárias.

Também afastaremos a idéia conformista de encarar a educação como único “passaporte” para o mundo civilizado contemporâneo ou para a chamada nova sociedade do conhecimento. Aliás, a própria noção de sociedade do conhecimento deverá ser revista sob pena de estarmos sendo envolvidos numa enorme farsa histórica.

Se tivéssemos que resumir nosso propósito em poucas linhas, diríamos que pretendemos refletir sobre os fundamentos do ensino médio atual expressos tanto em documentos oficiais quanto em publicações a seu respeito. Nestes se entende que o ensino médio passa a

[...] integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela (BRASIL, 1999c, p. 21).

Segundo consta, o ensino médio deveria garantir uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando. Entretanto, interessa-nos questionar: para qual trabalho? Para qual cidadania?

Defendemos que tanto a noção de trabalho quando de cidadania apresentada na nova reforma são divergentes e distantes do ideal de unitariedade, da educação e da sociedade. Esta tese, em outras palavras, pode ser resumida na seguinte afirmação: não tem sentido discutirmos se a proposta foi direcionada para a constituição da “escola unitária”, por exemplo, se ela não teve base num projeto de unitariedade da própria sociedade brasileira.

Quando Gramsci tratou deste tema, ressaltou a necessidade de certas condições para viabilizar a escola unitária. Disse que

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas , que hoje estão a cargo da família, no que toca a manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente alterado o orçamento do Ministério da Educação nacional, ampliando-o de um modo inaudito e tornando-o complexo: a inteira função de educação e formação de novas gerações torna-se, de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (GRAMSCI, 1991, p. 152).

Disto se entende: primeiro, que o Estado ao qual se referia era o “Estado Socialista”, ou a “sociedade regulada”, uma vez que a própria proposta de escola unitária estava inserida numa espécie de “plano de governo” socialista pensado para a futura sociedade socialista. Segundo, que para a concretização do plano seria necessário um orçamento “inaudito”, ou seja, do qual nunca se ouviu dizer, algo extraordinário.

Ora, diante disto, entendemos que se perdeu muito tempo e talento debatendo se a proposta atual atenderia ou não as aspirações “socialistas” de escola unitária, face à realidade óbvia: não há um projeto de sociedade socialista e nem se investe recursos “inauditos” na educação brasileira, principalmente no ensino médio.

A discussão se perde também ao reduzir os problemas da educação a uma questão meramente conceitual ou pedagógica. Mais que isso, a maneira legalista e burocrata com a qual se procurou transformar a educação brasileira, mais uma vez, foi ineficiente e ineficaz, como não poderia deixar de sê-lo.

Percebe-se que com as mudanças sugeridas esperava-se conferir uma identidade ao ensino médio. Entretanto, para Ramos (2003, p. 19-27),

[...] o fato de isto ter-se realizado mediante decreto, acabou reduzindo a construção da unitariedade do ensino médio, princípio defendido pelos educadores progressistas desde a década de 80, a problema unicamente pedagógico, solucionável pela aplicação de uma dada estrutura educacional.

O dualismo da educação só poderá ser superado quando superado o dualismo da própria sociedade. Fora desta perspectiva, só se tem igualdade formal e não material. Fora desta perspectiva, teremos uma unitariedade da educação apenas no papel ou apenas no discurso.

Para tratarmos destes temas, propomos um estudo pautado sob dois questionamentos elementares: primeiro, em relação ao fator “trabalho”; segundo, em relação à “cidadania”.

Como se apresentou (e atualmente se apresenta) a dualidade estrutural e conceitual do ensino secundário brasileiro em relação às desigualdades sociais, econômicas, culturais e aos modos produtivos da sociedade brasileira?

Qual papel assumiu (e atualmente assume) a educação brasileira em relação ao conceito e a prática da cidadania no Brasil?

Quanto ao primeiro questionamento, da relação entre educação e trabalho, percebe-se que a dualidade e a discriminação são constantes. Por isso, tornar-se-á imprescindível procurarmos uma resposta não apenas na história do Brasil, mas na da própria civilização ocidental como um todo. Com isso, poderemos resgatar o desenvolvimento das sociedades até chegarmos na época contemporânea, verificando os elementos que verdadeiramente compõem o projeto do novo ensino médio.

Ao mesmo tempo, estamos nos propondo a procurarmos na proposta do novo ensino médio o projeto de sociedade a que ele serve. (Utilizamos aqui a palavra projeto no sentido amplo, de intento, de intenção, de plano).

Neste caso, pretendemos refletir sobre o papel da educação no interior da contradição entre “trabalho práxis humana” e “trabalho práxis produtiva”, ou seja, entre uma concepção de trabalho como princípio humanizante e socializante e uma visão de trabalho reduzido às demandas dos modos de produção em cada contexto histórico.

Outro ponto importante que se evidencia ao chamarmos a atenção para o caso do desenvolvimento da educação secundária ao longo de sua construção dos tempos atuais é

de podermos nos apoiar num objeto de estudo mais delimitado e, encarando-o como uma espécie de “laboratório social” de análise, podermos de maneira mais aprofundada, indicarmos as oscilações interpretativas e estruturais da educação conforme suas relações com as oscilações interpretativas e estruturais da própria sociedade.

Quanto ao segundo questionamento, sobre a relação entre educação e cidadania, percebe-se, por um lado, que a vinculação desta com aquela permanece dominante, principalmente, a partir da constituição do Estado moderno. Por outro, verifica-se uma contradição no próprio sentido de cidadania na sociedade contemporânea, admitindo muitas vezes à dinâmica da adaptação acrítica e conformista ao sistema vigente como base da formação do cidadão. Veremos, nos dois aspectos, quantos problemas foram e são gerados devido a este entendimento conveniente à classe dominante e letal à classe dominada.

Por exemplo, de acordo com algumas análises, parece-nos equivocada a postura daqueles que defendem a educação como pré-requisito ou pré-condição essencial para o exercício da cidadania e participação política das pessoas, uma vez que tal postura “mascara” e encobre contradições materiais e sociais.

O fato, infelizmente, é que esse discurso cego em relação aos demais fatores de estruturação social é, infelizmente, quase que a regra dos textos oficiais e de muitas publicações acadêmicas. No caso específico dos escritos sobre o ensino médio, a presença de tal confusão não foge à regra.

Diante disso, torna-se relevante como fundamento de nosso estudo entendermos as razões que determinaram esta situação. Por quê, desde os séculos XV e XVI até nossos dias, uma parcela significativa dos autores, provavelmente uma maioria, não admite a cidadania do povo sem uma certa “passagem” pela escola? A quem interessou e ainda hoje interessa essa forma restritiva de interpretação que defende uma espécie de regulagem da participação popular nas decisões políticas por meio dos elementos educativos?

As conseqüências deste tipo de pensamento foram e ainda são gravíssimas para a organização e o desenvolvimento da sociedade, pois como nos alerta Arroyo (1987, p. 40),

[...] quando se continua defendendo a vinculação tão mecânica entre educação, cidadania e participação, continua se reforçando aquela lógica mais global em que ambos nasceram vinculados. [...] continuar defendendo a educação como ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade é uma forma de contribuir para que a cidadania continue a ser negada, reprimida e protelada.

Seguindo este raciocínio, podemos supor que exista uma forte relação entre a vinculação ideológica da cidadania com a educação e a manutenção das desigualdades sociais. Podemos pensar que a educação, em especial a escolar, seja reiteradamente utilizada como instrumento de divisão entre “aptos e não aptos” ao pleno desenvolvimento e exercício do papel de cidadão ou de cidadã.

Sentimo-nos provocados e induzidos a pensar que na essência dos discursos atuais sobre o centralismo educacional na alardeada sociedade do conhecimento esteja revigorada a distorção ocorrida na gênese da sociedade burguesa. Esta distorção se expressa na perspectiva de que

[...] da educação se espera o milagre de configurar o novo homem livre para o novo mercado econômico, social e político. [...] não será aceito qualquer homem como sujeito de participação no convívio social, mas apenas os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados (ARROYO, 1987, p. 37).

Atentando para os dias de hoje, poderemos perceber que esse pensamento discriminatório envolvendo a educação como fator imprescindível ao exercício da cidadania pode ser identificado nos discursos e nos textos que fundamentam as reformas educacionais recentes, em especial a do ensino médio brasileiro.

Ao deparamos com os discursos da centralidade estratégica e inevitável da educação na tal “sociedade do conhecimento” (ou pós-industrial, como queira), parece-nos que estamos visualizando uma versão renovada e otimizada do “cinismo” capitalista que, antes, se firmava numa divisão nítida entre as classes sociais e agora “disfarça” essa má impressão com a idéia de superação da dualidade econômica para conviver com as diferenças geradas pelos níveis de conhecimento de cada um.

Nesta perspectiva, poderíamos interpretar que os termos “qualificados” e “desqualificados”, tão utilizados atualmente, poderiam ser apenas nomes novos para velhos elementos próprios da “exploração do homem pelo homem”, camuflando o distanciamento real e material entre os ricos e os pobres, respectivamente.

É fundamental aprofundarmos nas razões que criam essa mística e levam as pessoas acreditarem que a educação seja de fato imprescindível para a cidadania, ainda mais nos dias de hoje, com a idéia da “revolução tecnológica” e da “sociedade do conhecimento”. Mais que isso, o próprio conceito atual de cidadania é frágil e direcionado.

Valerá, diante disso, refletirmos sobre a existência aparente de uma “farsa” histórica que ao longo do tempo passou a ser adotada como verdade, sendo aplicada e divulgada tanto por órgãos governamentais quanto por educadores.

Antes de qualquer contratempo, deixemos claro que a educação desempenha papel importantíssimo na efetivação da cidadania e, como veremos ao longo desse estudo, ela não pode ser descartada num projeto de construção de uma sociedade menos desigual e sustentada em valores humanos dignos deste nome. Quanto a isso, não há muitas dúvidas. Porém, daí despejarmos “nas costas” do processo educativo, principalmente das atividades escolares, a responsabilidade em oferecerem o “passaporte” para a cidadania no mundo atual, ainda que seja uma cidadania falsa, parece-nos um exagero.

Sem contarmos que esse discurso parte do pressuposto de que as contradições materiais históricas, como as lutas de classe, estão definitivamente superadas. Senão, o que justificaria esse pensamento otimista que se evidenciou em vários escritos nos últimos anos enfatizando que “a questão do conhecimento é vital para o exercício da cidadania política num mundo que deixa de ser marcado por bipolaridades excludentes – capital x trabalho, classe dominante x classe dominada” (MELLO, 2002, p. 34).

Nesse mesmo sentido, Mello (2002, p. 35) defende que

[...] o conhecimento será a viga mestra da equidade social e sua disseminação, o único elemento capaz de unir modernização e desenvolvimento humano. Entendendo a escola como o “motor” do desenvolvimento social e tendo como pressuposto os novos direitos da cidadania.

Sinceramente, mesmo reconhecendo mudanças significativas no mundo produtivo e nos padrões civilizatórios nos dias de hoje, parece-nos que se “raspamos o verniz” que embeleza as teses e os discursos educacionais recentes encontraremos no seu cerne elementos que nos são velhos conhecidos e que, especialmente após as revoluções dos tempos modernos, ocuparam o centro das discussões. Diríamos que as construções teóricas foram sendo cada vez mais elaboradas e sofisticadas, mas, em seu alicerce, os tijolos e a maneira de empilhá-los ainda parecem idênticos de séculos atrás.

Podemos encontrar, ao fugirmos um pouco das expressões tão utilizadas nos textos e debates recentes como o “neo” e o “pós”, as marcas ainda profundas de conceitos e idéias que atravessaram o tempo histórico e se revitalizam em alguns casos. Estamos nos referindo, por exemplo, à composição das idéias que inspiraram o “industrialismo” a partir do século XVIII e que se encontram ainda hoje na base do mundo produtivo e sócio-cultural.

De certa forma, temos a impressão de que ainda vivenciamos experiências concretas com o “liberalismo” enquanto corrente ideológica da ordem burguesa; com o “racionalismo” enquanto fundamento intelectual da ordem econômica e social; e com o “individualismo” enquanto ética e embasamento das relações sociais.

É importante frisar que a crise da educação nos dias de hoje resulta também da apatia diante das “certezas” educacionais mundiais. Convivemos com discursos prontos, tratados como sendo consensuais, sobre os quais as diretrizes e bases da educação nacional se sustentam.

O problema se agrava diante do fato de que tanto defensores quanto opositores das “certezas” conjunturais e conceituais acabam sendo “engolidos” pelo dogmatismo. Como bem percebeu Bueno (2000, p. 31):

Na verdade, os rótulos que identificam a sociedade atual com uma nova ordem globalizada definitiva e consensual, como querem seus arautos, ou globalitária, ideológica e neoliberal, como denunciam seus temerários críticos, estão longe de superar a estatura de clichês e adquirir consistência e significado.

Pois bem, apresentado o problema, ou apresentados os problemas, tendo definido onde queremos chegar, diga-se, ao aprofundamento da reflexão sobre estas questões, à análise de suas limitações e implicações, acreditamos ter efetivado, até aqui, um primeiro passo.

Lembrando que nos interessa uma análise sobre dois aspectos que, embora aparentemente distintos, parece-nos inseparáveis e integrados um ao outro, quais sejam: a) o dilema do dualismo e a busca de sua superação pela unitariedade, na sociedade e na educação, em especial no ensino médio, tendo em vista as transformações por que passaram o mundo produtivo e do trabalho humano como um todo; b) o problema da vinculação quase mecânica da educação com a cidadania, principalmente num momento histórico em que o próprio sentido da “nova” cidadania tão alardeada é extremamente questionável.

São dois problemas que se encontram nos fins para os quais servem, de estabelecer e aprofundar a distância entre governantes e governados, os quais serão percebidos e tratados também do ponto de vista histórico, enfatizando, evidentemente, a trajetória de reformas, propostas e ações para o ensino médio.

Nossa preocupação com estas questões surgiu do fato gerador do estudo da proposta do novo ensino médio e se deve, principalmente, pela inquietação diante das

desigualdades e da opressão da grande maioria da população brasileira ao longo de sua história.

Entendemos que seja necessário pensarmos a educação brasileira na e para a sociedade brasileira, na qual a aparente unidade nacional, ou melhor, a pretensa uniformidade cultural, esconde uma profunda discriminação social gerada pelo tipo de estratificação que nosso processo de formação nacional produziu.

Por aqui, como identificou Ribeiro (1995, p. 23), o antagonismo classista que corresponde a toda estratificação social se exacerba para opor uma estreitíssima camada privilegiada ao grosso da população, fazendo as distâncias sociais mais intransponíveis que as diferenças raciais.

Para o futuro, não há como superamos tamanha injustiça econômica, cultural e social, sem um projeto de sociedade na qual as bases materiais sejam menos desiguais. Não tem sentido discutirmos propostas de escola unitária de inspiração socialista sem a correspondente proposta de sociedade unitária socialista.

Esta constatação se agrava num momento em que o Brasil vive sob um Governo Federal que, em tese, desde quando assumiu em janeiro de 2003, deveria por em prática as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais “regulada”.

Ao contrário, do ponto de vista da educação, as ações vêm sendo frustrantes, principalmente em relação ao ensino médio. Entendemos, por exemplo, que a revogação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que tratava da relação entre o ensino profissional e o de formação geral, era necessária, porém, não para ser substituído por um novo decreto, talvez até mais reacionário e na contra-mão do propósito de unitariedade.

Queremos dizer que o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva nos pareceu incoerente. Além disso, representou um atraso em relação às aspirações de educadores progressistas, principalmente aqueles que participaram desde os anos oitenta da reconstrução democrática do país.

Enfim, é sobre este Brasil que queremos pesquisar, sobre como a educação contribuiu para a permanência dessa realidade tão desigual. É nesta dinâmica dualista e discriminadora que confirmaremos a “marca social” da escola brasileira.

1.3 Organização do texto e perspectiva de análise

Descrito aonde pretendemos ir e, portanto, tendo definido o lugar no qual queremos chegar, consideramos de suma importância descrevermos, mesmo que brevemente,

o “como” pretendemos chegar. Noutras palavras, tendo definido o foco do nosso estudo, entendemos agora ser conveniente pensarmos sobre qual o caminho nos parece apropriado para conseguirmos alcançar nossos objetivos nesta pesquisa.

1.3.1 Organização do texto

Em relação a sua estrutura, o texto será apresentado da seguinte maneira: na primeira parte, nos capítulos 2 e 3, “O problema da dualidade” e “Concepção de escola unitária”, respectivamente, procuraremos demonstrar como as transformações no mundo produtivo geraram ao longo do tempo novas formas de organização social e, conseqüentemente, novas formas de se pensar e aplicar a educação. Veremos que, apesar de sofrer alterações, a lógica da dualidade ou da divisão social e, como resultado, a discriminação de alguns encaminhados para “governar” e outros para serem “governados”, persistiu.

Além disso, de modo especial no capítulo 3, poderemos notar como a própria constituição da cidadania moderna acabou reproduzindo essa dualidade e a estratificação social. Encerraremos esta primeira parte analisando o conceito de “escola unitária”, bandeira teórica e ética com a qual centenas de educadores tentam ainda enfrentar a apatia do povo e a sagacidade do capital.

Na segunda parte, abrangendo os capítulos 4 – “Ensino médio no Brasil” e 5 – “Busca da ‘escola unitária’”, voltaremos nossa atenção para o mesmo tipo de análise das relações entre modos produtivos e civilidade, só que agora restritos à história do Brasil. Desde a sua formação colonial, passando pelo período imperial e desaguando na era republicana, veremos como o país manteve sempre bem separada uma minoria que goza de benefícios e privilégios de uma maioria que mal conseguem se firmar como cidadãos. E, mediando essa relação, perceberemos a enorme contribuição dos sistemas de ensino.

A terceira parte do texto irá tratar da proposta do Novo Ensino Médio propriamente dita e suas implicações conceituais. Como dissemos no início, queríamos compreender os fundamentos dessa reforma, nem sempre elucidados.

Para isso, no capítulo 6 – “Ensino médio desiludido”, faremos uma análise do processo de formação da proposta, começando pelos antecedentes históricos como a transição democrática, a promulgação da Constituição Federal em 1988 e as disputas e manobras políticas que resultaram na aprovação do texto da LDB 9.394/96, base para a formulação e aplicação da proposta do Novo Ensino Médio.

Já no capítulo 7 – “Perda da unitariedade”, analisaremos o contexto social e educacional recente e suas implicações na realidade brasileira. trataremos de expor alguns pontos relevantes no cenário atual, tais como os conceitos de “sociedade do conhecimento”, “pós-industrialismo”, “neoliberalismo” e “empregabilidade”.

Na conclusão, além de rever os tópicos desenvolvidos, comentaremos alguns movimentos recentes na área educacional e procuraremos sinalizar algumas perspectivas para o presente e o futuro da educação na Brasil.

1.3.2 Perspectiva de análise

Em relação à perspectiva de análise, consideramos limitados e insuficientes os debates acerca apenas de metodologias de ensino neste ou naquele nível de escolaridade, ou somente sobre os componentes das grades curriculares, tratando-os isoladamente. Tampouco acreditamos que mudanças estruturais ou legais, por si sós, sejam capazes de imprimir na escola ou nos sistemas educacionais como um todo e até na própria sociedade, elementos que os definam teórica e praticamente.

Partimos do pressuposto de que as realidades, educacional, cultural e social, não se fundamentam nem se concretizam devido apenas às intenções ou diretrizes normativas, quer seja de governos, quer seja de grupos acadêmicos. Entendemos, pelo contrário, que esses elementos se constituem historicamente.

Não pretendemos apresentar um “retrato” da vida cotidiana nas nossas escolas de ensino médio e nem, tampouco, tratar de aspectos didáticos entre professores e alunos em salas de aula. Evitaremos também registrar um “amontoado” teórico com vários autores, pois estamos procurando trabalhar com o momento histórico concreto.

Com isso, esperamos escapar do impasse vivido atualmente no campo acadêmico, principalmente em relação às pesquisas sobre educação, na qual, segundo Nosella (2002, p. 71),

[...] de um lado se produzem trabalhos com grande densidade teórica, porém distantes do cotidiano brasileiro e, de outro, trabalhos impregnados da realidade empírica, mas que não conseguem satisfazer plenamente a inteligência dos leitores. Em suma, ou se produzem textos com o sabor do real, mas sem brilho teórico, ou se produzem textos com bastante brilho, mas sem o sabor do nosso cotidiano escolar.

Na tentativa de superarmos essa dicotomia (e mais uma vez o problema da dualidade aparece), a investigação sobre a “marca social” da escola brasileira, enfatizando sua reprodução nas propostas e políticas atuais para o Novo Ensino Médio, não deve se restringir aos aspectos programáticos, estruturais ou legais, especificamente, mas, deve buscar a contextualização histórico-filosófica da sua realidade social.

Ao mesmo tempo, esta realidade social contextualizada não pode ser admitida como um dado estático *a priori* que se apresenta como inevitável, pois também ela é algo construído historicamente, de tal maneira que deixa de ser considerada como realidade inquestionável para conviver com a possibilidade de sua própria superação.

Quanto à relação entre a educação e o exercício pleno da cidadania, acreditamos que ela também não possa ser compreendida apenas de modo restrito, preso aos enunciados dos textos oficiais ou nos volumosos escritos que os embasam. Parece-nos adequado ousarmos numa reflexão que deve procurar na própria constituição histórica, tanto do conceito de educação quanto do próprio conceito de cidadania, os elementos para tal compreensão.

Neste caso, não basta pensarmos em qual tipo de educação leva à cidadania, mas, antes, questionarmos para qual cidadania se destina, ou ainda, questionarmos o próprio sentido de cidadania.

É desse ponto de vista que pretendemos desenvolver nosso estudo. Como já dissemos, para tratarmos da desigualdade estrutural e conceitual dos sistemas de ensino no Brasil, especialmente no secundário, devemos procurar no conjunto da sociedade quais os reais projetos de ensino médio e nestes procurar quais os reais projetos de sociedade que suas reformas expressam. E a mediação entre um e outro nos parece ser auxiliada pela noção de cidadania em cada momento histórico.

Diante desta proposta, num momento em que os referenciais teóricos são questionados e questionáveis, cujo clima acadêmico parece viver uma fase em que “não é suficiente falar em crise *dos* paradigmas, mas em crise do conceito mesmo *de* paradigma. E, ainda, de crise do conceito de crise dos paradigmas”(PLASTINO, 2002, p. 30), pretendemos insistir num olhar que leve em conta algumas categorias elementares, como o “historicismo” e a concepção, digamos, “dialética” da educação e da sociedade.

Evidentemente, nos dias de hoje essa tomada de posição para alguns pesquisadores em sintonia com as “tendências pós-modernas” de perspectiva de análise parece soar anacrônica e ultrapassada, refletindo um comportamento antiquado de quem a

realiza. Como constatou Bueno (2000, p. 21), vivemos um momento perigoso do ponto de vista acadêmico, uma vez que

O discurso da superação da polarização direita e esquerda e da obsolescência de referenciais explicativos marxistas ou marxianos em face da emergência de “pan paradigmas” que anulam diferenças, sintetizam “positividades” e condenam confrontações “jurássicas”, produziu uma espécie de centro de atração político-intelectual alargado que condiciona o “ser”. Fora dele, parece haver uma inexorável condenação ao “não ser”.

Porém, o tempo permitiu aos pesquisadores em ciências humanas identificarem o núcleo sadio e atual do “materialismo histórico”, reconhecendo as limitações e implicações de um determinismo que “derrubou” muitos trabalhos acadêmicos junto com o Muro de Berlim, e negando, ao mesmo tempo, o relativismo ao qual alguns estudiosos se entregaram em face dos seus escombros.

Sobre a adoção da visão dialética (se assim podemos chamar) se mantém o posicionamento que considera, basicamente, duas condições: a) o ser humano produz-se a si mesmo, determina-se, ao se colocar como um ser em transformação; e b) essa sua produção de si mesmo só pode ter lugar na história, mediado pela realidade material.

A “linhagem” deste referencial parte do próprio significado etimológico da palavra dialética, induzindo ao reconhecimento das principais características desse conceito. Tendo origem nas palavras gregas *dia*, idéia de dualidade, troca, contraponto, e *lektikós*, que se refere a quem é apto à palavra, capaz de falar, o conceito demonstra uma natureza dialógica essencial que o faz conviver, obrigatoriamente, com a idéia de contradição. Portanto, a contradição é a característica marcante dessa perspectiva de análise.

Se olharmos para a história, veremos que a palavra e o conceito de dialética assumiram muitos sentidos ao longo do tempo, ocupando lugares distintos nos pensamentos filosóficos. Porém, o princípio da contradição, da dualidade, parece-nos ter sido mantido.

Alguns estudiosos afirmam que foi Lao Tsé, autor do *Tao tō king* (o livro de Tao), sete séculos antes de Cristo, quem primeiro utilizou a palavra dialética em sua doutrina para explicitar a contradição como elemento fundamental do pensamento e da existência humana.

Heráclito de Éfeso, séculos depois na Grécia, pensador que ficou conhecido como um dos pré-socráticos, conquistou fama por defender a dinâmica da vida, ou seja, considerando o movimento conflitivo entre fenômenos como calor e frio, bem e mal, as molas propulsoras da humanidade. Para ele, o mundo estava em constante movimento e por isso não

se poderia entrar duas vezes no mesmo rio porque nem o rio nem a pessoa seriam os mesmos, uma vez que já teriam se transformado.

Sócrates, considerado o grande dialético da Grécia antiga, no século IV a.C., procurou com seu método *maiêutico*¹ de investigação da verdade encontrar as contradições nos argumentos de seus interlocutores e, negando-os, fazia com que a verdade fosse “parida”, superando o conhecimento inicial, surgindo daí uma síntese coerente e construtiva.

Para Platão, a dialética era um método de ascensão ao inteligível, de dedução racional das idéias. Considerava-a como técnica de pesquisa ao orientar o debate entre duas ou mais pessoas, fazendo do diálogo uma forma de se chegar à verdade.

Aristóteles não deu à dialética as mesmas funções platônicas. Para ele, ela serviria apenas como auxiliar da filosofia, como um método que não conduzia ao conhecimento, mas à disputa, à probabilidade e à opinião. Esse auxílio da dialética serviria no “desabrochar” das potencialidades que já existiam nos seres humanos.

Durante a Idade Média a dialética foi renegada ao papel de um mero instrumento de estudo, como o eram também a gramática e a retórica. Não era admitido provocar ou investigar contradições numa sociedade estável e embasada em princípios metafísicos.

Mesmo na Idade Moderna, entre pensadores como Descartes e Kant, o conceito dialético ainda permaneceu instrumental e secundário.

Foi só no século XIX, primeiramente com Hegel, que a dialética começou a ocupar lugar de destaque na história do pensamento ocidental, não só na filosofia, mas como filosofia, contrapondo a lógica dialética com a lógica tradicional. Hegel a concebeu como uma aplicação científica da conformidade às leis inerentes à natureza e ao pensamento. Dessa forma, embora não sendo puramente racional, o mundo dos fatos precisava ser trazido à razão, ou seja, seria preciso aproximar a realidade do domínio da razão.

Dois proposições hegelianas se tornaram bastante conhecidas e polêmicas: a primeira, sobre a relação direta ente o que era racional e o que era real, demonstrando que a razão se identifica com a realidade, e a segunda, sugerindo que o “ser” e o “nada” são uma só e mesma coisa, pois a todo momento o que ainda não é vem a ser e o que, agora é, logo deixará de ser, existindo assim um processo de contínua superação da realidade. Porém, essa

¹ O método socrático utilizado nos debates em praça pública dividia-se em duas fases: a primeira, da ironia, quando destruía a certeza do interlocutor com perguntas e, a segunda, quando procurava “realizar um parto” das novas idéias a partir das certezas destruídas. Daí a expressão *maiêutico*.

superação entre contrários seria “natural” e independe da ação do ser humano, logo, a racionalidade humana não “transformaria” a realidade, apenas dela tomaria conhecimento.

Como vimos, embora Hegel reconhecesse a forma contraditória (dialética) do desenvolvimento da humanidade, como idealista que era, ele considerava que esse desenvolvimento se daria naturalmente, cabendo à razão se aproximar dessa realidade que já era dada.

Para utilizarmos um exemplo conhecidíssimo das salas de aula, diríamos: a afirmação, o ser (tese) da semente de feijão guarda em si o seu não ser (antítese), o germe de sua negação que ao brotar, revela uma nova condição de existência (síntese) com seus ramos e frutos, e isso não é obra do ser humano, mas sim da natureza. Com a sociedade, salvas devidas proporções, aconteceria algo semelhante, pois os fenômenos sociais trariam em si mesmos os germes de sua superação.

A ruptura definitiva dessa trajetória da dialética apenas enquanto método ou perspectiva de análise ou mesmo como dinâmica natural das coisas apreendidas pela razão, e sua transformação em dialética enquanto fundamento filosófico e científico, se deu com os trabalhos de Marx e Engels na segunda metade do século XIX, especialmente, com a obra *Ideologia Alemã*.

Eles partiram de uma base hegeliana como forma de encarar o processo dialético do desenvolvimento da sociedade, no entanto, substituíram o idealismo por um realismo materialista. Essa nova concepção ficou clara no *Prefácio para a crítica da economia política*, escrito por Marx em 1859:

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes. (MARX, 1999, p. 52)

Ficou evidente sua recusa em aceitar o pensamento como algo fechado e independente da realidade histórica. Mais que isso, para ele a dialética não era apenas um método para se chegar à verdade, mas, uma espécie de concepção do homem e de sociedade.

Quanto ao ponto de vista do “historicismo”, segunda categoria elementar em nosso método de trabalho, mais uma vez ressaltamos que nem o determinismo nem o relativismo atendem a necessidade de uma pesquisa minimamente consistente. Além disso, existe sempre o risco de estudos históricos se tornarem enciclopédicos, como se o

entendimento do passado bastasse para entender os problemas atuais. Fugir dessa tendência é admitirmos, por exemplo, que

[...] conhecer como a sociedade industrial educou o operário, como transformou um cidadão medieval em cidadão moderno nos interessa apenas como ponto de partida, como metodologia para descobrir o novo estatuto pedagógico adequado para educar o cidadão do pós-industrialismo, o cidadão do fim do emprego, do fim do trabalho, melhor, o cidadão futuro que integra as atividades produtivas com as atividades do lazer.(NOSELLA, 2000b, p. 5)

Colocamo-nos, pois, na posição que se contrapõe às categorias como linearidade, harmonia, fator, a-historicidade, para admitirmos um ponto de vista focado na totalidade, contradição, mediação, ideologia, práxis, etc. Admitimos, em síntese, um referencial que leva em conta os elementos de uma “dialética materialista histórica”.

Para concluirmos esta explicação sobre a condução da reflexão nesta pesquisa, diríamos que essas categorias descritas anteriormente contemplam, minimamente, uma reflexão filosófica em relação ao tema proposto que procura garantir suas características próprias. Essa tal “reflexão”, do latim *reflectere* (fazer retroceder, voltar atrás), obriga-nos a rever nossa história social e educacional.

Estes são, portanto, os problemas e objetos de estudo desta pesquisa e a maneira com a qual pretendemos tratá-los, sem maiores pretensões.

Certamente, neste momento, as palavras belíssimas de Manacorda (2000, p. 8) parecem ter sido encomendadas para suprir a dificuldade em expressarmos o sentimento em relação ao que pretendemos no desenvolvimento desta pesquisa. Diríamos, assim, caro leitor e cara leitora, que gostaríamos de lhe dar

[...] o sentido vivo de um desenvolvimento histórico, com suas continuidades e inovações; [...] lhe dar uma imagem viva da escola e dos vários processos educativos; [...] poder lhe mostrar como seres vivos, e não como figuras abstratas, os pequenos e grandes protagonistas desta aventura tão tipicamente humana que é a educação consciente e organizada das novas gerações, sempre oscilando entre o passado e o futuro. [...] Não sei se vai gostar. Contudo, vale a pena!

2

O PROBLEMA DA DUALIDADE

2.1 “Nó” social e educacional

Desperta para um mundo no qual os limites o incomodam e a liberdade passa a ser o objetivo maior de sua vida. Vive o rompimento essencial com o passado, com a tradição, com o “velho”, e entrega-se à reinvenção de sua própria vida, num “processo de negação da dependência e da imitação social (e familiar) à procura de sua responsabilidade, autonomia e criatividade”(NOSELLA, 2002, p. 111).

Neste processo tumultuado e riquíssimo de pleno crescimento humano, os jovens vivenciam a passagem de sua adolescência para a vida adulta, o que acontece, via de regra, no mesmo período que eles ingressam e passam a freqüentar os cursos de ensino médio espalhados pelo país, fato que agrava ainda mais as dificuldades e contradições próprias dessa etapa de ensino.

Numa fase bastante conturbada, os jovens indivíduos são induzidos a seguir seus estudos num ambiente supostamente adequado para seu desenvolvimento, pessoal e social, com a pretensa oportunidade de um aprofundamento dos saberes adquiridos anteriormente e uma eficiente preparação para o trabalho, seja ao “mercado de trabalho”, como querem alguns, seja ao “mundo do trabalho”, como querem outros.

Outro complicador é que os indivíduos nascem e crescem em famílias diferentes, com realidades diferentes, em cidades diferentes, em regiões diferentes, enfim, as singularidades que lhes são próprias criam um universo imenso e diversificado de objetivos pessoais, aspirações profissionais e projetos de vida.

Não só aos estudantes de nível secundário, mas em especial neste caso, a interação com as especificidades da realidade econômica, social e cultural transforma-se num grande desafio para se firmarem na comunidade onde vivem. Assim, colocam em dúvida qual o melhor modelo de formação, não apenas disponível, mas necessário para que possam se desenvolver.

Como se não bastassem tantos conflitos e aflições individuais, observamos que na estruturação do ensino médio, apesar de sua importância, ainda existem muitas carências e continua persistir “a falta de definição de seu estatuto pedagógico. Ou seja, não se tem clareza

sobre a função educacional específica dessa fase escolar. É ela propedêutica ao ensino superior? É profissionalizante ou pré-profissionalizante?”(NOSELLA, 2002, p. 109).

Historicamente, permaneceu este impasse e a angústia pela indecisão sobre sua função elementar, fato verificado nas oscilações contínuas das interpretações teóricas e nas legislações específicas que são realizadas, pendendo entre seu caráter propedêutico ao ensino superior e sua missão profissionalizante. Por mais que pensemos avançar no sentido de sua definição, vez por outra nos encontramos em dúvida se o ensino médio deve ser uma etapa conclusiva da formação básica ou uma etapa intermediária e preparatória para uma seqüência de estudos posteriores e superiores.

Ao observarmos a trajetória dos estudos sobre o ensino médio brasileiro, especialmente nas últimas décadas, percebemos uma certa tendência destes em tratar o problema em duas vertentes básicas, ou, em duas “grandes referências, teóricas e políticas: por um lado, o conceito de identidade da escola média; por outro, o conceito de escola unitária” (SOARES, R., 2002).

Quanto à sua identidade, os estudos demonstraram a existência de uma verdadeira “crise existencial” no ensino médio brasileiro, algo que o torna ineficiente, uma vez que não consegue oferecer uma boa formação técnica e profissional nem tampouco uma boa formação geral e humanista. Diante desta realidade, sugeriram que se deveria optar por um ou outro destes objetivos, pois a dubiedade de papéis prejudicava a formação por ele proporcionada. (SOARES, R., 2002)

Verificaremos nos capítulos posteriores este tipo de comportamento quando da análise dos antecedentes históricos das reformas educacionais. Esta incompetência teórica e prática para oferecer um modelo viável e produtivo será percebida, por exemplo, quando tratarmos das tentativas legais de solucionar o caso, como aconteceu nos anos sessenta e setenta sob os governos militares.

Já em relação à busca da “unitariedade”, ou à luta pela “escola unitária”, os estudos consideraram que essa etapa de ensino deveria superar a dualidade e oferecer

[...] uma formação geral e técnica, de boa qualidade, pois o exercício da cidadania depende tanto de uma preparação geral, que possibilite aos indivíduos uma participação social e política nos rumos da sociedade, como de uma qualificação técnica que os habilite a se engajar no mundo do trabalho (SOARES, R., 2002).

Como veremos ao longo deste texto, embora não se concretizando efetivamente, será principalmente esta segunda tendência, referente à aspiração de uma

espécie de “escola unitária” capaz de interferir positivamente na diminuição da dualidade histórica, educacional e social, que irá predominar no movimento educacional e será percebida nos discursos que deram sustentação às reformas educacionais brasileiras nas últimas décadas.

Em outros termos, comprovaremos como o sonho da unitariedade capaz de eliminar as divisões sociais, inspirado numa concepção socialista de política e escola, acompanhou (e ainda acompanha) muitos dos educadores brasileiros, principalmente a partir dos anos oitenta quando foram estimulados diante da perspectiva de transformação e confiança despertada pelo processo de transição democrática.

Além disso, notaremos que na sociedade ocidental, para exercermos a cidadania e produzirmos nossa própria existência, a educação, e no caso a escolar, tornou-se fundamental, embora seja um equívoco aceitá-la como algo imprescindível.

Esse “dilema” da dualidade e seus diversos aspetos e perspectivas educacionais foram amplamente tratados ao longo da história universal e da história brasileira e, no caso desta, recentemente, na fase de elaboração da nova LDB. Depois, na definição da proposta do Novo Ensino Médio, essa tensão foi mais uma vez acentuada.

Ficou evidente que as dificuldades encontradas nas definições e concepções dessa etapa de ensino, no entanto, não são exclusividade sua. O “dilema da dualidade versus a unitariedade” no campo educacional foi verificado também, historicamente, na própria estrutura da sociedade, ou seja, na evolução e nas transformações no campo produtivo e nos padrões civilizatórios da humanidade.

Por estas razões, por envolver em sua base todos estes aspectos, “o ensino médio constitui um verdadeiro nó na organização da educação escolar. Há uma grande dificuldade de se definir o lugar e o papel desse grau no conjunto do sistema de ensino”(SAVIANI, 2000, p. 60), e na conjuntura social como um todo.

Tentando desatar esse “nó” educacional e social, muitas iniciativas governamentais e muitos trabalhos acadêmicos foram desenvolvidos nas últimas décadas e, certamente, muito material tenha sido produzido sobre este insistente desconcerto. Mas, apesar de todo esforço, o fato foi que ainda hoje essa indefinição, ou esse dilema, é um problema tanto para os educadores e técnicos responsáveis pela educação no país quanto aos governantes e governados em geral.

Nesse sentido, percebemos que um dos avanços significativos nas propostas e, principalmente, nas pesquisas acadêmicas, foi o reconhecimento da relação essencial do ensino médio com o fator “trabalho”, este interpretado num sentido amplo.

Muitas abordagens encontraram no vínculo do ensino médio com o trabalho a chave conceitual para a compreensão do seu controverso papel, bem como da legitimação de certos modelos pedagógicos praticados nas unidades escolares.

Ao estabelecerem este ponto de referência, muitos educadores pensaram ter descoberto o “mapa do caminho” e investiram muito na busca de embasamento para justificar tal posição. Sobre isso, Saviani (1989, p. 13) escreveu:

Penso que uma via fecunda para se caracterizar o significado do 2º grau consiste em repensar o sistema de ensino em seu conjunto, a partir da noção de trabalho. Em verdade, parece-me que as dificuldades relativas à definição do lugar que cabe o ensino de 2º grau decorrem da insuficiente compreensão do modo como se articula o problema do ensino com a questão do trabalho.

Na ocasião de intensas discussões acerca da elaboração da nova LDB, em especial entre o final dos anos oitenta e início dos noventa, por exemplo, vários autores debateram o problema do ensino médio amparados por esta visão. Entre tantos eventos organizados naquele período para tratar do tema, notamos no seminário “Propostas para o Ensino Médio na nova LDB”, realizado em Brasília, em 1989, que

A preocupação básica de todos os painelistas girou em torno das seguintes questões: Qual é a estrutura de conhecimento mais adequada à formação de 2º grau na atualidade e como esta necessidade se expressa na sociedade brasileira? Que papel ocupa e que relações devem ter entre si a formação teórica geral e a técnica-instrumental? Que tipo de formação responde às necessidades individuais e sociais diante do desafio da rápida obsolescência técnica, da necessidade de geração da capacidade endógena de desenvolvimento do país e das exigências de democratização do sistema educacional e da sociedade?(MACHADO, 1991, p 7)

Tornou-se ainda bastante conhecido no meio acadêmico o debate público e polêmico entre estudiosos em educação naquela época, divergentes em suas posições, tendo, de um lado, aqueles que defendiam um ensino “politécnico” e, de outro, aqueles que defendiam um ensino “tecnológico”. O que, aparentemente, parecia uma discussão semântica, revelou uma reflexão epistemológica e conceitual importante.

Nas palavras dos primeiros, dos que defendiam a proposta de ensino politécnico, a saída seria “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas, utilizadas na produção, e não o mero adestramento em determinada técnica produtiva”(SAVIANI,1989a, p.15). Para eles, isso possibilitaria não a formação de técnicos

especializados, mas de politécnicos, capazes de dominar os fundamentos das diferentes técnicas constitutivas do trabalho nas condições atuais.

Insistiam que a noção de politecnicidade significava respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, portanto, dizia respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. A politecnicidade, nesse sentido, baseava-se em determinados princípios, ou determinados fundamentos, e a formação politécnica deveria garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. (SAVIANI, 1989b, p. 17)

Já nas palavras dos segundos, dos que defendiam a proposta de ensino tecnológico, o conceito de politecnicidade parecia um tanto superado, ou melhor, descontextualizado. Nosella (1989, p. 25), por exemplo, alertava que a “proposta marxista da politecnicidade tinha um caráter estratégico-tático considerando-se a situação socioeconômica do momento”, daquela época, por sinal bastante diferente da realidade vivida pela sociedade brasileira de então.

Sendo assim, haveria o risco de enfrentarmos problemas atuais com fórmulas e interpretações ultrapassadas. Baseado especialmente em escritos gramscianos, afirmava que o embasamento não deveria ser de uma instrução politécnica ou profissional universal, e sim do conhecimento das leis fundamentais da própria ciência da técnica, ou em outros termos, da tecnologia.

Noutra ponta, mas não fora do mesmo problema, alguns educadores viam na superação da profissionalização compulsória imposta por leis tais como a Lei nº 5.692/71, que definiu as diretrizes e bases da educação secundária até os anos oitenta, o único meio de chegarmos a uma educação em sintonia com os novos tempos de democracia e, para isso, defendiam uma formação geral, enquanto outros não consideravam pertinente num país como o nosso, com tantas diversidades econômicas e sociais, abrir mão de um ensino profissionalizante de qualidade.

De maneira geral, entretanto, a grande maioria admitiu na relação com o “trabalho” o pressuposto para tratarmos das questões referentes ao ensino médio, tratando-o como a chave conceitual para refletirem sobre o problema da fragmentação, da divisão, tanto da educação quanto dos seres humanos. Podemos observar que no cerne de quase todas as propostas, em vários momentos da história do ensino brasileiro, encontra-se a relação entre trabalho, educação e sociedade, como elemento ou princípio educativo fundamental.

Mas, alguns autores hoje entendem que não bastou ter definido o trabalho como princípio pedagógico que especificasse o ensino médio no conjunto dos sistemas de

ensino, pois, logo se percebeu que o trabalho era o princípio comum também aos demais níveis de escolaridade, desde a creche até o ensino superior. Assim, Nosella (2002, p. 110) entendeu que “voltamos à estaca zero ou quase, pois, se conseguimos estabelecer um princípio pedagógico geral, válido para todos os graus escolares, não conseguimos ainda identificar o princípio educativo específico”.

Dessa forma, assumir o trabalho como princípio educativo e referencial de estudo seria necessário, mas não suficiente.

Apesar disso, mesmo reconhecendo sua insuficiência como base de análise, não nos parece que sua relação com o ensino médio deva ser desprezada. Ela ainda se apresenta vigorosa nas publicações e eventos acadêmicos, bem como nas propostas e documentos oficiais. Nesse sentido, nosso entendimento é de que ela possa ser encarada como um bom ponto de partida e não, como fizeram (e fazem) muitos, como seu ponto de chegada, como seu único fim.

Parece-nos importante estabelecer o fenômeno antropológico do trabalho (considerando que essa produção de idéias e de representações da consciência está, de início, diretamente entrelaçada à atividade material) como se fora um fio condutor, porque dele ainda pode ser possível vislumbrar o que pretendemos estudar, qual seja, o contexto atual envolvendo a educação e a sociedade contemporânea que, depois de tantos séculos, ainda se encontra refém do insistente problema da dualidade, educacional e social, a qual se pretende, historicamente, superar.

Um dos caminhos encontrados para avançarmos em nossas investigações, como foi dito, foi reconhecermos a estreita relação da educação e a noção de cidadania com o campo produtivo, mais precisamente, ao mundo do trabalho; em especial no caso do ensino secundário. A concepção de trabalho, portanto, é indissociável da idéia de ensino médio.

Torna-se, portanto, um campo profícuo para uma pesquisa sobre as condições objetivas da produção social dos seres humanos num determinado contexto histórico e local. Mas, isso não basta. Precisamos fazê-lo considerando a própria história da relação entre trabalho e educação no seio da sociedade. Qual a forma de participação política conquistada com esta ou aquela educação nesta ou naquela sociedade?

Por isso, propomos, numa primeira aproximação do problema da “marca social” da educação brasileira, um aprofundamento nas origens e nos desdobramentos dessa relação trabalho, educação e sociedade, dando ênfase, evidentemente, à realidade da própria divisão do trabalho nas diversas comunidades em determinado tempo e local e do papel de cada indivíduo na organização destas.

Trata-se, aqui, de uma breve visão panorâmica da evolução do problema da dualidade social e educacional e da perspectiva de sua superação objetiva baseada num conceito de unitariedade.

Nosso ponto de partida será nas primeiras civilizações e o de chegada será, em termos gerais, na sociedade industrial, contemporânea, delimitada desde a segunda metade do século XVIII até às vésperas do século XXI, significando, entre outros aspectos, a base do desenvolvimento do conceito de cidadania moderna.

2.2 Origens da dualidade social e educacional

Ao olharmos o passado, podemos perceber que uma das características, se assim podemos chamar, da história do desenvolvimento humano e sua relação com o mundo produtivo, ainda mais no caso ocidental, é a existência persistente de um verdadeiro “dilema” entre trabalho manual (ou mecânico) e trabalho intelectual. Ou como querem alguns, a existência da dualidade entre a “arte do fazer” e a “arte do falar”.

A integração de ambas dimensões, na educação e na sociedade, é uma ambição antiqüíssima, uma verdadeira “luta secular para superar a divisão entre os que falam, são cultos, possuem bens materiais e detêm o poder e aqueles outros que apenas fazem, produzem e nada possuem. É a luta entre os homens das “ÉPEA” (palavras) e os das “ÉRGA” (ações)” (NOSELLA, 2000a, p. 2).

Ao longo do tempo, a sociedade conviveu com propostas de fundir o aspecto formativo-humanista com uma dimensão prático-produtiva, tanto na educação quanto na sociedade, ou seja, visando uma integralidade do indivíduo na medida em que a própria comunidade exigiu esta ou aquela forma de se encarar seu próprio desenvolvimento.

Por isso pretendemos pesquisar a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento histórico da humanidade, pautando-se em dois pilares: a “peleja” entre dualidade e unitariedade na educação e da sociedade e, ao mesmo tempo, o processo de vinculação da educação como suporte da cidadania, que em certa medida, reforçou e contribuiu para perpetuar essa divisão e alargar a distância entre governantes e governados.

Sabemos que a relação dos seres humanos com a dualidade da vida e da sociedade é bastante antiga. Acredita-se, a partir das pesquisas arqueológicas, que já entre os povos primitivos havia uma divisão de tarefas, definida naquele momento de acordo com o fator sexual. Pinsky (1994, p. 40) percebeu que nos grupos precedentes à chamada revolução agrícola “já havia uma divisão sexual de tarefas: ao homem cabia a caça e a preparação de

todo equipamento para a atividade, enquanto a mulher era a coletora e a responsável pela educação dos filhos”.

Esta divisão ficou nítida a partir do desenvolvimento da agricultura e, conseqüentemente, da firmação dos grupos humanos em determinados locais, abandonando a vida nômade, uma vez que

[...] o homem passa a derrubar os bosques e preparar a terra para a lavoura, enquanto a rotina da lavoura fica nas mãos das mulheres. São elas que cuidam da casa, das crianças, da comida e da colheita, submetidas à rotina massacrante dos dias iguais, que tolhem a criatividade e reduzem a imaginação ao horizonte de suas vidas (PINSKY, 1994, p. 40).

Embora os pesquisadores ressaltem que se tratava de divisão de tarefas e não de trabalho, no sentido atual, o fato é que desde os primórdios da civilização existiu entre os indivíduos aqueles que eram considerados “mais iguais” que outros e acabaram ocupando funções dirigentes nas comunidades enquanto outros a eles se submetiam.

Além disso, existia implícito nessa desigualdade alguns elementos essenciais das contradições existentes até hoje na humanidade. Como vimos, com a revolução agrícola, a mulher produzia bem mais que o homem, porém, este dominava aquela. Podemos nos perguntar como é que eles mantinham essa sua dominação sobre as mulheres? A resposta seria:

Através de mitos, ritos e instituições que estabelecem seu poder virtualmente ameaçado. Por meio de crenças e cultos perpetua-se uma precedência social que já não corresponde ao papel masculino na nova economia dos povos agrícolas. Força física para dissuadir e manipulação do sistema ideológico para manter e reproduzir o poder foram armas do homem nas comunidades agrícolas (PINSKY, 1994, p. 40).

Desta observação das comunidades primitivas, mesmo que superficial, podemos identificar uma certa dinâmica que acabou sendo uma constante na história da humanidade, qual seja: o fato de que a reprodução da desigualdade (qualquer que seja) continuar ocorrendo enquanto existirem dominadores interessados e dominados conformados e/ou ignorantes. (PINSKY, 1994, p. 41)

Também se percebe que uma importante ferramenta na perpetuação desta situação de desigualdade é constituída com os “saberes” ou a “instrução” que são disponíveis para uns e não para outros. Ao longo dos séculos, alguns indivíduos vão adquirindo *status* diferente na estrutura social, passando a ter exclusividade nas decisões da comunidade.

Outra constatação é que embora as noções de cidadania e de hegemonia ainda levassem séculos para se constituírem e se firmarem da maneira como nós a tratamos hoje, parece-nos que suas sementes foram lançadas há muito tempo.

2.2.1 Um divisor de águas: as cidades

Foi no surgimento das cidades que encontramos um imenso divisor de águas na evolução humana e um provocador de não menos efeito divisor no trabalho e na vida das pessoas. Com elas, surgiram também determinados elementos essenciais que não poderão ser ignorados, a partir de então, por qualquer estudo sobre educação, pois eles são constituintes da própria noção de “cidadania”.

Nas cidades, os seres humanos precisavam ser “educados” para viver de acordo com um mundo social, construído historicamente, e não mais em vista da sua relação orgânica e natural com o meio ambiente. Em outras palavras, precisavam receber uma determinada “formação” que os preparassem para a vida urbana, considerando, entretanto, que essa vida urbana não era só objetiva ou instintiva, mas, sobretudo, sustentada em elementos subjetivos como valores morais e outros elementos culturais.

Aqui, parece-nos, estão as sementes do uso discriminatório dos “conhecimentos” socialmente construídos. De maneira ainda rudimentar, surgiu a possibilidade de nem todos indivíduos poderem exercer igualmente sua participação na vida “política” da comunidade, tarefa que ficou reservada apenas aos bem “preparados”.

Os estudiosos também consideram que sem a criação das cidades não teria havido a civilização, uma vez que sua existência implica, de maneira geral, numa organização política com regras formais, num sistema administrativo do poder, incorporação e transmissão de saberes definidos, etc.

Precisamos também considerar uma advertência que só nas últimas décadas foi feita pelos pesquisadores aos estudantes, qual seja: não poderemos identificar o conceito de civilização, necessariamente, com o sentido de evolução ou superioridade. Dessa forma, não podemos cair na armadilha de assumirmos os “pré-civilizados” como sendo atrasados e inferiores e os chamados “civilizados” como sendo avançados e superiores. Segundo vários autores que se dedicaram às pesquisas nesta área, não há nenhuma garantia histórica que dê sustentação a esta tese.

Quanto às cidades e sua relação com o mundo social e do trabalho, podemos considerar que seu surgimento representou a segunda grande revolução da humanidade. Com

elas, foi possível existir “o trabalho organizado de um grande número de pessoas, sob uma liderança que vai adquirindo tamanha legitimidade, a ponto de estabelecer sanções para os que se recusam a cumprir as tarefas estabelecidas”(PINSKY, 1994, p. 47).

Sobre a organização do trabalho nas primeiras e rudimentares cidades, muito distante do modelo de cidades que conhecemos hoje em dia, um aspecto merece uma atenção especial. Há milhares de anos já era possível verificar no interior das relações laboriais uma tendência às especializações; parece-nos que para as construções das casas divinas, ou templos, havia já um direcionamento das atividades determinado por ordem dos dirigentes dos templos, de modo que passou a se desenvolver uma espécie de especialização das tarefas, contrariando o que acontecia com os habitantes das aldeias neolíticas. Isso implicou na constituição de uma nova realidade, pois,

Ao especializar-se, o artesão (pedreiro, pintor, tecelão) ganha em habilidade e talvez em produtividade, mas passa a depender dos que organizam a atividade produtiva, já que ele não realizará sozinho todas as tarefas necessárias à sua alimentação e produção de vestuário e moradia. Perdendo parte de sua liberdade, o artesão a cede ao sacerdote do templo, que, paulatinamente, vai se fortalecendo e explorando aqueles que passam a ser *seus trabalhadores* e não mais do templo ou do deus (PINSKY, 1994, p. 53).

A descrição deste fenômeno de apropriação do controle do trabalho alheio nos primórdios da civilização poderia, facilmente, ser confundido com a descrição dos ocorridos séculos depois com a apropriação do trabalho pelo capital na sociedade industrial. Porém, o essencial, como veremos a seguir, refere-se ao fato do processo industrial ter provocado a divisão não só das tarefas, mas, acima de tudo, provocado a separação entre capital e trabalho.

Mas, como essa conjugação de elementos só se realizou séculos à frente, para nós, por enquanto, vale registrarmos que a tendência de divisão entre os que apenas trabalham mecanicamente e os que comandam o processo de trabalho intelectualmente, como vimos, é muito antiga.

Outro aspecto importante foi que as relações e os conteúdos do trabalho foram se desenvolvendo nas cidades de modo a se tornarem, cada vez mais, complexos e sofisticados. Dessa forma, ensinar ou transmitir as instruções sobre como aplicar e desempenhar determinadas atividades no campo produtivo passou a ser uma tarefa difícil, pois não bastava mais a transmissão oral, como acontecia nas comunidades agrárias, mas, passou a ser necessário adquirir conhecimentos codificados.

Nesse sentido, tivemos, primeiro, a utilização de símbolos rústicos e auto-explicativos, como os “pictogramas”; depois, a eles foram acrescidos instrumentos de

mensuração e uma combinação de signos abstratos que passou a representar a própria linguagem, resultando na escrita.

Foi a invenção da escrita que, ao longo das gerações, possibilitou uma maneira bastante eficiente de transmissão de ensinamentos, instruções sobre trabalho, valores morais e tudo o mais que pertencia ao conjunto cultural de um povo. Podemos afirmar que com a escrita se estabeleceu uma transmissão formal da cultura.

Ocorre que essa transmissão formal da cultura, com o tempo, deixou de ser possível apenas no ambiente familiar e informal, pois devido a sua contínua e crescente complexidade, foi preciso estabelecer locais e/ou metodologias apropriadas para sua efetivação. Assim, os saberes necessários à vida nas primeiras civilizações passaram a ser tratados como algo descolado da experiência cotidiana instintiva ou natural; a partir de então, ter ou não acesso à educação, entendida aqui num sentido amplo, passou a determinar a função social e o lugar de cada indivíduo na estrutura produtiva e cultural da sociedade.

Os estudos comprovaram que, embora remontem ao passado das antigas civilizações, as atividades tidas como educativas foram mais divulgadas, ou em outras palavras, chegaram até nós com mais riqueza de registros, com o advento da civilização ocidental. A partir dos escritos dos grandes poetas gregos, ficou claro para a história mundial que

A civilização ocidental, desde seus primórdios, foi marcada pela dicotomia entre o mundo da necessidade (negócios e guerra) e o mundo da liberdade (ócio e filosofia), homens da ação e os da contemplação, os homens escravos e os livres, os incluídos (na cidadania) e os excluídos (NOSELLA, 2002, p. 150).

Em outras palavras, a história da civilização ocidental foi profundamente marcada pela dualidade tanto na educação quanto na própria sociedade e, também, desde seus primórdios, presenciou pensadores que imaginaram formas para superar essa dualidade crônica, representando um certo ideal de unitariedade.

Também será na Grécia Antiga que encontraremos rastros do problema relacionado com a divisão do trabalho e participação nas decisões políticas da comunidade, ou seja, da relação entre educação e o exercício da cidadania.

Por um lado, vale lembrarmos que no século VII a.C. com Drácon, e no século VI a.C. com Sólon e Clístenes, considerados alguns dos primeiros legisladores, tivemos o surgimento de uma nova era na história da sociedade ocidental com a codificação de um conjunto de leis escritas. Com isso, o sentido de justiça, que até então ficava a mercê das

arbitrariedades dos reis ou das interpretações da vontade divina dos sacerdotes, passou a ser tratado do ponto de vista do cumprimento das regras elaboradas socialmente.

Os gregos abriram o caminho para o que seria constituído como sendo o modelo de sua *Pólis* (cidade). A originalidade da *Pólis* grega era que ela estabelecia o espaço da *ágora* (praça pública) como local reservado aos debates sobre os problemas de interesse comum. Isso reformulou a estrutura da sociedade humana, pois colocou uma dimensão “política” mediando os conflitos entre os moradores da comunidade local.

Podemos dizer que essas modificações no modo de vida grego trouxeram uma nova realidade na qual os componentes das cidades passaram a experimentar o conceito de *isonomia*, este entendido como igualdade de participação nas decisões políticas da comunidade.

Por outro lado, precisamos considerar alguns pontos fundamentais que muitas vezes são esquecidos, ou omitidos, nos estudos sobre os gregos antigos. Trata-se de reconhecermos, por exemplo, que ao longo de sua trajetória organizativa de sociedade, firmou-se o modelo “democrático” supostamente contemplando a participação de “todos” nas decisões políticas da *Pólis*.

Ocorre, no entanto, que o povo grego apto a participar era representado por um número muito pequeno de “cidadãos”, excluindo dessa categoria todos os escravos, as mulheres e os despossuídos de propriedades em geral. Assim, não se pode entender a pretensa “igualdade” entre os cidadãos gregos como igualdade entre todos absolutamente que viviam nas suas cidades-Estado.

A partir desta desmistificação da clássica sociedade grega, podemos observar que os avanços, sejam eles benéficos ou não, ainda assim, restringiam-se a uma minoria que governava em detrimento de uma maioria que apenas obedecia. A cidadania, desde suas formas rudimentares, já não era garantida, indistintamente, a todos e a todas que viviam nas cidades antigas.

Em relação ao trabalho, inclusive, os gregos valorizavam a produção de idéias, a subjetividade, e desprezavam as atividades fatigantes dos trabalhos braçais, considerando-as impróprias aos cidadãos. Esse fato levou ao crescimento demasiado do número de escravos para atenderem suas necessidades. Alguns estudos sobre o período clássico nos indicam que “apenas quatro em cada dez pessoas eram cidadãos de pleno direito, que se dedicavam à política, à filosofia, à ginástica e à poesia, e que, materialmente, viviam as custas dos outros seis a quem eram relegadas todas as atividades de natureza material de serviço”(LOPES, 2002, p. 18).

Em relação ao processo educacional, na tradição grega já era possível perceber uma certa separação dos processos educativos segundo as classes sociais, sendo, evidentemente, menos rígida que aquela encontrada séculos depois. Como descreveu Manacorda (2000, p. 41):

Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou o “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho [...] Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas.

Já na *Iliada*, obra atribuída ao poeta Homero, o “educador de toda a Grécia”, e considerada por muitos como fundadora da civilização ocidental, podemos identificar elementos representativos desta concepção do educar referente ao desenvolvimento humano integral, sugerindo a distinção entre as capacidades de “falar” (discurso na *ágora*) e “agir” (guerrear) como fundamentais para a formação necessária ao homem grego.

De outro grande poeta grego, Hesíodo, ficou evidente uma moral e uma valorização do trabalho como algo superior ao ócio, constatado em seu poema intitulado *Os trabalhos e os dias*.

Enfim, no período clássico, a partir do século VI a.C., várias “correntes” filosóficas e pedagógicas nasceriam para tratar, cada uma ao seu modo, o problema do trabalho na sociedade.

Vale ressaltar que, embora muitas vezes sejam tratados como “pensadores menores” do período clássico, devemos reconhecer nos chamados *sofistas*, um papel importante na história da educação. Muitos destes *sofistas* se dedicaram na sistematização do ensino da época, pois com sua concepção, digamos, “pragmática”, trataram alguns conteúdos educativos como “saberes” úteis ao desempenho dos cidadãos que participavam dos debates na *ágora*, por exemplo.

Eles preparavam os membros da “elite” grega para participarem da política, ensinando a retórica, a gramática e a dialética, além de tratarem em seu “currículo” de estudos da aritmética, da geometria, da astronomia e da música.

Contudo, a importância da educação para os gregos também foi demonstrada na escola de Pitágoras, cujo princípio era que

[...] frente aos bens não-transmissíveis, como a força, a saúde, a beleza, a coragem, ou transmissíveis, perdendo quem os transmite, como a propriedade, os cargos, existe um bem que se transmite sem perdê-lo: é a educação, a *Paidéia*. Uma reflexão de grande relevância pedagógica [...] ela abre o caminho para a concepção da educação dos jovens como fundamento da sociedade (MANACORDA, 2000, p. 47).

Segundo Manacorda (2000, p. 47), na escola de Pitágoras foi possível identificar a organização de quatro graus de “instrução” destinados a quatro “tipos” de aprendizes, classificados de acordo com suas capacidades: os acústicos (música, mitos, poesias, dança, ginástica), os matemáticos (aritmética, geometria, astrologia), os físicos (natureza, filosofia) e os sebásticos (ciência sagrada e esotérica).

Tempos depois, na obra *A República*, do filósofo Platão (428 – 347 a.C.), nos diálogos por ele ali relatados, encontramos novamente a preocupação de se encontrar fundamentos de uma educação apropriada à nova sociedade sonhada naquele momento.

Também Platão, em sua obra *Leis*, acrescentou às dimensões do dizer e do fazer, a do pensar, inaugurando uma nova corrente que considerava o conhecimento (*eidénai*), o discurso (*lógos*) e as obras (*érgon*), categorias retomadas séculos depois pela tradição cristã e identificada nas expressões latinas *ratio*, *oratio* e *operatio*. Além disso, o legado platônico ainda reservou a fundação de uma escola, a *Academia*, que funcionou em Atenas como um centro de referência aos estudos filosóficos.

Aristóteles (384 – 322 a.C.), em sua obra *Política*, criticou o modelo espartano de educar, o qual privilegiava o preparo para a guerra em detrimento da aptidão e da virtude do lazer e do ócio, e registrou sua percepção da necessidade de se tratar de ambas aptidões, afirmando que a coragem e a tenacidade eram necessárias aos negócios enquanto a filosofia era necessária ao lazer e a moderação. Além disso, o sentimento de justiça era necessário para ambas situações.

Um outro aspecto importantíssimo sobre a educação e sua relação com trabalho e sociedade, nas considerações de Aristóteles, foi a sua proposta de uma formação “desinteressada”. Defendeu uma educação “desinteressada”, diferente, por exemplo, da concepção “interessada” da sociedade espartana de educar para a guerra, e, ao mesmo tempo, entendeu que ela fosse “não revolucionária”, contrariando Platão. Desse modo, a busca deveria ser de uma educação de cultura ampla, oposta à profissionalizante.

Para ele, existia a possibilidade de tornar a necessidade em liberdade através da educação, ou seja, vivenciar situações com mais sofisticação. Isso significava poder “elevar” a condição humana, que devido a sua racionalidade, era capaz de atribuir novos valores àquilo

que naturalmente seria apenas instintivo. Por exemplo: a necessidade de alimentar-se é natural e instintiva, mas os seres humanos podem dar a isso um significado a mais, de modo que ele pode escolher entre comer qualquer coisa ou comer algo refinado, que lhe traz mais prazer.

Em outras palavras, diríamos que através da educação, o trabalho, assim como tudo o mais em nossa vida, poderia ser elaborado e representar mais que o simples ato mecânico em si. Dessa forma, defender uma formação geral era defender o próprio homem e desejar seu desenvolvimento pleno. Diríamos que a educação para Aristóteles não era idealista, nem profissionalizante, mas sim humanista.

Na antiga Roma, em algum momento, evidenciou-se uma distinção efetiva entre as artes liberais e as artes mecânicas. Em resumo, pode-se dizer que a instrução profissional era um fato ou dos plebeus ou dos escravos, gerido por seus patrões. Era claro que a aprendizagem e o exercício de um ofício excluía os que o praticavam da escola de estudos liberais, sendo que essa distinção refletia o modelo produtivo e político da época (MANACORDA, 2000, p. 78).

Ainda sobre a escravidão entre os romanos, esse fenômeno social agravou-se a tal ponto que era possível encontrar entre as pessoas abastadas, algumas com até dezenas de escravos. Os senadores mais ricos chegavam a ter várias centenas. “No mundo romano dos primeiros séculos, os escravos estavam em todo lugar: nos campos, nas lojas, nas oficinas, nos territórios. [...] era preciso ser muito pobre para não ter pelo menos um”(LOPES, 2002, p. 18).

Neste momento histórico, inclusive, ficou evidente uma distinção não apenas entre tipos de trabalho e de educação, mas, principalmente, entre o *populus* e a plebe. Para Chauí (1986, p. 17), uma distinção “entre Povo como instância jurídico-política, legisladora, soberana e legitimadora dos governos, e a Plebe como dispersão de indivíduos desprovidos de cidadania, multidão anônima que espreita o poder e reivindica direitos tácitos”.

Estava assim definido o modelo que, salvo algumas particularidades, tornou-se dominante na organização das sociedades modernas, dividindo, muito com a ajuda da educação, o “povo” cidadão do “povinho” excluído.

Não foi diferente durante a Idade Média, na qual, de certa forma, as atividades próprias do “fazer” eram realizadas pelos senhores feudais e pelos cavaleiros, enquanto o “falar” ficava restrito ao clero, entendidas aqui ambas dimensões em seu sentido amplo, de trabalho manual e trabalho intelectual, respectivamente.

Assim, a distinção de tarefas entre senhores, cavaleiros, servos e cléricos, encontrava correspondência com a distinção dos “ensinamentos” que circulavam na tal sociedade.

Se nos remetermos ao período da Baixa Idade Média, quando houve o crescimento de grupos de pessoas moradoras dos “burgos”(cidades) e que eram ligados às atividades mercantis, perceberemos que, lenta e gradualmente, a organização urbana passou a se sobrepôr sobre as antigas raízes rurais, ruindo com os “estamentos” sociais, até então predominantes, e dando corpo a uma nova “classe” emergente: os burgueses.

Neste movimento se formou um ambiente no qual as formas de divisão e apropriação do trabalho humano passaram a caracterizar o que com o tempo passou a ser conhecido como capitalismo.

A luta dos burgueses pela autonomia em relação aos tradicionais poderes dos nobres e senhores feudais, negando o cumprimento das leis locais e da pesada tributação imposta, produziu ao longo do tempo profundas transformações nas estruturas e organizações sociais.

Em relação ao processo educativo, ocorreu uma reviravolta incrível, em especial, devido à substituição do modo de produção da cooperação pela manufatura. O modelo de cooperação era caracterizado pelas “corporações de ofício”, espécies de associações de artesãos e mercadores, organizadas, hierarquicamente, com os mestres, proprietários das oficinas e donos da matéria-prima e das ferramentas; os oficiais, geralmente filhos ou parentes próximos que recebiam um salário pelo seu trabalho; e os aprendizes, que com os mestres aprendiam uma profissão e uma precária formação geral.

Já a manufatura, ao contrário, promoveu uma divisão do trabalho em etapas do processo e iniciou o nivelamento dos trabalhadores.

Ainda sobre o período medieval, em relação à educação, vale lembrarmos que foi dessa época, mais precisamente, ao longo do século X, que se constituíram as primeiras “Universidades” européias, como as de Paris, Bolonha, Oxford e Cambridge. Naquele momento, utilizou-se o termo “universidade” como sinônimo de “associação” ou “corporação” de professores que ali ensinavam seus estudantes.

Também foi no caldo da cultura medieval que se pensou nas famosas separações das artes liberais, organizando uma certa estrutura pedagógica que previa o funcionamento de dois cursos, sendo um deles de caráter geral e outro de caráter específico. Seriam eles, respectivamente, o *trivium* (três caminhos), que previa o estudo da gramática, da retórica e da dialética, conferindo o título de “bacharel”; e o *quadrivium* (quatro caminhos), que previa o estudo da aritmética, da música, da geometria e da astronomia, conferindo o título de “mestre”.

2.2.2 Em direção ao mundo moderno

A História Moderna foi, convencionalmente, delimitada por alguns historiadores como o período que se estendeu de 1453 (ano da tomada de Constantinopla pelos turcos) até 1789 (ano do início da Revolução Francesa); outros preferem defini-la como período entre a crise no sistema feudal no século XV ao advento do capitalismo industrial no século XVIII. Mas, o que interessa neste momento é reconhecermos que esse período histórico foi riquíssimo em matéria de transformações nos modos produtivos e nos padrões sociais e culturais. E, conseqüentemente, foi também transformador em relação aos conceitos sobre educação e cidadania.

Podemos considerar que um ponto de partida para a formação do novo mundo moderno ocidental se deu no clima do Renascimento que, embora não tenha ocorrido de maneira idêntica nos diversos países da Europa, representou, sem dúvida alguma, uma verdadeira retomada ao longo dos séculos XV e XVI de formas e valores artísticos, filosóficos e políticos da *Antiguidade Clássica* (greco-latina), dando início a um processo de profunda renovação cultural que se faria sentir até o século XVIII. Esse fenômeno histórico inaugurou e definiu, de maneira nítida, os Tempos Modernos. (MOTA, 1986, p. 3)

A vontade de conhecer e resgatar o pensamento antigo levou os estudiosos “humanistas” ocuparem um papel fundamental na difusão de novas idéias nos mais variados campos do conhecimento como na literatura, na filosofia, na educação, na economia e na política.

No campo cultural, dois aspectos foram fundamentais para a formação da nova sociedade moderna. Por um lado, a adoção de uma visão antropocêntrica do homem como centro do universo, como sujeito protagonista do processo histórico, revigorando a expressão do *sofista* grego Protágoras, para quem o homem era a medida de todas as coisas. Por outro lado, a intensa produção intelectual que aconteceu num clima cultural e artístico que possibilitou o surgimento de brilhantes criadores, nas mais diversas áreas, que nos deixaram obras imortalizadas na história das artes, da literatura, da política, da filosofia, enfim, promoveram uma verdadeira ebulição cultural.

Foi desta época o valor nas artes de Miguelangelo, Rafael, Leonardo da Vinci e Brunelleschi; na literatura de Shakespeare, Camões, Rabelais e Cervantes; na filosofia e na política de Montaigne, Erasmo de Rotterdam e Maquiavel; na ciência de Bacon, Copérnico, Kepler, Giordano Bruno e Galileu Galilei.

No plano econômico, interessa-nos entender como se desenvolveu o capitalismo comercial, ou capitalismo mercantil, numa política econômica marcada pelo “mercantilismo”. Embora não tenha sido uma doutrina sistemática e uniforme, essa política econômica foi uma forma elementar do sistema capitalista em gestação. Foi marcado por um conjunto de teorias e práticas intervencionistas que atribuíram ao Estado moderno, que então dava seus primeiros passos, poderes de controlar não apenas a vida política e social, mas também a economia.

Visando uma unidade territorial e política, os Estados modernos apresentaram em suas origens duas fortes tendências que surgiram, de um lado, contra o universalismo característico da Idade Média (a Igreja e o Sacro Império) em defesa das instituições sociais de seu território; e de outro lado, contra o particularismo dos feudos, das cidades, das corporações de ofício, das províncias e das instituições que dominavam a vida medieval. (MOTA, 1986, p. 52)

Outras características destes nascentes Estados nacionais eram seus interesses em expandir os mercados e gerar riquezas que sustentassem os monarcas e seus súditos “mais próximos”. Nesse sentido, desenvolveu-se uma economia baseada numa forma mercantilista de expansão para outras áreas do planeta, desembocando na política colonial, onde eles puderam ser vistos como intermediários dos diversos grupos sócio-econômicos, uma vez que a expansão comercial e colonial constituía um fator essencial de seu poder.

Produto deste pensamento e desta prática foram a invasão do território brasileiro e o apossamento de suas riquezas naturais pelos portugueses.

No campo das idéias, em especial das idéias políticas, percebeu-se uma crescente diminuição da influência religiosa, tornando-se relevante o fato de terem existido sérios questionamentos ao pensamento e aos dogmas católicos que até então eram dominantes.

Uma das grandes mudanças ocorreu no pensamento e na prática política, com novas teorias políticas e econômicas que negaram o fundamento teológico e entregaram aos homens e sua história as decisões sobre os rumos da sociedade. Um exemplo marcante desse fenômeno de reinvenção do poder foi produzido por Nicolau Maquiavel, que escreveu a obra *O Príncipe*, na qual, entre outros aspectos, afirmou que deveria ser à política e não à religião a subordinação do sistema econômico e social.

Distante do ufanismo das novas conquistas provocadas pelo advento do capitalismo encontramos o pensador Thomas More com sua crítica da sociedade então em pleno desenvolvimento. Na sua obra chamada *A Utopia* (de *utopus*, aproximadamente “não

lugar, lugar que não existe”) escrita nas primeiras décadas do século XVI, encontramos uma combinação interessante entre a sátira e o imaginário, resultando numa crítica ácida e direta ao poder da época e numa proposta de um novo sistema político.

More descreveu uma ilha chamada Utopia, cuja organização social era muito diferente da sociedade que se firmava na vida real naquela época, ou seja, a sociedade capitalista.

Nessa tal ilha a base de sustentação era a agricultura, estruturada para garantir o sustento de todos e ainda produtora de um excedente que era utilizado na troca com outros produtos. Funcionava como uma grande família onde as relações econômicas internas não eram de mercado, mas, de comunhão, e havia uma relação de mercado externo pequeno e sem muito interesse.

O trabalho na ilha, portanto, era comunitário e sem remuneração, fazendo com que todos se sentissem “iguais” em direitos e deveres. Diríamos que a igualdade era conquistada a partir do respeito aos limites de cada um, pois ninguém era obrigado a fazer algo do qual não quisesse. Todos aprendiam agricultura e depois um outro ofício, como marcenaria, jardinagem, etc., ou eram escolhidos para serem “letrados”. Sobre este aspecto, escreveu:

[...] há uma arte comum a todos [...] é a agricultura. As crianças aprendem a teoria nas escolas e a prática nos campos vizinhos da cidade [...] Além da agricultura [...] ensina-se a cada um, um ofício especial. Uns tecem a lã ou o linho; outros são pedreiros ou oleiros; outros trabalham a madeira ou os metais (MORE, 1979, p. 225).

Embora sua obra seja de ficção, vale-nos, considerando o objetivo do nosso trabalho, por colocar em discussão a harmonia que faltava à sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, a idéia de uma formação educacional comum a todos, de “tipo unitária”, ou seja, uma formação básica comum a todos e ligada ao mundo trabalho e da sobrevivência.

Imaginava que essa educação seria obrigatória e oferecida a todos e, depois, respeitando as individualidades, poderia se encaminhar para uma formação específica de acordo com seus próprios gostos e aptidões.

É relevante também sua proclamação do direito ao trabalho para todos os cidadãos e cidadãs, além de não condicionar o exercício da cidadania e a participação na política à educação. Diríamos que o mundo que estava na cabeça de More e no sonho humano pretendia superar as desigualdades sociais, constituindo uma legítima república, cuja busca atravessou a história moderna e se mantém ainda viva nos nossos dias. Seus escritos

tornaram-se referência de um possível “socialismo”, ou do chamado “socialismo utópico” e abriu caminho para os estudos mais elaborados do “socialismo científico” realizados tempos depois.

Também é interessante verificarmos vários outros autores que pensaram tais mudanças provocadas pelo capitalismo, como John Locke, filósofo inglês, que entre outros temas, tratou do conceito de propriedade, uma vez que vivenciou o desenvolvimento acelerado do capitalismo e as contradições desse sistema.

Ele estabeleceu uma distinção entre o público e o privado, apresentando como era possível ambos coexistirem em harmonia numa sociedade organizada e regida por leis, e daí a importância em ter definido um conceito de propriedade, pois a partir disso foi possível compreender, de maneira geral, a dinâmica social.

Concebeu a categoria “propriedade” como sendo tudo o que pertencia ao indivíduo, num sentido amplo, considerando não apenas os bens materiais, mas sua própria vida, sua liberdade e sua imaginação. Desse modo, todos seriam proprietários, em menor ou maior grau, sendo que alguns teriam inclusive o trabalho de seu corpo como propriedade. Mas, diferente da vida na *Utopia* de More, onde todos eram “donos” comuns das propriedades, para Locke cada um deveria cuidar de si e conviver de modo regrado para não exceder sua individualidade a ponto de prejudicar o outro.

No que concerne à educação, podemos entender que para Locke ela também era uma espécie de propriedade, como capacidade que agregava valor às funções de trabalho e atendendo classes distintas de “proprietários”, ou seja, de classes sociais. Ele insistiu também, e isso nem sempre foi dito com a clareza necessária, que eram justas a lutas pelos direitos dos cidadãos, mas, entre eles, naturalmente, uns teriam mais direitos que outros.

Essa idéia de excluir um determinado grupo de pessoas do ambiente decisório da sociedade será uma das terríveis heranças deixadas pelos liberais-democratas modernos que, em sua maioria, defendiam, por exemplo, o sufrágio universal ao mesmo tempo em que excluía de suas propostas a maioria dos indivíduos das classes inferiores economicamente.

Ao mesmo tempo em que Locke afirmava a existência de uma igualdade natural e inata entre os homens, representando o pleno sentido do liberalismo, contrário, portanto, à visão do passado que julgava as pessoas como naturalmente desiguais, ele também dizia que bastava uma educação meramente moralizante ao “povinho”, apenas como precaução para que eles pudessem se adaptar ao sistema e não causar muitos transtornos.

Locke exprimiu os interesses da burguesia emergente e sintetizou suas aspirações em relação à liberdade de troca entre os indivíduos, que incluía o próprio trabalho

como propriedade passível de troca. Sendo assim, não existia para ele assim como “não existe para o liberalismo – discurso ideológico da burguesia revolucionária -, contradição entre capital e trabalho”(BUFFA, 1987, p. 18).

De outra forma, diríamos que não haveria contradição entre o comprador de trabalho (capitalista) e o vendedor de força de trabalho (operário).

Essa naturalização das diferenças e a defesa de uma igualdade que, em tese, encobria as contradições sociais e materiais parecem que ecoaram até nossos dias, mudando apenas o tom e o limite da repercussão do discurso.

Evidentemente, assim como ocorreram nos demais períodos históricos e, certamente, ocorrerão sempre, as transformações no mundo produtivo foram acontecendo de maneira gradual e interagindo com as concepções de vida no senso comum e na filosofia.

Dessa forma, garantindo essa ressalva, notamos que em linhas gerais no antigo sistema feudal predominaram as relações servis de produção enquanto no emergente sistema capitalista as relações de produção passaram a ser mediadas pelos salários, bem como ficaram nítidas as distinções entre os proprietários dos modos de produção e os trabalhadores assalariados que vendiam sua força de trabalho, sua única “propriedade”.

Outros elementos fundamentais para o modelo baseado no capital eram sua economia e produção destinadas aos mercados, sua organização racional e sistemática do trabalho e, principalmente, sua busca incansável pelo lucro.

Todo este processo de profundas transformações sociais, políticas e econômicas foi desembocar, décadas depois, na “era das revoluções”,¹ historicamente localizada na segunda metade do século XVIII. Nesta época foram realizadas a “Revolução Industrial”, na Inglaterra, as “Revoluções Francesas”, na França e a “Revolução Americana”, nas antigas colônias inglesas que se tornariam os Estados Unidos da América.

Neste período, pequeno em termos históricos, uma transformação generalizada ocorreu no mundo e dela foram definidos os perfis, primeiro, do cidadão tipicamente burguês e, depois, do idealizado cidadão socialista. A partir desse fenômeno chegaremos ao modelo definitivo do capitalismo moderno e da sociedade contemporânea.

Em resumo, podemos perceber que numa direção promissora e com um ritmo bastante acelerado seguiram as transformações nos processos produtivos que puderam ser percebidas ainda nos anos de declínio do sistema medieval, quando a produção artesanal passou a ser substituída pela manufatura, e que se intensificaram até o século XVIII.

¹ Expressão utilizada pelo historiador inglês Eric Hobsbawm para definir as características do período que correspondeu às grandes revoluções na Europa, por volta da segunda metade do século XVIII.

Como vimos, no modo de produção da cooperação, tipicamente medieval, não ocorria a separação entre capital e trabalho, pois este era artesanal e os ofícios se organizavam sob um modelo de sociedade estamental, que era rígida, onde o filho do nobre seria um nobre e o filho de um artesão seria um artesão. Já os elementos essenciais da manufatura, segundo Buffa (1987, p. 13), eram os seguintes:

[...] o trabalhador parcelar e a ferramenta. Ferramenta que não é mais dele e sim do capitalista que o emprega. [...] Trabalhador parcelar porque a produção de determinadas mercadorias foi dividida em partes diferentes, executadas por trabalhadores distintos. Na manufatura, a mercadoria é produzida pelo trabalhador coletivo, formado pela combinação de um grande número de trabalhadores parcelares, sob a regência do dono do capital.

Com o tempo a manufatura se tornou insuficiente ante a demanda crescente por mercadorias e acabou sendo substituída pela “grande indústria moderna” que colocou a máquina no centro da produção e fez dos homens “iguais”, pois para operar as máquinas não se exigia muitas habilidades ou conhecimentos, sendo um processo mais simples em relação à antiga produção artesanal que exigia o domínio das técnicas no processo completo.

Para muitos pesquisadores, só a partir dessa “revolução industrial” teremos na história da humanidade o típico trabalhador como até hoje conhecemos. A dinâmica destas transformações fez com que duas novas classes passassem a se destacar na nova estrutura social: a burguesia industrial, ampliando seu poder, e o proletariado, aumentando em contingente.

Na manufatura ainda existia uma espécie de igualdade básica entre as pessoas, mesmo porque o trabalho ainda lhes pertencia em certo sentido.

Em relação aos fundamentos educacionais que refletiam essa realidade, podemos encontrá-los na obra *Didática Magna*, de Comenius, que em 1632 propôs um mínimo de escolarização comum a todos, considerando que todos eram “iguais”, muito embora tenha sido muito criticado tempo depois por ter tratado muitos fenômenos sociais do ponto de vista apenas teológicos.

Mas, além de ser um pensador da fase inicial do capitalismo, portanto, desconhecendo a lógica muitas vezes segregadora e perversa do capital, Comenius avançou na história da educação ao apresentar uma proposta de “ensinar tudo a todos”, muito embora, devemos ressaltar, o seu “ensinar tudo a todos” não pudesse ser entendido literalmente, já que admitia ser impossível exigir de todos o mesmo conhecimento.

Ele acreditava que, naquele estágio de desenvolvimento das forças produtivas e no contexto social, era imprescindível ensinar “a todos quanto fosse possível” os fundamentos, as razões e os objetivos das coisas da natureza e daquelas que se fabricavam.

A importância do seu trabalho também se encontra no fato dele ter estabelecido uma certa divisão social correspondente a uma determinada divisão dos ramos e graus de estudo. Como veremos, desde esse momento, a idéia de cidadania e a educação para a cidadania parecia conviver tranqüilamente com a constatação de que as pessoas não são iguais socialmente e não serão jamais.

Além disso, ele inclui a preocupação em respeitar o desenvolvimento pessoal de cada um como forma de estratificação social. Definiu quatro tipos de escolas: o regaço materno, uma escola da infância; a escola primária ou escola pública de língua vernácula, uma da puerícia; a escola de latim ou ginásio, uma escola da adolescência; a academia e as viagens, como uma escola da juventude. Destas quatro escolas, somente as duas primeiras poderiam ser oferecidas a todos.

Quanto ao papel de cada escola e de cada pessoa na sociedade, descreveu-as de uma forma tão precisa que, para nós, em nosso foco de estudo, torna-se em certa medida um texto auto-explicativo:

[...] as escolas inferiores, a materna e a primária, exercitam a juventude de ambos os sexos; a escola de latim deve educar sobretudo, de modo perfeito, os adolescentes que aspiram às coisas mais altas que os trabalhos manuais; e as Academias devem formar os doutores e futuros condutores dos outros, para que, nem às escolas, nem às administrações públicas, falem dirigentes competentes (COMENIUS, 1976, p. 413).

Em síntese, neste capítulo tratamos de resgatar elementos históricos constitutivos do problema da dualidade na sociedade e na educação ocidental, bem como analisamos conceitos que embasam a educação contemporânea, como trabalho e cidadania.

Também demonstramos as bases produtivas e organizativas da sociedade moderna e do capitalismo industrial, que poderão ser descritos da seguinte forma:

No plano econômico, a *grande indústria* torna-se a peça-chave do novo sistema. No plano político, a *democracia representativa* passa a ser o tema fundamental e a legitimação da nova ordem. E no plano ideológico e doutrinário, o *liberalismo* polariza as discussões, valendo lembrar que, no século XVIII, a palavra “liberal” é altamente subversiva nos regimes absolutistas (MOTA, 1986, p. 93).

O próximo passo será entendermos os fundamentos dos conceitos que surgiram em meio às críticas do novo mundo moderno, os quais influenciarão os debates educacionais até os dias de hoje. A partir do ideal de *omnilateralidade* dos seres humanos integrados ao meio produtivo, caminharemos no sentido da definição gramsciana de “escola unitária”, tema base das discussões nas últimas décadas sobre ensino médio no Brasil.

3

CONCEPÇÃO DE ESCOLA UNITÁRIA

3.1 O industrialismo

O processo de desenvolvimento de uma nova maneira de produzir e dividir o trabalho humano foi resultado de um longo processo histórico que começou na Idade Média com sua produção baseada na cooperação; depois se transformou durante a Idade Moderna com a manufatura que começou a fragmentação do trabalho humano; e em seguida desembocou a partir de 1760 na introdução das máquinas, em especial das máquinas à vapor, o que representou a criação da grande indústria.

O próprio conceito de indústria pode nos fornecer uma boa explicação para o que significou o advento do “industrialismo”. Etimologicamente, na língua inglesa, a palavra “indústria” significava “presteza”, “assiduidade” e “diligência”. Com o tempo, passou a ser usada como forma de caracterizar os produtos que sofriam alguma interferência humana e deixavam de ser apenas “naturais”.

Depois o uso da palavra “indústria” passou a ser associada com uma instituição ou a locais onde se cultivava o trabalho útil e sistemático, as chamadas *houses of industry* (casas de indústria).

A essa nova ordem baseada na produção mecânica e otimizada foi atribuída, com o tempo, a denominação de “industrialismo”, termo que, segundo consta, teria sido utilizado com esta função pela primeira vez em 1830.

É importante entendermos as razões que fizeram da Inglaterra e não outro país da Europa ser o berço do mundo industrial. O estado absolutista, símbolo da Idade Moderna, foi combatido pelos ingleses ainda no século XVII, quando realizaram as chamadas Revoluções Inglesas entre 1640 e 1660, culminando na derrubada dos Stuarts e abolindo a monarquia em 1649 depois de executarem Carlos I. Com isso, instaurou-se um regime republicano conhecido como Protetorado (*Commonwelth* ou *Protectorate*), baseado no governo do Parlamento.

Esse avanço das novas classes sociais emergentes sobre as velhas estruturas tradicionais do absolutismo, liderados pelos comerciantes e pequenos industriais, ou melhor, liderados pela classe burguesa, embora tenha sido interrompido em 1660 com a restauração da

monarquia e volta ao trono dos Stuarts com Carlos II, representou uma ruptura com velhas estruturas e não parou de promover mudanças tanto nas relações econômicas quanto nas políticas em torno do poder.

Um fato importante e fundamental para o desenvolvimento do ideal de cidadania foi que na disputa com o rei, o Parlamento votou em 1679 o *Habeas-corpus Act*, instrumento jurídico que passou a ser utilizado como garantidor da proteção aos “cidadãos” que não poderiam mais ser presos de maneira arbitrária pelo monarca. Estávamos a caminho de se conferirem às pessoas os direitos de vida e trabalho na sociedade. Isto ocorreu há mais de um século antes da Revolução Francesa que, como veremos, irá consolidar esses chamados direitos humanos.

Em meio estas disputas ocorreu um processo inovador liderado por uma nova classe formada de “industriais”, diferentes dos burgueses dos setores de financeiro ou comercial. Estes industriais experimentavam técnicas e estudavam formas de aprimorar a produção. A separação entre produtor e os meios de produção representou o fundamento desse processo.

Um estudo mais aprofundado desta nova classe emergente permitiu que hoje pudéssemos identificar uma subdivisão nos grupos de industriais ingleses: de um lado os “manufatureiros tradicionais”, que eram uma maioria cuja visão do processo produtivo se prendia aos velhos métodos; e de outro lado os “industriais modernos”, uma minoria disposta a aperfeiçoar os métodos e introduzir novas “tecnologias” na produção. O engenho destes últimos definiu um perfil empreendedor ao cenário econômico da Inglaterra, e os colocou à frente das transformações culturais da época. Aos poucos, eles se firmaram como classe hegemônica e puderam moldar a nova sociedade à sua imagem e semelhança.

No plano das idéias, a classe industrial se consolidou com o liberalismo. Nada mais adequado para caracterizar o pensamento da burguesia industrial do que a luta pela liberdade de empresa, liberdade de contrato, liberdade dos indivíduos para venderem seu trabalho, enfim, liberdade de produzir mercadorias e as comercializar num mercado sem restrições do Estado. Foi a sociedade industrial que formou o conceito de progresso e de desenvolvimento moderno.

Sem dúvida, entre os autores que retrataram aquela época, foi Adam Smith, “o pai do liberalismo contemporâneo”, com sua obra *A riqueza das nações*, publicada em 1776, que tratou da questão da educação na sociedade capitalista industrial de forma contundente e inovadora. O que antes era discutido com certo receio, como se ainda não fosse possível assumir uma posição clara, em sua obra apareceu de forma direta e sem rodeios.

Smith se encontra entre os grandes pensadores que sistematizaram o estudo sobre as relações econômicas, criando a economia como um campo de estudo, assim como a sociologia e a psicologia.

Ele descreveu o surgimento das novas disciplinas e propôs que a educação, numa sociedade moderna, fosse útil, ou seja, o ensino clássico de formação humanista fosse superado pela objetividade comum à própria sociedade capitalista que se formava. Para tanto, o setor público deveria investir num ensino direcionado e de resultados, pois dessa forma seria possível gerar uma sociedade competitiva, mas, ao mesmo tempo, equilibrada, considerando a desigualdade social como inerente ao sistema.

Considerando os conteúdos dos discursos e debates educacionais recentes, suas palavras parecem refletir, ainda de forma nítida, até os dias de hoje.

Outra afirmação também polêmica foi ter considerado que numa sociedade caracterizada pela busca de resultados e de inspiração tecnicista, a natureza dos seres seria determinante. Portanto, as diferenças sociais seriam naturalmente admissíveis, ao contrário de outras correntes que entendiam o trabalho humano como fator determinante e as diferenças sociais como produtos históricos.

Contudo, a contribuição marcante de Smith foi seu pensamento econômico baseado, essencialmente, nos fundamentos do “liberalismo” cujas origens remetiam ao pensamento “Iluminista”. Os liberais encontraram na obra de Smith a definição teórica acabada do pensamento liberal, condenando a política econômica mercantil e afirmando os princípios burgueses da propriedade privada, do individualismo econômico, da liberdade de comércio e produção, do respeito às leis naturais da economia e da liberdade de contrato de trabalho com os operários sem a intervenção do Estado.

Chegamos, enfim, num momento histórico em que a civilização ocidental estava no auge das suas transformações provocadas pelo capitalismo e o trabalho humano passava a ser tratado meramente como uma mercadoria, assim também como a própria vida do homem passava a ser encarada como mera mercadoria.

A “sociedade industrial” gerada pela revolução ocorrida na Inglaterra e espalhada pelo resto do mundo se encontrava em sua forma acabada. Em síntese, Mota (1986, p. 93) descreveu o cenário da seguinte maneira:

[...] do sistema feudal ao sistema capitalista, passa-se da sociedade de estamentos para a sociedade de classes. [...] essas revoluções serão denunciadas por terem implantado um sistema de classes, separando *duas sociedades distintas*, com projetos sociais e horizontes mentais conflitantes

em seus interesses fundamentais: a *burguesia* e o *proletariado*. Assim, a nova sociedade industrial – a sociedade contemporânea – nasce com essa característica trágica: a divisão em sua unidade, “unidade” discutível que o pensamento liberal se esforçará em justificar e defender.

Essa tendência histórica em se manter a “divisão em sua unidade”, própria do novo modelo social, encontrou na educação, principalmente, na educação escolar, um instrumento valiosíssimo. Nota-se, nesse caso, uma situação curiosa percebida por Arroyo (1987, p. 36):

[...] a educação passa a ser encarada como um santo remédio capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como controlar a liberdade dos cidadãos. [...] a distribuição da dose de educação passa a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais vão conquistando.

Quanto ao “liberalismo”, ou o pensamento liberal, este era a filosofia dos tempos, a grande expressão da realização das ambições iluministas e libertárias com as quais muitos sonharam durante os anos que antecederam, porém muito dirigida por uma concepção de liberdade arraigada na idéia de liberdade mercantil, de ser livre para se relacionar no sentido mercadológico, de compra e venda no mercado.

O liberalismo, principalmente, nesta primeira fase, encontrou na relação de oferta e procura de mercadorias sua dinâmica elementar. O modelo liberal estava definido. Não havia muitas dúvidas que o ideal era mesmo admitir a máxima do *laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même*.¹

Nesse cenário, agravou-se a dualidade entre as classes sociais mediada pelo processo educacional. Essa lamentável condição prevaleceu ao longo das décadas e chegou até nossos dias ainda com bastante vigor.

Ao longo do tempo, como vimos, os seres humanos foram se dividindo socialmente, de várias formas. A partir da revolução industrial essa divisão será essencial e se pautará na relação do trabalho com a generalização e otimização de um novo elemento: o “capital”.

Este novo fator gerou uma situação de novo tipo, entre o produtor e os meios de produção, entre os donos dos meios de produção e os trabalhadores. A igualdade e a

¹ “deixa fazer, deixa passar, o mundo caminha por si mesmo”. Lema do pensamento liberal. Tradução livre do autor.

liberdade se transformaram em igualdade de todos que podiam produzir na sociedade industrial e a liberdade de trocar e vender qualquer mercadoria, inclusive o próprio trabalho.

Interessa-nos que o industrialismo foi admitido por Gramsci, como veremos posteriormente, como o “princípio educativo” da educação moderna e da “escola unitária”.

Segundo Nosella (1989, p. 18),

Gramsci nega (pois a própria história o negou) aquele trabalho que não gera sobretrabalho, isto é, aquele trabalho que gera apenas a sobrevivência individualizada sem jamais produzir riqueza universal, base objetiva e necessária para a construção do novo homem culturalmente desenvolvido e potencialmente socialista. Por isso ele defende, e cada vez mais radicalmente, o trabalho industrial como a forma moderna de atividade produtiva e princípio educativo do homem moderno.

3.2 Da cidadania burguesa à cidadania socialista

Em relação aos conceitos de cidadão e de cidadania foi, principalmente, durante as Revoluções Francesas que eles se firmaram. Num primeiro momento, foram defendidos como ideais universais; depois, foram restringidos apenas a um determinado grupo de pessoas.

Entendemos esse fenômeno ao verificarmos os acontecimentos que induziram o processo de elaboração das declarações dos “Direitos do Homem e do Cidadão” surgidas quando a burguesia, ao desalojar a aristocracia, conquista o poder político e substitui o *monsieur* do Antigo Regime pelo *citoyen* da República.(BUFFA, 1987, p. 11)

Notaremos que, no fundo, os cidadãos plenos serão apenas os proprietários, considerados como sendo o legítimo Povo, enquanto a grande maioria da população deverá se contentar em fazer parte do “povinho” excluído.

A França, antes da primeira Revolução, viveu um momento difícil, numa crise econômica e social sem precedentes, cujas más colheitas fizeram aumentar o preço dos alimentos e as precárias organizações produtivas, ainda manufatureiras, não conseguiram gerar os recursos necessários. Coincidentemente no dia em que o preço do pão, que já chegava a consumir cerca de 70% do orçamento das casas, atingiu seu valor máximo e insuportável, desencadeou-se o levante que culminou na queda da Bastilha em 14 de julho de 1789.

É bastante conhecido o processo que sucedeu estes fatos e que provocou atitudes afirmativas por parte dos novos dirigentes em relação aos direitos do povo e aos

novos modos de produção. Para nós, interessa registrarmos que o sistema de produção baseado no trabalho servil foi substituído por novos métodos, caminhando para o industrialismo.

A Assembléia Constituinte, instaurada na França em agosto do mesmo ano, proclamou a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, que mesmo sofrendo algumas mudanças posteriores foi considerada um marco da primeira geração de direitos humanos. Em seu texto, encontramos algumas evidências de que a população pobre participou do movimento, mas não assumiu o comando da sociedade. Ou como já foi descrito sobre os resultados da Revolução, por ela ter sido concebida sobre a base da propriedade burguesa e nos quadros estreitos do sistema censitário, acabou excluindo as massas populares.

O documento que pode ser considerado um marco das conquistas burguesas definiu contornos de uma nova ordem social, republicana e baseada na cidadania moderna. Vejamos alguns de seus artigos:

Art. 3º – Todos os homens são iguais, por natureza e perante a lei.

Art. 9º – A lei deve proteger a liberdade pública e individual contra a opressão daqueles que governam.²

Mas, para nosso estudo será fundamental entendermos, por um lado, que esta igualdade formal prevista nas leis não necessariamente correspondeu à igualdade material, continuando a lamentável trajetória dos que são “iguais” porém não se igualando aos “mais iguais” que os outros. Por outro lado, ocorreu uma revolução educacional e cultural antes e durante a Revolução trazendo, assim, uma nova mentalidade numa escala de valores inspirada no “Século das Luzes”.

Diríamos que a Ilustração trouxe uma nova fé para contestar o Antigo Regime: a fé no progresso. Com esse “progresso” vieram outras aspirações e conceitos, tais como: otimismo, reforma, mudança, diferença e conflito. Neste contexto, a idéia de uma “felicidade” que deveria ser buscada no mundo terreno se tornou tema principal.

O enciclopedismo do século XVIII resumiu e representou a humanização da razão e fé na ciência moderna. Dois autores, Diderot e D’Alembert, organizaram a *Enciclopédia* (do francês *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*)³, onde reuniram estudos e comentários críticos sobre os mais variados campos do conhecimento sistematizando os saberes necessários na transmissão da cultura.

² Artigos da “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, aprovada na França em 1789.

³ “Enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências, das artes e dos ofícios”. Tradução livre do autor.

Encontramos nos primeiros textos da *Enciclopédia* uma intenção clara de se apresentar ao mundo uma explicação detalhada do sistema de conhecimentos humanos, afirmando que o entendimento humano se ocupa de suas percepções somente de três maneiras, segundo suas três faculdades principais: “a Memória, a Razão, a Imaginação. [...] de onde resulta uma divisão geral do Conhecimento humano [...] em *História*, que se reporta à *Memória*, em *Filosofia*, que emana da *Razão*, e em *Poesia*, que nasce da *Imaginação*”(DIDEROT;D’ALEMBERT, 1989, p. 115).

A *Enciclopédia* também continha, por um lado, uma admissão da relação teológica entendendo, por exemplo, que a História seria a reunião dos fatos e, estes, pertenceriam ou a Deus ou ao homem ou à natureza sendo eles, respectivamente, tratados como pertencentes à História Sagrada, à História Civil e à História Natural. Por outro lado, no campo da filosofia política, os verbetes demonstraram uma contundente aversão ao antigo modelo absolutista, como o verbete “Autoridade Política” no qual se afirmava que nenhum homem recebeu da natureza o direito de comandar outros. Era uma resposta clara e objetiva ao absolutismo, encarnado em personagens como Luis XV que alardeava que o Estado era ele.

Como se nota, a racionalização e sistematização dos conhecimentos deram as linhas gerais que de certo modo até hoje presenciamos nos currículos escolares, divididos em matérias que por sua vez se dividem em tópicos, etc. Vale observarmos que o futuro do processo educativo contemporâneo estava sendo ali delineado, principalmente se transformando em algo “mensurável”, ou seja, os saberes ou os “conteúdos” como depois foram chamados, eram distribuídos ao longo dos graus de instrução, das classes de estudo, numa ordem crescente em dificuldade e aprofundamento. Parece-nos que o enciclopedismo vem ditando as regras do processo educativo escolar desde aquela época, didaticamente.

3.2.1 A crítica marxista

Se até agora nos aproximamos dos fatos e das interpretações do contexto sócio-econômico e cultural feitas por importantes protagonistas que vivenciaram o clima agitado da era moderna e se sentiram às vésperas do mundo contemporâneo, veremos daqui para frente uma análise crítica e dura de boa parte desses fatos e interpretações. Estamos nos referindo ao trabalho realizado em pleno século XIX, em especial por Karl Marx e Friedrich Engels, dois grandes “leitores críticos” daquele momento e militantes das mudanças de

inspiração socialista. Estes autores foram importantes para o pensamento moderno e, conseqüentemente, para as novas concepções sobre educação, trabalho e sociedade.

Marx realizou a ruptura com o pensamento que se sustentou na linearidade, na harmonia e na a-historicidade, para admitir, como já havia sido anunciado, de maneira definitiva, um ponto de vista focado na totalidade, na contradição, na mediação, na ideologia e na práxis. Esta mudança de perspectiva representou um rompimento com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante da época.

Colocou-nos o desafio de percebermos que, como observou Buffa (1987, p. 15), todas estas transformações na produção da vida material demonstradas até o momento, provocaram transformações na organização política – a formação do Estado moderno -, colocaram os homens em novas relações com a natureza – a ciência moderna - e trouxeram alterações na organização do saber escolar – a escola moderna.

No entanto, veremos que essa lógica histórica passou a ser invertida, devido à centralidade alcançada pela educação na organização da sociedade moderna. É fundamental procurarmos respostas para compreendermos como foi que essa vinculação dominante no pensamento político e pedagógico inverteu essa concepção lógica da história e passou a “privilegiar a educação escolar e os processos educativos mais amplos como constituintes das transformações na produção da vida material, e, sobretudo, como constituintes da ordem política, das formas de participação na história e no convívio social”(ARROYO, 1987, p. 35).

Este aspecto tão importante foi, de certa forma, pouco tratado numa vasta produção de interpretações da história e de teorias pedagógicas ao longo de todos estes anos. Não se conseguiu, em boa parte dos estudos, superar o modelo de pensamento inaugurado com a sociedade moderna que enfatizou a racionalidade e criou uma polarização da realidade social, verticalmente apresentada, como num mecanismo dividido entre “barbárie-civilização, ignorância-saber, educação-cidadania, racionalidade-participação, saber-poder -, quando a história já demonstrou que não gira sobre esses pólos” (ARROYO, 1987, p. 41). Dessa forma, haveria sempre uma evolução progressiva de um estágio a outro, sendo que o condicionamento de um em relação ao outro seria inevitável.

Na história do pensamento pedagógico que deságua nas recentes teorias e reformas educacionais dos últimos anos do século XX e predomina o atual debate acadêmico no século XXI persistiu, em grande parte, esta distorção.

Parece que todo o pensamento educacional contemporâneo parte do pressuposto de “educar para a cidadania”, formar o cidadão moderno, possibilitar o exercício da cidadania, preparar o novo cidadão para a nova sociedade, de maneira acrítica. Enfim, não

se conseguiu demonstrar claramente que a educação faz parte da constituição da sociedade e da cidadania, mas, não é a principal nem a única condição para uma ordem social justa e para a garantia da verdadeira cidadania.

Arroyo (1987, p. 41) muito bem denunciou que

[...] enquanto os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania continuarem ocultos, sob os escombros de tantas teorias pedagógicas tradicionais, novas e novíssimas inspiradas nessa lógica [...] não haverá condições de fazer da luta pela educação uma expressão da participação e da cidadania.

Com o objetivo de romper com estas interpretações que mantinham ocultos os determinantes sociais e econômicos, o marxismo interpretou o fenômeno do trabalho como fundamental na história humana, considerando que seria por meio dele que o homem se tornava homem. Mais que isso, ele reinterpretou a própria história da humanidade.

De certa forma, as realidades apontados por nós desde as primeiras civilizações e a identificação dos traços elementares sobre os modos de produção da existência, bem como a percepção do problema da organização do trabalho e da sociedade de modo geral, são possíveis de assim o serem tratadas ao partimos do princípio demonstrado por Marx e Engels. Por exemplo, no *O Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, eles descreveram que

A história de todas as sociedades que já existiram é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado; resumindo, opressor e oprimido estiveram em constante oposição um ao outro, mantiveram sem interrupção uma luta por vezes aberta – uma luta que todas as vezes terminou com uma transformação revolucionária ou com a ruína das classes em disputa (MARX; ENGELS., 1998, p. 9).

E mais a frente completaram:

Nos primeiros tempos da História, por quase toda parte, encontramos uma disposição complexa da sociedade, em várias classes, uma variada graduação de níveis sociais. Na Roma antiga, temos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos. Na Idade Média, senhores feudais, vassallos, chefes de corporação, assalariados, aprendizes, servos. Em quase todas estas classes, mais uma vez, gradações secundárias (MARX; ENGELS., 1998, p. 9).

De modo geral, seus textos colocaram em discussão a relação entre trabalho e educação numa visão historicista, considerando as transformações no conceito de trabalho em meio à evolução do sistema capitalista. Para eles, por exemplo, o século XIX foi caracterizado

por transformações nos modos de produção e, conseqüentemente, na organização política e social da época. Assim, houve a superação do sistema feudal e a economia começou a ser conduzida pelo sistema fabril.

Marx denunciou que nas fábricas os trabalhadores perderam a noção do processo completo de produção de mercadorias e passaram a desempenhar uma única atividade, mecânica e alienada, provocando uma espécie de “pobreza do espírito”. A mecanização da produção tornou o homem uma “peça” da engrenagem, substituível e desumanizada. Além disso, a maquinaria passou a determinar o ritmo da produção que antes era papel do homem, ou seja, não havia mais liberdade para conduzir o trabalho, apenas a necessidade de a ele se adaptar. Sobre este aspecto, no *Manifesto*, encontramos observações elucidativas:

A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos das classes. Estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas. Nossa época – a época da burguesia – distingue-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classes. A sociedade se divide cada vez mais em dois grandes campos inimigos, em duas classes que se opõem frontalmente: burguesia e proletariado (MARX; ENGELS., 1998, p. 10).

Estamos mais uma vez diante da famosa dualidade social: de um lado, agora, os burgueses, de outro, os proletários. Nesse sentido, a formação cultural do indivíduo foi desprezada, pois era necessário apenas oferecer o mínimo de escolaridade e conhecimento, pois as ações mecanizadas não exigiam reflexão e abstração.

Marx denunciou que as transformações sociais e produtivas encaminhadas pela classe burguesa reduziram as relações humanas a uma mera relação de capital. Ele reconheceu um papel revolucionário na ação da burguesia, em especial no início das suas revoluções, porém, demonstrou que tais revoluções não trouxeram a igualdade entre os seres, muito ao contrário, intensificaram a distinção e a distância entre uns poucos dominantes e outros muitos dominados.

Não há como deixarmos de perceber sua revolta contra essa realidade, denunciando a cada escrito a ilusão de muitos em relação a um sistema que não permitiu e não permite outra condição que não seja a exploração sobre os trabalhadores e a diminuição de sua humanidade.

Não poderíamos, quanto a esse ponto, privar-nos das suas próprias palavras, duras e esclarecedoras, apropriadas para um manifesto:

A burguesia, em todas as vezes que chegou ao poder, pôs termo a todas as relações feudais, patriarcais e idílicas. Desapiedadamente, rompeu os laços feudais heterogêneos que ligavam o homem aos seus “superiores naturais” e não deixou restar vínculo algum entre um homem e outro além do interesse pessoal estéril, além do “pagamento em dinheiro” desprovido de qualquer sentimento. Afogou os êxtases mais celestiais do fervor religioso, do entusiasmo cavalheiresco, do sentimentalismo filisteu, nas águas geladas do calculismo egoísta. Converteu mérito pessoal em valor de troca. E no lugar das incontáveis liberdades reconhecidas e adquiridas, implantou a liberdade única e sem caráter do mercado. Em uma palavra, substituiu a exploração velada por ilusões religiosas e políticas, pela exploração aberta, impudente, direta e brutal. A burguesia desnudou de sua auréola todas ocupação até agora honrada e admirada com respeito reverente. Converteu o médico, o advogado, o padre, o poeta e o cientista em seus operários assalariados. A burguesia arrancou da família o seu véu sentimental e reduziu a relação familiar a uma mera relação de dinheiro (MARX; ENGELS., 1998, p. 13).

Ao mesmo tempo, Marx acreditou que se fosse realizada uma ruptura com essa alienação, ou seja, se conseguíssemos superar essa condição, os trabalhadores poderiam se libertar e transformar a sociedade. A partir dessa perspectiva revolucionária que envolveria a conquista do poder pelos proletários, as discussões sobre trabalho e capital foram colocadas de uma forma nova, em outra dimensão, cuja centralidade do homem no processo histórico se tornou um elemento fundamental.

Como muitos historiadores defendem, o marxismo foi a gota d’água que fez transbordar as inquietações dos críticos ao sistema capitalista, compondo, junto com outras manifestações socialistas, um movimento de resistência e que aspirava superar o estágio precário no qual as pessoas produziam sua própria existência.

Ainda é de suma importância compreendermos que no mesmo *O Manifesto Comunista* podemos encontrar uma avaliação da então realidade presente e, presume-se, da realidade futura, moldada no industrialismo e determinada pela busca incessante de expansão dos domínios do capital.

O que hoje se entende como fenômeno da globalização econômica e cultural, por exemplo, já era imaginado naquele tempo. Outra explicação não há para a constatação de Marx de que:

A necessidade de um mercado em expansão constante para seus produtos persegue a burguesia por toda superfície do globo. Precisa instalar-se em todos os lugares, acomodar-se em todos os lugares, estabelecer conexões em todos os lugares. A burguesia, através de sua exploração do mercado mundial, deu um caráter cosmopolita para a produção e o consumo em todos os países. [...] Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pela produção do país, encontramos novas necessidades, exigindo para satisfaze-las produtos de terras e climas diferentes. No lugar da antiga reclusão e auto-

suficiência local e nacional, temos conexões em todas as direções, uma interdependência universal das nações. E tanto em produção material, como também em produção intelectual. As criações intelectuais de nações individuais tornam-se propriedade comum. A parcialidade e a mentalidade tacanha nacional tornam-se sempre mais impossíveis e das numerosas literaturas nacionais e locais, forma-se uma literatura universal (MARX; ENGELS., 1998, p. 14-15).

Dois pontos ainda podem e devem ser discutidos neste momento, que tratam do papel que o marxismo propõe aos proletários numa perspectiva de superação da exploração pela classe burguesa. Primeiro, que a distinção entre ambos ficou cristalizada na seguinte fórmula:

Burguesia significa a classe dos capitalistas modernos, que possuem meios da produção social e empregados assalariados. Proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, por não ter meios de produção próprios, são reduzidos a vender a própria força de trabalho para poder viver (MARX; ENGELS., 1998, p. 63).⁴

Segundo, partindo desta constatação, entendemos que os movimentos históricos de modo geral foram, até então, movimentos de minorias ou em proveito de minorias, enquanto o movimento proletário seria o movimento espontâneo da imensa maioria em proveito da imensa maioria. O proletário, a camada inferior da sociedade atual, não poderia erguer-se, pôr-se de pé, sem fazer saltar todos os estratos superpostos que constituem a sociedade oficial.

E conclui-se, principalmente, enfatizando a dualidade da sociedade capitalista, que todas sociedades anteriores foram baseadas no antagonismo entre classes opressoras e classes oprimidas. Podemos completar esta conclusão introduzindo outro aspecto referente à educação, sendo esta um fator importante na reprodução desse antagonismo.

Voltemos à crítica que fizemos anteriormente sobre o fato da vinculação da educação com a cidadania e teremos uma síntese daquilo que se discutiu até agora neste nosso estudo.

Críticos da atualidade nos mostram que estamos vivendo um momento delicado quando nos deparamos com uma enxurrada de publicações acadêmicas e/ou governamentais, bem como de agências internacionais, que começam, desenvolvem e terminam suas teses tendo ao fundo a idéia ou a mensagem ideológica da educação como

⁴ Nota escrita por Friedrich Engels para a edição inglesa de “O Manifesto Comunista” de 1890.

sendo a grande responsável em oferecer às pessoas a devida formação e o devido preparo para o exercício pleno da cidadania.

Alertam-nos os autores e querem nos fazer enxergar que quando continuamos a defender a vinculação tão mecânica entre educação, cidadania e participação política, estamos reforçando aquela lógica mais global em que eles nasceram vinculados. Neste caso, ao continuarmos a defender a educação como ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade, para o exercício da cidadania, estaremos de certa forma contribuindo para que essa mesma cidadania continue a ser negada, reprimida e protelada.

Não pretendemos neste instante estender demais a discussão sobre as implicações do marxismo na história humana. Basta-nos, portanto, apreendermos que houve ao longo da evolução histórica da sociedade ocidental uma mudança substancial ocorrida em seus processos produtivos, mecanizando-os, fragmentando com isso as próprias ações dos trabalhadores, o que gerou alienação e perda do domínio do processo completo de produção.

Além disso, foi proclamado que por meio da educação os trabalhadores poderiam superar sua alienação e, a partir disso, organizarem-se para conquistar sua liberdade. Diríamos que depois de Marx começamos a enxergar a educação como capaz de servir como instrumento de libertação e transformação social. O marxismo inaugurou um novo conceito de educação e, especialmente, uma nova interpretação da relação entre escola e trabalho.

Em nenhum momento ficou definido na visão marxista que a educação seria uma condição imprescindível para a conquista da cidadania. Ela emancipa, espiritualmente e politicamente, e contribui para a emancipação material, mas não determina essa transformação por si só.

A igualdade material, base do socialismo, se constrói materialmente, apoiando-se, evidentemente, nos processos educativos, mas a eles não se submetendo. O problema da propriedade foi denunciado como fator preponderante na estrutura da sociedade burguesa.

O modelo de cidadão burguês, ou da cidadania burguesa, que foi exposto pelas análises marxistas mostrou uma face conservadora que se escondia desde o início do movimento de formação da nova sociedade burguesa, mesmo quando muitos a encaravam como revolucionária do ponto de vista da conquista de direitos. Ficou evidente que assim como na antiguidade só os proprietários de terras e de escravos participavam das decisões políticas nas cidades-Estados gregas, por exemplo, no mundo moderno a mesma distinção, a mesma realidade de “uns mais iguais que outros” se cristalizou, mudando apenas as características da propriedade e do conceito de propriedade.

Neste cenário, ficou clara a existência de uma proposta de educação para os proprietários, os cidadãos, e uma outra educação para os não-proprietários, para os cidadãos de segunda categoria. Em outras palavras, só os proprietários é que teriam o direito à plena liberdade e à plena cidadania. Aos não-proprietários caberia uma cidadania de segunda ordem.

O sentido de propriedade também determinou os próprios “saberes adquiridos” pelo processo educacional, de modo que se pensarmos nessa situação nos dias de hoje veremos que o discurso da aquisição de “habilidades e competências” para o pleno exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho, bem como a diferenciação social em relação ao grau de escolaridade das pessoas, reforçam a mesma desigualdade e perpetuam a dualidade social mediada pela educação.

3.2.2 Ideal de omnilateralidade

Não é por acaso que o século XX foi considerado a “era dos extremos”,⁵ pois para qualquer lado que olhemos, em quaisquer que sejam os campos de atuação e reflexão, os anos compreendidos neste século foram incrivelmente tencionados por dualidades tanto no setor produtivo quanto na estrutura geral da civilização. Se considerarmos que tivemos, neste período, duas guerras mundiais, revoluções socialistas, crises intensas do capitalismo, transformações técnico-científicas inimagináveis tempos antes, podemos reconhecer a complexidade desses anos todos.

Sobre este período, podemos identificar alguns pontos relevantes para a questão educacional em relação aos processos produtivos. Nesse sentido, podemos dizer que a ordem mundial foi redesenhada, pelo menos, por duas vezes nesse curto espaço de tempo histórico.

A primeira ordem do século XX foi definida, por um lado, por “Países de Primeiro Mundo” (capitalistas, de pensamento liberal e burguês, e neste caso, desenvolvidos) e “Países de Terceiro Mundo” (orientados pelas mesmas regras do primeiro, mas ocupando lugares periféricos, de subdesenvolvimento), formando um “tipo” de sociedade; e, de outro lado, os “Países de Segundo Mundo”(organizados após a revolução russa e com regimes socialistas, de economia planificada). Era assim que as escolas ensinavam aos seus alunos até os anos noventa.

⁵ Expressão utilizada pelo historiador inglês Eric Hobsbawm para caracterizar o Século XX, período de intensas conturbações e transformações econômicas, políticas e sociais.

No final do século XX surgiu uma nova idéia de ordem mundial, desprezando os modelos socialistas ainda existentes, especialmente após a queda do Muro de Berlim, em 1989, pensou-se num mundo globalizado, de tipo único, praticamente organizado em “Países Desenvolvidos” e “Países em Desenvolvimento”, sendo que a graduação para estar num ou noutro grupo leva em conta, principalmente, os aspectos sócio-econômicos. Também encontramos os países em concentrações de relações formando os “Blocos Econômicos” por regiões, como a Comunidade Européia, o Mercosul, etc.

Mas, antes de discutirmos esse cenário contemporâneo, foquemos nossa atenção na primeira metade do século, quando do crescimento das idéias e ideais socialistas, para a sociedade e para a educação.

Esse marco decisivo que foi a realização de experiências socialistas, ou melhor, a introdução do socialismo não apenas em teoria, mas, em prática social e governamental, mudou a face do mundo.

Para Manacorda (2000, p. 313), no século XX é

[...] impossível prescindir de fato novo, o socialismo, que não é somente mais uma ideologia emergente de novas classes sociais suscitadas pelo desenvolvimento do moderno industrialismo, mas já é, embora em crise como o liberalismo durante a Restauração, a ideologia oficial dominante de Estados baseados na força destas classes novas.

Em relação à teoria da educação, o socialismo admitiu muitas das conquistas burguesas, mas de maneira crítica e inovadora lhes acrescentou uma concepção nova, a qual Manacorda (2000, p. 313) identificou como “a relação instrução-trabalho (o grande tema da pedagogia moderna), que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem omnilateral”.

Chegamos na raiz do problema que se estende até nossos dias e sobre o qual se “enche” o mundo acadêmico de materiais e pesquisas. A relação trabalho e educação, que pode ser encarada do ponto de vista do “liberalismo” ou do ponto de vista do “socialismo”.

Na primeira tendência, no liberalismo, valoriza-se o individualismo, a iniciativa privada, a competitividade e entende-se a divisão “natural” entre aptidões intelectuais e mecânicas. Noutras palavras, admite-se a dualidade entre “arte do fazer” e “arte do falar”. Mesmo variando, o fato é que, no limite, a desigualdade social é vista como consequência de diferenças individuais, seja de habilidades e competências, seja de contexto sócio-cultural. Além disso, a vinculação entre educação e cidadania constrói barreiras muitas vezes intransponíveis entre o “mundo dos excluídos” e o “mundo dos incluídos”.

Na segunda tendência, no socialismo, ao contrário, valoriza-se o coletivismo, a intervenção do Estado, a solidariedade e a formação integral da pessoa expressa na omnilateralidade. A desigualdade social é vista como produto, antes de mais nada, social e histórico. A cidadania não está condicionada à educação. Tudo isso, evidentemente, do ponto de vista teórico e filosófico, não necessariamente se vendo na prática, como poderemos verificar a seguir.

Estes nos parecem os caminhos até agora apresentados. Estes também devem ser elementos fundamentais de reflexões sobre educação no mundo contemporâneo. Um grande equívoco dos pesquisadores foi (e tem sido) ignorar ou ocultar uma situação essencial para os dias de hoje: as reformas educacionais sugeridas alegam uma busca da “unitariedade”(conceito socialista) numa sociedade que é, e não quer deixar de ser, capitalista e baseada no “liberalismo”.

Por esse motivo, ganharam uma importância enorme os escritos de Antonio Gramsci, que além de ter seguido a “linhagem” de pensamento socialista inaugurada por Marx, aprimorada por Lênin e Krupskaja, entre outros, ele próprio foi testemunha ocular do momento na história mundial onde a sociedade se viu nessa encruzilhada.

Sendo assim, dedicaremos uma atenção especial aos aspectos presentes da obra desse pensador italiano que retomou os conceitos marxistas de historicismo e materialismo dialético para pensar a sociedade no século XX. Mais que isso, foi ele quem apresentou de forma sistemática e engajada uma versão mais elaborada do ideal de educação e de sociedade unitárias. Com ele, o conceito de “escola unitária”, tão presente até hoje, conquista um espaço nunca antes alcançado na história do pensamento filosófico e pedagógico da sociedade ocidental.

Daremos assim um passo decisivo ao tentarmos compreender este conceito de educação socialista, do ponto de vista gramsciano e, com isso perseguirmos depois essa teoria política e educacional na evolução e na implantação da proposta do novo ensino médio brasileiro, identificando os momentos de maior aproximação ou maior distanciamento deste. Mais que isso, veremos qual papel foi reservado ao processo educacional em relação à conquista e ao exercício da cidadania.

3.3 Gramsci e a “escola unitária”

É na perspectiva da revolução socialista, da vontade profunda de promover a superação da divisão e da exploração social, e da confiança numa democracia radical e

solidária, que devemos compreender o sentido do pensamento de Gramsci. Toda tentativa de colocá-lo como intelectual tradicional e reformista é equivocada. Existiu um profundo compromisso seu, pessoal e político, com as transformações necessárias à superação das desigualdades, cultural, econômica e social.

Um belo exemplo desse espírito de revolta que torna as pessoas mais sensíveis aos problemas sociais pode ser encontrado numa das cartas, escrita em 1924, em Viena, na qual Gramsci (1978) confessou:

Eu fui acostumado pela vida solitária, que vivi desde a infância, a esconder as minhas emoções atrás de uma máscara de dureza ou atrás de um sorriso irônico [...]. Isso me fez mal: por muito tempo as minhas relações com os outros foram alguma coisa de enormemente complicado, uma multiplicação ou uma divisão por sete de todo sentimento real, para evitar que os outros entendessem o que eu realmente sentia. O que foi que me impediu de me tornar uma bandeira, pois cresci com um extremo instinto da revolta, que quando era criança era contra os ricos porque eu não podia estudar, eu que havia tirado 10 em todas as disciplinas nas escolas elementares, enquanto iam estudar o filho do açougueiro, do farmacêutico, do comerciante de tecidos. Essa revolta se dilatou para todos os ricos que oprimiam os camponeses da Sardenha e eu pensava então que precisava lutar pela independência nacional da região: “ao mar aos continentais!” quantas vezes repeti essas palavras. Depois conheci a classe operária de uma cidade industrial e compreendi o que realmente significavam as coisas de Marx que havia lido antes por curiosidade intelectual. Me apaixonei assim pela vida, pela luta, pela classe operária.

Sem o reconhecimento deste sentido revolucionário, muitos autores contemporâneos distorceram o pensamento gramsciano, colocando-o numa parte da “estante” onde se encontravam autores liberais reformistas e alguns social-democratas. Essa escolha não condiz com a realidade dos seus escritos e da sua própria vida, pois:

[...] ele foi e permaneceu, inclusive em suas críticas, um socialista revolucionário, um comunista. E isso certamente o torna atual para a esquerda, num momento em que muitos intelectuais - até mesmo se dizendo gramscianos - têm capitulando, teórica e praticamente, diante dos preconceitos gerados pela onda neoliberal. [...] seu pensamento não reforça qualquer tentação anacrônica de regressar ao dogmatismo: como veremos, ele foi um comunista crítico, herético, o que lhe permitiu evitar a maior parte dos impasses teóricos e práticos gerados pelo chamado "comunismo histórico" (COUTINHO, 2002).

Grande parte do que escreveu foi registrado durante o tempo em que esteve preso por determinação do regime fascista na Itália. Seu pensamento e suas angústias foram “espalhadas” em vários artigos, cartas e, principalmente, anotações feitas em cadernos,

literalmente, durante a sua prisão. A compilação destes últimos ficou conhecida como *Cadernos do Cárcere*.

Foram 33 *Cadernos*, escritos no período entre fevereiro de 1929 (2 anos e 3 meses após ser preso) e agosto de 1935 (1 ano e 8 meses antes de sua morte). Quatro destes cadernos contêm exercícios de tradução e extrapolam a natureza teórica dos demais cadernos. Os demais vinte e nove cadernos de anotações e esboços teóricos possuem um objetivo geral. Há cadernos de tamanho pequeno (tipo escolar), outros de tamanho grande (tipo universitário); e suas folhas são pautadas. (NOSELLA, 1992, p.129) (A escola de Gramsci. 3ed. rev. amp., São Paulo: Cortez, 2004)

Alguns deles são classificados como “cadernos especiais”, pois foram reescritos e apresentam um único tema, com se os textos estivessem sendo “passados a limpo” pelo autor. Desse tipo é o *Caderno 12*, onde encontramos uma reflexão aprofundada sobre educação. Outros cadernos, como o *Caderno 11* e o *Caderno 22*, também abordam diretamente o tema e podem, e devem, ser lidos complementando o entendimento sobre a questão educacional.

Considerando as condições em que foi elaborado e, como já dissemos, na perspectiva revolucionária de sua teoria e prática, o *Caderno 12* parece tratar, de modo geral, de uma proposta de sistema e estatuto educacional no qual Gramsci pensava na sociedade regulada, ou socialista, e por isso apresentou uma proposta de escola e de ensino que nesta sociedade seriam desenvolvidos.

Assim, Gramsci não pretendeu apenas discutir a questão pedagógica, mas aprofundar a discussão sobre a construção de uma nova sociedade, levando em conta o papel da educação.

Para compreendermos melhor o que se passava na cabeça do autor, vale-nos reconstituir o cenário histórico em que ele vivenciou e a sua própria história de vida, que se mistura a alguns momentos cruciais da civilização ocidental como a “Primeira Guerra Mundial”, a “Revolução Russa”, a ascensão do “Fascismo”, este último seu algoz que o manteve preso até, praticamente, a sua morte, etc..

Como podemos observar, o pensador italiano viveu num período riquíssimo, pois em poucas décadas naquele início do século XX o mundo passou por tantas mudanças e viveu tantos traumas que dificilmente teremos novamente uma conjugação de fatores tão envolvente.

Para nosso estudo, no entanto, interessam alguns pontos: primeiro, o engajamento de Gramsci na atividade política com seus ideais e práticas socialistas; segundo,

sua visão crítica do próprio “comunismo histórico”, possibilitada pela sua própria experiência de militante político; terceiro, sua concepção de uma democracia sustentada na “hegemonia”, conceito fundamental de seu pensamento; quarto, a formulação do conceito de “escola unitária” cujo princípio educativo era o “industrialismo”, mas não de “marca americana”, ou seja, sob o capitalismo.

A própria narrativa sobre sua vida demonstrou que ele esteve sempre atuante, apoiando a revolução de Lênin, fundando o partido na Itália, etc.. Porém, um fator essencial sobre essa relação sua com o pensamento e a prática socialista que, infelizmente, foi pouco considerada nos primeiros escritos sobre sua obra que chegaram ao Brasil, criando uma imagem distorcida do autor, trata-se de sua posição realista e crítica dentro do próprio movimento.

Para Gramsci, o caminhar na direção da sociedade regulada (comunista) não poderia ser interrompido quando da tomada do poder pelos operários e a “captura” do Estado burguês. Para ele, qualquer tendência à burocracia e à “estatolatria” por parte dos revolucionários significaria o distanciamento do ideal comunista.

Por essas razões, quando Lênin, em 1921, adota a “Nova Política Econômica – NEP”- visando reorganizar a enfraquecida economia russa, permitindo, entre outras coisas, concessões aos camponeses e aos produtores, abrindo-se à economia monetária e restabelecendo, por meio do Banco do Estado, as contas correntes e, além disso, garantindo a posse de dinheiro e transmissão das propriedades aos herdeiros e autorizando o emprego de trabalhadores assalariados, enfim, entregando, de certa forma, à sociedade civil, uma parcela significativa de responsabilidades e direitos de liberdade, Gramsci apóia a decisão e mesmo depois de alguns anos continuaria defendendo-a.

Isso não significou um abandono dos ideais socialistas, mas o reconhecimento que a liberdade, a democracia, e o auto-governo eram dimensões do mesmo ideal e deveriam ser cultivados. Agora, daí, como fizeram muitos, pensar que ele estivesse aderindo ao pensamento “liberal”, seria uma insensatez.

Coutinho (2002) aponta esta diferença entre o pensamento de Gramsci e os liberais citando que:

[..] o “comunismo histórico” concebeu a democracia como “um caminho para o socialismo”, e não como “o caminho do socialismo”. E, por outro lado, quando o pensamento liberal finalmente adotou de modo positivo a palavra “democracia” (depois de tê-la explicitamente combatido durante boa parte dos séculos XVIII e XIX), definiu-a de modo minimalista, ou seja,

como o simples respeito por “regras do jogo”[...] não punham em discussão os fundamentos substantivos da ordem social.

Neste sentido, Coutinho (2002) insiste que a reavaliação gramsciana da democracia não se liga assim nem ao pensamento liberal nem ao comunismo histórico, mas remete diretamente aos clássicos da filosofia política. E completa que a grande contribuição de Gramsci para a teoria e a política democrática tem sua expressão mais destacada no conceito de hegemonia que ele apresentou.

Aprofundando essa análise, podemos reconhecer que do ponto de vista da dualidade social, ou seja, da divisão em classes sociais distintas e desiguais, para Gramsci, a possível realização da dimensão contratual da política apenas

[...] se realizará plenamente no que ele chama de “sociedade regulada” (ou comunista), isto é, quando for definitivamente superada a divisão da sociedade em classes sociais antagônicas; [...] através desse processo que vai se concretizando a construção de uma nova hegemonia (COUTINHO, 2002).

Sendo assim, segundo Coutinho (2002), Gramsci nos propõe um conceito de democracia “centrado na afirmação republicana do predomínio consensual (hegemônico!) do público sobre o privado”.

Em relação ao seu conceito de “escola unitária”, este só pode ser estudado se considerada a perspectiva de construção de uma sociedade regulada (ou comunista), formando o novo cidadão. Desse modo, as discussões recentes no campo acadêmico brasileiro que insistem em evidenciar a teoria gramsciana de unitariedade como parâmetro para elaboração das reformas educacionais, mas sem admitirem essa dimensão de transformação da ordem econômica e social, ficam “vazias” de sentido e servem apenas como “consolo” intelectual para a angústia de conviver com as “regras do jogo” capitalista.

Para Gramsci, o princípio educativo é o trabalho, mas o trabalho industrial moderno, ou seja, ele percebe que as transformações provocadas pelo industrialismo provocaram novas necessidades e, para este novo cidadão, passaram a ser exigidos recursos técnicos e intelectuais desenvolvidos. Nesse sentido, ele defendeu uma formação geral, mas, não arcaica, aquela que distinguiu as pessoas como se a cultura fosse elemento de classificação.

Acreditou numa formação que promovesse a autonomia e tivesse a liberdade humana como referência. Escreveu, tratando das reformas educacionais em curso na Itália de sua época (numa incrível identificação com a crise atual da educação brasileira):

A tendência, hoje, é abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa” ou de conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem se pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminadas (GRAMSCI, 1991, p. 150).

Para delimitarmos o espaço que envolveu o ensino secundário, em especial sua tensão entre formação geral e ensino profissionalizante, vale-nos ressaltar esta elaboração fundamental que, também ela, acabou sendo desprezada nas pesquisas recentes. Trata-se de uma “chave” conceitual relacionada com as idéias de “educação interessada” e “educação desinteressada”.

Para Gramsci, era preciso que fosse desinteressada, e isso não significava ser sem objetividade ou função. Desinteressada significava que não ter uma finalidade instantânea e individual, ou seja, não ter serventia no sentido do utilitarismo. Mas sim, como o que serviria à coletividade, ao desenvolvimento de um projeto social que beneficiasse a todos, que era “não imediatamente interessada”.

Para entendermos melhor, podemos exemplificar com o problema do ensino profissionalizante. Neste tipo de ensino, por si só, o aluno aprende um ofício determinado e limitado, e usa esse conhecimento técnico no processo produtivo sem manter uma relação de sujeito do processo.

Pensemos que a educação desinteressada garantiria ao aluno o desenvolvimento de suas potencialidades e o conhecimento das técnicas, mas o caminho profissional que iria seguir não estaria pré-determinado na grade curricular. Ele poderia escolher o que fazer, pois teria habilidades e seria capaz de aprender o ofício que desejasse depois de formado. Esta condição seria indispensável numa concepção de liberdade para o indivíduo.

Conseqüentemente, a sociedade como um todo se equilibraria, pois as escolhas individuais não comprometeriam o interesse coletivo, pois não seriam frutos da imposição do sistema.

Nesse sentido, Gramsci apresentou sua proposta de “escola unitária”:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991, p.151).

Outro aspecto interessante é que para o autor, o próprio estudo já era uma profissão, de tal forma que o trabalho intelectual precisava ser incentivado, contrariando a profissionalização mecânica como sendo o único tipo de trabalho.

Gramsci acreditava no ser humano, acreditava que todos eram capazes de crescer intelectualmente e socialmente. Para ele,

Finalmente, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve alguma atividade intelectual, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui, portanto para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1991, p.162).

Essa confiança no ser humano não admitia a “mutilação” do homem, sendo imprescindível encará-lo como ser autônomo e livre, necessitando, portanto, de uma educação para a liberdade.

No caso específico do ensino secundário, mais uma vez, que corresponderia no caso italiano ao Liceu, descreveu que:

[...] na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária à posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização comercial, etc.) (GRAMSCI, 1991, p.154).

Notamos que ele não negou a importância do trabalho especializado, mas acreditava que antes era preciso dar a chance ao indivíduo de se preparar para poder decidir sobre seu futuro.

Muito próximo parece ser a admissão de um ensino comum básico e de formação geral para todos e uma possível “especialização” com as discussões que aconteceram ao longo da história da educação no Brasil, de modo enfático nos períodos de transição, seja no movimento dos “Pioneiros”, na década de trinta, seja na elaboração da atual proposta de ensino médio, na década de noventa. Tal proposta, como veremos, se considerarmos o conceito de escola unitária, continua em aberto.

Para traçarmos um rascunho dessa primeira parte do nosso estudo, especificamente, no que se refere ao caso da educação, podemos dizer que Gramsci acreditou ser preciso fundir o aspecto “formativo-humanista” com sua dimensão “prático-produtivo”,

definindo como elemento de “regulagem” desse processo a noção de educação “desinteressada e interessada”, considerando, como já dissemos, o conceito de “desinteressado” não como dispensável ou descomprometido, mas como aquilo que não é imediata e individualmente utilizável, mas que é útil a toda coletividade, historicamente e objetivamente, a longo alcance.

Nesse sentido, a educação poderia promover mudanças no contexto social na medida em que habilitasse o ser humano a refletir, discutir e defender seus interesses. Essa condição de pensar a ação poderia implicar numa oportunidade de superação da alienação provocada pelo sistema capitalista e geraria uma conscientização de sua condição.

Como vimos, estando no “olho do furacão”, Gramsci pôde contribuir com estudos originais e vigorosos sobre o momento que viveu e sobre o que poderia acontecer décadas depois. Ele pensou a formação do novo cidadão socialista que não era a mesma formação do cidadão burguês.

A síntese desse pensamento pode ser encontrada na definição de que “se o velho cidadão burguês, consagrado pela Revolução Francesa, não mais é restaurável, o novo cidadão socialista ainda não nasceu” (NOSELLA, 1987, p. 86).

Ao que nos parece, aqui está a raiz da crise da educação e da sociedade nas primeiras décadas do século XX e aqui também está a raiz da crise da educação e da sociedade para as primeiras décadas do século XXI.

Até aqui, no limite, pudemos constatar na história da civilização ocidental uma dualidade sempre existente entre as atividades próprias da “arte do fazer” e as da “arte do falar”, caracterizadas e especificadas por seus diversos momentos e locais determinados. Mais que isso, percebemos que chegamos no século XX com uma bifurcação filosófica e do pensamento econômico, gerando, além da tão discutida dualidade entre dominantes e dominados, por exemplo, uma nova dualidade, entre dominantes e dominados numa sociedade capitalista e liberal ou numa sociedade socialista e regulada.

Com isso, apreendemos alguns fatores essenciais que estão presentes também nos debates e estudos recentes sobre educação brasileira, especialmente, sobre ensino médio. Será para essa realidade educacional brasileira, do passado e do presente, em vista do futuro, que iremos nos voltar nos próximos capítulos.

Entendemos, portanto, que de lá para cá, no âmbito educacional, o dilema da dualidade tanto da educação quanto da sociedade continua em aberto, e a retórica da educação como pré-requisito da cidadania se mantém, apresentada apenas com um “novo visual”. O

desafio que ainda está posto é, na teoria e na prática, o mesmo. Como educarmos o novo cidadão socialista? E, principalmente: como chegarmos à sociedade socialista?

Para alcançarmos este objetivo, entre tantas tarefas a serem executadas, está a imprescindível necessidade de se “historicizar” o conceito de educação numa perspectiva socialista, encarando no embate social e político a possibilidade de construção da hegemonia das classes subalternas. Foi o que procuramos realizar até o momento, permitindo que nos próximos capítulos a análise sobre a educação brasileira tenha um melhor embasamento.

4

ENSINO MÉDIO NO BRASIL

No ensino médio o problema da dualidade social e do trabalho se reproduz numa dicotomia crônica entre suas dimensões propedêutica e profissional, refletindo e gerando um processo de diferenciação e exclusão entre os estudantes que freqüentam estes cursos, respectivamente.

De modo geral, a maioria dos cursos é oferecida pela rede pública de ensino, estadual ou federal, e uma parcela em torno de 20% a 30% dos alunos freqüenta a rede privada. Estes dados reforçam a importância e o papel estratégico da escola média pública, que em muitas cidades de pequeno porte são a única alternativa.

Ainda sobre as escolas médias públicas brasileiras, alguns estudos mostram que apenas 15% delas contam com biblioteca, menos de 5% oferecem um ambiente adequado para a aprendizagem de ciências naturais e nem 2% possuem laboratório de informática. Estes indicadores são sugestivos da péssima infra-estrutura e da baixa qualidade de ensino – profissionalizante ou de formação geral – que essas escolas oferecem.¹

Quanto aos cursos profissionalizantes, nesta fase de ensino são caracterizados como sendo de “nível médio” ou “nível técnico”. Há tempos que este tipo de instrução vêm sendo reservada aos pobres, enquanto a profissionalização de “nível superior”, como a oferecida pelas faculdades, acaba sendo destinada apenas a uma minoria, especialmente advinda das classes abastadas. Para Mello (1998),

Disfarçada de paternalismo assistencialista, essa intenção aparece no artigo 129 da Constituição de 1937 onde se encontra esta pérola do pensamento educacional autoritário: *o ensino vocacional e profissional, destinado às camadas menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.* Quanto ao ensino propedêutico de tipo acadêmico, destinou-se, nas palavras de Capanema,² a formar *...as individualidades condutoras... que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.*

¹ MEC/INEP/SEEC. Dados Sistematizados Para Subsidiar Trabalho Sobre: “A Situação da Educação no Brasil”. Caracterização Física Das Escolas. Brasília, Julho de 1998.

² Exposição de Motivos do Decreto-lei 4.244/42, que regulamentou o ensino secundário, pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema em 1942.

Concepções como esta, expressas em documentos e leis, reflete o histórico processo de estratificação que faz da educação escolar um importante mecanismo “regulador” de distinção e divisão social.

Há ainda outros aspectos que agravam essa realidade segregadora do ensino médio. Mello (1998) reconheceu que

Não bastasse essa seletividade processa-se, dentro do ensino médio, outra segmentação: uma minoria estuda em escolas técnicas tradicionais, de boa qualidade mas inexpressivas numericamente, ou em escolas particulares de currículos propedêuticos voltados quase sempre para os exames de ingresso no ensino superior. Aos demais restam duas alternativas ruins: cursos noturnos de formação geral, em classes de ensino médio esparsas dentro de escolas de ensino fundamental, ou habilitações profissionais de baixo custo, ambas predominantemente públicas.

Para ela, essa situação pode ser facilmente percebida numa análise de dados estatísticos que revelam, por exemplo, que em 1996, de cada cem concluintes do ensino médio, 43% haviam cursado alguma habilitação profissional. Destes, a maioria, cerca de 32%, eram egressos das habilitações de baixo custo como no caso do Magistério ou do Técnico de Contabilidade que requerem pouca infra-estrutura e material didático, logo, poucos investimentos.

Os demais alunos, em torno de 11%, concluíram habilitações mais valorizadas e com maior potencial de “empregabilidade”, como no caso de Técnico em Processamento de Dados, Técnico em Enfermagem, Técnico em Eletrônica ou Técnico em Agropecuária. Destas quatro habilitações, vale ressaltar que as duas primeiras são também de baixo custo, e que formaram três vezes mais alunos do que a soma dos concluintes das outras habilitações listadas pelas estatísticas, conforme a Tabela 1:

TABELA 1 – Habilitações com maior número de concluintes e percentual em relação ao total – Brasil – 1988 – 1996

HABILITAÇÕES	CRESCIMENTO RELATIVO EM % NO PERÍODO DE 1988 A 1996								▼
	ALUNOS CONCLUINTES								
	1988	%	1993	%	1995	%	1996	%	
Magistério - 1º grau /1ª a 4ª série	127.023	20,1	153.020	18,0	163.189	17,0	193.024	16,6	52,0
Técnico em Contabilidade	113.548	18,0	133.282	15,2	148.815	15,5	174.186	15,0	53,4
Assistente de Administração*	24.165	3,8	22.588	2,7	29.181	3,0	32.001	2,7	32,4
Téc. Processamento de Dados	14.881	2,4	15.701	1,8	20.383	2,1	31.293	2,7	110,3
Auxiliar de Contabilidade	3.739	0,6	9.063	1,1	9.901	1,0	15.394	1,3	311,7
Magist. 1º g. / Estudos adicionais	12.249	1,9	6.514	0,8	6.966	0,7	9.443	0,8	-22,9
Técnico em Eletrônica	7.349	1,2	8.044	0,9	7.124	0,7	9.056	0,8	23,2
Técnico em Agropecuária	7.959	1,3	7.870	0,9	7.800	0,8	8.768	0,8	10,2
Técnico em Mecânica	5.789	0,9	6.818	0,8	6.589	0,7	8.451	0,7	46,0
Técnico em Secretariado	8.811	1,4	7.879	0,9	7.679	0,8	8.389	0,7	-4,8

Fonte: MEC/INEP/SEEC

* Inclusive Administração de Empresas

4.1 Antecedentes históricos

O fato é que o ensino médio no Brasil teve uma trajetória cheia de obstáculos econômicos, sociais e culturais desde seus primórdios até a reforma atual iniciada na década de noventa, ficando caracterizado, de maneira geral, pela nítida e insuperável separação entre os tipos de ensino secundário: de um lado, o propedêutico dirigido à “elite” e, de outro, o profissionalizante destinado à população pobre.

Uma descrição da evolução histórica das bases legais e dos fundamentos pedagógicos da educação brasileira, como veremos, mostra-nos que nestes pouco mais de quinhentos anos o Brasil passou por várias transformações no campo produtivo e nos seus padrões civilizatórios e isso se refletiu de maneira bastante controversa nas concepções e atitudes no aspecto educacional, o que, conseqüentemente, ficou visível no caso específico do ensino médio.

Além disso, a vinculação entre educação e cidadania, sendo aquela encarada como condição indispensável para a efetivação desta, no caso brasileiro, extrapolou os limites da razoabilidade. Eis uma dura realidade que precisa ser encarada e denunciada:

O Brasil, país capitalista, caracteriza-se por ser uma sociedade autoritária e hierarquizada em que os direitos do homem e do cidadão simplesmente não existem. Não existem para a elite, de vez que ela não precisa de direitos porque tem privilégios. Está, pois, acima deles. Não existem para a imensa maioria da população – os despossuídos -, pois suas tentativas de consegui-los são sempre encaradas como problemas de polícia e tratados com todo o rigor do aparato repressor de um Estado quase onipotente (BUFFA, 1987, p. 28).

Para constatar esta grave condição, basta analisarmos um pouco o processo histórico que gerou essa realidade. Não cabe neste estudo reescrever a história da educação, mas, tão somente, tentar entendê-la, especificamente em relação ao ensino secundário.

Para esta tarefa, como alertou Tobias (1986, p. 26), torna-se necessário admitirmos que o Brasil, enquanto país virgem e de indígenas, para poder dispor de uma “História da Educação, tem que lançar raízes muito mais longe do que o Rio de Janeiro, ou São Paulo, ou Bahia. O historiador e o pensador têm, de um lado, que mergulhar sertão a dentro e, de outro lado, que olhar a Europa de 1500”.

4.1.1 Contexto colonial

Numa fase de transição, do feudalismo para o capitalismo, os europeus realizaram grandes viagens de navegação com o objetivo de conquistar novos mercados que pudessem reativar as atividades mercantis abaladas pelas crises dos séculos XIV e XV. O “descobrimento” do Brasil, (mais apropriado falarmos em invasão) ao contrário do que se ensinava antigamente, não foi um fato isolado nem despropositado, pois fazia parte de um projeto de expansão marítima para o comércio europeu.

Pretendiam inaugurar novas rotas marítimas por parte da burguesia ibérica (devido ao monopólio árabe-italiano no Mediterrâneo), bem como atender à necessidade de metais preciosos para a cunhagem de moedas e outros produtos comerciais. Foi uma aliança entre os monarcas e a burguesia que propiciou tal “aventura” ultramarina. Neste contexto, em 22 de abril de 1500, Cabral chegou ao Brasil.

Em relação aos aspectos econômicos e sociais característicos do nosso período colonial, deve-se entender os três séculos de existência baseados numa estrutura altamente discriminatória e desumana, num verdadeiro agregado heterogêneo no qual se tinha, de um lado

[...] uma pequena minoria de colonos brancos ou quase brancos, verdadeiros empresários, de parceria com a metrópole, da colonização do país; senhores

da terra e de toda sua riqueza; e doutro lado, a grande massa da população, a sua substância, escrava ou pouco mais que isto, máquinas de trabalho apenas, e sem outro papel no sistema. Pela própria natureza de uma tal estrutura, não podíamos ser outra coisa mais que o que fomos até então: uma feitoria da Europa, um simples fornecedor de produtos tropicais para seu comércio (PRADO JUNIOR, 2000, p. 125).

Outras contradições profundas próprias do desenvolvimento material do sistema colonial também puderam ser constatadas, principalmente, nas últimas décadas de sua permanência. Muitos conflitos no interior das classes dominantes puderam ser percebidos no agravamento crescente da divisão de interesses e comportamentos dos membros destas classes, como o caso dos senhores de engenho e fazendeiros em oposição aos comerciantes.

Muitos destes desencontros foram gerados na base dessa distinção sócio-econômica, pois a concepção de vida e a prática de ambos grupos divergiam culturalmente. Havia uma situação tensa não apenas entre pobres e ricos, escravos e senhores, mas, também entre senhores de terra e comerciantes. De acordo com Prado Júnior (2000, p. 376), tínhamos dessa forma, de um lado,

[...] brasileiros proprietários que se consideravam a “nobreza” da terra, educados num regime de vida larga e de grandes gastos, desprezando o trabalho e a economia; doutro o mascate, o imigrante enriquecido, formado numa rude escola de trabalho e parcimônia, e que vem fazer sombra com seu dinheiro ao prestígio e posição social daqueles.

Também pôde ser percebida na trajetória do sistema colonial uma profunda crise étnica, cujos reflexos chegaram até nossos dias, como

[...] resultado da posição deprimente do escravo preto, e em menor proporção, do indígena, o que dá no preconceito contra todo indivíduo de cor escura. É a grande maioria da população que é aí atingida, e que se ergue contra um sistema que além do efeito moral, resulta para ela na exclusão de tudo quanto de melhor oferece a existência da colônia (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 376).

Em resumo, as condições de exploração e falta de nexos moral entre os grupos étnicos e sociais juntados e obrigados ao convívio comum no Brasil colonial, produziram um aglomerado sem projeto de nação resultante da justaposição de brancos europeus, negros africanos, indígenas do continente.

Estes fatores originários da dualidade e desigualdade da sociedade brasileira contribuíram desde o início para uma trajetória discriminadora e exclusiva, na qual as massas ocuparam sempre lugar secundário. Eis o cimento original da sociedade brasileira:

Três raças e culturas largamente díspares, de que duas, semibárbaras em estado nativo, e cujas aptidões culturais originárias ainda se sufocaram, fornecerão o contingente maior; raças arrebanhadas pela força e incorporação pela violência na colonização, sem que para isso se lhes dispensasse o menor preparo e educação para o convívio em uma sociedade tão estranha para elas; cuja escola única foi quase sempre o eito e a senzala (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 353).

Com relação aos aspectos envolvendo a concepção de trabalho e de educação, elementos fundamentais da nossa pesquisa, a avaliação não foi menos deprimente. Uma característica marcante do processo colonizador foi a negação cultural, a falta de reconhecimento por parte dos europeus dos povos nativos, indígenas e africanos, desprezando sua história e organização coletiva. A imposição de um modelo civilizatório ocidental sem considerar a forma diferente de “civilização” que já existia há séculos no continente.

Um desafio atual aos pesquisadores em educação é aprofundar a história referente às atividades educativas existentes no Brasil antes da chegada dos portugueses e, também, rever o período de 1500 a 1549, entre a data do descobrimento e a chegada dos jesuítas com o propósito de desenvolver ações educacionais. Alguns estudos admitem que

[...] o período pré-cabralino teve sua educação própria, baseada nos princípios de sobrevivência material, cultural e social. Dava-se no dia-a-dia com objetivos práticos: na prática da caça para a aquisição do alimento; nas atividades com formação bélica e nos ritos por meio do exercício dos cantos, danças e outros atos de cultura acumulada de forma imemorial. Estado, sociedade, vida e educação praticamente se identificavam, tornando a escola desnecessária e inviável (PAIVA, 2002, p. 29-36).

Segundo esses estudos, esta situação permaneceu nas primeiras décadas e a educação formal foi sistematicamente ignorada. Era como se não existisse a necessidade de investir em escola para atender os desvalidos seres humanos que conviviam naquele período e cuja extração do pau-brasil era basicamente só o que interessava.

De modo geral, já é bastante conhecido que o primeiro grupo de padres jesuítas chegou ao Brasil em 1549 junto com o então governador Tomé de Sousa com o objetivo claro, naquele momento, de catequizar os índios e “salvar” suas almas, ou melhor, convertê-los à fé católica. Sabemos também que

A segunda leva veio em 1554, sob o governo de Duarte da Costa, em cujo grupo estava José de Anchieta, o qual uniu-se aos propósitos do já conhecido Padre Manoel da Nóbrega, vindo no primeiro carregamento. Vários colégios foram fundados ao longo dos anos, dentre eles o de Piratininga em São Paulo (1554) e o do Morro do Castelo do Rio de Janeiro (1567). Após 1565

fundaram outros catorze colégios secundários e dezenas de escolas de primeiras letras em todas as capitanias, todas dotadas de uma rica estrutura que contava com fazendas produtivas e zonas de mineração para seu sustento, uma vez que a ajuda da Coroa minguara e desaparecera por completo (PAIVA, 2002, p. 29-36).

Aqui se lança um segundo desafio aos pesquisadores: elucidar o trabalho educacional desenvolvido por outras ordens religiosas além dos jesuítas, como é o caso dos franciscanos nos primeiros séculos após o descobrimento. O entendimento comum, e que deve ser questionado, admite que ainda que outras ordens religiosas tivessem fundado inúmeros colégios e escolas de primeiras letras, coube à Companhia de Jesus exercer por duzentos e dez anos a primazia da educação colonial.

Feita esta ressalva, podemos afirmar que as primeiras atividades formalmente educativas que tivemos por aqui foram, de fato, um trabalho de catequese que significou instruir os indígenas dentro de determinados ideais religiosos e morais. Os jesuítas acreditavam que sua missão era trazer os conceitos de civilização e religião aos homens ainda no estado primitivo. Começava no Brasil a cruel aplicabilidade do pensamento polarizador, em sentido vertical, da não-civilização em direção à civilização.

Os jesuítas estenderam sua obra para várias regiões do país. Em 1570, já existiam cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

O trabalho pedagógico tinha como referência o famoso *Ratio atque Instituto Studiorum*, verdadeiro programa de ensino, ou melhor, plano de estudos da Companhia de Jesus, que aqui passava por certas adaptações para se adequar à realidade local. O documento estabelecia as diretrizes e o currículo das escolas jesuíticas. De acordo com ele, deveriam existir os cursos de “primeiras letras” e o elementar, além dos cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes.

No caso dos cursos secundários, por exemplo, eram oferecidas aulas de Gramática Latina, Humanidades e Retórica, para o curso de Letras, e Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais, para o de Filosofia.

A Companhia de Jesus, bem como seu programa educacional, o *Ratio Studiorum*, representaram a resposta da Igreja Católica à Reforma protestante. Eram, portanto, elementos comuns de uma Contra-Reforma, cujo objetivo era “recuperar” o papel central do catolicismo no cenário europeu e, conseqüentemente, nas suas colônias.

Especificamente sobre o caso brasileiro, atualmente se admite que os jesuítas por aqui atuaram com certa autonomia em relação ao *Ratio Studiorum*, desenvolvendo um método mais apropriado para as condições da época.

Outro aspecto interessante foi a disciplina e abnegação dos jesuítas em aprenderem a língua “tupi” dos indígenas e a partir disso adaptarem sua metodologia pedagógica que “misturava” a base da linguagem.

O fato da educação brasileira ter sido baseada neste sistema jesuítico foi marcante para nossa história, social, econômica e do próprio pensamento. Naquele momento, pretendia-se combater o avanço protestante no aspecto religioso e os fundamentos da *Didática Magna*, de Comenius, no aspecto pedagógico e filosófico. Este trouxe fundamentos e condições que visavam “ensinar e aprender solidamente”, buscando um trabalho educativo pautado na utilidade dos ensinamentos, na contextualidade, na busca de fundamentos sólidos, na coerência daquilo que era estudado, enfim, numa forma de superar a situação de serem poucos os que traziam da escola uma instrução sólida, e numerosos os que de lá saíam apenas com um verniz ou uma sombra de instrução.

Enquanto a Reforma trouxe uma nova interpretação da ética e da moral cristã adequada aos anseios da burguesia européia que via com isso justificativas para o acúmulo de capital, não sendo mais visto com reservas ou como imoral, a Contra-Reforma insistiu em recuperar seus fiéis e preservar suas bases tradicionais de moral e ética. O Brasil foi educado por esta e não por aquela, e isso fez muita diferença.

Especificamente sobre as escolas secundárias, ao longo dos anos, surgiu o Colégio da Bahia, que foi o primeiro, fundado por Manuel da Nóbrega; pouco depois os padres Leonardo Nunes e Diogo Jácome criaram o Colégio de São Vicente. Com o passar do tempo fundaram outros, no Rio de Janeiro e em Olinda, atendendo a demanda dessas outras capitanias.

Nesses colégios, que reproduziam o currículo já mencionado, os alunos recebiam aulas de gramática, humanidades, retórica, poesia e história; e aos sábados, participavam das “sabatinas”, disputas entre os alunos para “medir” e estimular o aprendizado.

Formou-se, dessa maneira, uma rudimentar rede de ensino médio, de fundamentos cristãos, cujas vagas eram reservadas a uma classe social específica. Nela estudavam uma “elite”: filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos e, no século XVIII, também de mineiros.

Sem nos estendermos demasiadamente no período colonial, para nós interessa saber que num determinado momento histórico o Brasil, por meio do trabalho jesuítico, espalhou por seu vasto território alguns poucos colégios que passaram a oferecer cursos secundários, reforçando uma aristocratização do país.

Podemos dizer que não era o caso de uma dualidade na estrutura da escola secundária, mas na sociedade onde ela se inseria, ou seja, havia basicamente um único tipo de escola para uma única classe social: a elite. Era a divisão entre os “com” e os “sem” escola.

Com isso, foi reforçando, cada vez mais, as divisões e a dualidade social. Pode-se dizer, segundo Tobias (1986, p. 73-74), que

[...] o ensino médio passou a ser, no Brasil, meio e veículo de formação e de cristalização de duas classes, as duas únicas classes do Brasil heróico: a primeira, dirigente, educada e de posse tanto dos imóveis quanto da Gramática Latina, era a classe das pessoas de escola e de vida humana decente para si e para os seus; a segunda classe, a dos trabalhadores, a do pessoal da roça, a dos negros, a dos pardos, a do brasileiro humilde e das profissões manuais, dos ofícios, a do brasileiro [...] destituído do privilégio de poder seguir o ginásio e, com maior razão, impossibilitado de sonhar com viagem à Europa e com um curso de Universidade.

A primazia burocrática do trabalho educativo da Colônia por parte dos jesuítas foi destruída em 1759, quando Marquês de Pombal, então ministro do rei Dom José I, destituiu-os da função em Portugal e no Brasil. A reforma decretada por Pombal expulsou os padres da Companhia de Jesus que naquele momento administravam cerca de 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras.

Como conseqüência, o modelo de ensino foi extremamente fragmentado. Os professores passaram a ser remunerados, e mal remunerados, diga-se, sendo nomeados por indicação ou sob concordância de bispos, aplicando um sistema de “aulas régias”. Como eram poucos os recursos, foi instituído, em 1772, o "subsídio literário", um imposto que incidia sobre alguns produtos como vinho, vinagre, aguardente e carne, visando a manutenção dos ensinos primário e médio. Na prática, ficou apenas na intenção, pois nunca foi cobrado com regularidade e os professores ficavam longos períodos sem receber.

Uma conseqüência direta foi que ao mudar suas bases, impondo por decreto alterações nas estruturas de ensino, os cursos passaram a atender cada vez menos estudantes, tornando-se cada vez mais descolados da realidade brasileira.

Quanto ao ensino secundário, sua estrutura se tornou ainda mais segregativa, elitiva e assustadoramente baseada nos “bolsos de gente rica”, reforçando a aristocratização

do ensino brasileiro. Passou a servir apenas como porta de entrada ou ante-sala do ensino superior, no caso, nas Universidades portuguesas, especialmente, de Coimbra, ou nos raros cursos superiores existentes no país.

Anos mais tarde, quando D. João VI, então Rei de Portugal, e os seus 15 mil cortesãos chegaram ao Rio de Janeiro em 1808, “fugindo” de Napoleão, encontraram uma cidade extremamente provinciana e acanhada.

Diante de tantos obstáculos e necessidades, em pouco tempo a nova sede do governo sofreu grandes mudanças estruturais e culturais para comportar a realeza. Foram transformações abruptas e em diversos setores da cultura e da economia local que promoveram um clima de inovação (como já dissemos outrora, de novidade o brasileiro gosta).

Não mais Salvador, mas agora o Rio de Janeiro, como sede do governo, tornou-se a “Capital do Brasil e de Portugal”. Por conta desse fato era preciso aparelhá-la com toda uma infra-estrutura adequada para receber a Corte.

Economicamente, D. João VI, dias após de seu desembarque em terras brasileiras, decretou a abertura dos portos às nações amigas de todo o mundo. Com isso, além dos valores monetários envolvidos, ocorreu uma “invasão” no campo cultural. Novos livros, novas idéias, pensadores, filosofias e tudo que antes só era encontrado na Metrópole.

Pode-se dizer, segundo alguns historiadores, que a vinda da Família Real representou a verdadeira redescoberta do Brasil, pois a abertura dos portos significou a oportunidade aos brasileiros de conhecerem e provarem algo mais parecido com “civilização e cultura” européia.

Embalado pela necessidade de “civilizar” rapidamente a cidade, o Rei criou fábricas, criou a Imprensa Régia, o Gazeta do Rio de Janeiro (o primeiro jornal brasileiro), o Jardim Botânico, a Biblioteca Nacional e o Museu Nacional.

No âmbito educacional tivemos uma verdadeira revolução, conceitual e estruturalmente falando, investindo alto na profissionalização necessária para atender à demanda de serviços e de mão-de-obra qualificada para o trabalho na Corte. Nesse sentido, a finalidade era rapidamente formar os profissionais necessários à demanda imediata, como por exemplo, os oficiais para defenderem a Corte, os médicos para cuidarem da saúde da nobreza e os engenheiros para construírem obras e equipamentos.

Com estes objetivos se criou, em pouco mais de um ano, uma Escola de Cirurgia no Hospital Real e uma Escola de Medicina e Cirurgia no Hospital Militar, na Bahia;

estabeleceu-se a Cadeira de Ciência Econômica, a Real Academia de Guardas-Marinha e a Cadeira de ensino de Medicina Operatória e Arte Obstétrica, no Rio de Janeiro.

Criou-se a Cadeira de Cálculo Integral, Mecânica e Hidrodinâmica e a Cadeira de Medicina Clínica, Teórica e Prática no Hospital Real Militar e de Marinha, em Pernambuco; e seguiu ano a ano criando escolas, cadeiras, etc.

4.1.2 Contexto imperial

Diferente do que muitos de nós gostaríamos de contar sobre nossa própria história, o fato é que no Brasil o processo de “Independência” foi mais uma mudança do tipo “via prussiana”, ou, de outro modo, mais uma “revolução feita pelo alto”. Embora tivesse existido uma certa mobilização popular, ela foi fruto de um movimento da classe dominante, organizada entorno da figura do príncipe.

Não houve um histórico combate contra os colonizadores, a exemplo de outros países, nem tampouco a independência significou “se livrar” do seu domínio. Ocorreu, de maneira geral, uma espécie de continuidade do período colonial sob a regência local de um novo monarca português, o jovem D. Pedro.

Portugal vivia um momento conturbado provocado pela “revolução portuguesa” de 1820 e a configuração das forças políticas e econômicas que naquele momento gerava a necessidade do retorno imediato do rei. Temendo perder o trono caso não regressasse a Portugal, o rei decidiu retornar e deixou seu filho como príncipe regente.

Em meio as bastante conhecidas cobranças para que D. Pedro pouco tempo depois também retornasse a Portugal, ocorreu o “rompimento” quase indolor entre a Colônia e a Metrópole, proclamando em 7 de setembro a “independência” do Brasil.

Como pudemos observar, em poucos meses e sem muitos traumas, o Brasil deixou de ser colônia sob o reinado de D. João e passou, sem maiores obstáculos, a ser um “Império” sob o domínio de seu filho, D. Pedro. Triste história, não?

Desse período sob modelo imperial será importante aprofundarmos alguns aspectos marcantes como o fato ter se estabelecido, no âmbito legislativo, uma tentativa em constituir um sistema formal e legal de ensino próprio à realidade da época. Veremos que já na ocasião da instalação da Assembléia Constituinte e Legislativa, D. Pedro advertiu aos legisladores sobre sua importância, alegando a necessidade de uma legislação específica sobre a educação.

O plano institucional de ensino previsto para o governo imperial pôde ser observado no texto da Constituição Imperial, de dezembro de 1824. Em resumo, podemos apontar neste documento uma certa inspiração “liberal” e uma proximidade aos ideais da Revolução Francesa, cujos ecos da “queda da Bastilha” de 1789 só então chegavam por aqui. Encontramos nele as previsões sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos. Além disso, sobre a criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas e a garantia de instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

Infelizmente, já naquela época os dispositivos constitucionais não eram cumpridos, reforçando na história do Brasil sua imensa dificuldade em fazer valer as leis que por aqui são elaboradas. Dessa forma, embora tenha pairado uma vontade em popularizar o ensino no país, o fato é que a intenção ficou só no papel.

Em resumo, numa visão panorâmica, o período imperial no Brasil herdou no campo educacional o tipo de ensino livresco, de um humanismo ornamental e anti-cientificista, muito por parte da tradição jesuítica ainda arraigada nas escolas. Com sua fundamentação dogmática e abstrata, formavam jovens completamente alienados da realidade brasileira. Também herdou alguns cursos superiores isolados e alguns colégios.

Pode-se pensar que a realidade educacional, mesmo após alguns anos de Império, não vivenciou muitas melhoras, ao contrário, em determinados setores, como no caso do ensino médio, acredita-se que até tenha piorado, e bastante.

Além da criação das Faculdades de Direito, de São Paulo e de Olinda, em 1827, sob o Império também foram incentivadas as “aulas avulsas”, as aulas régias, para atender à demanda pelo ensino médio. Este foi, praticamente, abandonado devido aos custos e falta de perspectivas.

Caberia às famílias abastadas “cuidar” da formação de seus filhos arcando com os custos das aulas em casa, sendo considerados secundários os estudos realizados depois da fase primária e elementar.

Outro fato marcante deste período, prova de sua desestruturação na educação, foi a implantação no Rio de Janeiro de uma escola baseada no método “lancasteriano”, ou de ensino mútuo. Com apenas um professor para cada escola eles preparavam alguns alunos que se destacavam para ensinar outros alunos sob uma tutoria do professor.

Apenas anos depois o governo passou a investir e criar os chamados Liceus, sendo o mais importante deles, o Colégio Pedro II, de 1837, cujo objetivo era se tornar um modelo pedagógico para o curso secundário no país. Objetivo que, mais uma vez, ficou só na vontade.

Podemos dizer que durante o período sob regência de D. Pedro I o ensino médio reforçou seu caráter elitista e preparatório aos estudos superiores. Os jovens podiam estudar em casa ou nos colégios, pois o que interessava era “passar” pelos exames preparatórios que eram realizados em várias instituições. Podiam, ainda, ao longo do tempo ir colecionando os resultados satisfatórios nessas provas e de acordo com as áreas desejadas e, tão logo conseguiam completá-los, podiam ingressar nos cursos superiores.

Esta situação de direcionamento de todo o ensino para a aprovação nos exames gerou, como regra, uma espécie de “rede” formal e informal de “cursinhos” preparatórios, cujo único e exclusivo objetivo era superar os obstáculos em direção ao ensino superior. Paralelo a essa “rede” onde só quem tinha muito dinheiro se beneficiava, existiam tímidos cursos profissionalizantes direcionados para suprir as necessidades do Brasil Imperial.

Torna-se desnecessário ressaltar que nesse cenário, tais “cursos menores” eram destinados, via de regra, a uma classe de trabalhadores desprovidos de recursos e perspectivas de se tornarem “doutores”.

Gonçalves Dias, citado por Tobias (1986, p. 130), escreveu naquela época em seu “Relatório”: “o grande inconveniente de nossa instrução secundária é a de não se ocupar de outra coisa senão de preparar moços para a carreira médica ou jurídica. Os nossos liceus são escolas preparatórias das Academias, e escolas más”.

Olívio Montenegro, citado por Tobias (1986, p. 131), também naquele momento lamentava que “pouca era a freqüência dos alunos às aulas de francês e inglês [...] os alunos em regra só queriam saber das disciplinas que os ajudassem a entrar na Faculdade. E serviam-se do Liceu como apenas um trânsito para Olinda”.

Assim, veremos que qualquer semelhança com o ensino médio atual, muito influenciado e, em alguns casos, definido apenas pela preparação para enfrentar os vestibulares e destinado esse modelo a uma elite, não é mera coincidência.

Ficou evidente, e essa constatação será essencial para nossa pesquisa, que persistiu no período imperial uma situação de extrema dualidade social. Houve o desprezo completo da elite do país em relação ao trabalho, sobretudo pelo trabalho manual. Nesse contexto fazia sentido o abandono do ensino primário e o total desinteresse pelo ensino profissional. A repulsa pelas atividades manuais levou essa elite a considerar indecentes as profissões ligadas às artes mecânicas.

Seguindo nossa perturbadora viagem histórica percebemos que, especialmente nos últimos anos do Império, entre 1870 e 1889, os pensamentos filosófico e pedagógico brasileiro foram profundamente alterados. Conseqüentemente, as transformações da sociedade

que caminhava, politicamente, para um sistema republicano e, economicamente, para a industrialização e urbanização, criaram um “caldo” de cultura novo e inspirado nos ideais liberais que pôde ser visto como um momento de verdadeira “Ilustração” brasileira.

Vale dizermos que já no ano de 1870, a chamada Reforma Paulino de Souza pretendeu imprimir aos estudos realizados no Colégio Pedro II um caráter de formação geral, humanista, preparando os alunos não só para o ingresso nos cursos superiores, mas, como constantemente veremos expresso, “para a vida”.

Assim, podemos identificar que entre os últimos anos imperiais até as primeiras décadas do século XX, o Brasil viveu uma fase surpreendente que vale a pena ser estudada, pois, de certa forma, muito do que se pensou e fez naquele momento deságua nas atuais propostas de educação, especificamente, para o ensino médio.

4.1.3 Industrialismo brasileiro

Em anos de intenso pulsar pedagógico, desenvolveu-se entre nós, brasileiros, um fenômeno no mundo produtivo que mudou, (ou deveria ter mudado) a fisionomia da nossa sociedade. Estamos nos referindo, nada mais, nada menos, que à “Industrialização”.

A partir de então, na história do Brasil e da educação brasileira, diversos conceitos, temas, diretrizes e impasses teóricos e práticos que estão presentes nos debates atuais puderam ser, ao menos em princípio, reconhecidos. Os discursos no Brasil sobre “dualidade”, “unitariedade”, trabalho como princípio educativo, “omnilateralidade”, enfim, sobre tantas categorias próprias dos debates “modernos” sobre educação e sociedade, parecemos que surgiram naqueles áureos anos.

Como ficou comum no Brasil, infelizmente, importantes transformações sociais só ocorreram por aqui depois de terem sido realizadas muitos anos antes nos países “ditos” desenvolvidos. E, quando chegaram, geralmente se tornaram uma “cópia” mal feita e desajeitada do fenômeno.

Nesse sentido, estudos nos permitem afirmar que enquanto o “industrialismo”, ou melhor, as transformações sócio-econômicas geradas com a mudança no modelo de manufatura com a introdução da máquina a vapor se iniciaram na Inglaterra por volta de 1750, com a chamada Revolução Industrial, no Brasil elas só se concretizaram, mesmo que precariamente, a partir de 1888, com a abolição da escravatura dos negros.

Antes disso, de maneira simplificada, o contato do Brasil com o industrialismo foi meramente pela relação comercial com os europeus, ou seja, barganhando matérias-primas

e gêneros alimentícios por artigos manufaturados importados. Nessa troca, o Brasil tirou proveito dos seus ilimitados recursos naturais e da sua mão-de-obra barata, mas provocou também o desaparecimento ou a limitação das indústrias manuais no país.

Partindo desse pressuposto é possível verificarmos que a industrialização brasileira se desenvolveu lentamente, na medida em que foram sendo substituídos os produtos importados por similares nacionais. Ao analisarmos mais de perto essa trajetória, veremos ainda outras características que distinguem nosso processo de industrialização dos demais.

Muito mais que uma mera observação, a constatação de que a produção industrial se desenvolveu por uma relação com a produção agrícola define um aspecto originário e original desse processo no Brasil. Os “donos” das primeiras fábricas, na maioria das vezes, eram fazendeiros que as utilizavam, por exemplo, para fabricar tecidos utilizando como matéria-prima a produção de algodão de suas próprias fazendas. Era, assim, uma extensão ou um componente de uma cadeia de produção que ia da terra à máquina e estava nas mãos de um único proprietário. Muito diferente, diga-se, do espírito progressista dos industriais ingleses do século anterior.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel dos imigrantes nessa história. Por serem mais instruídos e por já terem tido contato, na Europa principalmente, com o mundo da maquinaria, eles influenciaram o processo decisivamente, pois

Em contraste com a força de trabalho nativa, composta sobretudo de habitantes das zonas rurais, azevada a uma trabalho de terça ou de escravidão, os imigrantes haviam sido, amiúde, habitantes de cidades ou tinham, pelo menos, experiência de trabalho assalariado e eram sensíveis aos seus incentivos (DEAN, 1977, p. 252).

Também marcou o fato de serem mais alfabetizados e possuírem determinadas habilidades manuais e técnicas com as quais os nativos nem sonhavam. Muitos dos grandes industriais da época eram imigrantes e, com isso, conseguiram muitas vezes financiamento externo com seus patrícios, pois o capital circulante era ainda escasso e poucos se arriscavam a esse tipo de investimento.

Um outro grupo, os importadores, também formavam a classe que investia na produção industrial. Como conheciam o mercado interno por serem os intermediários para as importações, detinham o controle sobre a demanda real e a possibilidade de se criarem novas demandas por novos produtos. Estavam preparados para avaliar a viabilidade de investimentos e o faziam sozinhos ou em sociedade com fazendeiros ou comerciantes locais.

Em resumo, podemos entender que esse início de industrialização no Brasil foi caracterizado pela sua estreita ligação com a produção do campo e estando sob domínio da aristocracia rural. Além disso, era dependente do capital externo e apresentava uma faceta própria em relação aos trabalhadores: eram, ou imigrantes, um pouco instruídos, ou, antigos “colonos” das fazendas que, com sua ignorância em relação às letras e aos “direitos sociais”, eram vergonhosamente explorados.

Houve, de maneira geral, um clima de que tanto na seara educacional quanto na realidade social e econômica algo estava mudando. O Império, em tese, já fazia parte do passado e a efetivação de sua derrocada seria questão de tempo. Barros (1986, p. 8) avalia que a República “viria em 1889, como poderia ter vindo antes ou depois, mas sempre como corolário de todo o amplo movimento de idéias que se agitavam depois de 1870”.

O ambiente parlamentar no período de declínio do Império brasileiro era pouco aproveitável e terrivelmente constituído por políticos, em grande parte, despreparados para tratar de assuntos importantes como economia e educação.

Naquele momento (talvez ainda hoje) poucas e louváveis exceções podiam ser encontradas entre a “massa amorfa” dos representantes do povo, entre elas, encontramos o senhor Rui Barbosa que, como poucas vezes se viu, tentou, por meio de seus pareceres, estabelecer parâmetros para uma reforma global da educação brasileira. De uma maneira abrangente, tratando do problema educacional sob vários pontos de vista, filosóficos, políticos, administrativos, didáticos e psicológicos, ele começou a pensar a realidade educacional brasileira com erudição e sistematização.

Podemos aceitar que, até certo ponto, a obra de Rui Barbosa sintetizou o pensamento do momento, num ambiente que vivia a influência das idéias liberais, embora não tivéssemos um liberalismo de fato.

4.1.4 Contexto republicano

Por incrível que pareça a proclamação da República brasileira foi, mais uma vez, resultado de um movimento de “ajuste” entre as classes dominantes que, embora tivessem compartilhado seus “ideais” com a população em geral e, também, tenham existido algumas tensões e disputas, a transição do modelo imperialista para o republicano pareceu ter ocorrido sem rupturas essenciais.

Ainda no dia 15 de novembro de 1889, data em que foi proclamada a República, os comandantes do processo liderados pelo Marechal Deodoro organizaram um

“Governo Provisório” e deram seqüência às mudanças necessárias. Por decreto, foi imediatamente oficializada a República dos Estados Unidos do Brasil, do tipo federativa e inspirada no modelo norte-americano, demonstrando na sua própria denominação a falta de originalidade e a grande influência ideológica.

Os próximos passos foram agendar as eleições para o ano seguinte e determinar a “naturalização” de todos que estavam no território brasileiro e que estivessem dispostos a se tornarem “cidadãos” e “cidadãs” do Brasil.

Também ficou definido que o Estado seria laico, separando-o da intervenção da Igreja; foram regulamentados: o casamento, o registro civil; iniciou-se o processo de reforma da legislação criminal, etc.

Quanto à educação, foi nomeado como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o senhor Benjamin Constant, que entrou para história da educação devido à reforma educacional realizada sob sua gestão e que ficou conhecida pelo seu próprio nome. Entre seus primeiros atos esteve o Decreto nº 510, que em seu artigo 62, item 5º, definiu: “o ensino será leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário”.

Logo após as eleições, em 1890, reuniram-se os eleitos para uma Assembléia Constituinte. Poucos meses depois, em 24 de fevereiro de 1891, eis que foi promulgada a primeira Constituição Federal brasileira republicana. Em seu texto constatou-se profundas mudanças em relação ao antigo regime, entre elas: a substituição do unitarismo monárquico pelo federalismo; a extinção do “poder moderador” e implantação da definição clássica de equilíbrio, independência e harmonia entre os três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário.

Quanto ao sistema eleitoral, foi abolido o voto censitário dando lugar ao sufrágio universal e voto secreto e direto para todos os cargos, embora ainda não pudessem votar mendigos, analfabetos, religiosos de ordens monásticas e mulheres.

Um aspecto decisivo e pouco explorado foi que, no Brasil, o sistema republicano se constituiu às avessas. Enquanto os norte-americanos criaram a República como resultado da sua independência e a ela entregaram apenas algumas atribuições gerenciais e representativas gerais, garantindo aos novos treze Estados uma autonomia que se percebe até hoje; no caso brasileiro, de um Estado unitário que era o imperial, “dividiu-se” em Estados, ou seja, as ex-províncias, sem as menores condições políticas e administrativas, alçaram a condição de Estados por decreto e surgiram de forma extremamente dependente do poder central.

Na realidade, foi como quebrar um “prato” e depois “colar” os pedaços novamente, só que agora com outras atribuições.

Ao contrário dos Estados Unidos da América, onde os Estados concederam alguns poderes ao Governo Federal, por aqui, nos Estados Unidos do Brasil, o Governo Federal criou os Estados e a eles distribuiu um pouco de poder. (É impressionante como o país desenvolveu o dom de criar arremedos das coisas, principalmente, em relação à política e à educação).

Como não era novidade, considerando as tantas tentativas anteriores de se fazer valer as leis no país, independentemente do regime político adotado, a nossa “nova” Constituição Federal foi, ao longo do tempo, duramente violentada. Criaram-se verdadeiros “abismos” intransponíveis entre o escrito e o feito, em face da realidade política e das condições socioeconômicas naquele momento.

Em relação à noção de cidadania e sua aplicabilidade no novo país republicano a situação também era lastimável. Um exemplo disso é o fato de que naquela época apenas 4% da população estava apta a votar, considerando as regras constitucionais, ou seja, o “povo” era uma minoria em comparação com o “povinho”.

Ao longo dos anos que sucederam a instauração do modelo republicano pudemos verificar várias ações envolvendo o ensino público e a educação em geral. Numa visão panorâmica, ante o perfil da *res publica* (coisa pública, de todos) brasileira, para sermos otimistas, diríamos que ela

[...] conseguiu uma vitória parcial, mutilada. A política educacional da primeira República, de um lado, foi vitoriosa porque universalizou no Brasil a idéia de uma rede de ensino primário, público, gratuito e laico criando um sistema escolar apropriado (Escolas Normais e Grupos Escolares); de outro lado, porém, o sistema criado foi insuficiente e insensível ao mundo de trabalho (NOSELLA, 2002, p.46).

4.2 Reformas republicanas

Prova disso foi que uma das primeiras atitudes posta em prática, a Reforma Benjamin Constant, tinha como princípios orientadores: liberdade de ensino, laicidade e gratuidade da escola primária. Além disso, a reforma declarou como seu objetivo formar os alunos não apenas para ingressarem nos cursos superiores, mas para que estivessem preparados para aprofundar seus estudos.

Afora essas “boas” intenções o fato é que esta reforma também foi bastante criticada, tanto pelos positivistas, já que não viam nela o respeito aos princípios pedagógicos de Comte, quanto pelos que defendiam a predominância literária e humanista, uma vez que houve um acréscimo exagerado de matérias científicas, dando a ela um caráter enciclopedista.

Enfim, a realidade sócio-cultural às vésperas do século XX em nosso país foi bastante precária, haja vista, por exemplo, que o índice de analfabetismo em 1900, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, chegava a 75% da população brasileira.

Ao mesmo tempo em que nas casas urbanas e nos salões sociais os brasileiros sonhavam com a realização de uma nova sociedade, republicana na política e industrial na economia, com “cheiro” de modernidade aos moldes dos países desenvolvidos, os novos cidadãos e cidadãs se deparavam, ao “olharem pela janela”, com um Brasil atrasado, arcaico em sua produção, fincado na base agrícola e extrativista, e extremamente desigual na suas condições sociais e culturais.

Ao final da primeira década dos noventa, por exemplo, tivemos a chamada Reforma Rivadávia Corrêa, que insistiu o tom formativo do ensino como notamos nas referências sobre o curso secundário. Segundo o texto desta reforma, o objetivo da educação era se tornar formadora de legítimos “cidadãos” e “cidadãs”. Ao mesmo tempo, retomou a orientação positivista pregando a liberdade de ensino, entendendo-se como a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais.

Ademais, pregou a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento e transferiu os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades. Os resultados desta Reforma foram desastrosos para a educação brasileira.

Mais uma vez pudemos perceber a persistente e implacável dualidade da sociedade brasileira e, conseqüentemente, do seu sistema de ensino. Para Nosella (2002, p. 48),

[...] o princípio pedagógico geral que presidiu à organização da educação primária, na primeira metade do século, necessariamente, foi dual, pois enfatizou, de um lado, uma educação (não escolar) para os trabalhadores que ainda deviam “extrair” as riquezas nacionais, e, de outro lado, criou uma segunda educação (escolar) para os outros (minorias) chamados a construir indústrias e serviços urbanos.

Reproduziu, dessa maneira, a forma produtiva dual da própria sociedade brasileira. No entanto, mesmo envoltos nessa dicotômica organização social, muitos técnicos e educadores pretenderam “caminhar” no sentido da sua superação.

Não se pode negar o empenho daqueles que, alinhados à perspectiva de um verdadeiro desenvolvimento, representaram para a história da educação brasileira os propulsores dos movimentos inspirados pelo chamado “entusiasmo pela educação”.

Esse fenômeno se expressou com as idéias e os planos manifestados pelos próprios republicanos desiludidos com a República então existente. República que procuravam redimir. Tratou-se de um movimento de “republicanização da República” pela difusão do progresso educacional.

Notou-se uma atitude progressista, por um lado, enquanto buscavam aprimorar o modelo republicano visando garantir a concretização de seus princípios; mas, por outro, vimos uma atitude até certo ponto ingênua ao depositarem na educação um poder que ela não tinha em absoluto: o de transformar a sociedade e garantir a tão divulgada cidadania.

Numa constatação entristecida, podemos reconhecer que os entusiastas da educação do início do século XX, bem como os nossos entusiastas do início do século XXI, superestimaram (e superestimam) o processo educacional. Pior, como já denunciámos outrora, essa responsabilização quase que completa da educação como condição para a cidadania encobriu (e ainda hoje encobre) uma perversa lógica do segregamento e da divisão social no país.

Esta visão quase messiânica e romântica dos entusiastas se evidenciou na perspectiva de que a ignorância reinante era a causa de todas as crises. Se a educação do povo era a base da organização social, ela se tornava o grande problema nacional.

Como pudemos verificar, não é de hoje que ao invés dos educadores mirarem nas estruturas econômicas e sócio-culturais para superarem a sociedade dualista e desigual e garantirem as condições para a cidadania, reduzem muitas vezes a luta ao problema estritamente educacional e pedagógico.

Constatando isso, podemos pensar na falta de originalidade e eficácia de certos debates atuais sobre educação que a colocam como “centro das preocupações” da sociedade pós-industrial. Entendem que só o conhecimento, enquanto ferramenta indispensável às pessoas, será capaz de gerar oportunidades iguais na “saída” e criar, na chegada, uma sociedade justa e igualitária.

Quanto aos entusiastas, basta-nos reconhecer que, naquele momento, colocaram o processo educativo como capaz de ser o regenerador do homem, ou melhor, o regenerador de toda a sociedade.

Foi nesse período, em meados de 1915, que este entusiasmo pela educação ganhou força. Sua estratégia foi clara: o problema não era, necessariamente, o modelo educacional nacional, mas o fato dele não estar disponível a todos. Então, precisavam difundir a educação existente para toda a população. E, de fato, aqueles anos ficaram registrados por uma atenção especial ao ensino primário, ampliando uma escolaridade básica a um número maior de pessoas.

Mas, os anos seguintes que colheram seus primeiros frutos geraram um contra-argumento. As correntes de pensamento pedagógico que surgiram nesse momento se definiram por um novo plano: não bastava expandirmos a oferta do ensino nos moldes atuais, precisávamos difundir um “novo” modelo de educação e de escola.

Eis que, então, a partir de 1927, surgiu a forma escolar mais adequada às idéias que impulsionaram a chamada fase do “otimismo pedagógico”: a Escola Nova.

Podemos dizer que, principalmente entre os anos 20 e 30, na educação brasileira, iniciou-se uma investida sem volta para a constituição de um “projeto nacional”. Muito do que se pensou naqueles anos, salvo devidas diferenças históricas, de certa forma se estendeu e permaneceu até os dias de hoje.

Houve uma espécie de tendência ou caráter comum entre o que se passou de 1930 até a década de noventa. Podemos denominar, por exemplo, como sendo uma fase da educação republicana populista e corporativa. (NOSELLA, 2002, p. 45)

Para nós, existiram algumas semelhanças fundamentais e decisivas entre o que aconteceu no tempo dos “pioneiros” e o que atualmente acontece no movimento do pensamento educacional brasileiro, em especial sobre categorias como dualidade e unitariedade e, principalmente, de educação para a cidadania.

Não nos parece por acaso que essa época tenha correspondido às profundas transformações na estrutura econômica e cultural ocorridas, principalmente, nos continentes europeu e norte-americano, devido aos fatos históricos marcantes, na primeira metade do Século XX, como a Primeira Guerra Mundial.

É válido imaginarmos o que passava pela cabeça daqueles políticos, educadores e técnicos da educação, que viveram em meio a turbulências das primeiras décadas do século XX nos campos políticos, econômicos e culturais, as quais chegavam até

eles de forma precária, devido tanto a pouca comunicação quanto às más condições de desenvolvimento dos intelectuais no país.

Mas, o fato é que vislumbraram profundas mudanças, principalmente, na concepção de educação.

Diante disso, eles acreditaram que seria possível construir uma nova sociedade, legitimamente republicana, liberal e democrata. Para isso, inspirados por esse sonho, seguiram unidos numa “marcha resoluta para uma política nacional de educação”.

Uma análise um pouco mais atenciosa e menos encantadora deste período induz a reconhecermos, mais uma vez, a falta de originalidade com que as coisas aconteceram no Brasil. Não há, em nosso entendimento, maneira de se evitar uma comparação, embora tratem de realidades distintas, mas, ao menos, uma percepção de fatores comuns aqui e ali, ou seja, de elementos constitutivos daqueles embates das primeiras décadas do século XX que retornam remodelados aos debates sobre educação brasileira em pleno século XXI.

É o que veremos a seguir.

5

BUSCA DA “ESCOLA UNITÁRIA”**5.1 Ideal dos pioneiros**

Há considerações que encontram na crise gerada pela Primeira Guerra Mundial um propulsor de significativas mudanças no Brasil.

Primeira, no que se refere à industrialização, uma vez que os cortes e as dificuldades nas importações, entre outros fatores, forçou uma espécie de reação industrialista nacional, procurando por um lado, suprir as necessidades gerais e, por outro, investir em novos produtos possíveis a partir do desenvolvimento técnico de então.

Segunda, quanto à aceleração na urbanização, seja pelo êxodo rural ou seja pela imigração, que iniciou um período de amplas ocupações nos espaços urbanos e, como consequência, formou uma massa de novos “cidadãos” comerciantes, operários e pequenos industriais, ávidos por um “banho” de modernidade republicana.

Terceira, porque esse novo cenário, com uma classe média em ascensão e as indústrias progredindo, exigiu do Estado uma resposta quanto à formação educacional necessária para aquele momento.

Ante o exposto, podemos perceber que cresceu de maneira demasiada a tensão entre “velhos” padrões sociais e culturais contra a “nova” sociedade urbana e industrial. Tudo isso aconteceu às vistas de críticos educadores que, embora reconhecendo alguns avanços pontuais nas reformas de ensino até então experimentadas, acreditavam na urgência de reformulações no campo educacional que, uma vez implantadas, poderiam conduzir a sociedade brasileira a um novo tempo.

Uma das críticas que se fazia era sobre o que ao longo deste trabalho estamos a toda hora constatando, qual seja: sobre a persistente dualidade social e do ensino no país, quer seja no âmbito estrutural, quer seja no aspecto conceitual e pedagógico.

Uma corrida de olhos naquele período, entre as décadas de vinte e trinta, nos dá a dimensão da intensa agitação daqueles anos marcados pela idéia de renovação, não apenas educacional, mas de costumes, dos padrões civilizatórios, enfim, do “jeito de ser” do povo brasileiro.

Em 1923, o educador Lourenço Filho iniciou um movimento de renovação educacional com a reforma realizada no Estado do Ceará.

No ano seguinte foi criada a Associação Brasileira de Educação - ABE, por Heitor Lira, Antonio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Süsskind de Mendonça, Delgado de Carvalho, entre outros. Esta entidade agregou a maioria dos educadores da época e promoveu várias conferências e publicações que foram fundamentais ao processo de desenvolvimento do país.

Outro educador de grande importância, Anísio Teixeira, em 1925, realizou uma reforma educacional no estado da Bahia. Dois anos depois, Francisco Campos, que viria também a ser ministro da educação do futuro governo Vargas, realizou no estado de Minas Gerais uma outra reforma. No mesmo ano, a ABE realizou a primeira das Conferências Nacionais de Educação, em Curitiba.

Fernando de Azevedo, figura central nos estudos daquele período, em 1928, então responsável pela educação no Distrito Federal (na época a cidade do Rio de Janeiro) promoveu sua reforma educacional. Enquanto isso, há quilômetros dali, em Pernambuco, uma reforma semelhante foi conduzida por Carneiro Leão.

Noutra ponta, os católicos, principalmente aqueles ligados às escolas por eles administradas, receberam com euforia, em 1929, a encíclica *Divini Illius Magistri*, um documento que fixava os princípios a que qualquer pedagogia católica deveria se subordinar. As diretrizes dessa encíclica foram confrontados com as idéias “muito avançadas” dos educadores que defenderam a educação laica.

Logo estourou a revolução de 1930 e os “tenentes” chegaram ao poder, formando o Governo Provisório que, numa postura extremamente reformista, em poucos meses se propôs transformar o quadro da educação brasileira por meio de seus decretos. Foi impressionante como, de uma só vez, todo o sistema educacional passou por significativas alterações.

Ainda em 1930, tivemos a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, através do Decreto nº 19.402.

No ano seguinte, em 1931, com a chamada Reforma Francisco Campos, o governo provisório sancionou vários decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Entre eles:

- a) Decreto nº 19.850, de 11 de abril, que criou o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto nº 19.851, de 11 de abril, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, dispendo sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotando o regime universitário;

- c) Decreto nº 19.852, de 11 de abril, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto nº 19.890, de 18 de abril, que tratou da organização do ensino secundário, fato que aprofundaremos neste texto mais adiante;
- e) Decreto nº 20.158, de 30 de julho, que organizou o ensino comercial, regulamentando a profissão de contador e dava outras providências.

Um ano se passou e, em 1932, um grupo de educadores composto por vários daqueles que conduziram as reformas educacionais nos anos anteriores lançou à nação *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, subscrito por Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, Delgado de Carvalho, Pereira de Almeida Jr., J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy da Silveira, Hermes de Lima, Atilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Leme e Raul Gomes.

Todos, como vimos, foram figuras centrais da história da educação naquele período e, estando unidos ou em conflito, participaram efetivamente das transformações, para o bem e para o mal, naqueles anos de “sonhos de uma nova sociedade”.

Entretanto, é sabido que um dos fatos que motivaram a elaboração do *Manifesto dos Pioneiros* foi a recusa dos conferencistas na IV Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE em atenderem ao pedido do Governo Provisório de oferecer a ele a “fórmula feliz” e o “conceito de educação” adequado para que pudessem embasar sua política educacional nacional.

Ora, precisamos aprofundar um pouco mais esse ponto. Segundo alguns estudiosos desse período, existiu um certo “alinhamento” entre o governo e alguns conferencistas, entre eles, Fernando de Azevedo. Os mais críticos, no entanto, denunciam que existiu algo a mais, configurando uma verdadeira “articulação” consciente e planejada em que um grupo de educadores, abertamente, “trabalhava” com e para o Governo Provisório.

Um dos conferencistas que lideraram a recusa ao pedido da “fórmula” foi Nóbrega da Cunha, que com sua intervenção conseguiu desarticular a resposta que vinha sendo preparada pelos organizadores da Conferência em comum acordo com o Ministério da Educação. A sua intervenção “consistiu, basicamente, em evidenciar aos conferencistas que o governo e os organizadores da Conferência partilhavam a concepção educacional dualista,

segundo a qual existiria uma escola para o povo e outra para as elites”(CARVALHO, 1989, p. 33).

Parece-nos que a intenção do governo à época era obter o aval dos educadores para legitimar seu programa educacional, o que é sempre perigoso. Infelizmente, encontramos ainda nos dias de hoje, educadores e educadoras que acabam cumprindo esse papel de avalistas de reformas completamente descabidas e alienadas às verdadeiras necessidades educativas do povo brasileiro.

De volta à história, encontramos na seqüência desses fatos, neste mesmo ano de 1932, o famoso Decreto nº 21.241, de 4 de abril, que consolidou a reforma do ensino secundário. Segundo Francisco Campos a reforma visava a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional.

O significado e os resultados desta reforma foram fundamentais para o ensino médio no Brasil; de lá para cá, aparentemente, pouca coisa mudou em sua essência.

É relevante citarmos que em meio ao turbilhão do início daquele século, eis que em 1934 foi promulgada a “nova” Constituição Federal, dispondo, pela primeira vez, entre outros aspectos, que a educação era direito de todos e devendo ser ministrada pela família, em certa medida, mas, principalmente pelos Poderes Públicos. No embalo do que dispunha a lei maior, foram fortalecidos o Conselho Nacional de Educação - CNE - e os Conselhos Estaduais de Educação - CEEs.

Além, evidentemente, do marco em relação ao ensino superior no Brasil que foi a criação da festejada Universidade de São Paulo pelo então governador Armando Salles Oliveira, cuja estrutura e diretrizes conceituais visavam um novo tipo de ensino, trazendo inclusive, pela primeira vez, uma faculdade de Filosofia consistente no país. A USP foi a primeira universidade criada e organizada de acordo com as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras, um documento inovador datado de 1931.

Esta nova concepção de ensino superior influenciou as universidades criadas desde então, como foi o caso da Universidade de Porto Alegre e, especialmente, a Universidade do Distrito Federal, esta fundada em 1935 sob a direção do então Secretário de Educação do Distrito Federal, o educador Anísio Teixeira. Com a Universidade do Distrito Federal pudemos dispor de uma Faculdade de Educação na qual se situou o Instituto de Educação.

Concluindo esse primeiro contato com a realidade da educação e da sociedade brasileira naquela primeira metade do século XX, para a seguir esmiuçarmos alguns aspectos essenciais ao entendimento e à problematização posteriores das reformas atuais no ensino

médio, situaremos-nos até 1937 quando o Estado Novo lançou, mais uma vez em apenas três anos, sua “mais nova” Constituição Federal. Nela, a triste surpresa: enfatizou o ensino pré-vocacional e profissional e, o que foi pior, retirou de seu texto os dizeres: "a educação é direito de todos".

A maioria dos trabalhos de pesquisa sobre o ambiente e os objetivos dos “pioneiros” acabou tendendo para duas situações: por um lado, enfatizaram Fernando de Azevedo em detrimento de um maior reconhecimento dos demais, de modo especial, de Anísio Teixeira; por outro lado, ficaram presos à retórica do “novo” que foi constante nos textos, eventos e reformas daquele período. Ambas tendências nos parecem insuficientes e questionáveis.

Quanto ao enfoque exagerado em Azevedo, isso impediu que fossem percebidas e debatidas as idéias, muitas vezes, divergentes, dos seus companheiros de manifesto. O fato foi que existiram divergências marcantes entre eles. Para Carvalho (1989, p. 31), em relação a

[...] questão da superação da chamada “dualidade” do sistema de ensino, na narrativa de Azevedo, restringe-se praticamente a um problema de unificação das diferentes estruturas educacionais estaduais num sistema nacional. Essa era uma das acepções da questão. A ênfase de Anísio Teixeira, por exemplo, está (sic) na superação da dicotomia trabalho manual x trabalho intelectual.

Já em relação ao termo “novo”, este escondeu uma série de contradições que se arrefeciam ou eram encobertas pela sua simbólica presença. Aceitarmos passivamente o movimento como algo homogêneo e orgânico é deveras ilusório, uma vez que sob o “guarda-chuva” do “novo” que combateu de forma veemente o “velho” mundo tradicional, arcaico e aristocrático, estiveram abrigados pensamentos convergentes em termos de conceituação sobre o processo educativo, mas muitos deles divergentes quanto à estratégia de ação e as bases sob as quais deveriam desenvolver o projeto da nova nação.

Ainda sobre esse fenômeno semântico e político, existiu, e ainda hoje existe, um fato grave e preocupante que na maioria das vezes tornou os debates acadêmicos frágeis e suspeitos. Naquele momento aconteceu, e atualmente também estamos vendo acontecer, em certa medida, um discurso educacional maniqueísta e perigoso, como nos denunciaram alguns autores ao analisarem os textos dos próprios protagonistas, apontando que

A polarização novo x velho homogeneiza cada um dos grupos em conflito e, por outro lado, assinala os vilões e os heróis da estória. A distribuição dos

“fatos” relatados por séries marcadas diferencialmente pelas rubricas “novo” e “velho” é operação suficiente para amalgamar iniciativas díspares, constituindo-se seja como “renovadoras”, seja como “tradicionalistas”. Com tal procedimento, a narrativa opera com a indeterminação semântica dos termos “novo” e “velho”, de modo a neles capturar a significação produzida no relato apologético da história então recente do país (CARVALHO, 1989, p. 31).

Desse modo, corremos o risco de associarmos, indiscriminadamente, o “novo” com os objetivos e as bases do governo constituído em determinado momento. Não há como negar, por exemplo, que nos anos noventa houve uma onda de “novidade” que se estendeu até nossos dias e proclamou (e ainda proclama) que a “nova” educação pensada pelos técnicos do Governo Federal estava em sintonia com a “nova” sociedade pós-moderna e pós-industrial.

Como veremos, este discurso, assim como fez naquele período, o faz agora, insinuando que aqueles contrários ao óbvio em termos de educação contemporânea podem ser classificados de “retrógrados”, ou no limite, de ultrapassados.

5.1.1 Manifesto dos Pioneiros

A leitura do *Manifesto dos Pioneiros* pode ser bastante elucidativa sobre a maneira como pensavam solucionar o problema do ensino secundário, dentro de um programa mais amplo de educação para o país.

No texto, já no seu início, elegeram a educação como mais importante problema ao se tratar da reconstrução nacional, acima até das questões econômicas. Denunciaram que boa parte da desorganização do ensino nos últimos 43 anos, vivendo sob um regime republicano, deveu-se à falta de definição clara dos fins da educação, ou seja, da “falta, em quasi todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto philosophico e social) e da applicação (aspecto tecnico) dos methodos scientificos aos problemas de educação”.¹

Apontaram para a limitação das reformas anteriores realizadas na década de vinte, como já vimos antes, em função de sua desarticulação com um plano maior de sociedade. Para eles, as reformas até então tinham sido, embora coerentes, pontuais e localizadas, sem significar uma proposta integral e abrangente de se pensar e aplicar a educação. Escreveram:

¹ **Manifesto dos Pioneiros da Educação.** (grafia da época) In: GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 55

[...] toda educação varia sempre em função de uma concepção de vida, reflectindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convem fazer adoptar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil”.[...] num longo olhar para o passado, da evolução, da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o conteúdo real deste ideal variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social.²

De uma certa forma, os pioneiros fizeram jus a algumas críticas dos católicos fervorosos contra eles, acusando-os de serem comunistas. Se levarmos em conta as idéias “marxistas” como as acima descritas, ou seja, de como a realidade social ou os modos de se produzir e se organizar socialmente determinam, em grande monta, a própria “concepção de vida” de um dado momento histórico, possivelmente encontraremos algumas marcas do socialismo.

Porém, não muito depois desse trecho, digamos, de inspiração “marxista”, foi dado um verdadeiro “banho de água fria” naqueles que queriam encontrar nisso a chave para entender o pensamento dos pioneiros. Na visão destes, o problema de classes existia e era um fato, mas a superação dessa estratificação social não ocorreria da luta entre as classes, mas de uma nova forma de se estabelecê-las.

Parece-nos confuso, mas veremos que na cabeça dos pioneiros estava, ao que tudo indica, o seguinte entendimento: como aceitavam o fator “biológico” no processo educativo das pessoas, valorizavam a questão individual do ponto de vista da natureza, para sugerir que fosse dado a cada um, a oportunidade de se desenvolver integralmente explorando suas aptidões e habilidades naturais. Dessa forma, estes criariam uma nova “organização” das classes, entre indivíduos mais ou menos desenvolvidos, em relação de um com o outro, de modo que haveria uma “hierarquia das capacidades”.

Leva-nos a lembrar um pouco a teoria platônica exposta na obra *A República*, de que as pessoas nasciam com almas diferentes em grau de aprimoramento e, pelo processo educacional, aos poucos se formariam e se definiriam as “classes” sociais de acordo com o tipo de alma de cada um. Nesse sentido, o fator natureza inata de cada um definiria seu lugar na organização social, não sendo, portanto, vítima de injustiças socialmente criadas.

² **Manifesto dos Pioneiros da Educação.** (grafia da época) In: GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 58-59

Em que pese estas contradições, o fato foi que no *Manifesto dos Pioneiros* nós encontramos uma visão de como se resolveria o problema da dualidade social através da educação. Para eles, uma nova concepção de educação, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes sociais, assumiria, “com uma feição humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarchia democratica’ pela ‘hierarchia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociaes, a que se abrem as mesmas apportunidades de educação”.³

Notamos, portanto, que do ponto de vista dos pioneiros a educação poderia superar a divisão de classes econômicas ao “substituí-la” pela divisão de acordo com as capacidades individuais de cada um.

Parece-nos que este pensamento ainda ronda os debates recentes sobre educação no Brasil e no Mundo. De uma forma repaginada e atualizada, encontramos hoje muitas teorias dominantes no campo educacional que querem nos fazer crer que existem certas “habilidades e competências” requisitadas pela nova sociedade do conhecimento, as quais precisam ser desenvolvidas, pela oferta de oportunidades pelo Estado, mas principalmente pelo “esforço pessoal de cada educando”.

Nesse sentido, a chance de alguém das camadas menos favorecidas ascender aos patamares da vida integrada ao novo modelo seria grande e dependeria, em certa medida, do aprimoramento do “espírito de competitividade” dos próprios alunos. Enfim, como retomaremos este problema num outro momento, por enquanto devemos guardar essas informações preciosas que podem nos levar à constrangedora constatação de que não vivenciamos muitas “novidades” como são divulgadas, quer na educação, quer na sociedade, quer na vida republicana do Brasil.

Apenas como mais uma provocação, o que descreveremos, agora, sobre ensino médio, foi escrito em 1932, mas poderia muito bem ser confundido (com ressalvas) com os textos oficiais da década de noventa que trataram da reforma atual do ensino médio. Vejamos:

[...] a escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre trabalhadores manuaes e intellectuais, terá uma sólida base commum de cultura geral (3 anos), para posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em secção de preponderância intellectual (com os 3 cyclos de humanidades modernas; scientificas physicas e mathematicas; e sciencias chimicas e biológicas) e em secção de preferência manual, ramificada por sua vez, em cyclos, escolas ou cursos destinados á preparação ás actividades profisionaes, decorrentes da extracção de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca)

³ **Manifesto dos Pioneiros da Educação.** (grafia da época) In: GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 59

da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).⁴

De modo sistemático, como vimos, defendiam os pioneiros uma escola pública, unitária, laica, gratuita e obrigatória. Defendiam, nesse caso, uma escola primária comum para todos, sem distinção de classes, embora como mostramos, eles acreditassem na construção da hierarquia democrática das capacidades individuais.

Mas, depositaram na educação uma responsabilidade enorme em “solucionar” problemas sociais sem considerar, por exemplo, as desigualdades da própria base estrutural da sociedade brasileira. Entendemos que nesta primeira tentativa de se constituir a “escola unitária” ocorreu a mesma distorção reproduzida décadas depois. Não se realiza um ideal “socialista” sem transformar as relações materiais no sentido da construção de uma sociedade socialista. No caso, os pioneiros, ao que tudo indica, identificavam-se mais com o “liberalismo” do que com o “socialismo” propriamente dito.

O que se sucedeu após o *Manifesto dos Pioneiros* pode ser resumido como o aprofundamento do caráter “populista”, ao procurar sempre conciliar, ou apaziguar as diferenças econômicas, sociais e culturais, com medidas genéricas. Podemos afirmar que até os anos noventa, o “vai-e-vem” de propostas, leis, reformas, teorias, governos, enfim, não alteraram essencialmente o perfil da escola média, nem da educação como um todo, que permaneceu dual e com sua marca social definida, pois continuou a manter a distinção de um tipo de ensino para uma minoria pertencente às elites e outro para uma maioria popular e pobre.

Em relação ao problema da cidadania, foram abertas as portas dos direitos e deveres socialmente iguais, porém de uma maneira meramente formal. Como é sabido, não basta definir a igualdade formal sem promover-la materialmente.

Como sempre, a “velha” dualidade permaneceu. Isso se tornou evidente quando verificamos que até 1950, de modo geral, existiram “redes” escolares separadas, paralelas, tendo de um lado, as escolas secundárias com o objetivo de formar a classe dirigente oferecendo-lhes uma formação geral e, de outro lado, as escolas profissionais, cujos conteúdos eram estritamente instrutivos de determinados ofícios.

Além disso, cada uma das redes manteve estruturas e regulamentos próprios e a divisão permaneceu extremamente rígida, “quase completa, inexistindo a possibilidade de um aluno do curso profissional passar para o ensino secundário”(MORAES, 1996, p.125).

⁴ **Manifesto dos Pioneiros da Educação.** (grafia da época) In: GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 69

5.2 Entre um golpe e outro

Num momento de intensa instabilidade política, Getúlio Vargas, num golpe de Estado, instaurou o chamado Estado Novo, e, logo a seguir, proclamou uma “nova” Constituição Federal como foi comum em todos os outros momentos. Para os especialistas, o texto da nova Carta Magna outorgada em 1937, refletiu “tendências fascistas”, embasando-se numa orientação político-educacional adaptável ao mundo capitalista e industrial que naquele momento tinha como urgente a necessidade de se preparar um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado.

Por estas características, no que toca à educação, a nova Constituição Federal pareceu valorizar o ensino pré-vocacional e profissional. Propôs ainda um ensino livre à iniciativa privada e individual tirando do Estado a exclusividade do dever de educar. Quanto às bandeiras republicanas, manteve ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e dispôs como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais primárias e secundárias.

De modo geral, podemos reconhecer que muitas das conquistas do movimento renovador anteriormente desenvolvido e refletido na Constituição Federal de 1934 acabaram sendo minimizadas e foram bastante enfraquecidas na Lei de 1937.

Vale ainda destacarmos neste período a criação do INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos⁵, por iniciativa do Ministro da Educação Gustavo Capanema, embora, de fato, tenha sido apenas em 1938 que o órgão passou a existir efetivamente, então sob liderança do educador Lourenço Filho.

Entre os objetivos atribuídos ao INEP pelo Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, estão: organizar a documentação relativa as questões pedagógicas; realizar intercâmbio com instituições educacionais nacionais e internacionais no que se refere à educação; promover pesquisas na área educacional; prestar assistência técnica aos serviços federais, estaduais, municipais e particulares de educação; subsidiar teórica e praticamente as políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação; etc.

Além de Lourenço Filho, que dirigiu o órgão de 1938 a 1945, tivemos também outros célebres educadores na sua direção, como Murilo Braga de Carvalho, entre 1945 e 1952, e o renomado Anísio Teixeira, dirigindo de 1952 a 1964.

⁵ Atualmente o INEP é denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, homenageando o educador falecido em 1971.

5.2.1 Reforma Capanema

Ao chegarmos ao ano de 1942, rumo ao fim do Estado Novo, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, conduziu uma ampla reforma educacional apresentada, como foi comum aos demais ministros que o antecederam, por uma série de decretos, cada um versando sobre determinados níveis de ensino e modelos de instituição.

Já devemos ter comentado que essa tendência legalista e até certo ponto “autoritária” de governar por decretos, tentando transformar as condições objetivas e materiais por meio destes, sem uma sustentação na sociedade foi (e continua sendo) uma prática lamentável dos nossos governantes. Mas, enfim, o fato foi que Capanema não fugiu à regra e “lançou” sua reforma sob a denominação de “Leis Orgânicas do Ensino”.

Resumidamente, foram as seguintes leis:

- a) Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI;
- b) Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro, regulamentou o ensino industrial;
- c) Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril, regulamentou o ensino secundário;
- d) Decreto-lei nº 4.481, de 16 de julho, dispôs sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do SENAI;
- e) Decreto-lei nº 4.436, de 7 de novembro, ampliou o âmbito do SENAI, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca. (aqui se pode pensar inevitavelmente nas propostas dos “pioneiros” quando imaginam a divisão entre extração, elaboração e distribuição de produtos, com seus cursos profissionalizantes, respectivamente);
- f) Decreto-lei nº 4.984, de 21 de novembro, exigiu que as empresas oficiais com mais de cem empregados mantivessem, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes.

A organização dos vários níveis de ensino ficou composta da seguinte forma: curso primário, de cinco anos; ginásial, de quatro anos; colegial, de três anos, dividido em duas modalidades, clássico ou científico, sendo necessário optar por um ou por outro.

Com isso, reforçou-se a dualidade e a distinção entre “tipos” de escola para classes diferentes de pessoas, muito embora no discurso de defesa deste sistema alguns educadores afirmaram existir um avanço na medida em que o ensino secundário tinha deixado, com a reforma, o seu caráter estritamente propedêutico servindo como curso preparatório para o ingresso no ensino superior e, em certo sentido, buscado um sentido de organicidade.

Na verdade, ao que tudo indica, a reforma apenas conseguiu colocar o termo “formação geral” noutra patamar, dando a impressão que estivesse sendo valorizado, mesmo em face de sua flagrante condição descontextualizada e frágil, até porque o que predominou foi a modalidade do científico, reunindo em suas escolas, cerca de 90% dos alunos do colegial naquela época.

Alguns autores mais críticos da chamada Reforma Capanema vão além e esclarecem que tais medidas, como já dissemos, compiladas nas leis orgânicas, efetivando-se, coincidentemente, num momento histórico repleto de indefinições e impasses políticos e econômicos, estendeu até 1961 a existência de um aparelho institucional dirigente da política educacional de caráter dual e altamente segregadora.

Nunes (2001, p.113) entendeu que

Para a sociedade brasileira, isso significou a manutenção do projeto repartido de educação [...] para o povo, uma educação destinada ao trabalho; para as elites, uma educação para usufruir da cultura e aprimorá-la no exercício da vida. [...] A impossibilidade de transferir os alunos dos cursos secundários profissionais para o curso secundário geral e a possibilidade exclusiva de acesso ao ensino superior pelos estudantes saídos do curso secundário geral significaram formidável recuo.

Getúlio Vargas saiu da vida para entrar para história e nós continuamos com nosso titubeante sistema educacional que pendeu, para lá e para cá, a cada novo governo, a cada nova reforma, a cada novo ministro.

Estejamos certos, no entanto, que não foi por acaso que de tempos em tempos, muitas vezes com menos de dez anos entre uma e outra, surgiram reformas do ensino que pretenderam, todas elas, “revolucionar o modelo brasileiro” como um todo, formando um ensino adequado às necessidades da sociedade brasileira em sintonia com o resto do mundo.

Existiu e, como veremos, ainda existe, uma lógica global que parece conduzir o rumo do país. Embora tenha se modificado com o tempo, uma das características desta lógica foi sempre manter separados o “povo” cidadão do “povinho” excluído.

5.2.2 LDB 4.024/61

Pois bem. Na seqüência, mal chegamos a mudar de década e já em 1946, de acordo com a “mais nova” Constituição Federal, promulgada neste mesmo ano, o Ministro Clemente Mariani criou uma comissão específica para elaborar um anteprojeto de “reforma geral” da educação nacional (Já falamos mais de uma vez dessa vontade incontrolável de rompermos com o passado a todo instante).

A diferença, agora, foi que se pretendeu elaborar pela primeira vez uma lei de diretrizes e bases da educação, representando um avanço em relação às reformas fragmentadas de que se tinha notícia até então.

Esta comissão, presidida pelo eminente educador Lourenço Filho, que como vimos, fez parte do grupo dos pioneiros em 1932, foi subdividida em três subcomissões: uma responsável pelo ensino primário; outra para tratar do ensino médio; e uma terceira para definir como ficaria o ensino superior. Em poucos meses foi concluída a empreitada e, no final do ano de 1948, foi então encaminhado o anteprojeto da mais recente reforma educacional ao Congresso Nacional, iniciando sua trajetória longa e conturbada.

Foram anos de intensos debates ideológicos, políticos, educacionais, enfim, um período de “ebulição” no país. A idéia de modernização, de um grande salto para o futuro, perpassou e se colocou como pano de fundo daquelas discussões. Ao mesmo tempo, uma disputa intestina entre os responsáveis pelo ensino no país tornou aqueles anos extremamente polêmicos.

Neste caso, um dos conflitos marcantes dessa fase de elaboração da primeira LDB foi entre defensores da escola particular de um lado e da escola pública de outro.

Na “arena” onde se efetivaram as discussões, em diversas publicações e debates públicos, alguns até agressivos, podemos identificar dois grupos nitidamente organizados: “de um lado, os defensores do ensino privado tendo como carro chefe a Igreja Católica, secundada por proprietários de escolas privadas leigas. [...] De outro lado, os defensores do ensino público” (BUFFA, 1984, p. 303).

Uma constatação sutil realizada tempos depois e que tirou um certo “brilho” daquela disputa, especialmente àqueles que queriam acreditar num certo “heroísmo” dos defensores da escola pública, foi que na verdade existiram diferenças entre os grupos sob vários pontos de vista, porém, eles “concordavam” em não questionarem a ordem existente, tão controversa e merecedora de estudos, ou até mais, que os problemas educacionais.

Para Buffa (1984, p. 305), numa perspectiva mais ampla, esse famoso conflito significou na verdade uma luta entre forças conservadoras da sociedade:

Por um lado, o setor tradicional da burguesia ligado à Igreja, usuário de suas escolas, defensor, portanto, do ensino privado e, por outro lado, a fração da burguesia industrial, representando o setor moderno que via com bons olhos novas conquistas sociais, defendendo o ensino público.

Era, assim, uma luta entre a própria classe dominante. Diante disso, surgiu um difícil questionamento: onde é que entrariam os interesses da grande massa popular nesta história?

Como se não bastasse esse impasse, além disso, devemos reconhecer que o resultado desse conflito foi favorável ao setor “tradicional da burguesia”, abrindo caminho ao privatismo do ensino secundário. Logo, podemos supor que, mais uma vez, o processo de exclusão de boa parte da população da condição de legítimos cidadãos e cidadãs foi reforçado.

Findo o seu processo de elaboração, depois de vários anos tramitando no Congresso Nacional, (e quando falamos em “vários anos”, utilizamos aqui o sentido literal, pois foram 13 anos) já em outro governo, num outro momento da história brasileira, finalmente, ela foi aprovada. Assim, em 20 de dezembro de 1961, foi “entregue” ao povo brasileiro a Lei nº 4.024, a famosa “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, nossa primeira LDB.

Uma leitura atenta de alguns trechos desta Lei, como os dos dispositivos sobre o conceito e as finalidades da educação, bem como daqueles sobre ensino médio e, ainda, daqueles que sintetizaram as disputas das escolas particulares com as escolas públicas, será fundamental para compreendermos os desdobramentos futuros na sociedade e na educação brasileiras que chegariam, em maior ou menor grau, até os nossos dias.

Além do quê, em certa medida, o próprio texto legal consegue ser auto-explicativo em certa medida. Vejamos, então, alguns trechos extraídos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a qual “Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961)

Quanto ao comentado conflito que existiu na fase de sua elaboração devido às pressões, de um lado, dos defensores da escola privada com “o setor tradicional da burguesia” representado por religiosos e proprietários de escolas e, de outro, defensores da escola pública, com a “burguesia industrial”, resultou nos seguintes dispositivos:

- Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.
Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.
- Art. 3º O direito à educação é assegurado:
- I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
 - II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.(BRASIL, 1961)

Já em relação ao ensino médio, tema central deste nosso trabalho, os legisladores que formalizaram no papel uma certa concepção de vida e de educação alinhada ao sistema dominante encontraram a “inacreditável” fórmula para conciliar interesses e realidades tão diferentes que marcavam a dualidade social e econômica naquele Brasil da segunda metade do século XX, o que resultou na seguinte previsão:

- Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.
- Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:
- a) industrial;
 - b) agrícola;
 - c) comercial.(BRASIL, 1961)

Como vimos, prevaleceu, mais uma vez, a forma populista da conciliação dos conflitos, sejam eles econômicos, sociais ou ideológicos, procurando “mediar” as forças em oposição. Considerando a suspeita de que se tratou de uma luta conservadora com faces distintas e que, na prática, não surtiu muitos efeitos, ficou “no ar” o sentimento de que foi necessária, mas não suficiente para atender nossas necessidades.

Os comentários sobre a nova Lei em vigor, nas palavras de alguns dos protagonistas da época, demonstraram um evidente “conformismo” perturbador.

Citados por Saviani (2000, p. 20): para Anísio Teixeira, defensor da escola pública, foi “meia vitória, mas vitória”; para Carlos Lacerda, defensor da escola privada, “foi a lei que pudemos chegar”; mais desiludido que os primeiros, e com ironia, para Álvaro Vieira Pinto “é uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”.

Reforçando esta triste percepção, podemos listar algumas características marcantes desse “jeito de ser” populista da educação brasileira, tais como:

1- O populismo obscureceu o conceito e a prática do trabalho intelectual [...] fixa-se, assim, a dicotomia entre trabalho braçal (emprego simples ou até subemprego) e trabalho intelectual.

2- Ao enaltecer o basismo, contribuiu no afrouxamento do rigor do trabalho escolar. [...] o populismo democratiza a clientela, mas deforma o método, rebaixando a qualidade.

3 – o populismo disfarça, pela equivalência burocrática, a dicotomia entre o ensino profissionalizante e o ensino secundário. [...] os dois mundos não se integram; os dirigentes e os dirigidos continuam em escolas diferentes, mesmo recebendo diplomas “iguais”. O idealismo populista, que pensa criar a escola “unitária”, abre ao trabalhador o longo caminho de uma escola secundária empobrecida, sem lhes proporcionar meios de percorrer os anos da Universidade. É um idealismo cínico.

4 – A cultura popular foi fortemente escolarizada pelo populismo e também pelo corporativismo.

5 – Finalmente, também a política de formação dos professores e dos outros profissionais da Educação traz as marcas do populismo [...] o rico e amplo conceito de “escola” foi reduzido ao pobre e mecânico conceito de “curso”, para “baratear” e “empobrecer” a escolarização.(NOSELLA, 2002, p.54-58)

5.2.3 Lei 5.692/71

Com a renúncia de Jânio Quadros em 1961, a presidência da República seria, por direito, assumida pelo então vice-presidente João Goulart, líder populista vinculado ao movimento sindical. Mas, as forças políticas da época não viram com bons olhos esse fato e, numa grande articulação cheia de traições e intrigas, algo impensável numa democracia legítima, mudaram as regras do jogo e obrigaram Jango (como era conhecido) assumir sob um novo sistema, não mais presidencialista, mas parlamentarista.

Por estranho que pareça, isto aconteceu e, pouquíssimo tempo depois, aconteceria ainda algo pior: um golpe de Estado que destituiu o presidente e instaurou um Regime Militar.

Antes ainda tínhamos um plebiscito em que o “presidencialismo” foi “devolvido” enquanto sistema de governo, fazendo com que João Goulart tomasse posse novamente em 1963, só que agora como “chefe de Estado e de governo” como previa o sistema presidencialista.

Na condição de chefe de governo Jango apresentou ao país seu “Plano Trienal” para conter a inflação e, ao mesmo tempo, o conjunto de suas “Reformas de Base” para reorganizar as políticas públicas do Estado. Mas, seu governo estava sendo minado pela “direita” do país, que passaram a defender que só uma revolução purificaria a democracia, pondo fim à luta de classes, ao poder dos sindicatos e aos perigos do comunismo.

A gota d’água para o desfecho do golpe foi o comício realizado na estação Central do Brasil, quando milhares de pessoas foram ver o presidente defender suas reformas de base, enquanto os grupos que apoiavam o comportamento golpista dos líderes conservadores se uniam numa Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em São Paulo.

Segundo consta nos registros históricos, a intenção da Marcha era dar o “empurrão” que faltava ao golpe em andamento, demonstrando que as famílias brasileiras queriam distância dos “comunistas”, começando pelo presidente, o qual, assim o taxavam, e também a toda a sua turma.

As lideranças da época que organizaram a Marcha admitiam que os militares só definiriam sua posição depois que houvesse uma manifestação pública, expressando sua insatisfação.

Eis que o país terminou o dia 30 de março de 1964 sob presidência de Jango e terminou o dia seguinte, 1º de abril (ironicamente no “dia da mentira”), com o cargo de presidente declarado vago. Em pouco tempo, o Brasil estaria sob comando dos militares.

Vale descrevermos algumas ações dos governos que compreenderam o período de 1964 a 1985, subordinados a um Regime Militar, especificamente no campo político. Pela trajetória da vida política podemos imaginar o contexto onde as reformas educacionais e sociais se efetivaram.

Com o golpe, em 1964, os militares formaram o Supremo Comando da Revolução, que decretou o Ato Institucional nº 1 (AI -1), determinando que a próxima eleição direta para Presidente da República seria realizada em outubro de 1965; até lá, tínhamos como presidente provisório o marechal Castelo Branco. Mas, sem explicações consistentes, o prazo foi prorrogado para mais um ano, mantendo apenas eleição direta para Governador nos onze Estados brasileiros. Com isso, começou a se perpetuar aquilo que deveria, segundo o próprio discurso dos militares, ser apenas um governo de transição.

Naquele ano de 1965, a oposição ao regime militar venceu em cinco Estados, provocando uma ameaça ao governo e gerando uma reação autoritária e abusiva por parte deste. Para impedir o crescimento da oposição, em 27 de outubro de 1965 foi decretado o Ato Institucional nº 2 (AI-2), extinguindo os partidos políticos existentes, estabelecendo eleições indiretas para Presidente da República e dando poderes ao governo para cassar mandatos e suspender direitos políticos. O AI-2 também previu a instauração do bipartidarismo, ou seja, seriam criados apenas dois partidos e, legalmente, só esses dois seriam reconhecidos. Foram assim formados a “ARENA” (Aliança Renovadora Nacional), partido que apoiava o governo militar; e o “MDB” (Movimento Democrático Brasileiro), partido que o combatia.

Durante anos esses dois partidos, ARENA e MDB, disputaram o poder, construindo uma história de conflitos e confrontos políticos, num cenário cada vez mais hostil, com o regime se tornando cada vez mais duro e os militares, ao contrário do que haviam defendido, perpetuando-se no poder.

O Ato Institucional nº 3 (AI-3), em 1966, determinou que as eleições para Governador também seriam indiretas, restringindo ainda mais a mobilização da oposição. Em 1967, o Ato Institucional nº 4 (AI-4), garantiu a aprovação da nova (mais uma) “Constituição Federal”, elaborada arbitrariamente, com o Congresso Nacional praticamente fechado, abrindo posteriormente apenas para aprová-la e eleger como presidente, o candidato único, marechal Costa e Silva.

Em dezembro de 1968, o famoso e desastroso Ato Institucional nº 5 (AI-5), destruiu definitivamente a estrutura democrática do país, provocando uma revolta generalizada, que culminou na luta armada promovida por organizações de esquerda radical, como: MNR (Movimento Nacionalista Revolucionário), PCdoB (Partido Comunista do Brasil), MRT (Movimento Revolucionário Tiradentes), ALN (Aliança Libertadora Nacional), VPR (Vanguarda Popular Revolucionária) e o MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de outubro).

Anos depois, em 1974, assumiu a presidência o general Geisel, com o propósito de “abrandar” o regime autoritário, pois a repressão, daquela forma, tornara-se insustentável. Sem dizer que o processo de transmissão do poder de volta às mãos dos civis já estava adiado em dez anos. Geisel pensou que a “solução”, embora “entristecesse” o alto comando militar, fosse a “abertura política”, ou seja, permanecer no poder apenas por mais algum tempo e evitando ser tão repressivo e autoritário.

Porém, só em 1979, na presidência do general Figueiredo, seria realizada a reforma partidária, como base para a “restauração” da democracia. Mas, como “nem tudo que

reluz é ouro”, o plano do governo era mais uma vez mudar as regras para manter-se no poder. Mais que isso, infelizmente, para os que defendiam a democracia e lutavam para destituir a ditadura militar, os “milicos” tinham entre seus pares uma mente brilhante a seu serviço, o então Chefe da Casa Civil, general Golbery do Couto e Silva.

Ao analisarem a evolução eleitoral dos anos anteriores, os militares governistas constataram algo deveras preocupante: nas condições políticas daquele momento, o MDB venceria a ARENA nas próximas eleições, conquistando maioria no Congresso Nacional e nas Assembléias Legislativas, fato que “destruiria” boa parte da base governista. Dessa forma, se nada fosse feito, tudo indicava que, pela primeira vez durante o regime militar, a oposição teria o controle do Colégio Eleitoral, que elegeria o próximo Presidente da República. O que fazer?

Nessas condições, Golbery enxergou o que muitos não conseguiram enxergar, nem mesmo lideranças dos movimentos de esquerda. O general acreditou que, extinguindo o bipartidarismo e autorizando a criação de novos partidos, os políticos ligados a ARENA permaneceriam unidos, mudaria apenas o nome, uma vez que compactuavam inteiramente com o regime; já os ligados ao MDB, que só a oposição ao regime os unia, iriam se dividir, pois divergiam em vários pontos, tanto ideológicos quanto programáticos. Apostou nisso, e em novembro de 1979 foi aprovada a reforma partidária.

O resultado foi: a ARENA passou a se chamar PDS (Partido Democrático Social); e do MDB, dividido, foram criados cinco novos partidos: PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), PP (Partido Popular), PT (Partido dos Trabalhadores), PDT (Partido Democrático Trabalhista) e PTB (Partido Trabalhista Brasileiro).

Infelizmente, Golbery estava certo.

Esta descrição sucinta da movimentação política do período nos possibilita, agora, compreendermos outros aspectos em relação à educação. Primeiro, que o Regime Militar no Brasil, de maneira geral espelhou na educação o caráter anti-democrático de sua proposta ideológica de governo, com muitos professores sendo presos e demitidos; universidades sendo invadidas e estudantes sendo presos e feridos nos confrontos com a polícia, além de muitos que foram mortos.

As avaliações do sistema educacional realizadas por determinação dos governos militares indicavam a existência de uma desconformidade entre o que se tinha na prática e o que se precisava ter no plano ideal para a sociedade em desenvolvimento daquela época. Mais que isso, questionavam com afinco o ideal de escola pública, gratuita, unitária e para todos.

Podemos encontrar, por exemplo, no “Relatório Meira Mattos”, documento elaborado pela Comissão Especial criada pelo Decreto nº 62.024/67 e presidida pelo Gen. Carlos de Meira Mattos para estudar o problema do ensino superior no país, uma análise técnica do problema da desigualdade social em relação ao papel da educação. Neste documento, descreveu-se que: “o conceito constitucional visa a tornar possível a ‘igualdade de oportunidade de ensino’. Só por utopia ou má fé se pode defender, num país de economia fraca como o Brasil, a gratuidade do ensino em todos os graus”.⁶

Mais adiante, encontramos um comentário rico para nosso estudo sobre as condições do ensino médio naquele momento:

[...] na realidade o ciclo colegial não está desempenhando o seu mister. O aluno, egresso do científico ou do clássico, que quiser obter bons resultados nos exames vestibulares, terá que se matricular em um “cursinho” particular. [...] a indústria é rendosa, enquanto que ao candidato pobre, que não dispõe de recursos para pagar esse escalão espúrio que se intrometeu entre o ensino médio e o superior, fica praticamente vedado o ingresso em nossas universidades e faculdades.⁷

Mais de uma vez, neste trabalho, acabamos nos deparando com essa infeliz realidade; mais triste é reconhecermos que esse relatório, datado de 1968, em muito pode ser utilizado para descrever as condições vividas pelos alunos de ensino médio nas escolas de hoje, quase quatro décadas depois.

O mesmo relatório ainda concluiu que os ensinos primário e médio não estavam conduzindo o jovem a “uma qualificação profissional, razão pela qual” não estava sendo “aprimorada a formação de mão-de-obra útil”.⁸

Nesta observação está contida a base, se assim podemos dizer, da filosofia educacional que dominou durante o Regime Militar. Qual seja: a superestimação do papel da educação enquanto “instrumento” de preparação profissional para atender à demanda de uma sociedade que se desenvolvia na produção industrial. Parece-nos que mais do que preocupação com a questão da cidadania, o que estava em curso era uma tentativa de evoluir em relação às necessidades de desenvolvimento econômico do país.

É preciso reconhecer, no entanto, que os militares investiram numa proposta de unificação da escola média. Embora, como se notou na “Exposição de Motivos” dirigida pelo então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, ao presidente da República, para

⁶ Relatório da Comissão Especial presidida pelo Gen. Carlos de Meira Mattos. Rio de Janeiro, maio de 1968.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

justificar a sua proposta de reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, o problema da profissionalização tenha sido marcante.

Diríamos que o projeto de uma escola unitária, superando a dualidade do ensino médio, norteou os dirigentes do MEC naquela época, porém, no limite, o que acabou acontecendo foi um excesso de tecnicismo que superdimensionou o caráter profissionalizante.

Pelos escritos da época podemos reconhecer esta situação. O ministro Jarbas Passarinho escreveu em 1971, comentando a questão da escola única, que “a unidade da Educação constitui um ponto antes de chegada que de partida, razão por que o reconhecimento dos desníveis atuais é indispensável à sua progressiva correção”.⁹

Quanto ao problema específico da escola média, defendeu que não havia mais lugar no Brasil para “o dualismo de uma escola média que leva à Universidade e outra que prepara para a vida. A escola [...] deve sempre cumprir essas duas funções, indispensáveis a uma educação verdadeiramente integral”.¹⁰

Nesse sentido, o ministro encerrou seu relatório com a seguinte recomendação ao Presidente da República:

Agora, V. Exa. não proporá ao Congresso Nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º graus, voltado para as necessidades do desenvolvimento.[...] o abandono do ensino propedêutico pela adoção de um [...] preparando os técnicos de nível médio [...] significa uma revolução, no sentido sociológico do termo. [...] Em uma palavra, é o que V. Exa. preconiza: a Revolução pela Educação.¹¹

Mas, as condições não permitiram a realização da unificação como se esperava, partindo da aprovação da nova reforma educacional que valorizou, demasiadamente, a profissionalização dos educandos, refletindo o pensamento pragmático e tecnicista de boa parte dos governantes militares. Assim, podemos identificar facilmente seus fundamentos ao lermos alguns trechos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”:

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades

⁹ Exposição de Motivos da Lei 5691/71, pelo Ministro da Educação Jarbas Passarinho, em 30 de março de 1971.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 4º. Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.(BRASIL, 1971)

A estruturação de um ensino secundário profissionalizante praticamente compulsório ficou evidenciada no texto legal que a denominou de ensino de 2º grau e definiu que:

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

Art. 23. Observado o que sôbre o assunto conste da legislação própria:

- a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior;
- b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins.(BRASIL, 1971)

Em síntese, sobre a reforma promovida pela Lei nº 5.692/71, podemos registrar, além do resultado da profissionalização técnica compulsória, sua vinculação aos programas educacionais estrangeiros, em especial norte-americanos. Estes, representados principalmente pela Usaid (*United States Agency for International Development*), tinham claramente definidos certos objetivos para os quais os dirigentes brasileiros quiseram também encaminhar os sistemas de ensino no Brasil.

Avaliando esta situação, Chauí (1977) escreveu que “a reforma do ensino no Brasil liga-se a um projeto: o do esquecido acordo Mec-Usaid. A proposta de reforma educacional não nasceu autodeterminada pelo país, veio sugerida do exterior”.

Este projeto elaborado pela parceria Mec-Usaid se assentava em três pilares, ou objetivos gerais: a) educação e desenvolvimento: propunha a formação rápida de profissionais que atendessem às necessidades urgentes do país quanto à tecnologia avançada; b) educação e segurança: visava a formação do cidadão consciente, entendendo-se por consciência o civismo e o desejo de resolver os “problemas brasileiros”; c) educação e comunidade: propunha que a comunidade “dissesse” às escolas quais questões eram mais urgentes para a coletividade, principalmente em relação ao fornecimento de mão-de-obra barata às empresas. (CHAUÍ, 1977)

5.2.4 Lei 7.044/82

Ainda sob regime militar, tínhamos a publicação de uma lei pouco comentada na literatura sobre educação no Brasil, mas, de suma importância para entendermos os desdobramentos do ensino médio e o profissionalizante.

Trata-se da Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, a qual “Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau”. Com ela, tem fim a profissionalização compulsória, tornando o sistema flexível e diversificado. Alguns artigos bastam para percebermos as mudanças sugeridas.

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino.

Art. 6º - As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas.(BRASIL, 1982)

Como pudemos verificar, se tivéssemos que resumir os ocorridos até os anos noventa, poderíamos identificar uma forte tendência em se tentar encontrar um modelo de educação e de sociedade adequado com a “realidade brasileira”; mas, o problema era que não se tinha ao certo a noção do que era, enfim, essa realidade.

Para Nosella (2002, p.53),

[...] a partir de 30, o Brasil fez uma política populista de conciliação conservadora como se dissesse: o país é grande, nele podem conviver os antigos coronéis e os modernos empresários, os escravos e os operários. Paralelamente, no âmbito educacional, o populismo fez uma conciliação conservadora entre pobres escolas do faz-de-conta e as que adotam modelos pedagógicos arrojados, entre instituições universitárias de beira de estrada e universidades de excelência.

Teríamos, depois, o esforço para superarmos essa triste condição herdada ao longo dos séculos de exclusão e divisão discriminatória entre ricos e pobres, entre cidadãos “de primeira” e cidadãos “de segunda” categoria.

6

ENSINO MÉDIO DESILUDIDO**6.1 Transição democrática**

A esperança de um novo tempo na história do Brasil e da sua educação surgiu quando, enfim, o longo e desastroso período de ditadura militar dava seus últimos suspiros. O espírito democrático motivou as pessoas, principalmente as educadoras e os educadores, confiantes de que estava em curso, mais do que uma transição democrática, uma verdadeira reconstrução da sociedade brasileira. A expectativa gerada pela redemocratização fez com que antigos propósitos, principalmente em relação às transformações sociais, viessem novamente à tona.

No campo educacional o balanço dos governos militares, feito naquele momento de abertura, era lamentável e deprimente. O então Senador Fernando Henrique Cardoso, escreveu:

[...] temos, ainda hoje, por volta de 19 milhões de analfabetos (26% da população) e na faixa etária dos 7 aos 14 anos, 32% de analfabetos. Isto só seria o suficiente para mostrar o câncer que corrói nosso projeto de democracia. Mas, ainda por cima, herdamos a atitude tecnocrática, de descaso pelo professor, de escolas sem alma, de falta de rumo no pensamento educacional.(CARDOSO, 1987, p.5)

Afirmava ainda o Senador, referindo-se à necessidade da democratização e ao papel da educação nesse processo, que numa perspectiva de educar na e para a democracia, “o princípio da obrigatoriedade, gratuidade e universalidade do ensino básico é a pedra de toque de tudo o mais”(CARDOSO, 1987, p.6). (Se ele, Fernando Henrique, esqueceu-se do que escreveu quando se tornou Presidente da República, veremos mais adiante, quando chegarmos aos anos noventa).

No que tange ao ensino médio (ou 2º grau, na época), a acidez da avaliação não era diferente. Foi escrito no mesmo ano de 1987:

O ensino de 2º grau no Brasil atravessa hoje uma crise de identidade, gerada ao longo de sua trajetória histórica e explicitada na desarticulação e no questionamento de suas funções sociais. Essa crise se evidencia principalmente na prática educacional concreta. A proposta de 2º grau que se

tentou implantar a partir da Lei 5.692/71 encontra-se falida.(SALGADO, 1987, p.114)

Entre educadores, notamos um certo realismo em relação à sociedade herdada do antigo Regime Militar, demonstrando que tanto a sociedade brasileira quanto o seu sistema de ensino estavam despedaçados. Este choque de realidade induziu a grande maioria dos acadêmicos, lideranças políticas e demais profissionais da educação a se empenharem na tarefa árdua de “reconstruir” o país.

Das análises contundentes da dura realidade da crise, (como nos ensinamentos budistas), gerava-se a perspectiva de que dela surgiriam novas oportunidades. Vivenciamos, dessa forma, um rico período de debates, discussões e eventos acadêmicos realizados num intenso movimento que vinha embalado pela idéia de democracia, ou melhor, de redemocratização do Brasil.

Nesse sentido, de um seminário realizado em novembro de 1984, em Brasília, vinha a constatação, por parte de importantes estudiosos, de que:

A concentração da renda e o atrelamento das políticas públicas às exigências econômicas criou um débito social cujo resgate exige daqui em diante não apenas que os investimentos governamentais sejam redirecionados, mas que as áreas de Educação, Saúde, Habitação, entre outras, sejam o núcleo central de preocupação do poder público.(MELLO, 1987, p. 14)

E, ao abordar o conceito de escola unitária, muito presente nos estudos daquela época, Mello (1987, p. 23) afirmava:

[...] escola unitária não significa escola-padrão ou única, mas uma educação que, respeitando e contemplando as diversidades culturais e sociais de sua clientela, não permite que o regionalismo ou o localismo estreitos ponham em risco o núcleo mínimo comum de conhecimentos e habilidades que são necessários à unidade cultural da Nação, e à socialização democrática do saber que é patrimônio da sociedade.

No mesmo evento, sugeriu-se que, considerando outro ângulo da “desigualdade dentro do sistema educacional a que o ensino de 2º grau é particularmente vulnerável, cumpre lembrar o princípio da escola unitária, evitando-se cuidadosamente propostas que possam resultar em sua segmentação”.(SALGADO, 1987, p.133)

Essa perspectiva de uma “escola unitária”, como veremos, apresentou alguns problemas, pois, por um lado, pretendeu-se estabelecer determinados padrões comuns nos sistemas educacionais brasileiros oferecendo a todos e a todas um espécie de escola única; por

outro lado, essa perspectiva sofreu variações quanto a sua abrangência e até mesmo conceituação, tendo como parâmetro alguns escritos marxistas, em especial os de Gramsci, que, aliás, estiveram muito presentes nos debates sobre educação brasileira naquele momento.

Continuando o breve resgate histórico das discussões sobre ensino médio nas últimas décadas e acompanhando sua evolução no cerne da própria elaboração da nova LDB, notamos que ao chegar o mês de agosto de 1986, em Goiânia, foi realizada a IV Conferência Brasileira de Educação, com o tema “A educação e a constituinte”.

Na oportunidade, a classe acadêmica vislumbrou uma possibilidade concreta de interferir diretamente na Constituição do Estado brasileiro; “era agora ou nunca” a chance de garantirmos à educação o papel e o espaço que ela merecia, colocando-a como elemento central na reconstrução da sociedade brasileira num ambiente, agora, democrático.

Como resultado dos trabalhos desenvolvidos naquele encontro foi apresentada a “Carta de Goiânia”, um documento que pretendia servir, e serviu, de referência ao trabalho dos constituintes quando trataram dos artigos reservados à educação.

Instalada em fevereiro de 1987, a Assembléia Nacional Constituinte contemplou boa parte das propostas defendidas na “Carta de Goiânia”, inclusive a proposta de manutenção do artigo atribuindo à União a competência em elaborar lei de diretrizes e bases da educação nacional. Este fato foi fundamental, pois a expressão “diretrizes e bases”, em uma perspectiva histórica, parece remeter sempre à questão da intervenção do Estado em educação.

Nesse sentido, convergiram os ideais de construção de uma sociedade planejada e foi possível acreditar que ao defenderem a elaboração das diretrizes e bases educacionais por parte do Estado, estivessem os educadores defendendo o próprio papel do Estado, considerando-o necessário na estruturação e desenvolvimento dos sistemas educacionais.

O princípio republicano de uma educação pública, universal, gratuita e, quem sabe, unitária, pareceu embasar os anseios da comunidade educacional naquele momento, que por sua vez, acreditou que este mesmo princípio republicano estaria nos demais segmentos e classes da sociedade brasileira. Este talvez tenha sido o primeiro equívoco.

Quanto seu conteúdo relativo à educação, a Constituição Federal de 1988 previu:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.(BRASIL, 2005)

Mais adiante, no artigo 208, entre seus sete incisos, os dois primeiros são importantíssimos para entendermos os desdobramentos em relação ao ensino médio a partir de então. A princípio, o texto constitucional atribuía ao Estado os seguintes deveres:

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.
(BRASIL, 2005)

Dissemos “atribuía” porque, anos depois, em 1996 (três meses antes da aprovação da LDB 9.394/96), o Congresso Nacional aprovou a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e deu nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Como resultado prático da Emenda nº 14, entre outros, o ensino médio deixou de ser considerado no âmbito da “obrigatoriedade” para ser tratado no sentido de sua “universalização”. Dessa forma, a redação dos incisos I e II do artigo 208 passou a ser a seguinte:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito.(BRASIL, 2005)

Com tal alteração, estava legalmente assegurado o texto da LDB que iria ser aprovado em dezembro de 1996. Mas, para entendermos as razões e as conseqüências dessas manobras legislativas, faremos um breve retrospecto do processo de elaboração da LDB 9.394/96.

6.2 Nova LDB 9.394/96

Saviani (2000, p. 35) lembra que mantida a mobilização para “garantir que os pontos da Carta de Goiânia fossem incorporados ao texto da Constituição, o que se conseguiu

quase totalmente, iniciou-se concomitantemente em 1987 o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional”.

Deste momento até a aprovação da LDB em 1996, seguiu-se um período intenso e riquíssimo recheado de polêmicos debates acadêmicos e astutas manobras políticas, sendo que estas últimas, demonstraram ser mais fortes e, aparentemente, prevaleceram ao senso crítico da academia e dos educadores que acreditavam na oportunidade real de avançarmos na construção de uma educação e de uma sociedade democráticas.

A comunidade educacional se concentrou nessa empreitada, de “escrever a nova LDB”, e trabalhou para isso em diversos momentos, como na X Reunião Anual da ANPEd, em maio de 1987; na XI Reunião da ANPEd, em abril de 1988; e na V Conferência Brasileira de Educação, realizada em Brasília em agosto de 1988.

Além destes eventos, verificamos ainda diversas publicações sobre o tema, a exemplo da Revista da ANDE, nº 13, e da Revista de Educação, nº 4, da Apeoesp, de 1989. Em todos os casos, a classe acadêmica procurou expor suas idéias sobre as tais “diretrizes e bases” que deveriam sustentar a educação brasileira a partir da nova LDB.

Apoiado por esse movimento, em dezembro de 1988, o então deputado federal Octávio Elísio, do PSDB de Minas Gerais, apresentou o Projeto de Lei nº 1.258-A/88, fixando as diretrizes e bases da educação nacional, cujo texto demonstrou ter atendido boa parte das propostas defendidas até então pela comunidade educacional.

Dava início a trajetória da elaboração da nova LDB dentro do Congresso Nacional e, com ela, por um caminho não menos tortuoso, da definição e da concepção de ensino médio que nela deveria constar. Até a aprovação do texto final em 1996, como se diz, “muita água passou por debaixo da ponte”.

Para nós, no entanto, neste trabalho interessa saber, especificamente, como foi tratado ao longo desse processo o problema do ensino médio. E, a partir dele, tentarmos compreender como foi encarado o problema crônico da dualidade da educação e da sociedade brasileira e, mais que isso, de que forma a noção de educar para a cidadania contribuiu nesse processo. Enfim, uma análise desse percurso histórico, conceitual e legal, é fundamental para entendermos e analisarmos a atual proposta em vigor e, conseqüentemente, da situação da atual crise do sistema educacional brasileiro.

Encontramos no texto do projeto de lei do deputado Octávio Elísio algumas expressões e conceitos realmente interessantes que refletem o espírito da época e a preocupação com o desenvolvimento integral do ser humano. Vejamos alguns trechos, especificamente compreendidos no “Título VI – Da Educação Fundamental”:

Art. 16 – A educação fundamental abrange o período correspondente à faixa etária dos zero aos dezessete anos e tem por objetivo geral o desenvolvimento omnilateral dos educandos de modo a torna-los aptos a participar ativamente da sociedade.

Art. 17 – A educação fundamental compreende três etapas: educação anterior ao 1º grau, de zero a seis anos; educação de 1º grau, dos sete aos catorze anos; e educação de 2º grau, dos quinze aos dezessete anos.¹

Noutro trecho do mesmo projeto de lei, encontramos no mesmo “Título VI”, os artigos destinados especificamente ao então chamado ensino de 2º grau, situados no “Capítulo III - Da Educação Escolar de 2º Grau”:

Art. 35 – A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.

Art. 37 – Os currículos das escolas de 2º grau abrangerão obrigatoriamente além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo.

Parágrafo único – As escolas de 2º grau disporão de oficinas práticas organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas.

Art. 39 – Com base na orientação dos Conselhos de Educação, as unidades escolares organizarão o seu currículo pleno.

Parágrafo único – As escolas tomarão as medidas necessárias para articular, no plano curricular, a experiência prática dos alunos já vinculados ao trabalho socialmente produtivo.²

Notamos que estava localizado no “Ensino Fundamental”, entendido o “fundamental” como o necessário a todos e a todas, o ensino de 2º grau (correspondente do atual ensino médio). Assim como os demais níveis, ele visava o “desenvolvimento omnilateral” dos educandos.

Não há como lermos estes artigos e não pensarmos nos debates sobre o trabalho como princípio educativo do ensino médio, na concepção de escola unitária gramsciana, nas contradições sobre formação geral e ensino profissionalizante, na polêmica sobre educação politécnica ou tecnológica, enfim, pensarmos em tantos conceitos e categorias que, no limite, foram questões essenciais para as duas últimas décadas na educação brasileira.

Parece-nos que se buscou a formação geral, no entanto, ficou claro que ela estaria vinculada diretamente com o trabalho produtivo. Percebeu-se que a defesa do trabalho como princípio educativo essencial na estrutura curricular do ensino médio tinha, até aquele

¹ Projeto de Lei nº 1.258-A/88, do Dep. Fed. Octávio Elísio. In: SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectiva**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 43-56

² Ibid.

momento, traços marcantes de princípios histórico-filosóficos próximos do ideário marxista e gramsciano.

Mas, este projeto de lei inspirado em debates da comunidade educacional, como vimos, representou apenas o início da conversa. Ao longo do caminho ele foi perdendo suas características democratizantes e igualitárias e sendo substituído por conceitos retóricos e consensuais típicos dos discursos “novíssimos” sobre educação, política e sociedade.

Com parecer favorável da CCJ (Comissão de Constituição, Justiça e Redação) da Câmara dos Deputados, e com algumas emendas do próprio autor, o projeto foi recebido pelo Grupo de Trabalho da LDB, constituído em março de 1989 e coordenado pelo deputado Florestan Fernandes (PT-SP), tendo como relator o deputado Jorge Hage (PSDB-BA).

Como ficou descrito, “ao projeto original foram anexados 7 projetos completos, isto é, propostas alternativas à de Octávio Elísio para fixação das diretrizes e bases da educação nacional, e 17 projetos tratando de aspectos específicos correlacionados com a LDB, além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos”.(SAVIANI, 2000, p. 57)

Além de sugestões de vários setores da sociedade, como testemunhou o seu próprio relator, citado por Saviani (2000, p.57), teve início em março de 1989 “o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional”.

Após diversas audiências públicas, seminários temáticos e demais instrumentos de consultas e debates com a sociedade, o relator Jorge Hage apresentou o texto do substitutivo ao projeto original. Acreditou-se ter aprimorado a proposta inicial, até porque o processo foi acompanhado de perto pela comunidade educacional.

Neste novo projeto de lei, o termo “ensino médio” voltou a ser utilizado e continuou, como veremos, até o texto final, sendo considerado como uma etapa da Educação Básica. Encontramos, dessa forma as seguintes referências:

Art. 27 – E Educação Básica tem como objetivo geral desenvolver o indivíduo, assegurar-lhe a formação comum indispensável para participar, como cidadão, da vida em sociedade, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.³

³ Projeto de Lei Substitutivo, do Dep. Fed. Jorge Hage, de 1989. In: SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectiva**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 71-125

Em relação aos objetivos gerais e específicos e aos fundamentos pedagógicos do ensino médio, encontramos ainda no projeto do relator Jorge Hage, os seguintes dispositivos:

Art. 51 – O ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos:

I – o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;

II – a preparação básica do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;

III – o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica.

Art. 53 - Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional.⁴

Ficou evidente a preocupação do relator em conciliar no ensino médio as dimensões de formação geral e o ensino profissionalizante. Certamente, até agora, considerando o histórico do ensino brasileiro, este projeto de lei foi o primeiro a definir sistematicamente uma maneira de atender demandas profissionais sem esquecer o aspecto geral.

De acordo com a proposta, existiria o ensino médio propriamente dito, de formação geral e com duração de três anos e, ainda na rede regular, manteriam-se escolas de ensino médio com habilitação, sendo Normal ou Técnica, com a carga horária aumentada e duração de quatro anos.

O projeto de lei ainda previu a existência de outros sistemas de ensino, puramente profissionalizantes, disponíveis aos estudantes em curso ou concluintes do ensino médio regular, dando-lhes oportunidade de aprender uma profissão. Para Saviani (2000, p. 61), embora no texto do projeto ainda tenha persistido um certo grau de “dualidade entre o ensino geral e profissionalizante, deve-se reconhecer que já houve algum progresso no sentido de se localizar o eixo desse grau escolar na educação politécnica ou tecnológica”.

⁴ Projeto de Lei Substitutivo, do Dep. Fed. Jorge Hage, de 1989. In: SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectiva. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 71-125

Poderíamos acrescentar uma observação sobre essa perspectiva de se integrar ensino médio e ensino superior, pelo menos em sua estrutura, proposto no texto em seu artigo 54, parágrafo 5º:

§5º : As instituições de ensino médio podem articular-se com instituições de Ensino Superior, inclusive para uso comum de equipamentos, laboratórios, instalações hospitalares, oficinas e outros recursos, bem como para programas de aperfeiçoamento de pessoal docente.⁵

Depois de um longo percurso, sempre incerto, o substitutivo do deputado Jorge Hage foi aprovado em definitivo pela Câmara dos Deputados em sessão plenária do dia 13 de maio de 1993. A data foi esta mesma, 1993, quase cinco anos depois da data em que o projeto original do deputado Octávio Elísio havia sido apresentado.

Mas, como é previsto no sistema bicameral do parlamento brasileiro, o texto aprovado na Câmara ainda precisaria tramitar e ser aprovado no Senado Federal, reservando enormes e desagradáveis surpresas para aqueles que acompanhavam o desenvolvimento e a construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, inspirada na Constituição de 1988, que por sua vez visava a afirmação da democracia brasileira.

Ao ingressar no Senado Federal, o projeto do deputado Octávio Elísio, há pouco aprovado pela Câmara, foi encaminhado às comissões internas. Ao mesmo tempo, uma movimentação liderada pelo então Senador Darcy Ribeiro revelou que ele e demais parlamentares tentariam emplacar um substitutivo ao projeto vindo da Câmara, pois eram contrários ao seu conteúdo.

Tentaram esta manobra para substituir o projeto de lei mais de uma vez sem conseguir, até que depois da eleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1994, a coligação PSDB e PFL retomou a investida para substituir o projeto da LDB. Darcy Ribeiro e outros congressistas apresentaram um novo projeto de lei que, votado e aprovado no Senado, após astutas manobras regimentais, foi enviado à Câmara de Deputados e, pasmem, foi aprovado no dia 17 de dezembro de 1996, sendo o conteúdo deste projeto bem diferente daquilo que se desejou com o projeto anterior.

Vale registrarmos que a matéria foi aprovada sem nenhum veto do Presidente da República, demonstrando assim a perfeita sintonia com que o MEC e os parlamentares da base governista trabalharam.

⁵ Projeto de Lei Substitutivo, do Dep. Fed. Jorge Hage, de 1989. In: SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectiva. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 71-125

Finalmente, em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9.394/96.

Em relação à educação e, em especial, ao ensino médio, no contexto de uma “educação básica”, indispensável a todos cidadãos e todas cidadãs, ficaram estabelecidos vários dispositivos.

O final dessa história de elaboração da LDB foi bem aquém daquilo que sonharam anos antes os educadores brasileiros. Enfim, foi o aconteceu e, para nosso estudo, será importante conhecer neste momento ao menos alguns trechos dessa nova Lei, principalmente, porque dela, ou melhor, de acordo com ela foi pensada a proposta do novo ensino médio, objeto trabalhado nesta pesquisa. Vejamos:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

Art. 21º. A educação escolar compõe -se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades 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.

Art. 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

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 – o 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 disciplina.(BRASIL, 1996)

De um projeto de lei alinhado aos ideais de escola única e de formação geral, de tipo gramsciano, acabamos com um LDB minimalista e de caráter “liberalizante”. Mais uma vez o país assistiu seu “projeto de sociedade” menos desigual, defendido por educadores e progressistas, perder-se entre interesses comerciais, nacionais e internacionais. Mas, neste sentido, ainda teríamos outras surpresas reservadas a partir de 1997.

6.3 Decreto 2.208/97

Interessa-nos reconhecer como, pelos menos teoricamente, ficou “resolvido” o tão discutido dilema do dualismo educacional e como resultou na prática a tão sonhada unitariedade. Neste caso, pretendemos entender a maneira pretensamente “original” com que se diz ter sido resolvido esse problema da formação geral em relação com a formação profissional.

Neste caso, é válido começarmos analisando o conteúdo do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, assinado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o qual “Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

Antes, precisamos fazer duas observações: primeiro, que mais uma vez se tentou “transformar” a educação por decretos, reproduzindo o histórico legalista; segundo, que como vimos anteriormente, a aprovação da LDB 9.394/96 foi muito aquém das expectativas dos educadores que lutavam por uma educação democrática nos moldes da unitariedade.

Em face disto, podemos afirmar que o Decreto em análise foi ainda mais retrógrado, além de contraditório, pois se distanciou na prática do ideal de “escola unitária” e acabou legitimando uma educação totalmente fragmentada, colocando o “ensino profissional” como independente do “ensino médio”.

De acordo com o Decreto nº 2.208/97, a educação profissional seria oferecida numa espécie de “rede” autônoma organizada em três níveis: básico, técnico e tecnológico.

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

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

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.(BRASIL, 1997)

Os cursos de nível técnico se relacionariam com o ensino médio de duas formas: concomitante ou seqüencial.

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

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.(BRASIL, 1997)

Esta determinação legal foi atendida e consumada pelo parecer nº 15/98, do CNE – Conselho Nacional de Educação. De acordo com este documento, era no texto da nova LDB que se encontrava a indicação do rumo no qual a reforma do ensino médio deveria seguir, pois por uma opção doutrinária, ela “não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando”.(BRASIL, 1999a)

O Parecer nº 15/98 ainda insistiu que

Às escolas de ensino médio cabem contemplar em sua proposta pedagógica e de acordo com as características regionais e de sua clientela, aqueles conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho que, sendo essenciais para uma habilitação profissional específica, poderão ter os conteúdos que lhe deram suporte igualmente aproveitados no respectivo curso dessa habilitação profissional.(BRASIL, 1999a)

Ao dissociarem, colocando de um lado, a “formação geral e preparação para o trabalho” e, de outro, a “formação profissional”, os técnicos do Ministério da Educação sustentaram que, com isso, estariam promovendo a unificação da escola média. Acreditaram que com isso estariam caminhando, se assim podemos dizer, no rumo da construção de uma suposta “escola unitária” de inspiração gramsciana.

Gramsci, como é sabido, concebeu a função escola unitária da seguinte forma:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.(GRAMSCI, 1991, p. 152)

Como se percebe, em seu entendimento, o autor italiano não descartou o papel do trabalho e a necessidade em preparar os jovens para desempenharem suas funções e ofícios, porém acreditava que esse preparo técnico seria complementar a uma formação geral humanista, oferecida ao longo do processo de aprendizagem. Por este viés, aparentemente e ao menos no papel, os teóricos do MEC pareciam vislumbrar um futuro nesse sentido.

Porém, não se deixando levar somente pelas aparências, alguns críticos nos alertaram para o fato de estar em curso uma espécie de “falsa via unitária”. Eles entenderam que entre o escrito e o pretendido, havia o abismo da realidade, que desmascarou as boas intenções dos documentos.

No primeiro caso, enquanto se indicava, desde os movimentos dos educadores durante a elaboração da LDB, a necessidade de uma

[...] formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.(RAMOS; FRIGOTTO; CIAVATTA., 2005)

Em relação à postura adotada sob orientação do Parecer nº 15/98, passou-se a denunciar que

As reformas educacionais, realizadas nos anos noventa, não apenas não resolveram o problema da dualidade - mesmo porque não o poderiam - mas colocaram em outro patamar a questão da sua “falta de identidade”: estão contribuindo para fortalecer a constituição de um sistema paralelo de formação técnica e profissional. Elas mantêm a separação entre a formação geral e a formação técnica e tecnológica, ao admitir a possibilidade de que a juventude pode concluir o nível médio com uma formação apenas “geral”, uma formação “capenga” porque prescinde da dimensão do trabalho, essencial à cidadania. Isso se torna cada vez mais grave na medida em que são escassas as iniciativas para cobrir a quantidade de cursos técnicos e profissionais que foram extintos no nível médio.(SOARES, R, 2002)

Essa separação do ensino especificamente profissionalizante tratado como uma “rede” independente e autônoma em relação ao ensino médio de formação geral e preparação para o trabalho não levou em conta uma série de elementos fundamentais. Para Kuenzer (1997, p. 20-21):

[...] essa solução desconsidera a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classe e de

especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e os mesmos desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital.

Ficaram estabelecidas “duas redes”, a de ensino médio de formação geral servindo como etapa final da educação básica, conforme prevê a lei e a outra, de ensino puramente profissionalizante, servindo como “curso complementar” de nível técnico, podendo ser freqüentado de modo concomitante ou seqüencial ao ensino médio.

Esta mudança estrutural no ensino médio, diga-se, atingiu praticamente apenas as escolas públicas, uma vez que as escolas particulares há muito tempo que não trabalhavam a profissionalização e eram direcionadas para preparar os alunos para enfrentarem os vestibulares.

Isso significou ter tirado, mais uma vez dos atendidos pelo serviço público de ensino, a oportunidade de uma formação adequada. Olhando a realidade das escolas públicas nos anos que sucederam a reforma podemos perceber que, de modo geral, por um lado, não se conseguiu oferecer uma formação geral de qualidade, nem profissional e nem preparatória ao vestibular; por outro, os cursos profissionalizantes públicos foram “sucateados” e quem precisou freqüentar este modelo passou a procurar uma infinidade de “cursos técnicos” profissionais oferecidos por escolas privadas e institutos.

Mais que isso, podemos verificar outros desdobramentos e complicações deste modelo adotado. Ramos (2003, p. 19-27) percebeu que

[...] o aluno que deseja/necessita obter uma profissão na etapa média da educação básica, que antes disputava uma matrícula visando ao atendimento dessa dupla necessidade, foi obrigado a disputar duas matrículas num contexto de não universalização da oportunidade e da gratuidade nem do ensino médio nem dos cursos técnicos. Fazendo a opção por ambas as formações concomitantemente, a dupla jornada escolar, para a maioria, passou a ocorrer em condições precárias (alimentação imprópria, permanência desconfortável na mesma escola, ou traslados cansativos de uma escola para outra, além da despesa financeira muitas vezes difícil de ser enfrentada).

Nestes casos, a impossibilidade de superar os obstáculos fez com que os filhos das classes mais desfavorecidas acabassem abandonando, seja a própria educação regular, seja a educação profissional, restando-lhes, na melhor das hipóteses, a escolaridade mínima obrigatória e os cursos de qualificação profissional.(RAMOS, 2003, p. 19-27)

Não acreditamos que ao proporem a reforma do novo ensino médio os técnicos do MEC não reconhecessem tais limitações, muito pelo contrário, pois eles próprios, no Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no 15/98, acabaram admitindo a necessidade da sociedade brasileira conviver com diferentes realidades sócio-econômicas. Entenderam que

A duplicidade da demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último.(BRASIL, 1999a)

Esta constatação evidencia que a “marca social” de desigualdade e divisão da escola brasileira ainda continua inabalável, principalmente com a admissão da dualidade e da discriminação. Ao colocarem tais questões, os documentos oficiais reforçaram a idéia de que no mundo contemporâneo, da sociedade do conhecimento, repleto de inovações nas relações produtivas e sociais, a liberdade e o individualismo caminham juntas.

Neste caso, há um pensamento hegemônico que transferiu para o indivíduo a maior parte da responsabilidade pelos rumos de sua vida, entregue a ele como um “projeto em aberto” que dependerá, para seu sucesso, da opção e esforço de cada um.

Segundo o próprio Parecer nº 15/98:

Vale lembrar no entanto que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferentes naturezas, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal [...].(BRASIL, 1999a)

O trabalho até aqui, mostra-nos, infelizmente, o quanto ainda nos falta para alcançarmos um nível adequado às condições sócio-econômicas e culturais do povo.

Pudemos constatar, por um lado, a tentativa sempre frustrada em se alterar as condições educacionais, culturais e sociais da população brasileira simplesmente por

“decreto”, ou seja, a incapacidade de transformar a realidade apenas editando leis e documentos, sem construir uma base material sólida para tais mudanças se concretizem.

Por outro lado, também pudemos observar como a cada reforma educacional no Brasil, em especial do ensino médio e de acordo com o contexto sócio-econômico vivido, o resultado foi a perpetuação da separação da educação em relação aos “tipos” de cidadão e cidadão que pretendiam formar. Em outras palavras, vimos a flagrante discriminação de boa parte da população brasileira, excluída e condenada a uma cidadania de segunda classe, ou de uma não-cidadania.

Ressalta-se ainda um ponto fundamental: a maioria das escolas públicas possui a maior parte de seus cursos de ensino médio no período noturno. Nestes, a maioria dos alunos conciliam os estudos (em tese) com o trabalho, entendido aqui como ocupação profissional. Logo, a maioria dos alunos de escolas públicas de ensino médio trabalha durante o dia e “freqüentam” a escola à noite.

Além do cansaço natural, nota-se a falta de projetos específicos para este tipo de escola. A prova da inconsistência das reformas atuais é que elas não tratam devidamente esta realidade, permanecendo alienada a ela.

Entendemos que não pode haver proposta de ensino médio séria sem considerar os cursos noturnos e as condições de quem os freqüenta. O ideal, aliás, seria evitarem os cursos noturnos e o ingresso precoce no mercado de trabalho.

6.4 Novo Ensino Médio

Foi neste contexto, depois de uma LDB minimalista e, como acusam alguns autores, “neoliberal”, aprovada em 1996; depois de um Decreto em 1997 que solucionou a dualidade de forma “original”, na verdade revitalizando medidas como as leis orgânicas de Capanema; num momento de “certezas” e consensos educacionais e sem uma política de atendimento aos estudantes de cursos noturnos (ou o que seria melhor, sua superação), que a proposta do “Novo Ensino Médio” foi apresentada.

Como se percebeu, nos últimos anos se consolidou uma concepção de ensino médio no Brasil, expressa tanto em documentos oficiais de governos quanto em boa parte das publicações acadêmicas, que o definem como uma etapa conclusiva da Educação Básica, cuja finalidade seria desenvolver o educando, preparando-o ao mundo do trabalho e garantindo a formação indispensável para o exercício da cidadania. Em relação aos seus fundamentos históricos e filosóficos, sua base é sustentada em argumentos que expressam uma perspectiva

otimista de que estágio atual de construção do conhecimento pela humanidade a escola deve incorporar a “cultura técnica” e a “cultura geral” na formação dos sujeitos.

Boa parte dos desdobramentos nesse campo de pesquisa acabou servindo para o embasamento, em meio a muitas contradições, tanto legais quanto conceituais, da proposta oficial do Novo Ensino Médio divulgada no final da década de noventa com o subtítulo: “Educação agora é para a vida”.

Com estes dizeres, sem dúvida bem elaborados e com forte apelo publicitário, quiseram os representantes do Governo Federal sintetizar o ideal de uma pretensa nova proposta educacional com a qual seria possível promover uma profunda reforma no ensino médio brasileiro.

Embasados no conteúdo da denominada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 - e impondo mudanças na estrutura curricular expressas nos PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - e noutros documentos, os representantes do MEC estavam certos de que as bases estruturais e fundamentais apresentadas significavam a possibilidade concreta da construção de um “novo” ensino médio no país, adequado e coerente à “nova” educação. Esta concepção de educação, por sua vez, seria pensada e aplicada em conformidade com a “nova” sociedade contemporânea, caracterizada por enormes avanços técnico-científicos e tecnológicos.

Ainda nesse sentido, os técnicos do Ministério da Educação apresentaram também diferentes referências de aprendizagens e de capacidades cognitivas, propondo um trabalho voltado ao desenvolvimento de “competências e habilidades”, pilares do novo modelo.

Para lidar com esses elementos referentes à aprendizagem, desenvolveu-se até algumas fórmulas para avaliá-los, resultando em exames de avaliação como o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio⁶, que utilizando uma matriz teórica e de referencial de aprendizagem completamente diferente do que se tinha até então, foi apresentado como instrumento inovador capaz de “revolucionar” a maneira de se avaliar os estudantes.

O objetivo do ENEM seria avaliar o desempenho dos alunos ao término da escolaridade básica, para “aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania”.(BRASIL, 1999b, p. 5)

Justificaram a necessidade deste sistema de avaliação alegando que as tendências internacionais já reconheciam a importância de uma formação geral na educação básica, “não só para a continuidade da vida acadêmica como, também, para uma atuação

⁶ O ENEM foi criado em 1998 e anualmente avalia estudantes que concluíram o ensino médio.

autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo”.(BRASIL, 1999b, p. 5)

Quanto a matriz epistemológica do ENEM, vale frisar a presença de dois conceitos que atualmente se tornaram assuntos obrigatórios: “habilidades” e “competências”. De acordo com o Documento Básico,

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.(BRASIL, 1999b, p. 7)

Além disso, os resultados individuais do ENEM passaram a ser referência tanto para cálculos somatórios ao desempenho nos vestibulares como para servir de critério de classificação nos programas de auxílio aos estudantes, por exemplo, para bolsas de estudos.

Ao tentarem justificar seu posicionamento em relação a todas essas medidas, os técnicos e os teóricos do MEC encontraram argumentos formalmente bem estruturados, embora bastante questionáveis do ponto de vista conceitual e de seus princípios. Entre tais asserções, presentes em documentos como o PCNEM, chamou-nos a atenção o fato de partirem do pressuposto de que a tal nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, assegura à educação uma autonomia até então não alcançada. E, dessa forma, terem concluído que isso “ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção”. (BRASIL, 1999c, p. 23)

Intrigou-nos esta perspectiva, reforçada na idéia de que “o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”. (BRASIL, 1999c, p. 23) Demonstraram estar convencidos, diante das transformações na sociedade atual, de que estaríamos vivendo uma circunstância histórica inédita, na qual haveria uma identificação entre as capacidades necessárias tanto ao desenvolvimento produtivo quanto ao exercício do papel do cidadão.

Percebe-se que neste ponto “reside o sentido da articulação entre educação básica e educação profissional: a constatação da identidade entre as capacidades demandadas

pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva”, o que, no limite, “permitiria superar a dicotomia entre a racionalidade técnica e o caráter abstrato dos ideais da formação humana”.(RAMOS, 2003, p. 19-27)

Afirmaram, dessa forma, que neste momento caracterizado pelos avanços tecnológicos e crise de valores morais e sociais, atendendo às novas exigências da sociedade, o ensino médio passaria a ser parte conclusiva da educação básica, ou seja, consideraria-o como essencial à formação de todo e qualquer cidadão, tanto para seu crescimento pessoal quanto para sua inserção no mundo produtivo.

Declararam que de acordo com a LDB 9.394/96, o ensino médio deveria, definitivamente, vincular-se tanto ao mundo do trabalho quanto à prática social. De acordo com tal texto legal, essa etapa do ensino deveria prezar por:

- 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 – o 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 disciplina.(BRASIL, 1996)

Considerando estes diversos elementos expostos acima e a maneira como eles se apresentaram articulados em tais asserções, podemos identificar uma concepção de educação e de sociedade que pode e merece ser discutida, especialmente, porque nela se cogita a possibilidade em conciliar humanismo e tecnologia, ou conhecimento dos princípios científicos da produção moderna e exercício da cidadania plena, sob um modelo econômico eminentemente capitalista.

Merece ser discutida, também, porque os documentos oficiais nos quais encontramos tais justificativas, via de regra, são resultados de uma produção intelectual coletiva. Assim, os escritos oficiais expressaram o pensamento educacional de um determinado grupo que ocupava as esferas de governo naquele momento e que, por sua vez, estaria em conformidade com uma concepção de educação e sociedade mais ampla e própria de tal grupo, pois,

[...] a ninguém ocorreria pensar que uma proposta de educação das jovens gerações não expressasse uma proposta de governo, que por sua vez corresponde a uma concepção de sociedade e de homem que é fruto da opção política de um grupo que ocupa o poder em decorrência da correlação de forças historicamente dada. (KUENZER, 2000, p. 15-39)

Mas, talvez o aspecto mais importante seja estarmos diante de um discurso pronto, tratado como consensual, sobre o qual as diretrizes e bases da educação nacional pretensamente se sustentam e, por sua vez, a proposta do novo ensino médio encontrou uma justificativa. Muitos dos defensores desses consensos admitem que nos vários e diferentes países, considerando suas características históricas, estão sendo promovidas amplas reformas em seus sistemas educacionais com a “finalidade de torná-los mais eficientes e equitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos” (MELLO, 2002, p. 30).

Ao nos depararmos com estes intrigantes discursos consensuais educacionais, precisamos nos ater ao fato de que um discurso, no sentido amplo, também é sempre construído historicamente e com argumentos que geralmente interessa apenas a quem os proclama. Não há, além disso, nenhuma garantia de estes serem sempre válidos para toda a coletividade.

É por isso que pretendemos aqui superar a idéia amplamente divulgada de que existem “consensos educacionais” inquestionáveis, produzidos por grupos orgânicos e articulados. Queremos buscar forças para irmos além desse odioso conformismo que muitas vezes orienta o pensar e o agir dos profissionais da educação, começando, como estratégia para essa superação, pelo próprio reconhecimento da existência deste problema.

Se a nossa concepção de mundo quase sempre reproduz a concepção de mundo de um determinado grupo onde estamos inseridos, qual seja, daquele que envolve todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir, é evidente o risco em aceitarmos tal concepção como se fora, de fato, a única correspondente à realidade.

Outro aspecto relevante sobre as políticas atuais de educação, seja no Brasil ou na América Latina como um todo, é que elas parecem ser “encomendadas”, em atendimento às orientações de agências internacionais como o Banco Mundial, levando-nos a suspeitar de sua pertinência com as realidades em cada país.

Podemos constatar essa influência externa no campo das decisões nacionais sobre educação ao nos depararmos, por exemplo, com documentos como o *Brazil: issues in secondary education*, relatório produzido e divulgado pelo Banco Mundial em 1989 que é

citado constantemente em diversas obras de autores brasileiros sobre o assunto. Sobre seu conteúdo, comentam alguns autores que:

Após detalhada descrição do sistema escolar nacional e das razões que determinam, segundo o Banco, a ineficiência e ineficácia da escola pública brasileira, o relatório se concentra no “fracasso” das políticas para o Ensino Médio e apresenta um conjunto de orientações de políticas educacionais dirigidas especialmente para a descentralização da gestão educacional, a introdução de testes padronizados para a avaliação de rendimento escolar dos alunos, o incentivo financeiro diferenciado conforme o rendimento escolar de cada unidade escolar e o incremento gradativo de matrículas na rede privada de Ensino Médio, via custeio de bolsas pelo governo (GARCIA;LIMA FILHO., 2004).

Como vimos, dá-nos a impressão de estarmos num “beco sem saída”, pois o discurso universal e consensual, como querem alguns, parece inviabilizar quaisquer outras perspectivas.

Temos, neste discurso, de maneira geral, algumas premissas básicas que se apresentam para seus defensores, como bons argumentos, e para os seus severos críticos, como uma imensa falácia. Vejamos.

De acordo com este pensamento dominante, podemos apresentar um argumento estruturado da seguinte forma: existe uma “nova sociedade” contemporânea, baseada no conhecimento, a qual é globalizada e pós-industrial e, também, caracterizada por determinadas capacidades para o desenvolvimento produtivo.

Também existe nos seres humanos o potencial de determinadas capacidades e competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano.

Existe, além disso, neste momento histórico, uma relação inédita e coincidente entre as capacidades exigidas para o desenvolvimento produtivo e aquelas exigidas para o desenvolvimento humano.

Logo, na sociedade contemporânea as capacidades exigidas ou necessárias para o desenvolvimento produtivo são consideradas idênticas àquelas necessárias para o exercício da cidadania e desenvolvimento social.

Esta inusitada concepção ficou consolidada na elaboração do Plano Nacional de Educação, aprovado no ano 2000, e pode ser facilmente percebida em trechos como o descrito a seguir:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão

dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.⁷

Estes pressupostos, de modo explícito ou implícito, como querem seus ferrenhos defensores, podem ser sintetizados na seguinte fórmula: a tão comentada “nova” sociedade é um fato concreto e inevitável; o seu desenvolvimento produtivo (entenda-se do capitalismo) requer uma “nova” educação adaptada a esta realidade e que atenda sua demanda; para atender tais exigências foi criada, imbuídos do compromisso da dependência econômica, uma “nova” LDB, que possibilitou a elaboração da reforma para um “novo” ensino médio. Tudo o mais é “conversa fiada” ou “despeito” daqueles que insistem em não admitir o óbvio.

Mas, mesmo correndo o risco de nos enquadrarmos no grupo dos que não conseguem enxergar o óbvio, acreditamos valer a pena refletirmos sobre os elementos que embasam tal discurso, questionando, por exemplo, quanto à própria veracidade de tais afirmações.

Bueno (2000, p. 35) entende que

[...] categorias “inovadoras” e “consensuais” embutem dubiedades, contradições, permanências e indefinições e exigem cuidado redobrado em sua adoção ou rejeição. Sua explicitação deve condicionar a análise, a proposição e o encaminhamento de políticas e reformas educacionais. Inovações de ordem discursiva podem mascarar a persistência de mecanismos discriminatórios e excludentes. Perquirir seus reais significados é o primeiro passo para o encaminhamento de soluções alternativas à “única saída” que se apresenta.

Insistimos na frequência do uso das expressões “novo” e “nova” para realçarmos o tom apresentado nos textos oficiais sobre a reforma atual e nos escritos acadêmicos que a defendem, pois, não por acaso eles reforçam a todo instante essa visão de novidade. Vale ressaltarmos essa tendência porque assim como em outros setores, também no educacional, de maneira geral, a noção de desenvolvimento no Brasil é, equivocadamente, associada à necessária ruptura total com o passado, chegando a ponto de se exigir sempre sua negação indistintamente.

De forma imprecisa, acostumou-se com a admissão da idéia de “novo” como sendo sempre algo bom e progressista.

⁷ BRASIL.Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, 2000.

Não é à toa a persistência, ao mesmo tempo, dessa euforia com as “novidades” e desse desprezo pelo passado e pela história do país. Essa reincidência leva a aceitarmos, de certa forma, a tese de que

Em geral, brasileiro não gosta de sua história por não ser uma história agradável, bonita. Ninguém gosta, de fato, de lembrar que o começo do Brasil foi um gigantesco e monstruoso saque. Ninguém gosta de lembrar o nosso costumeiro atraso nas grandes reformas modernizadoras (independência, fim da escravidão, proclamação da República, etc.). E quem gosta de lembrar nossa imensa miséria estendida em vastas e fecundas terras?(NOSELLA, 2002, p. 36)

E essa insatisfação com a própria história, como já vimos ao longo deste trabalho é, costumeiramente, percebida quando se trata de enfrentarmos os problemas sociais e políticos que afligem nossa sociedade.

Por outro lado, uma perigosa consequência dessa postura fatalista diante da “marca do novo”, como quase sempre acontece, é encobrir sob um mesmo título pensamentos muitas vezes divergentes. O nivelamento entre o que é novo e desejado e o que é sinônimo de atrasado e velho, destrói a dialética e reduz tudo à simples escolha entre “avançar com o novo” ou ficar “parado no tempo com velho”. Com isso, geramos um sério problema, pois boa parte dos pesquisadores brasileiros em ciências humanas cai nessa armadilha teórica e com isso perdem a chance de interferir efetivamente no processo.

Mesmo assim, faz-se necessário analisar alguns dos fundamentos da reforma iniciada nos anos noventa e apresentada como capaz e necessária para enfrentarmos os desafios do mundo contemporâneo.

Mais uma vez insistimos: em que pese o Governo Federal ter sustentado que com esta reforma estaríamos conquistando a unificação da escola média, na prática acabou aprofundando ainda mais a dualidade e, com isso, agravando a “marca social” do ensino médio brasileiro.

Além das razões já apontadas até aqui, podemos refletir sobre alguns tópicos relevantes cujas implicações nos induzem a afirmar que a “vida” para a qual a proposta sugere em seu *slogan* é aquela sustentada no conformismo e na alienação. Entendemos, assim, que no fundo a “unitariedade ficou no papel”, e convivemos com um modelo que não corresponde às expectativas daqueles que acreditam na transformação (para melhor) da sociedade. A reforma não atendeu nenhum dos quesitos: nem uma concepção socialista tampouco uma perspectiva humanista. Só ficou “desilusão”.

7

PERDA DA UNITARIEDADE

7.1 Contexto social e educacional

Uma das características marcantes deste período em que vivemos é a percepção das transformações no mundo produtivo e as conseqüências e implicações dessas transformações nas relações sociais e, como conseqüência, nos processos educativos.

Acredita-se que as transformações nos processos produtivos e as novas exigências da cidadania moderna, bem como as revoluções da informática e meios de comunicação de massa e a necessidade de se redescobrir e valorizar uma nova ética nas relações sociais, exigem uma reflexão no campo educacional que passa a ter entre seus principais aspectos:

- a) um novo perfil de qualificação da mão-de-obra, baseado na inteligência e no conhecimento;
- b) qualificação para o exercício da cidadania moderna;
- c) lidar com novos parâmetros de difusão de conhecimento;
- d) recuperar a dimensão ética do desenvolvimento econômico.

Nessa síntese expomos alguns pontos bastante debatidos e alguns consensos sobre os quais essa “nova” agenda da educação vem sendo elaborada. O desdobramento e as implicações destes consensos podem ser descritos da seguinte forma:

Primeiro, o fato da educação ter passado a ocupar, junto com as políticas de ciência e tecnologia, um lugar central e articulado na pauta das macropolíticas do Estado, reforçando o seu centralismo exacerbado na sociedade. Como vimos, esta postura de encarar as atividades educativas formais ou, de outro modo, as atividades escolares como “passaporte” para o mundo social é muitas vezes reacionária e esconde a verdadeira face da exclusão da cidadania.

Segundo, sua importância demasiada no esforço para tornar as sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas, mais uma vez enxergando nela o “santo remédio” para todos os males.

Terceiro, a necessidade da educação propiciar a aquisição de conhecimentos básicos e a formação de habilidades cognitivas.

E, ainda, um quarto ponto, refere-se ao reconhecimento de que uma visão mais ampla de valores e conhecimentos é base para a cidadania em sociedades plurais, nas quais a hegemonia do Estado, dos partidos ou de um setor social específico tende a ser substituída por uma pluralidade de instituições, qualificadas como da sociedade civil, em equilíbrios instáveis.

Os que defendem o lado “otimista” dessas questões e das condições atuais se dizem estar convencidos de que vivemos, de fato, na “sociedade do conhecimento”, onde os paradigmas foram rompidos e superados e a necessidade de formar o “novo” cidadão é definitiva.

Por outro lado, entre os que criticaram essa tendência reducionista da função da educação subordinada ao sistema produtivo moderno, estão autores que denunciam as mudanças sofridas na educação em sua relação com a crise de legitimidade do Estado e o enfraquecimento dos movimentos sociais. Para eles, todo esse discurso de qualificação para a nova sociedade é resultado, mais uma vez, de um momento de muita interferência das agências internacionais como o Banco Mundial e o Bird. Estas com suas recomendações e estabelecimento de critérios de prioridades para os gastos, territorialização e privatização, que associam-se à submissão da administração, que acaba aceitando a receita do sucesso.

Assim, estaríamos buscando, mais uma vez, um modelo estrangeiro que alie o otimismo tecnológico com o pragmatismo do mercado. Segundo um bom número de educadores, todas as vezes que os brasileiros tentaram em sua história imitar os estrangeiros no que se refere às teorias e práticas educacionais, o resultado foi desalentador, para não dizer, patético.

Os críticos insistem ainda que podemos facilmente identificar que essa submissão aos modelos de desenvolvimento e a importação de pedagogias são próprios do ambiente histórico em que vivemos, onde existe um protagonismo da economia, num momento em que o marxismo e outras perspectivas de análise são desprezados. Com isso, ocorre uma marginalização do Estado nacional que perde sua força e autonomia nas decisões internas e em todas as instâncias. Nesse caso, o mundo globalizado cria uma interação instantânea e incontrolável.

Descrevem como a economia transnacional solapa os Estados nacionais. Existe, nesse caso, um revigoramento do ideal liberal de estado mínimo e corte dos gastos sociais. A defesa dessa situação, com um Estado flexibilizado e descentralizado, serve de argumento para a esfera privada comandar as ações sociais, respondendo à incompetência do

mesmo. Nesse caso, acentua-se o individualismo e a convergência dos objetivos do mercado com os do cidadão.

Para se ter uma noção clara dessa fragilidade estatal, poderíamos descrever que

[...] o intenso processo de internacionalização dos mercados, dos sistemas produtivos e da tendência à unificação monetária e financeira que o acompanharam, levou a uma perda considerável da autonomia dos Estados Nacionais, reduzindo o espaço e a eficácia de suas políticas econômicas e demonstrando a precarização de suas políticas sociais. (SOARES, 2002, p.12)

Nesse cenário de impotência no atendimento dos problemas sociais de maneira eficaz, a educação parece ser “dada” como alento e condição mínima para o convívio na nova realidade.

Portanto, a deslegitimação e desqualificação do Estado nacional educador abriram espaço para novas regras sociais, passando para a sociedade civil a obrigação de conduzir o desenvolvimento.

A denúncia que se pode fazer é de que são iludidos e servem ao domínio das classes dirigentes as pessoas que acreditaram na veracidade da capacidade e da necessidade dos “consensos” construírem a nova sociedade, pois estes precisariam do envolvimento de todos e estariam encontrando entre muitos estudiosos o terreno fértil para se desenvolver.

Como vimos, foram realizadas nos últimos anos algumas críticas sobre as políticas atuais de educação, em especial da educação escolar de ensino médio, muito duras e precisas, merecedoras de aprofundamento e valorização.

Como resultado dessas análises minuciosas, encontramos definições bastante intrigantes do modelo vigente. Para Bueno (2000, p. 46), os valores e a função da escola atualmente estão subordinadas a um economicismo que impregna seu princípio educativo (competitividade e consumo), bem como suas formas de organização e gestão (racionalidade, produtividade e qualidade), segundo critérios de definição das políticas (seletividade e parcimônia).

A lógica da competição se apresenta, assim, como sustentação da equidade, da democratização, da modernização e do desenvolvimento. Também sustentam a idéia de capital humano, de gestão de qualidade total e educação para a competição.

Estaríamos, portanto, vivendo um momento histórico em que os eixos temáticos nos quais se baseia a educação são a revolução tecnológica e a sociedade do conhecimento. E essa revolução técnico-científica exigiria novos saberes profissionais e novas

qualidades morais e psicológicas dos operários. Só não garante uma participação de todos e de todas, cidadãos e cidadãs, como seria de esperar.

Para o mundo empresarial, a educação formal precisa responder por uma nova qualificação que possibilite efetivar a reconversão tecnológica que torne os educandos competitivos no embate da concorrência intercapitalista.

Essa visão da sociedade do conhecimento, como afirmamos, sustenta a maioria das propostas educacionais atuais. A dimensão crítica e reflexiva do conhecimento e seu caráter cumulativo são desprezados e tudo vira informação, globalização, operação e interatividade.

Porém, seria pertinente pensarmos se as mudanças tecnológicas, por desobrigarem o homem das funções estritamente mecânicas, podem abrir um caminho novo onde seja possível desenvolver uma educação de formação geral, que propicie às pessoas a oportunidade de conquistarem a autonomia e a consciência crítica. Assim, teríamos a chance de vivenciar um novo modelo de sociedade ou nosso destino estaria definido em perpetuar as injustiças.

Diante de tudo isso, podemos levantar inúmeros questionamentos, tais como: essa chamada sociedade do conhecimento, pós-industrial, na qual afirmam que vivemos, existe, de fato? Em que medida e como ela se apresenta? Quais as suas características objetivas, precisamente em relação ao mundo do trabalho e da cultura?

É possível admitirmos essa relação direta e convergente entre fatores de desenvolvimento humano e fatores de desenvolvimento produtivo? Para qual desenvolvimento humano e para qual desenvolvimento produtivo? Qual cidadania?

As demandas educacionais do mundo contemporâneo, como se referem os defensores do atual modelo de educação, são realmente as que encontramos na base das políticas e reformas atuais? Até que ponto os “consensos” sobre essa demanda não são apenas produto dos interesses dos detentores do poder econômico? Qual concepção de indivíduo e sociedade embasa tal modelo?

Ou ainda, focando na proposta do novo ensino médio, questionarmos

O que é propriamente a formação geral? O que significa preparar para o mundo do trabalho e não simplesmente para exigências do mercado de trabalho? [...] quais são, teórica e praticamente, as diferenças entre formação para o mundo do trabalho e formação profissional? Como esta última poderia ser organizada, no sentido de incorporar avanços científicos e tecnológicos e, conseqüentemente, responder a demandas do setor produtivo, empresarial (mercado de trabalho)?(SOARES, R, 2002)

7.2 Demandas atuais

Quando realizamos anteriormente o resgate histórico dos pressupostos e impasses conceituais do ensino médio, encontrando o problema do trabalho e da cidadania, interessou-nos “conhecer como a sociedade industrial educou o operário, como transformou um cidadão medieval em cidadão moderno”. Agora, queremos refletir sobre o “cidadão do pós-industrialismo, o cidadão do fim do emprego, do fim do trabalho, melhor, o cidadão futuro”(NOSELLA, 2000a, 5).

Nosso ponto de vista ainda será o mesmo: admitimos que para garantir sua existência, historicamente, os seres humanos estruturam a sociedade em que vivem com determinados modos de produção, ou maneiras de produzirem ou transformarem a natureza, e as formas como se dão tais processos nós as chamamos de trabalho. E, deste trabalho, define-se a maneira como a educação e a própria vida devem ser desenvolvidas.

Partindo desse enfoque elementar do fator “trabalho humano”, foi possível entendermos como a educação adquiriu esta ou aquela fundamentação teórica e prática ao longo do desenvolvimento da humanidade e como as diferentes necessidades dos seres humanos moldaram o perfil educativo desejado e adequado aos diversos períodos.

Assim, por exemplo, quando verificamos que na antiga sociedade espartana se valorizou o preparo para a guerra, percebemos que tanto para a educação quanto para o desenvolvimento daquela sociedade, certos valores e capacidades individuais relacionados com o “guerrear” são consideradas fundamentais, de modo que aquilo que se esperava para a sociedade passou a “coincidir” com as expectativas em relação à educação e aos seres humanos. Essas identificações, como vimos, não são naturais e nem transcendentais, mas sim historicamente constituídas.

Portanto, quando utilizamos essa perspectiva, dialética e historicista, para analisarmos os documentos divulgados pelo Ministério da Educação sobre o Novo Ensino Médio e, neles, encontramos expressas algumas idéias confusas sobre a nova sociedade do conhecimento, na qual “o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção”(BRASIL, 1999c, p. 23), imediatamente somos forçados a desconfiar de sua coerência, histórica e conceitualmente falando.

As justificativas dos textos oficiais utilizam bons argumentos no sentido figurado, porém, aparentemente, sustentados mais por uma concordância acrítica e conveniente do que por uma decisão crítica e consciente. Em outros termos, são apoiados em

discursos ideológicos e/ou hegemônicos sem a necessária dose de negação racional e busca de consistência.

Exemplos dessa espécie de ufanismo intelectual podem ser encontrados em vários momentos em documentos oficiais, bem como em textos de educadores que lhe dão o embasamento teórico. Vejamos alguns deles procurando desanuviar um pouco o clima de construção de belas frases sem, necessariamente, ter correspondência com a realidade.

Considerando a festejada sociedade globalizada e do conhecimento, tendo em vista a tentativa em justificar sua opção por determinado modelo de ensino médio, os técnicos do MEC afirmaram que:

[...] considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio.(BRASIL, 1999c, p. 25)

Não há como negarmos que neste caso a impressão que fica é de que se assume uma determinada posição arriscada, tendente a nivelar ou ignorar

[...] as contradições presentes historicamente no interior da base produtiva nacional, marcadamente a característica de convivência do novo com o arcaico, isto é, a utilização de tecnologias de produção e gestão ‘de ponta’ em um contexto de superexploração da capacidade de trabalho do operário (extensão arbitrária da jornada de trabalho, não pagamento de horas extras, ambientes insalubres, etc) e de impedimento do uso do direito de organização política dos trabalhadores (não aceitação de comissões de fábrica, exclusão dos trabalhadores sindicalizados, cooptação das entidades sindicais, etc.).(ANDRADE, 2004)

Para Andrade (2004), torna-se ainda mais grave a constatação de que nos casos daqueles educadores que deram embasamento às propostas governamentais, parece ter havido uma movimentação confusa que acabou resultando num novo impasse teórico, uma vez que ao tomarem

[...] emprestada a noção marxiana de modo de produção, utilizando-a de forma fragmentária (procedendo a uma espécie de “colagem” pós-moderna) na construção da noção de “modo de produção taylorista” e a seguir contrapondo-a à noção de um “novo modo de produção”, realiza-se um exercício de mistificação da natureza desigual que conforma as relações sociais em uma sociedade capitalista. Desse ponto de vista, estaríamos

presenciando o nascimento de uma era em que não mais existem proprietários dos meios de produção de um lado e vendedores da força de trabalho de outro, mas sim única e exclusivamente indivíduos possuidores de conhecimento.

Estariamos então vivenciando uma espécie de “admirável mundo novo” onde as classes sociais não mais existem por razões sócio-econômicas, passando a vigorar apenas um modelo de estratificação social pautado nas competências e habilidades individuais, ou pelos conhecimentos de cada indivíduo?

Para refletirmos sobre estes impasses e limitações próprios do discurso dominante, partiremos do enfoque do trabalho e da cidadania como bases conceituais do contexto vivido hoje. Portanto, abordaremos dois tópicos: a) o trabalho na nova sociedade; b) a nova cidadania.

Desta forma, procuraremos polemizar o discurso “consensual” dominante, tratando de temas comumente encontrados nos debates acadêmicos atuais como: sociedade do conhecimento, pós-industrialismo, neo-liberalismo, empregabilidade, etc.

7.2.1 Sociedade do conhecimento

Acontece que um dos grandes problemas que provoca dificuldades em analisarmos as atuais propostas de ensino, e, no nosso caso, as atuais propostas para o ensino médio, deve-se justamente ao fato delas partirem do pressuposto “consensual” de que vivenciamos a chamada “sociedade do conhecimento”. Não se questiona de maneira adequada e na intensidade necessária fatores elementares como a própria existência dessa tal sociedade do conhecimento. Afinal, o que ela é?

Somos obrigados, ao nosso ver, a investirmos tempo de estudos sobre os fundamentos e a dinâmica dessa nova realidade, se é que ela de fato assim se apresenta. Torna-nos necessária uma conceituação e uma contextualização dessa tal nova condição.

Por isso, tentaremos analisar alguns componentes essenciais desse discurso. Claro que nos propomos a fazê-lo sem o deslumbramento presente em vários escritos recentes, até por que, não estamos convencidos ainda da sua veracidade, pois esse discurso educacional atual, como já alertamos, muitas vezes se auto-justificam em “consensos mundiais” mais amplos sobre educação e desenvolvimento social.

Entendemos que a “sociedade do conhecimento” não passa de uma “sociedade da informação”. Neste caso, quando os documentos se referem aos saberes necessários para a

inserção no mundo social e no mercado de trabalho, parece-nos, estão tratando de um excesso de informações desconectadas com as quais a maioria das pessoas não sabe o que fazer.

Precisamos distinguir “conhecimento” de “informação”. As informações são necessárias, mas, não suficientes para se ter o conhecimento. As informações são dados utilizados a curto prazo enquanto o conhecimento é um fenômeno de longo prazo, que requer reflexão e criticidade.

Partindo desta constatação, observamos que em alguns textos que procuram justificar esta “nova” realidade existe uma verdadeira confusão entre os conceitos de informação e de conhecimento. Algumas vezes são tratados como sinônimos, outras como componentes que coexistem e se completam. No fundo, defendemos que as propostas apresentadas se sustentam apenas na informação, até porque se realmente produzíssemos conhecimento, a sociedade seria mais equilibrada.

Faz-se necessário escancararmos esta realidade confusa dos discursos consensuais, começando pelos documentos que o sustentam, como a “Declaração sobre Educação para Todos”, apresentada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990. Nela, especificamente na sua descrição das necessidades de aprendizagem para o mundo contemporâneo, o entendimento é de que estas necessidades

[...] compreendem tanto os instrumentos fundamentais da aprendizagem (a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a solução de problemas) quanto o conteúdo básico da aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) de que necessitam os seres humanos para sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo.¹

Nesta perspectiva, a proposta de Novo Ensino Médio, por exemplo, incorporou como diretrizes gerais na sua reforma curricular quatro premissas apontadas pela UNESCO como “eixos estruturais” da educação na sociedade contemporânea. São elas: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser.

Quanto ao eixo “aprender a conhecer”:

Considera-se a importância de uma formação geral [...] Prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim. Meio, enquanto forma de compreender a complexidade do

¹ UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. In: BRASIL.MEC. Plano decenal de educação para todos. Brasília, 1993. p. 67-84

mundo, condição necessária para viver dignamente, para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais, para se comunicar. Fim, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. (BRASIL, 1999c, p. 29)

Como eixo “aprender a fazer”, entende-se que

O desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões tornam-se processos essenciais, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que se colocam. Privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social passa a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea. (BRASIL, 1999c, p. 29)

No caso do eixo “aprender a viver”, “trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis”. (BRASIL, 1999c, p. 29)

Finalmente, no eixo “aprender a ser”

[...] a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. [...] supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supões ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. (BRASIL, 1999c, p. 30)

Todos estes elementos, sem dúvida bem descritos, encaminham a proposta no sentido de atender uma “demanda natural” da sociedade do conhecimento.

Se pensarmos numa possível “unitariedade” dos sistemas educacionais neste cenário, como muitos autores tentaram e ainda tentam encontrar, veremos que o próprio entendimento sobre as estruturas sociais nestas condições impedem um projeto de sociedade e de Estado socialista, base de uma escola unitária.

Os próprios autores que defendem os “consensos internacionais”, como no caso de Mello (2002, p. 43), admitem que

[...] o conhecimento, a informação e uma visão mais ampla dos valores, são a base para a cidadania em sociedades plurais, cambiantes e cada vez mais complexas, nas quais a hegemonia do Estado, dos partidos ou de um setor social específico tende a ser substituída por uma pluralidade de instituições

em equilíbrios instáveis, que envolvem permanente negociação dos conflitos para estabelecer consensos.

Como imaginarmos, portanto, um projeto nacional num tecido social e político que enfraquece o Estado e entrega as responsabilidades ao campo privado das relações? Vale ressaltarmos que não se trata do Estado ampliado de Gramsci no qual a “sociedade civil” exerce um papel importantíssimo na dinâmica social e material se relacionando com a “sociedade política”.

Enquanto para Gramsci a sociedade civil era entendida como um espaço público não-estatal, no qual se estabelecem as relações dos indivíduos com sua cultura e seus valores ético-políticos, bem como sua participação associativa em vários setores da sociedade, para as políticas atuais esta sociedade civil é puramente um espaço da “iniciativa e da vida privada”. Notamos esta distorção numa série de atividades desenvolvidas por Organizações não Governamentais que, ao invés de agir complementando as ações sociais, acabam sendo usadas para assumir responsabilidades antes exclusivas do Estado.

Na verdade, há em curso, não só no Brasil, mas, praticamente em quase todos países da América Latina e Caribe, um movimento das políticas sociais localizadas que tendem a tratar os problemas de modo pontual, sem um projeto amplo de reestruturação do Estado e da sociedade como um todo.

No caso das políticas educacionais, por exemplo, “o denominador comum dessas proposições se assenta na suposição de que é preciso maximizar os investimentos, tornando-os mais eficientes e em função daqueles que mais necessitam”.(GARCIA, 2000, p. 120)

Percebe-se que os problemas sociais passam a ser encarados como efeitos esperados do próprio modelo econômico de flexibilização das relações profissionais e modificação nas bases produtivas.

Essa precarização das garantias sociais e demais peculiaridades deste sistema resultam numa constatação deprimente.

De um conceito de cidadania ampla, típico do Estado de Bem-Estar Social, nos transportamos para uma perspectiva de cidadania restrita, dos que nada têm e que devem ser aquinhoados com alguma coisa. A nova palavra de ordem nesse estágio do mundo subdesenvolvido substituiu a palavra *cidadania* por *focalização* (GARCIA, 2000, p. 120)

Apesar dessa realidade estar sendo duramente criticada, o problema que enfrentamos é a falta de perspectivas, pois não se vislumbra num futuro próximo uma

alternativa concreta a este modelo. Nem mesmo o atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva está demonstrando sinais de superação desta trágica desqualificação do sentido público e do Estado.

A comprovação disto é que ainda não se conseguiu implementar políticas que não sejam orientadas pela “focalização”. Vale aprofundar este conceito e entender que a idéia de focalização está ligada as estratégias de atendimento de serviços sociais que passam a ser dirigidos “exclusivamente” aos pobres sem, no entanto, reduzir estruturalmente a pobreza. Esta situação se agrava na medida em que

[...] somente aqueles *comprovadamente pobres*, via “testes de pobreza” ou “testes de meios” (baseados nos *means tests* dos programas sociais norte-americanos), podem ter acesso aos serviços públicos. No âmbito das políticas sociais, a estratégia da focalização é o correlato da individualidade da força de trabalho e da possibilidade estrutural da exclusão de uma parte dela do mercado de trabalho, ou seja, da forma “legítima” de acessar recursos. (SOARES, 2002, p.79)

Podemos questionar qual o papel da educação, e no caso a do ensino médio, numa sociedade organizada da forma como acabamos de demonstrar?

Ora, fica claro que estamos vivendo um momento no qual a cidadania, no sentido próprio de política, de participação de todos na vida organizativa de uma sociedade, está sendo colocado às avessas. A sociedade se tornou um “amontoado” de indivíduos e individualidades desvinculadas de um projeto de bem comum.

No caso do fator trabalho, podemos identifica-lo com a flexibilização das relações trabalhistas e demais formas de exploração.

7.2.2 Pós-industrialismo

O embasamento desta realidade no campo das reformas educacionais está, como seus defensores gostam de dizer, no advento da “sociedade pós-industrial”.

Mas, até mesmo essa noção de pós-industrialismo nos parece bastante questionável. Como pensarmos em pós-industrialismo numa sociedade como a brasileira, onde se identificam traços concretos parecidos com um certo “pré-industrialismo”, ou até de um “pré-capitalismo”?

Sobre esse impasse, respondem os seus defensores que uma sociedade não deve ser analisada apenas pelos seus extremos “inferiores”, mas, ao contrário, ela deve ser

caracterizada pelos seus extremos superiores. Assim, embora a realidade brasileira apresente, de fato, em vários aspectos, marcas pré-industriais e até pré-capitalistas, o que os interessa são os padrões e métodos de domínio e poder, que no nosso caso são próprios de uma sociedade pós-industrial.

Feita esta observação, o passo seguinte desses autores é contextualizar a nova sociedade do conhecimento focando em suas bases produtivas, ditas pós-industriais. Com esse objetivo, podemos demarcar três momentos nessa evolução dos modos produtivos, ou “revoluções”.

Assim, de uma maneira simplificada, teríamos o que se convencionou chamar de “Primeira Revolução Industrial”, processo de mudança nos padrões e na infra-estrutura de produção, ocorrido com maior intensidade na Inglaterra, a partir da segunda metade do século XIII, mais precisamente entre 1780 e 1840, e depois espalhado para as demais regiões do mundo. Ela significou a mudança acelerada de um sistema doméstico de produção, em especial do setor têxtil, para um sistema fabril, industrial, com a introdução das máquinas.

Não apenas no âmbito quantitativo da produção, com a ampliação em grande escala, mas, na sua relação com o mundo do trabalho e com o trabalhador, as conseqüências da primeira revolução industrial foram profundas. Chegava ao fim a sociedade de estamentos (ou *status*) e surgia a “sociedade de classes”. Surgia um novo conceito de civilização: civilização urbano-industrial.

De certo modo, neste contexto estamos inseridos até hoje como palco de atuação, mesmo admitindo facetas diferentes. Entendemos que apesar das variações e nuances sedutoras, a sociedade atual tem muito da industrial tradicional, ou em outras palavras, podemos configurar a sociedade industrial baseada nas seguintes estruturas teóricas e práticas: no plano econômico, o industrialismo; no plano político, a democracia representativa; no plano ideológico e doutrinário, o liberalismo. Não são estes os mesmos fundamentos da sociedade contemporânea? Até que ponto isso foi superado?

Seria o fato, por exemplo, de que o termo “liberalismo”, em sua origem, tinha caráter progressista em relação aos sistemas absolutistas, mas passou a ser sinônimo de conservadorismo em face do socialismo, e por isso não convém aceitá-lo como teoria? Ou a crítica deve ser feita independente da condição ou do estado em que se encontram as idéias liberais?

Na seqüência, teríamos também a existência de uma “Segunda Revolução Industrial” iniciada na última década do século XIX nos Estados Unidos e disseminada mundo afora, em especial pela introdução de novos métodos de regulação da produção

baseados em princípios de organização científica do trabalho, como o “taylorismo” e o “fordismo”.

Os primeiros princípios, do taylorismo, foram introduzidos por Taylor em 1890, na *Midvale Steel Company*. Com eles, procurou-se substituir o controle operário das técnicas por um controle planejado e dirigido pela direção da empresa. Esse movimento representou uma espécie de expropriação do saber operário, impondo fatores como: controle do tempo pelo cronômetro; fragmentação do trabalho prescrito por tarefas específicas; padronização de ferramentas, entre outros. Representou ainda uma espécie de subtração da criatividade operária.

Quanto aos princípios do fordismo, podemos entendê-los, em certa medida, como muito mais do que simples aperfeiçoamento dos princípios tayloristas, mas, como uma introdução de mudanças radicais nos métodos de fabricação, principalmente, tratando-se da linha de montagem. Com ela:

[...] o fordismo conseguiu garantir ao capital a determinação autoritária da cadência do trabalho, através da submissão dos trabalhadores à velocidade da linha. [...] o resultado foi a desqualificação acelerada do trabalho e o surgimento de um novo tipo de trabalhador: o operário não qualificado (operário especializado), produto da divisão capitalista do trabalhador (LOPES, 2002, p. 41).

Em outras palavras, ao dividir o processo produtivo em pequenas tarefas especializadas e regulares, sujeitas ao ritmo e direcionamento da linha de montagem, o fordismo transformou os trabalhadores, definitivamente, em peças da “engrenagem” de produção. Essa realidade ainda é hoje bastante difundida no setor industrial e se reflete na produção dos seres humanos de sua própria existência.

Enfim, teríamos a “Terceira Revolução Industrial”, resultado da busca incessante e intensa de produtividade e competitividade, introduzindo novas tecnologias baseadas em micro-eletrônica e informatização da produção. Passamos com ela a conviver com diversas nomenclaturas e conceitos inspirados nesse clima de avanço incomparável, tais como: toyotismo, *just in time*, automação, robotização, terceirização, *total quality*, informatização, alta tecnologia, etc.

Em se tratando do fator trabalho e do papel do trabalhador, podemos identificar neste contexto que

Novos processos de trabalho emergem, onde o *cronômetro* e a *produção em série e de massa* são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado.(ANTUNES, 2000, p.24)

Ao analisarmos essas transformações, notamos que o envolvimento dos trabalhadores com suas tarefas passou, no caso específico do toyotismo, a exigir deles maior integralidade no desenvolvimento, ou seja, passaram a ser cobradas dos trabalhadores habilidades e capacidades de adaptação, flexibilidade e trabalho em equipe. Se Gramsci pensava que o fordismo exigia uma certa integralidade, no modelo aplicado pela Toyota, ele poderia reconhecer a prática avançada desse desejo.

Nesse caso, os trabalhadores aderem ao modelo de produção ao mesmo tempo em que se distanciam da crítica sobre a exploração que é própria ao sistema capitalista, numa espécie de aceitação ou de “naturalização” do seu papel no contexto sócio-econômico. Esse envolvimento esvazia os sindicatos e esfria as manifestações por imaginarem dispor de uma dose razoável de liberdade e autonomia.

Além de todas essas “novidades” dos tempos atuais na produção e na organização do trabalho, surgiram, de várias partes do mundo, defensores da existência de um processo em andamento chamado de “pós-industrialismo”. Argumentam que enquanto o Século XX foi caracterizado pelo industrialismo, que do ponto de vista dos modos produtivos, prezava pela busca contínua do controle sobre o fator trabalho, e foi, devido a essa razão, liderado pelos países que conseguiram aprimorar essa organização controlada, conquistando avanços significativos na medida em que conseguiam dominar o processo produtivo; agora, na sociedade atual, no século XXI, momento do “pós-industrialismo”, acreditam que o mundo será liderado pelos países que souberem gerenciar o tempo livre.²

Afirmam, com certo otimismo, que se até hoje as famílias e as instituições educativas, como a escola, tinham como objetivo preparar as pessoas para o trabalho, agora, em vista dos novos tempos, eles precisam focar a atenção na preparação para o tempo livre. Não admitem, por exemplo, a distinção que freqüentemente se percebe na história do desenvolvimento produtivo da civilização entre tempo de estudo quando jovem, tempo de trabalho quando adulto e tempo de aposentadoria quando velho.

Para eles, estudo, trabalho e tempo livre se integram numa única situação.

² Este tema é bastante desenvolvido em textos e entrevistas do sociólogo italiano Domenico de Masi.

Sobre a educação ou o objetivo do educar, entendem que a dimensão a ser tratada deve ser a da “criatividade”, resultado da integralidade entre “fantasia” e “realização”. De certo modo seria a atualização das dimensões da “arte do fazer” e da “arte do falar”, pois a “fantasia” estaria relacionada com dimensões subjetivas, inventivas, da intelectualizadas, enquanto o campo da “realização” se materializaria na prática, no mundo objetivo.

Outra faceta dessa novíssima interpretação das capacidades dos seres humanos de pensar e agir encontra uma especificidade: como nem todas pessoas podem ter elevado grau de “fantasia” e de “realização” ao mesmo tempo, salvo algumas exceções, temos um mundo dividido basicamente entre indivíduos “fantasiosos” e indivíduos “realizadores”, e o trabalho em equipe, a soma de esforços e a interação entre ambos, cria o “novo” homem coletivo pós-industrial.

Embora possa ser interessante chegar a conclusões como essa, o fato é que mais uma vez persistiria a divisão ou a dualidade entre as pessoas, bem como o aprofundamento de atividades educativas, num primeiro momento básica e comum para todos, depois se especializando em tarefas que exigem mais “fantasia” ou mais “realização”, de acordo com os objetivos.

O problema poderia ser colocado da seguinte forma: as atividades da “fantasia” seriam reservadas aos desenvolvidos intelectualmente enquanto a “realização” ficaria a cargo dos menos intelectualizados? Ou todos seriam “criativos”? Não seria o mesmo dilema dual com uma nova roupagem?

Abordando outro aspecto, numa maneira mais específica, seria identificar, no que tange aos “modelos” gerais de produção, ou melhor, nas transformações do mundo do trabalho que teríamos vivido até agora, três grandes épocas.

Primeiro, um longo período que abrangeu centenas de anos, desde os primórdios das civilizações ocidentais até o século XVIII, caracterizado pela “produção rural”, em que a posse e o uso da “terra” foi o fator determinante para se estabelecerem as organizações sociais.

Segundo, um período mais curto, compreendido entre os séculos XVIII e XX, quando a produção de bens materiais, alavancada pela revolução industrial, que ampliou as possibilidades de produzir em grande escala, foi o fator principal.

E, um terceiro momento, a partir do século XX e aprimorado em nossos dias, em que a produção de bens não materiais, como serviços, estética e símbolos, entre outros, passam a ditar as formas de se produzir e organizar a sociedade.

Conclui-se daí, de maneira sintética, que a sociedade pós-industrial, ou a sociedade do conhecimento, como querem alguns, não seja centrada na produção em grande escala de bens materiais, mas, de bens não materiais, tais como: serviços, informações, valores, estética e símbolos, entre outros.

Nesse caso, evidentemente, as exigências, digamos, mecânicas de produção, são “substituídas” pelas exigências “intelectuais”; sendo assim, as necessidades de aprendizagem acompanham esse caminho e sugerem como elementos essenciais para a formação dos indivíduos as tais “competências e habilidades” baseadas em subjetividade, criatividade e espírito competitivo.

Dessa constatação podemos realizar a seguinte reflexão: nas primeiras décadas do século XX Gramsci entendeu que o industrialismo era o princípio educativo e a base sobre a qual seria construída a sociedade socialista, assumindo o desenvolvimento que era característico do modelo industrial, porém advertindo que este não poderia ser “de marca americana”, ou seja, capitalista tradicional; entendeu que as pessoas vivendo na era contemporânea deveriam ser educadas nos “padrões civilizatórios” contemporâneos, pois “todo o homem do século XX é necessariamente um homem moderno e por isso sua educação será necessariamente moderna”.(NOSELLA , 1987, p. 88)

Seria o caso, então, de atualizarmos esse pensamento entendendo que todo homem do século XXI deve também ser educado de acordo com a realidade do século XXI, com a educação dos tempos atuais e em interação com os modos de se produzir dos tempos atuais? Se antes o princípio educativo foi o industrialismo, agora, nos dias de hoje, deve ser o “pós-industrialismo”?

Mas, o pós-industrialismo é uma atualização ou uma negação do industrialismo?

O que fazer? Negar o “velho” cidadão burguês e negar também o mais novo “velho” cidadão socialista para se educar agora que tipo de cidadão?

Essa retórica sobre a sociedade do conhecimento pautada em novos modos de se produzir que não são mais os mesmos do industrialismo moderno, porque são de natureza muitas vezes subjetiva, como a criatividade, a iniciativa, o próprio conhecimento, as informações, enfim, as capacidades e competências, caminha a questão para este impasse.

Sem esgotarmos esse tema, vale-nos uma análise mais atenta ao problema da política e da economia na sociedade pós-industrial, em especial sua relação com a democracia, algo muito debatido atualmente no campo educacional. De maneira especial, essa

relação com a democracia diz muito sobre o papel da cidadania no suposto mundo pós-industrial.

Para alguns autores, a “política” que sempre dominou os centros decisórios do poder Estatal ao longo de séculos, colocando-se como “teoria geral” e predominante na sociedade, sofre hoje um duro golpe, sendo “substituída” pela “economia”. Em outras palavras, a economia tomou conta do campo decisório, deslocando o foco dos interesses, ou seja, enquanto a política tem, ao menos em tese, o interesse comum de todos como base, a economia é caracterizada pelos interesses particulares e, no caso, pelos interesses do capital.

Criou-se, dessa forma, uma realidade absurda onde a garantia dos interesses gerais (de todos) ficou associada aos “perdedores”, uma vez que a maioria das pessoas não consegue os êxitos “prometidos” pelo modelo econômico e social atual. Ao mesmo tempo, a garantia dos interesses privados (de alguns) ficou associada aos “vencedores”, aqueles que por seu “esforço pessoal ou talento” puderam “vencer” na vida conquistando um local de destaque do ponto de vista financeiro. Os “vencedores” (empreendedores) ditam as normas e definem os padrões civilizatórios.

Nesses casos, a hegemonia do pensamento econômico ao derrotar a teoria política coloca em risco a democracia, pois não concede a ela oportunidade em se firmar.

Contudo, esse domínio da teoria econômica sobre a teoria política se firma a partir de dois elementos essenciais: por um lado, a idéia de globalização, que ilude a sociedade com suas mensagens otimistas de transpor barreiras físicas e culturais que “unam” as pessoas numa comunidade mundial. Por outro lado, o mundo financeiro, das bolsas de valores, por exemplo, que tira a liberdade dos políticos em desenvolver os projetos em vista de uma maioria.

Numa ilustração do drama vivido por estes políticos, diríamos que enquanto no passado eles eram avaliados a cada quatro anos de mandato, por exemplo, agora o são diariamente e de maneira instantânea, de acordo com os “indicadores financeiros”. A democracia acaba sendo “refém” dessas movimentações financeiras.

Em tese, um Estado democrático, em qualquer tempo, só se consolida na medida em decide pela defesa dos “perdedores”, ou seja, só na busca do bem comum é possível estabelecer a democracia. Diante dessa afirmação, qual a escolha do Estado atualmente na nova sociedade do conhecimento?

7.2.3 Ajustes neoliberais

Outro aspecto relevante que não poderíamos deixar de citar se refere às próprias críticas que são feitas sobre as propostas atuais de ensino. Em outras palavras, estamos nos referindo ao fato de que de um lado encontramos defensores da existência dessa nova sociedade e dos consensos educacionais que a ela sustentam. Porém, de outro lado, encontramos estudiosos que procuram questioná-la partindo de uma crítica ao “neoliberalismo” ou aos fundamentos neoliberais que supostamente as embasam.

A maioria desses autores, ao que nos parece, enfrentam o problema do ponto de vista da negação da experiência entendida como “neoliberal”, principalmente, como já demonstramos, devido à influência das agências internacionais como o Banco Mundial, o Bird, etc, nas políticas nacionais de educação.

Ocorre que, para certos observadores, não seria essa a melhor maneira de conduzir a análise, uma vez que no Brasil o conceito de “liberalismo” ainda é confuso. Dificulta também esse debate o fato de que, segundo críticos ferrenhos do neoliberalismo, uma característica de seus defensores é vacilar na hora de definir sua posição.

Diante disso, propõem um esforço maior para quem sabe superarmos essa posição de negação irrestrita para elaboramos estudos mais originais e adequados sobre a realidade brasileira. Querem nos indicar que talvez o interlocutor da nova sociedade não seja necessariamente a crítica ao neoliberalismo.

É evidente que essa questão deverá ser aprofundada, até porque as condições atuais muito se associam ao pensamento dito neoliberal. Isso pode ficar demonstrado ao consideramos a descrição das origens do “neoliberalismo”. Ele é uma reação teórica e política veemente contra o Estado de bem-estar, o *Welfare State*, podendo assim entendê-lo como elemento que procura afastar qualquer limitação ao mercado por parte do Estado.

Nesse ambiente, a competitividade imporia novas necessidades, inclusive de educação e seria preciso que o trabalhador estivesse apto para aceitar mudanças e atender às exigências desse mercado. Exigiria dele uma capacidade de se impor ao mundo do trabalho e à sociedade com a plena liberdade e de acordo com seu esforço.

Resumidamente, é possível reconhecer algumas características comuns aos programas de ajustes ditos neoliberais desenvolvidos em vários países. Estes ajustes fazem parte de uma “redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais. Passa a existir um outro projeto de ‘reintegração social’”. (SOARES, L, 2002, p. 12)

Nesta perspectiva, Soares (L, 2002, p. 13) observa que

Os *pobres* passam a ser uma nova “categoria classificatória”, alvo das políticas focalizadas de assistência, mantendo sua condição de “pobre” por uma lógica coerente com o individualismo que dá sustentação ideológica a esse modelo de acumulação: no domínio do mercado existem, “naturalmente”, ganhadores e perdedores, fortes e fracos, os que pertencem e os que ficam de fora.

Conseqüentemente, do ponto de vista das relações de trabalho, poderíamos afirmar que o modelo neoliberal admite e reforça uma dinâmica altamente excludente a qual “inclui (por definição) a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma ‘nova’ pobreza”.(SOARES, 2002, p. 12)

Se quisermos ir além deste enfoque e abrirmos a perspectiva para suas dimensões tanto em relação aos modelos produtivos quanto sobre as garantias dos direitos dos cidadãos, diríamos:

Em síntese, esse novo modelo de acumulação implica que: os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público-privado e a reprodução é inteiramente devolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação (do Estado) se reduz à aplicação do assistencialismo.(SOARES,2002, p. 13)

Que sociedade nova é esta? Essa visão também recebe muitas críticas, principalmente por aqueles que enxergam um certo determinismo e uma “forçada de barra” para interpretar um fenômeno recente a partir de uma ferramenta teórica já desgastada.

Agora, isso não tira o mérito desses enfoques servirem para elucidar alguns pontos; nesse caso, encontramos mesmo entre esses tais críticos da análise determinista uma convergência de opiniões sobre o fato de ambos acreditarem que a nova sociedade, caracterizada pela flexibilização do trabalho, muda a definição de quem está apto a sobreviver nessa sociedade. Em outras palavras, as novas relações de trabalho implicam numa centralidade do conhecimento como gerador de produção.

O mercado atual exige uma capacidade de adaptação em novas funções, pois na medida em que novas tecnologias se desenvolvem, algumas funções desaparecem, tornam-se obsoletas, e novas formas de trabalho surgem.

No entanto, podemos considerar suficiente essa interpretação de um “neoliberalismo”? Talvez em termos.

7.2.4 Empregabilidade

Esta percepção resulta num ponto relevante, no campo da crise atual da educação do ponto de vista de suas bases no fator restrito do trabalho no mundo de hoje, que reflete os problemas referentes aos conceitos de trabalho e emprego.

Neste cenário, fica a seguinte pergunta: como vamos educar o novo cidadão, para o trabalho ou para o emprego, ou para o não-trabalho e o não-emprego?

Ou de outra forma: devemos educar para o “mundo do trabalho” ou para o “mercado de trabalho”?

Sobre essa relação entre educação, trabalho e emprego, encontramos alguns estudos bastante interessantes que nos indicam uma especificidade dessa questão: não é a tecnologia que provoca o desemprego, mas sim as políticas das empresas. Podemos pensar a partir disso que não basta reduzirmos o problema da educação e do trabalho nos moldes tradicionais, tecnicistas, em que se ensinam maneiras de desempenhar uma determinada função, para com isso conseguir um emprego.

É preciso pensarmos no trabalho no sentido amplo, assim, o papel da educação passaria a ter importância na formação geral do indivíduo, que por seu talento e dedicação descobre formas de sobreviver profissionalmente.

Para Gentili (1998, p. 78) os sistemas escolares nacionais a partir da segunda metade do século XIX sofreram uma expansão baseada na “promessa da escola como entidade integradora”. Tanto a classe dominante quanto a classe dominada, se assim podemos dizer, acreditaram no poder da escola em integrar socialmente os indivíduos.

Mas, a crise capitalista no final dos anos 70 já anunciava mudanças significativas nesse conceito. Com isso se apresenta uma nova realidade:

A desintegração da promessa integradora implicou a construção de uma nova esperança, só que desta vez muito mais arriscada para os indivíduos e com um custo social cuja evidência não expressa outra coisa senão a natureza estruturalmente excludente dos novos tempos: a *empregabilidade*.(GENTILI, 1998, p. 89)

Para aprofundarmos essa visão provocadora e, ao mesmo tempo, desencantadora, poderíamos dizer que na atual conjuntura do desenvolvimento capitalista, em face das condições controvertidas e de suas contradições inerentes, o fato é que

[...] tem se produzido um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX) para uma nem sempre declarada ênfase no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego. (GENTILI, 1998, p. 78)

Deslocamento este que leva as interpretações e as práticas educativas à uma profunda crise de identidade.

Entrando um pouco mais adentro nessa tese, podemos entender que para essa promessa de integração, que agora se vê superada, a escola enquanto instituição de ensino contribuía para a integração no processo de desenvolvimento econômico. Basta lembrarmos, no caso brasileiro, da crença dos militares que nos anos sessenta e setenta enxergavam na escola e por ela a profissionalização como único caminho para o desenvolvimento, uma vez que a busca do pleno emprego e a formação de um contingente de trabalhadores capaz de atender uma demanda crescente eram verdadeiros pilares dos sistemas educacionais.

Essa realidade, na nova sociedade, teria mudado radicalmente.

O processo desconstruidor dessa situação provocou, nos dias de hoje, uma reestruturação dos modos de se produzir e, conseqüentemente, dos modos de se pensar a educação e a cidadania. Gentili (1998, p. 81) diz que

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Esta noção de competências, não por acaso, será encontrada nos textos da reforma do Novo Ensino Médio, ao lado de sua nova companheira inseparável, as habilidades.

Nesse contexto, a escola passou a ter um papel de mero atendente de “clientes-alunos” que as procuram com objetivo de se “municiar” para enfrentar o mercado de trabalho competitivo, e com isso obterem as condições de para sobreviver numa sociedade dinâmica que descarta rapidamente aqueles que não se atualizarem. A educação passou a ser um serviço prestado pelo Estado ou pela iniciativa privada com o objetivo de preparar para a *empregabilidade* e não formar seres humanos completos, *omnilaterais*.

Aqui encontramos o cerne da questão atual sobre educação e seu papel em relação ao trabalho e à cidadania. Para aquele, reduzindo todas as relações laboriais entre força de trabalho e meios de se produzir numa única categoria, da empregabilidade. Quanto a

esta, fica reduzida a precários direitos sociais e políticos dosados de acordo com a capacidade de cada um de se inserir no mercado de trabalho.

Alguns documentos do MEC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, definem essa realidade da seguinte forma:

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social.(BRASIL, 1999c, p. 23)

Um ponto imprescindível que merece ser destacado é que nesse contexto, histórico e conceitual, de nova sociedade e nova educação, salta aos olhos uma dificuldade em se pensar como, considerando as diferenças de cada um, poderia ser tratado o fato real e inevitável da desigualdade social.

Em outras palavras, fica difícil enfrentarmos o problema da divisão social se partimos dos pressupostos de que: primeiro, cada indivíduo se comporta de uma maneira diferente quanto ao potencial de desenvolvimento de suas habilidades e competências; segundo, que de acordo com o princípio da empregabilidade dificultada por um espaço limitado e de poucas oportunidades, uma vez que prevalece o desemprego, nem todos, ou a maioria, não terá ocupação profissional nesse estágio do capitalismo.

Por incrível que pareça, os textos oficiais adotaram uma postura, em certa medida, cínica, de dizer simplesmente que a desigualdade é inevitável e temos por isso que pensarmos apenas do ponto de vista das oportunidades. Em outras palavras, só se pode oferecer oportunidades semelhantes na “saída” para a partir daí entregar a cada um a responsabilidade de se dar bem na “chegada”.

O individualismo exacerbado misturado com a negação da responsabilidade do Estado na perpetuação das desigualdades sociais e econômicas nos leva a crer que os tempos atuais são até mais discriminatórios e sufocantes das classes menos favorecidas do que em outros. Vejamos, sobre isso, o que diz o MEC:

[...] é importante compreender que a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais não garante uma homogeneização das oportunidades sociais. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em

atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos. A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as conseqüências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância. Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação. (BRASIL, 1999c, p. 23)

Um ponto fundamental deste contexto é reconhecermos que o esvaziamento de sentido da escola não é apenas uma deficiência do sistema, mas, o que é pior, faz parte da lógica global do próprio sistema. Existe em curso um cruel processo de “exclusão includente e inclusão excludente”, ou seja, ocorrem várias estratégias para

[...] excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. (KUENZER, 2002, p. 92)

Essa lógica perversa também se verifica, aparentemente de forma contrária, no cerne das políticas educacionais que têm favorecido a inclusão de camadas antes excluídas da educação formal. Neste caso, Kuenzer (2002, p. 9-3) percebeu que a

[...] 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 (são componentes do processo de inclusão excludente, pois se) constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

Assim, a “culpa” pelo fracasso ou não possibilidade de inserção do trabalhador no mercado é, antes de mais nada, dele próprio, devido sua inaptidão ou falta de mais estudo. Em outras palavras: o mercado de trabalho exige qualificação e escolaridade; quem não consegue se “preparar” para disputar nele uma vaga será, no limite, o grande responsável pela própria condição de excluído.

Como vimos nesta breve reconstituição do cenário onde se encontram as propostas educacionais atuais, o “sonho” de uma “escola unitária” está cada vez mais distante. É um equívoco defender que as reformas ocorridas na década de noventa no Brasil sob denominação de Novo Ensino Médio fazem parte de uma “unificação” da educação de tipo gramsciana, socialista.

O contexto recente indica uma desconstrução de toda “promessa” de integração e socialização num modelo igualitário. Ser cidadão na atual sociedade do conhecimento parece significar apenas ter acesso a determinadas informações desconectadas e superficiais pelos meios de comunicação; estar inserido nos sistemas financeiros, com contas bancárias, crediários, etc.; frequentar “escolas/prestadoras de serviços educacionais”, públicas e privadas, para como bons “alunos/clientes” receber as “doses” de saberes necessários para garantir o certificado de conclusão de curso, ferramenta essencial para a inserção no mercado de trabalho; enfim, ser cidadão hoje em dia significa aceitar a “despolitização” da política e a admissão de uma democracia meramente formal e institucional.

8 CONCLUSÃO

8.1 Um retrato instantâneo

Num “retrato instantâneo” da situação recente, vimos que as escolas de ensino médio ainda passam pela insistente crise de identidade, não tendo claro qual seu papel na sociedade atual. Enquanto as escolas particulares crescem com o único objetivo de contribuir para que os alunos sejam aprovados nos vestibulares e sigam seus estudos nas faculdades, adotando para isso “sistemas de ensino” fabricados e moldados para este fim, as escolas públicas vêm sendo progressivamente desvalorizadas, sofrendo com problemas como a violência, falta de compromisso de alunos, além de ser chamada de incompetente no que se refere a possibilitar aos alunos chances de serem aprovados nos vestibulares.

No fundo, o modelo atual não oferece nem uma formação geral e humanista consistente, nem uma profissionalização adequada. Olhando para a reforma curricular da década de noventa, com o Novo Ensino Médio, esta realidade torna-se ainda mais decepcionante.

A impressão é de que cada vez mais as escolas de ensino médio se tornaram um mal necessário que os jovens precisam “agüentar” durante alguns anos, mas tão logo concluem essa etapa do estudo, ficam “livres” e prontos para irem trabalhar e “cuidar da vida”.

No caso das escolas públicas, parece-nos que cada vez mais os jovens que cursam o ensino médio estão se distanciando do mercado de trabalho, pois embora conquistem o certificado de conclusão, eles não conseguem se inserir na sociedade competitiva. A impressão é que estamos acobertando um dos piores momentos da escola pública, que ao invés de desenvolver e formar o “cidadão” e a “cidadã”, está se tornando numa “máquina” de exclusão social, uma vez que quem a frequenta passa estar condenado a não frequentar a faculdade e aceitar emprego correspondente ao seu nível de escolaridade.

O problema é que isso acaba sendo interiorizado pelos alunos, que geram a si mesmos um isolamento e uma posição submissa às regras do mercado.

Defendemos que a “marca social” da discriminação está mais forte do que nunca. As escolas estão “definindo os tipos de gente” que, de acordo com seu histórico escolar, poderão se beneficiar de tipos diferenciados de serviços e ocupações sociais. Aos privilegiados está sendo oferecido o “passaporte para a cidadania” e ao povo está sendo

oferecido apenas um “atestado” de conclusão de curso, comprovante de sua incompetência e inaptidão para enfrentar os desafios impostos pela “sociedade do conhecimento”.

Por constatações como esta, a presente pesquisa resultou num processo íntimo de desencanto. A cada leitura, a cada experiência, perdeu-se um pouco da esperança nos sistemas de ensino atuais e na educação escolar como um todo. Entretanto, não se perdeu a esperança na educação em sentido amplo.

No que tange ao problema da histórica dualidade na sociedade brasileira, seja da distinção entre ricos e pobres, burgueses e operários, senhores e escravos, letrados e iletrados, aptos e inaptos, enfim, da gravíssima relação entre opressão e oprimido, o fato é que não conseguimos superá-la e nem realizarmos uma sociedade baseada em condições justas e igualitárias.

Em relação ao problema da dualidade na educação, admitimos que o ensino médio deva ser a etapa final da educação básica e isso não implica, evidentemente, na negação da necessidade em se ter estruturas educacionais profissionalizantes, até porque o Brasil é cheio de contradições. Porém, o problema está em não realizar, de um lado, a efetiva escola unitária e nem, de outro, um bom ensino profissionalizante.

Como dissemos, em outros termos, acabamos numa situação vexatória em que não se consegue oferecer nem uma “formação geral e preparação para o trabalho” consistente, nem tampouco uma “formação profissional” de qualidade.

A unitariedade no ensino não se realizou e nem irá se realizar enquanto ela não for base de uma transformação mais ampla, de um projeto nacional pautado na busca de uma “sociedade regulada”.

Como ficou demonstrado, não tem sentido esperarmos apenas de uma reforma legal da educação média as condições adequadas para uma “escola unitária”. Lembremos que Gramsci deixou clara a necessidade de certas condições materiais, ou seja, sem a perspectiva de um Estado Socialista e sem um orçamento “inaudito”, é ilusão esperar a conquista da unitariedade.

Mas, não significa que devemos abandonar os aspectos relevantes que as políticas educacionais atuais nos trazem. Ao contrário, precisamos aprofundar a análise de seus pressupostos e desvelar suas contradições.

8.2 Decreto 5.154/04

Em meio estas necessidades, devemos registrar nossa indignação com algumas contradições nas medidas adotadas pelo governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, eleito em 2002.

Neste sentido, cabem duas observações: primeira, que a proposta do Fundeb, fundo que abrangeria ensino fundamental e médio, uma das poucas medidas que poderia servir de apoio efetivo ao ensino médio, não avançou e continua tramitando no Congresso Nacional; segunda, que das medidas legais vigentes, entendemos que a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que “Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências”, foi um retrocesso no sentido da superação do dualismo na educação e na sociedade brasileira.

Para Rodrigues (2005), o Decreto representou ironicamente um “infeliz avanço”:

De uma maneira geral, podemos dizer que o novíssimo decreto estabelece um salto de 40 anos adiante na educação brasileira. Com efeito, se o decreto 2.208/97 reproduzia, de certa forma, a reforma Gustavo Capanema (também conhecida como “leis” orgânicas do ensino), de 1942, o novíssimo decreto parece inspirar-se na lei 7.044 de 1982. Lei essa que “reformou a reforma” do regime militar (lei 5.692/71). Em síntese, a educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982.

No caso de suas bases conceituais, considerando a relação da educação com o fator trabalho, o resultado é ainda pior. Significa, no limite, aceitarmos a “flexibilidade” das relações profissionais e de produção como inevitáveis e, neste sentido, fragmentarmos ainda mais a estrutura de ensino no país. Para Rodrigues (2005),

[...] o novíssimo decreto flexibiliza ainda mais a possibilidades de relacionamento entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, já que agrega às possibilidades anteriores (formação subsequente, formação concomitante) a formação “integrada”. Nesse sentido, o novíssimo decreto parece apenas vir para acomodar interesses em conflito, como aliás fizera a lei 7.044/82.

Fica posto um novo desafio aos pesquisadores em educação. Entre outras contradições e incoerências, o que representa para o país o fato de um governo eleito com o

compromisso de avançar na democracia e na construção de novos paradigmas de educação estar na prática “acomodando” os problemas sociais e educacionais como o fizeram os governos conservadores que o antecederam? Seria a volta do populismo?

8.3 Considerações finais e perspectivas

Ao analisarmos os impasses e as contradições dos discursos atuais sobre educação e cidadania e, especificamente, na proposta do chamado Novo Ensino Médio brasileiro, procuramos seguir investidos de um espírito investigativo. Pretendíamos partir do sabido em busca do não sabido, ou seja, da apreensão dos seus fundamentos e pressupostos explícitos em documentos oficiais e em trabalhos de teóricos que os dão sustentação, na perspectiva de sua relação com o “mundo material” onde foram produzidos e com o qual estão comprometidos, para daí identificarmos suas possíveis inconsistências e fragilidades e, quiçá, pensarmos no seu futuro.

E, mais que isso, pretendíamos aproximar o leitor e a leitora de um entendimento sobre o “dilema” perene no qual vivem a educação e a sociedade brasileiras, bem como a própria civilização ocidental, divida entre ricos e pobres, escravos e senhores, letrados e iletrados, governantes e governados, educados e não educados, cidadãos e não cidadãos, enfim, numa dualidade aparentemente intransponível que reforça a constatação de que a minoria governa sempre, em todos os tempos e em todos os sistemas políticos, enquanto a maioria vive por ela oprimida e, além disso, vive “moldando” seu estilo de vida aos padrões dos opressores.

Reconhecemos também a bem elaborada tese desenvolvida, a princípio, por Max Weber, em âmbito geral, e “abrasileirada” por Raimundo Faoro, sobre a existência, no Brasil, de uma categoria que se colocou sempre para além das próprias classes sociais, um grupo de indivíduos instalado no campo decisório do Estado que formou uma espécie de “estamento”, elemento próprio das sociedades “patrimonialistas” das quais nosso país é um exemplo. Este

[...] estamento político [...] constitui sempre uma comunidade, embora amorfa: os seus membros pensam e agem conscientes de pertencer a um mesmo grupo, a um círculo elevado, qualificado para o exercício do poder. [...] Esta consideração social apura, filtra e sublima um modo ou estilo de vida; reconhece, como próprias, certas maneiras de educação e projeta prestígio sobre a pessoa que a ele pertence; não raro hereditariamente (FAORO, 2000, p. 52).

De acordo com esta constatação, resumidamente é possível descrever sua aplicação à realidade brasileira, desde suas origens no reino português, onde o rei era “senhor da guerra” e “senhor da terra”. Ou seja, o monarca tratava a sociedade que comandava como “um negócio particular” seu, que, de acordo com a necessidade, dividia a administração e os frutos desse negócio com algumas pessoas próximas. Estas pessoas, por sua vez, pertenceriam ao chamado “estamento”.

O fato de persistirem no Brasil essas “pessoas próximas” ao poder, agindo formal e informalmente nas decisões e na administração da “empresa nação”, seja ela dirigida pelo rei ou pelo presidente, colocou em questão a idéia de classe social economicamente organizada, como definiam teorias tanto liberais quanto marxistas, embora de pontos de vista diferentes.

Considerando essa hipótese, teríamos historicamente esses “grupos” dominantes que não precisaram, necessariamente, de mandatos ou cargos, mas por sua condição tradicional e patrimonial, exerceram poder e hegemonia sob o resto da população.

Para Faoro (2000, p. 53),

Significa esta realidade – o Estado patrimonial de estamento – que a forma de domínio, ao contrário da dinâmica da sociedade de classes, se projeta de cima para baixo. Todas as camadas, os artesãos e os jornaleiros, os lavradores e os senhores de terras, os comerciantes e os armadores, orientam suas atividades dentro das raías permitidas, respeitam os campos subtraídos ao controle superior, submetem-se a regras convencionalmente fixadas. [...] patronato, parceria, oligarquia, como quer que a denomine a censura pública – manda, governa, dirige, orienta, determinando, não apenas formalmente, o curso da economia e as expressões da sociedade, sociedade tolhida, impedida, amordaçada.

Nessas condições específicas na história e no comportamento econômico e social do Brasil, tentamos elucidar como se desenvolveu a educação e a noção de ensino. O que significou, por exemplo, a luta pela “educação para todos” no início do Século XX sendo que o povo, de verdade, não estava necessariamente incluso nesse “todos”. Vimos o grau de envolvimento entre essa realidade e o uso da educação como “reguladora” das relações sociais, como pré-requisito para a cidadania.

Tudo isso nos serviu como uma ressalva permanente para analisarmos nossos problemas educacionais e sociais. Tais particularidades exigem de nós visões mais originais sobre o país e suas contradições. Quaisquer que sejam os objetivos de uma pesquisa sobre aspectos educacionais e sociais do Brasil, eles podem ser enriquecidos pelo cuidado com essas limitações e especificidades.

Por exemplo, como foi possível defendermos “teses” sobre as implicações do “liberalismo” no Brasil se nem mesmo, para alguns estudiosos, esse fenômeno, como modelo, pode ser admitido por aqui. Para eles, ao contrário, faltou um “banho” de liberalismo fundamental. Como não considerarmos que a tradição (pseudo) liberal brasileira sempre viu a necessidade em se criar uma “ordem” ou “modelo” social moral ao qual o povo deveria se adaptar e alguns poucos poderiam nela se inserir.

E, nos dias de hoje, quando nos embrenharmos na seara da sociedade do conhecimento, ou do “pós-industrialismo”, e do modelo educacional a eles adequado, precisamos considerar que, em muitos aspectos, o país ainda vive um “pré-industrialismo”, ou ainda, um “pré-capitalismo”, reflexo de estruturas econômicas arcaicas e um ruralismo exacerbado. Nossas ações, portanto, não podem ser encaradas como mera reprodução dos padrões estrangeiros.

Acreditamos ter contribuído nas reflexões sobre questionamentos como estes, pois foi nosso desafio até agora. Tentamos compreender alguns conceitos que envolviam o “dilema” entre dualidade e a unitariedade da educação e da sociedade, tentando “enxergar” as transformações atuais do mundo produtivo na sociedade contemporânea e suas conseqüências nos padrões civilizatórios e educacionais, com olhos atentos, procurando mantê-los, tanto quanto possíveis, abertos e livres dos modelos teóricos internacionais. E também procuramos colocar em “xeque” a retórica da educação como *conditio sine qua nom* para a cidadania do povo.

Em relação à proposta do Novo Ensino Médio, percebemos o já tradicional dilema da educação e da sociedade brasileira refletido no “microcosmos” dos seus sistemas educativos. Embora a proposta se apresente como capaz de oferecer as condições para a formação do novo cidadão, fica em evidência que essa noção de cidadania continua, como foi regra em nossa história, significando uma divisão entre cidadãos de primeira linha e cidadãos de segunda linha, sem contar os “acima” da cidadania que são os privilegiados.

Como tão bem nos alertou Faoro (2000, p. 368-381), o desenvolvimento histórico brasileiro preservou, e pelo jeito ainda preserva

[...] sobre a sociedade, acima das classes, o aparelhamento político – uma camada social, comunitária, embora nem sempre articulada, amorfa muitas vezes – impera, rege e governa, em nome próprio, num círculo impermeável de comando. Esta camada muda e se renova, mas não representa a nação, senão que, forçada pela lei do tempo, substitui moços por velhos, aptos por inaptos, num processo que cunha e nobilita os recém-vindos, imprimindo-

lhes seus valores. [...] Cobrindo-a, sobre o esqueleto de ar, a túnica rígida do passado inexaurível, pesado, sufocante.

Acreditamos ter sido possível, ao longo do nosso caminhar, uma aproximação do entendimento desta crise atual (e perene) da educação e na sociedade brasileira.

Como anunciamos no início do trabalho, nossa investigação tinha como objetivo permitir o reconhecimento de uma provável “marca social” dessa realidade, e em especial da educação no ensino médio proposto com o nome de Novo Ensino Médio.

Considerando o conceito de “marca social” da escola gramsciano de que “a marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental”(GRAMSCI,1991, p. 160).

Terminamos com a seguinte tese: a “marca social” da escola brasileira, caracterizada pela dualidade dos sistemas de ensino e pela discriminação entre “povo cidadão” e “povinho excluído”, está cada vez mais acentuada. Além disso, ela não foi e nem será superada apenas por belos discursos ou decretos e documentos oficiais.

Defendemos que só terá sentido pensarmos em construção de uma “escola unitária” quando existir um projeto nacional de “sociedade unitária”. Ou, de uma sociedade socialista, como queira.

Um rumo novo para a infeliz “viagem redonda” da educação e da sociedade brasileira, que “mudam para ficarem sempre iguais”, mantendo-se sempre em convivência com a lógica que abriga “aqueles que mandam e aqueles que obedecem” de maneira bastante distante um do outro, não apenas economicamente, mas, politicamente e culturalmente, seja rompermos de uma vez por todas com as tradições dominadoras, até mesmo as acadêmicas, que contribuem para a dilatação do espaço entre “governantes e governados”.

Pensarmos a educação num projeto maior de reinvenção do poder no Brasil, parece-nos que seja um caminho imprescindível para chegarmos a qualquer desenvolvimento satisfatório, principalmente, em face das crises política e moral pelas quais o país vêm passando. Como escreveu Paulo Freire:

[...] a questão que se coloca fundamentalmente hoje à revolução, portanto, às classes trabalhadoras e aos intelectuais que com elas coincidem e que a elas aderem [...] não é só o da tomada de poder da burguesia, mas o da reinvenção do poder. Não é possível apenas tomar um poder que, em certo sentido, na experiência do Estado burguês capitalista, adquiriu características que o viciam em muitos aspectos. (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES., 1989, p. 67)

E, mais adiante, no mesmo sentido, ele ainda advertiu:

[...] o meu temor é que, por não ter sido reinventado, ele (poder) possa vir a tentar as próprias lideranças revolucionárias, mais ou menos acomodadas à velha natureza do velho poder, e terminassem por se burocratizar, rejeitando a presença das massas populares de novo. (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES., 1989, p. 67)

Caberá a nós, como embasamento e sustentação dessa busca, manifestarmos efetivamente a coragem em superarmos a visão, infelizmente bastante divulgada, de que não há alternativa aos modelos econômicos, sociais, políticos, culturais e, evidentemente, educacionais, existentes na confusa sociedade contemporânea.

O antídoto ao determinismo e o conformismo poderá surgir, dentre outras atitudes, do empenho em resgatarmos os debates sobre as grandes visões teóricas e utópicas do mundo, e do revigoramento das perspectivas de transformação da realidade, que revelem ambições e planos de construção de uma sociedade estruturada em novos princípios e valores humanos. O nome que daremos a isso não importa, desde que em essência se vise o estabelecimento de novos projetos de sociedade e, nesse sentido, inspire-nos ao trabalharmos, coerentemente, para sua concretização.

Entendemos que os países ainda atrasados no desenvolvimento do Estado Social não têm nenhuma razão plausível para se desviarem desse caminho. Não haveria, assim, nenhuma razão para que as pessoas no Brasil, especialmente as que historicamente vêm sendo oprimidas, neguem essa perspectiva de transformação social.

Essa vontade de novos mundos nos impõe compromissos políticos - em sentido amplo - fundamentais com a humanidade, e diante do problema da dualidade social, deve nos colocar ao lado daqueles que sofreram e sofrem a opressão.

Um primeiro passo talvez seja a crítica desta realidade. Por isso, neste estudo, demonstramos, entre outros, os descaminhos da educação e da sociedade brasileira. Esta, maltratada, marcada em sua vida pelo domínio de uns poucos sobre a grande maioria. Vimos como “as elites dirigentes, primeirolusitanas, depois luso-brasileiras e, afinal, brasileiras, viveram sempre e vivem ainda sob o pavor pânico do alçamento das classes oprimidas”, e constatamos que uma “boa expressão desse pavor pânico é a brutalidade repressiva contra qualquer insurgência e a predisposição autoritária do poder central, que não admite qualquer alteração da ordem vigente”.(RIBEIRO, 1995, p. 23)

Procurarmos neste estudo da sociedade o projeto de novo ensino médio e, no estudo da proposta do novo ensino médio, o projeto de sociedade que ele serve. E, de fato

demonstramos que esses tipos de educação e de sociedade vigentes não correspondem às nossas expectativas de humanidade.

Em síntese, o Governo Federal sustentou que as reformas educacionais ocorridas a partir dos anos noventa sob denominação de Novo Ensino Médio promoveram a unificação da escola média, mas, ao longo desta pesquisa demonstramos como estas reformas, na verdade, aprofundaram ainda mais a dualidade da educação e, conseqüentemente, da sociedade brasileira.

O desafio aos educadores, aos políticos, aos intelectuais, enfim, será investigar mais a fundo o conceito de “escola unitária” defendido por Gramsci para compreendermos que a idéia de “unitariedade” significa superar as divisões de classes sociais distintas e distantes uma da outra, visando eliminar a separação entre governantes e governados.

Somente quando isso for explicitado de maneira definitiva, teremos esperança de alguma mudança substancial. Ressaltemos que esta proposta de sociedade regulada ou unitária ou socialista não se realiza como revolução imediata e de desmonte abrupto da estrutura social capitalista, tomada de assalto, mas, exige um trabalho de ocupação dos espaços na sociedade democrática e no campo cultural, interagindo na “sociedade política” e na “sociedade civil” no Estado ampliado gramsciano.

É ilusão ou cinismo buscar a “escola unitária” por meio apenas de documentos e leis, ou tratá-la como mero problema pedagógico, sem “historicizar” o conceito de educação numa perspectiva socialista e encarar no embate social e político a possibilidade de construção da hegemonia das classes subalternas. Ou seja, a dualidade da educação só poderá ser superada na perspectiva da superação da dualidade social e cultural. Gramsci sabia disso, porém muitos educadores não entenderam ou não quiseram entender e encarar este fato.

Nesse sentido, neste trabalho ficou evidente que as propostas de reforma educacional, inclusive a chamada Novo Ensino Médio, não atenderam estas aspirações “socialistas” de “escola unitária” defendidas pelos educadores face à realidade óbvia: não foram embasadas num projeto de sociedade socialista e nem previram o investimento de recursos “inauditos” nas estruturas de ensino.

Concluindo, parece-nos importante reforçamos a fragilidade dos “consensos” educacionais mundiais defendidos por agências internacionais como Unesco, Bird, Banco Mundial, etc., os quais reduzem os problemas da educação a uma questão meramente conceitual ou pedagógica. Quanto a isto, apontamos nos discursos da centralidade estratégica da educação na “sociedade do conhecimento” (ou pós-industrial) seus limites e implicações. As “certezas” divulgadas em torno do atual modelo educacional no país escondem uma

divisão nítida entre as classes sociais, agora apresentada com a idéia de diferenças individuais geradas pelos níveis de conhecimento de cada um, caracterizando sua capacidade de “empregabilidade” e inserção no mercado de trabalho.

Quanto a isto, procuramos analisar a diferença entre educar para o “mundo do trabalho” e não apenas para o “mercado de trabalho”.

Em síntese, a maneira legalista e burocrata com a qual se procura transformar a educação brasileira é ineficiente e ineficaz. A “marca social” do ensino médio foi aprofundada, bem como a divisão de classes.

Além disso, demonstramos que no Brasil se aceita de uma maneira acrítica e conformista a vinculação quase mecânica da educação com a noção de cidadania, revigorando sua triste condição herdada ao longo dos séculos de exclusão e divisão discriminatória entre ricos e pobres, entre “povo incluído” e “povinho excluído”, entre cidadãos “de primeira” e cidadãos “de segunda” categoria.

Diante de tantas dificuldades, entretanto, insistimos, como ensinou Nosella (1987, p. 88), referindo-se ao pensamento de Gramsci, que

[...] enquanto o Estado estiver sob o controle da classe burguesa, necessariamente a nova educação proposta será sobretudo um processo de crítica, de polêmica, de “negação da negação”, podendo, inclusive, apresentar expressões “românticas” que nem por isso carecem de função histórica.

Dessa forma, com o “pessimismo da inteligência” e, ao mesmo tempo, com o “otimismo da vontade”,¹ frente às teorias e práticas adotadas nos sistemas educacionais brasileiros, esperamos ter contribuído com esta “negação da negação” e oferecido elementos para a seguinte reflexão: afinal, educação agora é para a vida?

¹ Expressões utilizadas por Antonio Gramsci sobre a postura metodológica do intelectual.

9

FONTES CONSULTADAS

ANDRADE, M. C. **A revolução de 30**: da república velha ao estado novo. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 100 p.

ANDRADE, F. A. (Con)formação para um trabalho competente: a reforma do ensino médio no Brasil (1998-2002). **27ª. Reunião Anual – ANPEd**, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/27/gt09/t098.pdf>. Acesso em: 15 de nov. 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2000. 200 p.

ARISTÓTELES, **Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985. 315 p.

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; _____; NOSELLA, P. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. p. 31-79 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 23)

_____. Trabalho, educação, escola, LDB. **Revista de Educação**, nº 4. São Paulo: Apeoesp, 1989. p. 4-12

BARROS, R. S. M. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Convívio; EDUSP, 1986.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: BRASIL.MEC.SEMT. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999a. p. 59-112

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 35. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2005. 422 p. (Coleção Saraiva de Legislação)

_____. Decreto Federal nº 2.208 de 17 de abr. 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da lei 9.394/96. Diário Oficial da União. Brasília, 1997.

_____. Decreto Federal nº 5.154, de 23 de jul. 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da lei 9.394/96. Diário Oficial da União. Brasília, 2004.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dez. 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de ago. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1971.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de out. 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, 1982.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Politecnicidade no ensino médio. São Paulo, Cortez, Brasília; SENEb, caderno 5, 1991

_____. Ministério da Educação. INEP. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2000. Brasília: INEP, 1999b. 12 p.

_____. Ministério da Educação. SEMT. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999c. 360 p.

BUENO, M. S. S. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2000. 255 p.

BUFFA, E. Conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, n. 150, mai/ago, 1984. p. 301-313

_____. Educação e cidadania burguesa. In: _____ ;ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. p. 11-30 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 23)

CARDOSO, F. H. Prefácio. In: MELLO, G.N. et al. **Educação e transição democrática**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. p. 5-10 (Coleção polêmicas do nosso século, 16)

CARVALHO, M. M. C. O novo, o velho, perigoso: relendo a cultura brasileira. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, nº 71, 1989. p. 29-35

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Lei e692, Ciências Humanas e o ensino profissionalizante. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 6 de julho de 1977.

COMENIUS. **Didática magna**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-124

COUTINHO, C.N. Atualidade em Gramsci. Site Gramsci e o Brasil. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci>>, 2002. Acesso em: 15 de nov. 2005.

DEAN, W. A industrialização durante a república velha. In: FAUSTO, B. (dir) **História geral da civilização brasileira**. t. 3, vol. 1, São Paulo: Difel, 1977. p. 249-283

DIDEROT & D'ALEMBERT. **Enciclopédia ou dicionário raciocinado das ciências das artes e dos ofícios: por uma sociedade de letrados (discurso preliminar e outros textos)**. São Paulo: Ed. Unesp, 1989.

FAORO, R. **Os donos do poder: a formação do patronato brasileiro**. vol.1. São Paulo: Globo; Publifolha, 2000a. 448 p. (Grandes nomes do pensamento brasileiro)

_____. **Os donos do poder**: a formação do patronato brasileiro. vol.2. São Paulo: Globo; Publifolha, 2000b. 392 p. (Grandes nomes do pensamento brasileiro)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 229-252

FRIDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora Abril, 1984.

FRIGOTTO, G. A educação como campo social de disputa hegemônica. In: **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 25-58

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 175 p.

_____; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. 127 p.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L., Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. **27ª. Reunião Anual - ANPEd**, Caxambu, 2004.

GARCIA, P. B. Paradigmas em crise e educação. In: BRANDÃO, Z. (org). **A crise dos paradigmas e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 58-66 (Coleção Questões da Nossa Época, 35)

GARCIA, W. Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 113-168

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org) **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 76-99

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. p. 375-414

_____. Caderno 12: Apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. **Revista História & Perspectivas**, nº 5, Uberlândia, jul/dez, 1991. p. 139-165

_____. **Cartas do Cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HOMERO. **Ilíada**. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint, s/d. p. 153-168

KLIKSBERG, B. **Desigualdade na América Latina**: o debate adiado. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. 108 p.

KUENSER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo; Cortez, 1997.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (org) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p.77-95.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, p. 15-39, 2000.

_____. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985

LOPES, J.C.C. **Transformações do mundo do trabalho e dos padrões civilizatórios**. São Paulo: CNN/CUT, 2002. 98 p.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 112 p.

MACHADO, L. R. S. Trabalho, tecnologia e ensino politécnico. **Revista de Educação**, nº 4. São Paulo: Apeoesp, p. 26-30, 1989.

_____. Politecnia no ensino de segundo grau. In: GARCIA; WALTER; CUNHA.(coords.) **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. p.7 (Cadernos SENEb, 5)

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 382 p.

MARX, K. Para a crítica da economia política. In: **Marx**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Pensadores) 256 p.

_____.;ENGELS, E. **O manifesto do partido comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 65 p. (Coleção Leitura)

MELLO, G.N. **Cidadania e competitividade**: desafios do terceiro milênio. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 195 p.

_____. Ensino de 1º grau: as estratégias da transição democrática. In: _____ et al. **Educação e transição democrática**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. p. 13-43 (Coleção polêmicas do nosso século, 16)

_____. O ensino médio brasileiro: os números, os problemas e as oportunidades. São Paulo: Unesco, 1998. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/documentos>. Acesso em: 15 nov. 2005.

MORAES, C. S. V. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In:

BRUNO, L. (org) **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996. p. 124-145

MORE, T. **A utopia**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores)

MOTA, C. G. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 1986. 497 p.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 149 p.

_____. Ao leitor brasileiro. In: MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000a. p. 1-3

_____. A pesquisa e a formação do espírito acadêmico. **Saberes**. Jaraguá do Sul: Editora do Centro Universitário de Jaraguá do Sul, nº 2, 2000b.

_____. Educação e cidadania em Antonio Gramsci. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. p. 81-94 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 23)

_____. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. **Revista de Educação**, nº 4. São Paulo: Apeoesp, p. 16-25, 1989.

_____. **Qual compromisso político?: ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura**. 2. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 174 p.

NUNES, C. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, H, (org) **Constelação Capanema**. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 103-125

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-112

PAIVA, W.A. Educação no Brasil: contos e recontos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p.29-36, set./dez, 2002.

PINSKY, J. **As primeiras civilizações**. 13. ed. São Paulo: Atual, 1994. 98 p. (Discutindo a História)

PLASTINO, C.A. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In: BRANDÃO, Z. (org). **A crise dos paradigmas e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 30-47 (Coleção Questões da Nossa Época, 35)

PLATÃO. **A República**. 5. ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000. 408 p. (Grandes nomes do pensamento brasileiro)

RAMOS, M. N. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo, Cortez, 2001.

_____. O novo ensino médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 19-27, 2003.

_____;FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia. **Trabalho Necessário**, Niterói, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>. Acesso em: 15 de nov. 2005.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. Brasília:Unb, 1995.

SALGADO, M. U. C. Educação e transição democrática política para o ensino de 2º grau. In: MELLO, G.N. et al. **Educação e transição democrática**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. p. 113-134 (Coleção polêmicas do nosso século, 16)

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectiva**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 242 p.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1973.

_____. Repensando a relação trabalho-escola. **Revista de Educação**, nº 4. São Paulo: Apeoesp, 1989a. p. 13-16

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro : FioCruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989b.

SMITH, A. **Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações**. v. 2, Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981. p. 389-425

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 118 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 78)

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-40

SOARES, R. D. Escola média no Brasil: por que não unitária? **Gramsci e o Brasil**. Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/gramsci>, 2002. Acesso em: 15 de nov. 2005.

_____. O pensamento pedagógico de Gramsci e as tendências interpretativas no Brasil. **Gramsci e o Brasil**. Disponível em : <<http://www.artnet.com.br/gramsci>, 2004. Acesso em: 15 de nov. 2005.

TOBIAS, J. A. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986. 350 p.

TOMMASI, L. Financiamentos dos Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: _____ ; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 195-228

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-194

VELLOSO, J. R. O financiamento da educação na transição democrática. In: MELLO, G.N. et al. **Educação e transição democrática**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. p. 44-72 (Coleção polêmicas do nosso século, 16)

ANEXO A

DECRETO Nº 2.208, DE 17 ABRIL DE 1997 (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004)

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

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

Art 1º A educação profissional tem por objetivos:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimento tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

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

Art 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções

demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

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

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

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

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

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

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

II - os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;

III - o currículo básico, referido no inciso anterior, não poderá ultrapassar setenta por cento da carga horária mínima obrigatória, ficando reservado um percentual mínimo de trinta por cento para que os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular;

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

§ 2º Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores.

Parágrafo único. Para atualização permanente do perfil e das competências de que trata o *caput*, o Ministério da Educação e do Desporto criará mecanismos institucionalizados, com a participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

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

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

§ 4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Art 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o *caput* serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art 10. Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Art 11. Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.

Parágrafo único. O conjunto de certificados de competência equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.

Art 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

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

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO B

DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 9º Revoga-se o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad