

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS

CARMEN JÚLIA PIRES IAHNKE

**REFLEXOS DO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO NO  
CEFET/RS E A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO  
VOLTADA PARA A CIDADANIA**

Pelotas  
2008

CARMEN JÚLIA PIRES IAHNKE

REFLEXOS DO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO NO  
CEFET/RS E A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA  
PARA A CIDADANIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
graduação em Políticas Sociais da  
Universidade Católica de Pelotas, como  
requisito para obtenção do título de Mestre  
em Políticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Jovino Pizzi

Pelotas  
2008

REFLEXOS DO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO NO CEFET/RS E A  
PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CIDADANIA

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientador: Prof. Dr. (UCPel) Jovino Pizzi: \_\_\_\_\_

Examinadores:

1º Prof. Dr<sup>a</sup> (UCPel) Vini Rabassa da Silva: \_\_\_\_\_

2º Dr<sup>a</sup> (Universidade de Buenos Aires) Alcira B. Bonilla: \_\_\_\_\_

Pelotas, 2008

## OBRIGADA

A você  
Que de algum modo  
Ajudou-me a chegar...  
A vitória é sua,  
Também.

A você  
Que sempre me desejou  
Boa sorte,  
Lembrando-se de mim.

A você  
Que me deu força,  
Saúde e vontade:  
Quem eu chamo de **Deus**.

“O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perde, para mim, sua significação.”

(Paulo Freire, 1999)

## RESUMO

Este trabalho desenvolvido na Universidade Católica de Pelotas teve por objetivo geral analisar criticamente as alterações propostas pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04 e com isso identificar a possibilidade de um projeto alternativo de educação voltada para a cidadania plena no ensino integrado desenvolvido no CEFET, unidade de Pelotas. Para o mesmo ser alcançado entendeu-se estudar os significados da globalização, suas dimensões e conseqüências e com isso mostrar o contexto mundial atual e os desafios a ele inerentes. Também se objetivou estabelecer um histórico da educação brasileira com ênfase no ensino técnico, realizar um estudo teórico-crítico dos Decretos 2.208/97 e 5.154/04 buscando visualizar as mudanças a partir deles decorrentes, identificar fatores na legislação atual que favoreçam a formação técnica e, ao mesmo tempo, promovam a cidadania social nos alunos, indicar os aspectos que o novo decreto apresenta no sentido de refazer aspectos educativo-pedagógicos voltados para o exercício da cidadania e o compromisso ético e argumentar com atitudes didático-pedagógicas viáveis que ajudem na formação voltada para esses fins.

“Reflexos do atual processo de globalização no CEFET/RS e a perspectiva de uma educação voltada para a cidadania” é uma dissertação de mestrado composta por três capítulos intitulados “O processo de globalização e suas dimensões”, “A legislação sobre o ensino profissionalizante no Brasil ante o novo cenário mundial: caminhos e passos” e “O CEFET/RS frente às reformas educacionais no ensino técnico brasileiro e a possibilidade de uma educação voltada para a cidadania plena”, todos direcionados para alcançar os objetivos propostos. A metodologia envolve uma pesquisa bibliográfica. A questão geradora da hipótese foi: no CEFET/RS seria possível o desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania e o compromisso ético? Essa questão levou a um estudo preliminar dos Decretos 2.208/97, 5.154/04 e 5.840/06, como também do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEFET/RS para o período de 2007-2011, o qual possibilitou supor-se que na unidade de Pelotas do CEFET/RS essa forma de educação seria possível. A partir de então se iniciou uma pesquisa bibliográfica significativa, com leituras críticas e interpretativas sobre globalização, os Decretos e o PPP citados, visando comprovar a suposição formulada.

Palavras chaves: globalização, educação, ensino técnico e cidadania.

## **ABSTRACT**

This work developed in the Catholic University of the Pelotas it had for objective to critically examine the changes proposed by Decree 2.208/97 and 5.154/04 and identify with it the possibility of an alternative project of education turned towards full citizenship in integrated education in developed CEFET, unit of Pelotas. For the same be achieved were meant to study the meanings of globalization, its dimensions and consequences and to show that the current global context and challenges inherent to it. It also aims to establish a history of Brazilian education with emphasis on technical education, undertake a study of theoretical and critical Decree 2.208/97 and 5.154/04 seeking see changes resulting from them, identify factors in the current legislation to encourage technical training and while promoting social citizenship in students, the aspects indicate that the new decree gives to redo things education-oriented teaching for the exercise of citizenship and ethical commitment and argue with didactic-pedagogic viable attitudes that help in training focused for these purposes.

“Reflections of the current process of globalization in CEFET/RS and the prospect of an education turned to the general citizenship” is a thesis masters composed of three chapters titled "The process of globalization and its dimensions", "The law on vocational education in Brazil before the new world scenario: paths and steps" and "The CEFET/RS front of the education reforms Brazilian technical education and the possibility of an education focused for full citizenship", all directed to achieve the proposed goals. The methodology it involves a literature search. The issue was generating the hypothesis: the CEFET/RS would be possible to develop an education turned to citizenship and the commitment ethic? That question led to a preliminary study of Decree 2.208/97, 5.154/04 and 5.840/06, as well as the Educational Policy Project (PPP) of CEFET/RS for the period 2007-2011, which has assumed that the Pelotas unit of the CEFET/RS this form of education would be possible. From then began a literature search significantly, with criticism and interpretive readings on globalization, the Decrees and PPP cited, to prove the supposition made.

Key words: globalization, education, technical education and citizenship.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E SUAS DIMENSÕES</b> .....	16
1.1 <b>SIGNIFICADOS E SIGNIFICÂNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO</b> .....	16
1.1.1 GLOBALIZAÇÃO: ALGUNS SIGNIFICADOS.....	17
1.1.2 OUTRAS VISÕES DO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO .....	18
1.1.3 ORIGEM DO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO.....	21
1.1.3.1 Posturas críticas sobre a origem do atual processo de globalização .....	22
1.1.3.2 Posturas conservadoras sobre a origem do atual processo de globalização.....	24
1.1.3.3 Significâncias dos movimentos de expansão do capital.....	25
1.2 <b>DIMENSÕES DO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E SEUS REFLEXOS</b> .....	29
1.2.1 A GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA ATUAL.....	29
1.2.2 IMPORTÂNCIA DA TERCEIRA REVELUÇÃO TECNOLÓGICA NA GLOBALIZAÇÃO ATUAL	31
1.2.3 A DIMENSÃO POLÍTICA NO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO.....	32
1.2.4 REFLEXOS DO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO.....	35
1.3 <b>GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E LIMITES</b> .....	36
1.3.1 O ASPECTO IDEOLÓGICO NO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO.....	36
1.3.2 A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO NO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO.....	39
<b>2. A LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL ANTE O NOVO CENÁRIO MUNDIAL: CAMINHOS E PASSOS</b> .....	46
2.1 <b>DOS PRIMEIROS PASSOS REPUBLICANOS À LDB N. 9.394/96: UMA BREVE REFLEXÃO</b> .....	46
2.1.1 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO VERSUS EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	47
2.1.1.1 Na primeira república.....	47
2.1.1.2 Da Revolução de 1930 à LDB n. 4.024/61.....	48
2.1.1.3 De 1961 à transição democrática dos anos 80.....	50
2.1.2 ENTRADA DO BRASIL NO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO: O PAPEL DA LDB N. 9.394/96.....	51
2.1.2.1 Primeiras considerações.....	52
2.1.2.2 Um breve olhar sobre a atual Carta Magna brasileira.....	54
2.1.2.3 Algumas análises sobre o papel da LDB n. 9.394/96.....	55
2.2 <b>A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL REDEMOCRATIZADO</b> .....	58
2.2.1 AS PRINCIPAIS MEDIDAS REFORMISTAS DA SEGUNDA METADE DOS ANOS 90.....	58
2.2.2 AS MEDIDAS REFORMISTAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS.....	60
2.2.3 AS PROPOSTAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	61
2.2.3.1 Principais medidas.....	62
2.2.3.2 Dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais: alguns comentários sobre competência.....	63
2.2.3.3 A questão do Programa da Qualidade Total aplicado na Educação no Brasil.....	65
2.2.3.4 Reflexos concretos das medidas reformistas na educação: a <i>mercoescola</i> .....	66

2.2.3.5	Reflexos concretos das medidas reformistas na educação: <i>A Escola Cidadã</i> .....	68
2.3	<b>DO PL N. 1.603/96 AO DECRETO 2.208/97: O CAMINHO MAIS CURTO PARA A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA NO ENSINO TÉCNICO</b> .....	70
2.3.1	O PL N. 1.603/96: A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA.....	71
2.3.2	O DECRETO N. 2.208/97 E SEUS REFLEXOS GERAIS.....	75
2.4	<b>DECRETOS NÚMEROS 5.154/2004 E 5.840/2006: A POSSIBILIDADE DOS ENSINOS MÉDIO E TÉCNICO INTEGRADOS</b> .....	78
2.4.1	O DECRETO N. 5.154/2004 E A REVOGAÇÃO DO DECRETO N. 2.208/1997.....	79
2.4.2	O DECRETO N. 5.840/2006 E A PREOCUPAÇÃO COM UM ENSINO PROFISSIONAL INTEGRADO PARA O TRABALHADOR.....	81
1.	<b>O CEFET/RS FRENTE ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO TÉCNICO BRASILEIRO E A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CIDADANIA PLENA</b> .....	86
3.1	<b>A UNIDADE DE PELOTAS DO CEFET/RS ANTE OS DECRETOS 2.208/1997, 5.154/2004 E 5.840/2006</b> .....	87
3.1.1	AS RESPOSTAS DOCENTE E DISCENTE SOBRE OS EFEITOS DO DECRETO N. 2.208/97 NO ENSINO TÉCNICO MINISTRADO NA UNIDADE DE PELOTAS DO CEFET/RS.....	88
3.1.2	IMPLANTAÇÃO DO DECRETO N. 5.154/2004 NO CEFET/RS.....	91
3.1.2.1	A construção democrática de um projeto de ensino integrado.....	91
3.1.2.2	Os caminhos percorridos para a integração.....	93
3.1.3	O DECRETO N. 5.840/2006: A ESPERANÇA QUE SE RENOVA NO CEFET/RS.....	95
3.2	<b>A ESCOLA COMO ELA É VERSUS VALORES E NORMAS QUE NORTEIAM UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CIDADANIA E FATORES A ELA INERENTES</b> .....	97
3.2.1	A ESCOLA COMO ELA É: DO ENSINO DAS PRIMEIRAS LETRAS AO ENSINO VOLTADO PARA O MERCADO.....	97
3.2.1.1	A importância do saber, por conseguinte, da educação escolar.....	98
3.2.1.2	A escola brasileira hoje.....	99
3.2.2	DIMENSÕES QUE NORTEIAM UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CIDADANIA.....	101
3.2.2.1	Dimensão política da cidadania.....	102
3.2.2.2	Dimensão social da cidadania.....	104
3.2.2.3	Dimensão econômica da cidadania.....	105
3.2.2.4	Dimensão civil da cidadania.....	106
3.2.2.5	Dimensão intercultural da cidadania.....	107
3.2.2.6	Dimensão ecológica da cidadania.....	108
3.2.3	FATORES INERENTES A UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CIDADANIA.....	109
3.2.3.1	O ensino integrado e a formação do homem integral.....	110
3.2.3.2	A democratização na educação.....	111
3.2.3.3	A alternativa pedagógica da politécnica.....	113
3.2.3.4	A questão da metodologia.....	114
3.2.3.5	Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: desafios pedagógicos.....	115
3.2.3.6	O que move uma educação voltada para a cidadania.....	117
3.3	<b>UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CIDADANIA NO CEFET/RS: MAIS QUE UMA POSSIBILIDADE</b> .....	118
3.3.1	<b>COMO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEFET/RS PARA 2007-2011 ENCARA QUESTÕES COMO A DAS COMPETÊNCIAS E A DA METODOLOGIA</b> .....	119
3.3.1.1	A competência no CEFET/RS hoje .....	120
3.3.1.2	A metodologia no CEFET/RS hoje.....	121
3.3.2	<b>A POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO DESENVOLVIDA NO CEFET/RS SER VOLTADA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA</b> .....	122

3.3.2.1	Desafios para que o CEFET/RS se identifique como escola cidadã .....	122
3.3.2.2	Educar para a cidadania: desafio para o CEFET/RS.....	125
<b>CONCLUSÕES.....</b>		<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>		<b>131</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>142</b>
<b>Anexo 1:</b> Decreto 2.208/97.....		<b>142</b>
<b>Anexo 2:</b> Decreto 5.154/04.....		<b>145</b>
<b>Anexo 3:</b> Decreto 5.840/06.....		<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

O contexto educacional é parte de um contexto mais amplo, que também envolve o social, o político e o econômico, com o qual se relaciona e no qual possui identidade e memória. Por isso, as transformações que ocorrem no mundo atingem também o seu interior através de legislações que modificam o fazer cotidiano da escola, muitas delas causando uma inquietante preocupação em todos os envolvidos com a educação.

As reformas no ensino profissional relacionam-se diretamente com as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho e essas, nas últimas décadas, têm sido determinadas pelo processo de globalização, veículo que o neoliberalismo articula visando enfrentar a crise com que se depara o capitalismo. Portanto, educação, trabalho e sociedade encontram-se numa rede complexa de relações que vem atingindo o ensino técnico, como o ministrado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET/RS, unidade de Pelotas).

Era decorrente que, inspirado pelo contexto do momento, um estudo sobre tais transformações fosse realizado. Assim, a legislação que incide sobre o ensino técnico brasileiro e suas implicações na formação do educando despertou-me interesse e os Decretos 2.208/97, 5.154/04 e 5.840/06 passaram a ser observados com maior atenção até se tornarem a delimitação temática desse trabalho. Nesses Decretos buscarei aspectos pedagógico-educacionais que possam contribuir para uma educação voltada para cidadania em uma sociedade em globalização. Com isso nasce “Reflexos do atual processo de globalização no CEFET/RS e a perspectiva de uma educação voltada para a cidadania”, dissertação que se constitui o trabalho com o qual concluo o Mestrado em Política Social ministrado na Universidade Católica de Pelotas.

Os processos produtivos têm se alterado no decorrer da história conforme novas tecnologias a eles sejam incorporadas. Hoje se vivencia uma verdadeira revolução na área da informação e o conhecimento das novas formas de comunicação ultra-rápidas com seus reflexos no sistema produtivo é uma necessidade que tem se constituído em uma exigência por inovações tecnológicas. Essa realidade atualmente se reflete no Ensino Técnico

ministrado nas escolas brasileiras. Nessas, o Decreto 2.208/1997 procurou adaptar o Ensino Técnico a realidade do momento. Mas, não satisfazendo aos envolvidos no processo por separá-lo do Ensino Médio, o que fragmentaria ainda mais a já fragmentada formação do educando, ele foi revogado pelo Decreto 5.154/2004, que se encontra em fase de implantação com o objetivo de reintegrar os referidos ensinos. Diminuir a capacidade criativa significaria retornar aos tempos do fordismo, em que se exigia do trabalhador, principalmente, sua força física.

Esse trabalho começou a germinar ainda na década de 1990 quando o governo Fernando Henrique Cardoso deu mostras de querer reformar o ensino técnico ministrado nas Escolas Técnicas Federais (ETFs). Aí teve início o processo de reforma que culmina, hoje, com a implementação do Decreto n. 5.840/06. Por ter o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para o período de 2007-2011 em fase de implementação, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET/RS) parece ser um educandário propício para o estudo dos reflexos dos Decretos que têm alterado o ensino técnico brasileiro, principalmente do 5.154/04.

O contexto atual engloba uma economia divorciada dos problemas sociais, com o Estado gerindo, principalmente, os interesses do mercado e do capital. Claro que tal contexto implica grande número de marginalizados que constituem os “excluídos sociais”, produzindo uma complexidade maior nas teias de relações, que vem representando, cada vez mais, um desafio para a educação, hoje, no Brasil, desenvolvida em termos de competências. Estratégias de intervenção que se direcionam para algumas temáticas educativas, como o fortalecimento da autonomia das escolas e a desmistificação das relações estabelecidas com o Estado, são ações que têm significado para o estudante quando apresentam um compromisso de mudança.

Assim, a abordagem desse contexto em que se realiza o ensino técnico faz-se necessária porque é por meio dela que se tem a oportunidade de esclarecer conceitos e concepções que estão fortemente presentes nas relações econômicas, políticas e sociais da atualidade. É necessário compreender o papel do Estado, relacionando-o com a educação, com a política pública e social, pois é na sociedade que as relações sociais e ideológicas contraditórias se desenvolvem, sendo ela o palco de luta entre as classes sociais. O CEFET, unidade de Pelotas, não está isento dessa luta.

O objetivo maior dessa dissertação é o de analisar criticamente as alterações propostas pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04 procurando relacioná-las com a possibilidade de um projeto alternativo de educação voltada para a cidadania plena no ensino integrado

desenvolvido no CEFET, unidade de Pelotas. Entre os objetivos específicos a serem alcançados estão os de: identificar significados, conseqüências e desafios intrínsecos ao fenômeno da globalização e suas possíveis influências no sistema educacional brasileiro; estabelecer um histórico da educação brasileira com ênfase no ensino técnico; realizar um estudo teórico-crítico dos Decretos 2.208/97 e 5.154/04 buscando visualizar as mudanças a partir deles decorrentes; perceber fatores na legislação atual que favoreçam a formação técnica e, ao mesmo tempo, promovam a cidadania social nos alunos; indicar os aspectos que o novo decreto apresenta no sentido de refazer aspectos educativos e pedagógicos voltados para o exercício da cidadania e o compromisso ético; e argumentar com atitudes didático-pedagógicas viáveis que ajudem na formação voltada para a cidadania e o compromisso ético. Paralelamente ao visar tais objetivos, tentarei perscrutar se os referidos decretos que alteram o ensino técnico no CEFET, unidade de Pelotas, têm conseguido qualificá-lo ou não.

Assim, nasce “Reflexos do atual processo de globalização no CEFET/RS e a perspectiva de uma educação voltada para a cidadania”, dissertação organizada em três capítulos, todos eles apresentando seções contendo subdivisões visando realçar os aspectos enfocados. O primeiro desses capítulos, fundamentado principalmente em Gabino Izquierdo, Antônio Elizalde, Rüdiger Safranski, Sérgio Castanho e Octávio Ianni, versa sobre a globalização. Ele foi dividido em três seções denominadas: 1.1 Significados e significâncias da globalização; 1.2 Principais dimensões do atual processo de globalização e seus reflexos; e 1.3 Globalização e educação: desafios e limites. A primeira seção é um espaço no qual se busca compreender a idéia de globalização, seus significados e não apenas conceituá-la; na seção 1.2 a tentativa foi de esclarecer as principais dimensões do atual processo de globalização e na seção três, a preocupação se tornou em revelar o que se encontra nas entrelinhas do atual processo de globalização, principalmente suas conseqüências para a sociedade e desafios para a educação.

O segundo capítulo encontra-se dividido em quatro seções: 2.1 Dos primeiros passos republicanos à LDB n. 9.394: uma breve reflexão; 2.2 A reforma educacional no Brasil redemocratizado; 2.3 Do PL 1.603/96 ao Decreto 2.208/97: um breve caminho rumo à implantação da reforma no ensino técnico; e 2.4, Decretos 5.154/2004 e 5.840/2006, a possibilidade dos ensinos médio e técnico integrados. Na organização desse capítulo resolvi reservar para os Decretos 2.208, 5.154 e 5.840 seções separadas da que corresponde à Reforma educacional no Brasil redemocratizado não porque esses Decretos dela não façam parte, mas sim porque eles têm seus efeitos (reflexos) especificamente no ensino técnico

(escolas técnicas, agrotécnicas e Cefets) enquanto as transformações analisadas em 2.2 abrangem a educação brasileira como um todo. Observe-se que esse capítulo dois propicia um olhar pela história das ETFs, educandários cujas raízes remontam ao nascimento do século XX. Tal olhar possibilita o surgimento de uma visão crítica capaz de relacionar Estado, sociedade e educação, além de promover a percepção de que o dualismo estrutural na educação brasileira faz-se presente desde quando os jesuítas eram os responsáveis pela mesma. Assim, com base, principalmente, em Moacir Gadotti, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, apresentam-se análises dos principais instrumentos que têm alterado o ensino técnico no Brasil nos últimos quinze anos, entre eles a Lei 9.394 e os Decretos 2.208/97, 5.154/04 e 5.840/06.

O terceiro capítulo, como o primeiro, foi dividido em três seções denominadas: 3.1 A unidade de Pelotas do CEFET/RS ante os Decretos 2.208/1997, 5.154/2004 e 5.840/2006; 3.2 A escola como ela é versus valores que norteiam uma educação voltada para a cidadania e fatores a ela inerentes; e 3.3 Uma educação voltada para o exercício pleno da cidadania na unidade de Pelotas do CEFET/RS: mais que uma possibilidade. Em 3.1 procura-se, inicialmente, estabelecer os impactos do Decreto 2.208 no CEFET/RS, unidade de Pelotas, no que diz respeito ao sentimento das pessoas que nele trabalham ou estudam, para depois verificar, através de consultas em documentos oficiais, principalmente no Projeto Político Pedagógico do CEFET/RS para o período de 2007-2011, como reagiu o CEFET/RS frente aos Decretos 5.154 e 5.840. Em 3.2 tenta-se comparar a escola como ela é com os valores que orientam uma educação voltada para a cidadania, isso visando analisar o PPP em vigor no CEFET/RS e, em 3.3, aventar com a possibilidade de uma educação voltada para o exercício pleno da cidadania e para o compromisso ético nesse educandário. Nesse capítulo são feitas reflexões críticas sobre o PPP, interdisciplinaridade, ensino integrado, valores morais e, principalmente, sobre o conceito de cidadania. Além do PPP do CEFET/RS, nesse capítulo são consultados, entre outros autores: Acacia Kuenzer, Adela Cortina, Pedro Demo e Pedro Goergen.

Sobre a metodologia convém ressaltar que se tentou seguir as etapas do método científico, isto é, observou-se o contexto atual, formulou-se o problema e uma hipótese como resposta, cuja comprovação ou não foi através de conclusões obtidas a partir de uma pesquisa bibliográfica. Assim, observando as mudanças propiciadas pelos Decretos 2.208, 5.154 e 5.840, indaguei-me: “no CEFET/RS, estabelecimento onde exerço atividades profissionais docentes, seria possível o desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania e o compromisso ético?” Esse questionamento levou-me a leituras preliminares

dos decretos, de compêndios que tratam da globalização, da cidadania, da ética e do PPP do CEFET/RS para o período de 2007-2011. Essas leituras me possibilitaram formular a seguinte hipótese: “No CEFET/RS, como consequência dos Decretos 5.154/04 e 5.840/06, é possível o desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania plena”. A partir dessa suposição iniciei a uma série de consultas bibliográficas, isto é, comecei a ler obras cujos autores tratam da globalização, analisam a Lei 9.394 e os Decretos 2.208, 5.154 e 5.840, e uma análise crítica-interpretativa do PPP do CEFET/RS para o período 2007-2011. Também foram consultados pareceres, portarias e outros documentos oficiais relacionados com a legislação educacional no Brasil.

Embora o momento vivido pelo ensino técnico e tecnológico no Brasil seja de mudanças e, por isso preocupante, continuo acreditando no desenvolvimento de uma educação de qualidade no CEFET/RS direcionada ao crescimento do educando como um todo e faço minhas as palavras de Kuenzer: “a esperança, que não morre, está na constatação de que, apesar de tudo, a história é movimento, o homem é também sujeito, e a realidade, felizmente é dialética!” (1997, p 100).

## **1 O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E SUAS DIMENSÕES**

A globalização hoje é tema presente em âmbitos antes não imaginados, desde em conversas informais entre leigos até em trabalhos de pós-graduação de mestrado e doutorado. Por entender o atual processo de globalização significativo, no sentido de contextualizar o momento histórico vivido pela humanidade, aqui é proposto um estudo de seus aspectos mais relevantes, em especial os relacionados com a área educacional. De forma mais específica, pretende-se revelar os significados, as conseqüências e os desafios intrínsecos ao processo de globalização, além de situar o Brasil, e a respectiva educação brasileira, no contexto por ele estabelecido.

Para certos autores a globalização é considerada centenária, enquanto para outros, recente. Ela tem sido manchete nos órgãos de comunicação e se tornado um fato presente no cotidiano das pessoas, nas quais exerce diversas formas de influência, inclusive, no modo de vestir e de pensar. Ela figura como tema central do primeiro capítulo dessa dissertação por significar o amplo contexto que vem influenciando substancialmente o modo de vida das pessoas e, como tal, alterando até mesmo o processo educativo das mesmas, principalmente o ensino técnico, inclusive no Brasil. Há, até mesmo, uma tendência de se afirmar que, com a globalização e o uso de novas tecnologias, ocorreu e está ocorrendo uma mudança no mundo do trabalho, com diminuição do emprego formal e crescimento da precariedade no que tange a proteção social do trabalhador, então visto como um cidadão econômico.

### **1.1 SIGNIFICADOS E SIGNIFICÂNCIAS DA GLOBALIZAÇÃO**

O termo globalização vem sendo utilizado com os mais diversos fins, entre os quais o de desestruturar políticas sociais, o de ajustar a economia e o de aumentar a competitividade. Medidas, tais como políticas de simetria para nações assimétricas, o que gera exclusão social, são tomadas em várias áreas, entre as quais a educação, a economia, a política e o social, por organismos internacionais sem a devida análise sobre o complexo paradoxismo do processo de globalização.

### 1.1.1 GLOBALIZAÇÃO: ALGUNS SIGNIFICADOS

Ao pensar-se em globalização, em um primeiro momento, contrapondo-se ao que seja global, surge a idéia de parcial, não a de local como requer o referido termo. Esse significado global/parcial foi aventado empírica e aleatoriamente e muitos outros podem existir, pois segundo John Gray: “Globalização pode significar muitas coisas” (1999, p. 77).

A colocação de Gray presume uma variedade de significados com os mais diversos critérios, tanto que, para Edgar Morin:

A primeira modernização no princípio do século XVI é a globalização dos micróbios, porque os micróbios europeus, como a tuberculose e outras enfermidades, chegaram às Américas ao longo dos anos. Porém, os micróbios americanos, como os da sífilis, chegaram à Europa. Esta é a primeira unificação mundial danosa para todos (2002, p. 39).

Morin remete o leitor para a época da conquista das Américas, quando portugueses e espanhóis aventuraram-se nos oceanos. Mas, além da troca de microorganismos, também ocorreu a globalização de aspectos culturais da Europa para as Américas como das Américas para a Europa. E nesse contexto globalizante, com o Brasil não foi diferente, pois, “como país colonizado no início dos tempos modernos, a história do Brasil é a longa história de sua inserção nos quadros do capitalismo mundial” (CASTANHO, 2003, p. 14). Aqui, no período colonial, a educação foi importada da Europa e ministrada, principalmente, pelos jesuítas que ensinavam ofícios e profissões com vistas ao bom andamento dos engenhos e, com isso, através da instrução e da catequese, mediar os interesses da metrópole na colonização adotada naquele momento histórico.

Agora, retornando aos significados de globalização, seja observado o que entende Johnson: “A globalização é um processo no qual a vida social [...] é cada vez mais afetada por influências internacionais [...] em praticamente tudo, de laços políticos [...] à música, estilos de vestir e meios de comunicação de massa” (1997, p. 117).

Essa idéia de globalização é complementada pela seguinte colocação de Izquierdo, a qual esclarece alguns de seus aspectos.

Com efeito, a globalização é um fenômeno essencialmente multiface e complexo que, no fundamental, tem referência à intensificação das relações sociais – econômicas, políticas, culturais, espirituais, etc. – em escala mundial de tal forma que a vida e os acontecimentos de cada lugar no globo estão afetados por incidentes na vida e os acontecimentos do resto do planeta (IZQUIERDO, 2000, p. 23).

Com Johnsom, as influências internacionais são de uma considerável abrangência, enquanto com Izquierdo, elas recebem denominações específicas como, por exemplo, intensificação das relações econômicas e políticas.

Hoje, embora sendo de uso generalizado, a palavra globalização não chega a ser devidamente colocada pela maioria das pessoas, inclusive personagens públicas, que a pronunciam sem saber seu significado e só quando conseguem visualizar o que o mesmo implica dão-se conta de que se trata de uma síntese de um processo que está envolvendo as pessoas (ELIZALDE, 2005, p. 467).

O uso indiscriminado da noção de globalização é um de nossos dilemas conceituais, dentro e fora da geografia. Tal como as leituras do pós-modernismo, pouco tempo atrás, abre-se aqui um leque de interpretações que vão desde as mais críticas até as mais conservadoras, desde as mais economicistas até as mais culturalistas e mesmo *ecologicistas* (HAESBAERT, 1998, p. 11).

O conceito de globalização é muito usado para descrever o que está ocorrendo atualmente no mundo e corresponde a um processo, como também a uma justificativa para manter e prolongar situações injustas, uma desculpa utilizada para muitas coisas (ELIZALDE, 2005, p. 467).

Haesbaert e Elizalde trouxeram à tona que o termo globalização pode ser usado de forma incorreta, sem ter passado por uma reflexão mais crítica, sendo essa uma tarefa para a educação, a qual pode minimizar o véu da ignorância através da conscientização do educando e de práticas sociais que demonstrem como se forma e se desenvolve esse processo numa sociedade.

### 1.1.2 OUTRAS VISÕES DO PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO

Teodoro (2003, p. 94) entende a globalização como sendo a intensificação de um conjunto de relações sociais estabelecidas entre as nações, sejam através do Estado, de empresas capitalistas ou práticas sociais e culturais. E distingue dois tipos:

*Globalização de alta intensidade* para os processos rápidos, intensos e relativamente monocausais de globalização, e *globalização de baixa intensidade*, para os processos mais lentos e difusos e mais ambíguos na sua causalidade. Na educação, a mediação obrigatória dos Estados nacionais na formulação das respectivas políticas [...] conduz a que se possa argumentar que estamos perante um possível caso paradigmático de uma *globalização de baixa intensidade* (TEODORO, 2003, p. 94).

Para muitos autores a globalização é colocada na mídia como um processo sem volta, sem que suas origens e porquês sejam questionados. Consideram-na de sentido único, como pode ser observado na colocação de Adela Cortina que de forma indireta se refere ao

processo de globalização. “Vivemos – isso é inegável – em uma ‘Aldeia Global’, que tornou pequenos os estados-nação e exige soluções globais para seus problemas” (2005, p. 206) <sup>1</sup>.

Entretanto há autores que a vêem como um dos ciclos evolutivos do capitalismo, portanto um processo conservador de desigualdades e de injustiças consolidadas pelo mesmo e que hoje parece ainda mais selvagem.

As relações sociais capitalistas engendram, ao mesmo tempo, elementos civilizatórios e progressistas e elementos de destruição, violência e exclusão. Trata-se de um processo que enfrenta, por isso mesmo, crises cíclicas cada vez mais profundas. A forma que assume a globalização neste fim de século é, em sua essência, a busca de recompor perdas do capital. É, também neste sentido, uma revanche contra as conquistas sociais das classes trabalhadoras. O ideário da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os processos de dominação e as relações imperialistas do capital e a extraordinária ampliação do desemprego estrutural, trabalho precário e aumento da exclusão social (FRIGOTTO, 2001, p. 220-1).

Em sua colocação, Frigotto mostra a globalização como sendo mais um dos processos de domínio do capital cujas conseqüências sociais refletem-se diretamente nos trabalhadores, os quais sofrem no cotidiano a gravidade das crises cíclicas do capitalismo. Já para Ianni, o processo de globalização pode ser visto como uma configuração histórica, uma totalidade complexa e aberta que provoca a ressurgência de localismos, provincionismos, nacionalismos, racismos e fundamentalismos. Ele engendra e dinamiza relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, de integração e fragmentação pelo mundo afora. Com isso ocasiona tensões, antagonismos, conflitos, revoluções e guerras, mas também condições ao surgimento de movimentos sociais de vários tipos com os fins de recuperar, proteger ou desenvolver melhores condições de vida e de trabalho às mais diversas categorias sociais e “minorias”. Em seu âmbito podem florescer o multiculturalismo, a perspectiva múltipla, a pluralidade das vozes, a polifonia do transculturalismo e transformações no sentido da história e da geografia, da biografia e da memória, do passado e do presente, ficando para o futuro interrogações, nostalgias e utopias (IANNI, 2004, p. 191-2, passim).

O paradoxo dessa situação é que, ainda sem uma compreensão definitiva e segura do passado, os educadores iniciam o século XXI assistindo

ao surgimento de uma nova realidade – sociedade global. O Estado-Nação perde importância, novos espaços são desenhados, novas redes de poder são articuladas, novas racionalizações elaboradas, novas dialéticas surgem: o nacional, o regional,

<sup>1</sup> “Esse conceito de ‘Aldeia global’ foi criado pelo intelectual canadense Marshall McLuhan, da Universidade de Toronto, na década de 60, para nomear os acontecimentos do mundo da comunicação. Ele observou que havia cada vez mais entrelaçamento dos meios de comunicação, mas não suporia, talvez, que na virada do século XX o mundo passasse por mudanças tão profundas e radicais” (CARMO, 1998, p. 8).

o local são colocados a serviço do novo modelo econômico global transnacional e transcultural (GAMBOA, 2003, p. 95-6).

Essas colocações já mostram a importância do tema proposto e um de seus aspectos controversos, senão contraditório, como mostra a colocação de Ignácio Ramonet – “Por toda parte, inquietação e desassossego tomam o lugar da grande esperança de uma ‘nova ordem mundial’. Esta, sabe-se agora, é um natimorto” (1998, p. 13) – reforçada por Haesbaert:

Outro mito semeado no bojo da globalização é o da cultura planetária, como se a difusão de um capitalismo financeiro, de uma sociedade de consumo e de uma mercantilização desmesurada da vida humana não promovessem, por seus *valores sem valor* (tudo reduzido à lógica contábil do dinheiro), a busca de novos sentidos para a vida humana, menos materialistas, através da religião, do grupo étnico, das identidades regionais e nacionais, etc. Justamente por promover uma fragmentação tão degradante e desenraizadora em grande parte da sociedade é que a *globalização* desterritorializadora pode promover seu extremo oposto, a *integração* mais enraizadora, mais reacionária e conservadora, com novos guetos, neorregionalismos e nacionalismos” (1998, p. 15).

Como ficou entrevisto, o planeta passa por grandes mudanças que atingem praticamente a todos os seus habitantes, independente de onde os mesmos possam se encontrar. “O mundo torna-se unificado – em virtude das novas condições técnicas, bases sólidas para uma ação humana mundializada. Esta, entretanto, impõe-se à maior parte da humanidade como uma globalização perversa” (SANTOS, 2001, p. 37). E essas transformações que vêm caracterizando as últimas décadas parecem configurar-se em uma “nova (des)ordem tendo em vista que se abalaram conotações como a de tempo e espaço, da geografia e da história, do passado e do presente, da biografia e da memória, da identidade e alteridade e de Ocidente e Oriente” (SANFELICE, 2003, p. 9).

Nas palavras de Santos e de Sanfelice transparece uma visão de que o processo de globalização é ruim para a humanidade, porém existem autores que enxergam tal processo por outro prisma, que entendem haver, também, formas ditosas de comunidades de cooperação global. Segundo Safranski, não se pode negar os efeitos benéficos, para a conservação e melhoria da vida, que consigo têm trazido a difusão das modernas ciências naturais, da medicina e da técnica. A ONU é uma instituição global, e existe toda uma rede de organizações e acordos internacionais e supranacionais que a complementam ou competem com ela, e que estão empenhados na contenção da violência e da guerra. Tem-se estabelecido uma opinião pública mundial, tal que os regimes tirânicos sentem-se agora mais observados e são submetidos à pressão de se legitimarem. As violações dos direitos humanos, mesmo quando não são censuradas regularmente, de ninguém passam inadvertidas e, em consequência, suscitam protestos. Está em via de desenvolvimento um tribunal

internacional de justiça, e cresce o movimento de crítica da globalização, feito pela direção de pessoas que se destacam no uso de tecnologias mundiais da informação e na mobilização (2004, p. 18).

E Safranski não é o único a lembrar essa outra face da globalização.

Em todos estes fenômenos, do final do século XX até hoje, há uma coisa nova: são as manifestações da cidadania planetária, que aparecem nas várias associações de médicos sem fronteiras, que vão curar gente de todas as religiões, de todas as opiniões, nas associações como a Anistia Internacional, que em todos os países denunciam as torturas e o descumprimento dos direitos humanos.

Também nos países ocidentais há Survival International, que defende as diferenças das pequenas nações, como na África e nas Américas, mas também na Ásia e em outros lugares; Greenpeace e a problemática da auto-salvação, da salvaguarda da nossa biosfera, que é vital, é também uma associação planetária. Há fenômenos de mestiçagem, que não são fenômenos de homogeneização, mas de criação de nova diversidade, como o demonstra muito bem a civilização brasileira, em que sínteses culturais fazem seus intercâmbios (MORIN, 2002, p. 41-2).

Como dá para perceber, existem críticas ao atual processo de globalização, como também, reconhecimento de seu lado bom. Assim, encontra-se em Frigotto um comentário ponderado sobre o atual processo em que o Brasil está inserido.

O processo de globalização não é um fenômeno novo e, igualmente, não é algo negativo em si mesmo. A positividade ou negatividade dos processos de globalização e de universalização são definidos, inequivocamente, pelas relações sociais. Romper as barreiras das cavernas, dos guetos e da província tem sido uma busca constante na história do ser humano. Sua negatividade reside na forma de relações sociais até hoje vigentes – relações de classe – que tipificam, na expressão de Marx, a pré-história do gênero humano (2001, p. 220).

Conforme a perspectiva levantada por Frigotto, talvez o que esteja acontecendo não seja um processo intrinsecamente negativo. O problema é que a globalização não se desenvolve dentro da solidariedade internacional, da autodeterminação dos povos e da distribuição justa dos ganhos da produtividade do trabalho. “A construção de uma sociedade alternativa, democrática e solidária não poderia prescindir dos avanços científicos e tecnológicos da chamada Terceira Revolução Industrial” (AZEVEDO, 2000, p. 192), portanto é nas relações sociais que se encontra a solução para a questão.

A seguir, o processo de globalização será tratado na perspectiva de sua localização no tempo. Existe muita controvérsia sobre sua origem, sendo, inclusive, possível que ela remonte a séculos.

### 1.1.3 A ORIGEM DO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO

Ao estudar-se a globalização é possível perceber que alguns autores a consideram como algo novo e outros que não. Esses últimos justificam que, nesse momento, o que

ocorre é uma intensificação do processo. Em verdade, sobre globalização, pode-se distinguir uma posição construída pela mídia, mais conservadora, e outra posição crítica, mais difundida entre os intelectuais.

Numa perspectiva conservadora, a globalização é vista sobretudo como um processo recente, fruto [...] da Terceira Revolução Industrial, tecno-eletrônica, fundada no livre mercado (denominado por muitos de neoliberal), na livre circulação de bens, capital e serviços e na sociedade informacional, pós-industrial. Já numa postura crítica, a globalização é vista como o ápice de um processo cujas origens já se encontram na própria formação do capitalismo, que se amplia tanto vertical quanto horizontalmente. A característica diferenciadora, hoje, seria o domínio avassalador do capital financeiro e usurário, puramente especulativo, com um montante de capital fictício (como já denominava Marx) nunca antes tão importante (HAESBAERT, 1998, p. 11).

Corroborando a postura crítica citada por Haesbaert, Gray (1999, p. 87) diz que “há uma importante corrente de opinião que nega que as tendências atuais representem algo novo”. E ainda justifica:

O argumento é que, pelo fato de o movimento histórico chamado de globalização ter começado há vários séculos, e pelo fato de, segundo os indicadores, a abertura global da economia internacional ter sido intensa na ordem econômica liberal anterior a 1914, a globalização do final do século 20 não é fenômeno novo (GRAY, 1999, p. 87).

Como se percebe, tem-se já admitidas duas épocas para a origem do processo de globalização: uma coincidente com a origem do capitalismo, portanto secular, e outra recente, cujo marco é a Terceira Revolução Industrial, tida como uma estratégia desse sistema em um de seus momentos de crise. Em ambos os casos não são considerados os *impérios-mundo*, de Immanuel Wallerstein, que “foram uma constante na história da humanidade durante 5000 anos, existindo em diferentes períodos e em diferentes partes do mundo” (TEODORO, 2003, p. 117).

#### 1.1.3.1 Posturas críticas sobre a origem do atual processo de globalização

Conforme Haesbaert já colocou, numa visão conservadora o processo de globalização é considerado como recente e numa visão crítica, como o ápice de um processo já secular. De acordo com Edgar Morin: “O que chamamos de globalização hoje em dia é o resultado no momento atual de um processo que se iniciou com a conquista das Américas e a expansão dominante do ocidente europeu sobre o planeta” (2002, p. 39).

Na mesma linha de raciocínio, Sérgio Castanho também entende a globalização com a mesma idade do capitalismo, algo como quinhentos anos. Para esse autor, o capitalismo e a globalização constituem, respectivamente, um modo de produção e uma sua

característica essencial. Ele afirma ter constatado fluxos e refluxos desse fenômeno da ampliação dos limites territoriais e aos mesmos deu o nome de “*marés de globalização*” (2003, p. 14).

Então, atribuindo denominações suas a cada fase, Castanho divaga pela história do capitalismo, desde sua origem (em algum ponto do século XV ou XVI), passando pelo *mercantilismo*, pelo *colonialismo moderno*, pela industrialização da Inglaterra (segunda metade do século XVIII que rapidamente provocou reflexos no resto do mundo), pelo *imperialismo* ou *neo-colonialismo* (modelo, comandado pela Inglaterra, que sobreviveu à Primeira Guerra Mundial, mas não resistiu à quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 1929)<sup>2</sup>, pelo *modelo associacionista* capitaneado pelos Estados Unidos (momento em que se estabelece uma nova onda de internacionalização do capitalismo monopolista: segunda, porém não a última) até os momentos que correspondem ao atual processo de globalização, por si chamado de *maré de globalização contemporânea*. Essa maré atual, segundo esse autor, corresponde à volta do movimento neoliberal para livrar o capitalismo mundial da grande crise, desencadeada em 1973, com a alta dos preços do petróleo decretada pelos países do mundo árabe, aliada à grande mudança tecnológica, em curso, representada pelo avanço da microeletrônica em geral e em especial, dos seus ramos especializados em informática e automação industrial (2003, p. 14-20, *passim*).

Em Castanho são reconhecidas várias informações relativas ao processo de globalização atual. Ele também apresenta o termo “internacionalização” do capitalismo, fato que vem ocorrendo desde sua origem, mas que se destacou, principalmente, após suas grandes crises. Logo, além do termo globalização, eis alguns outros de alguma forma relacionados com movimentos que ultrapassam fronteiras: multinacionais, transnacionalização e internacionalização<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Nesse modelo, os monopólios iniciavam no mercado interno e logo se expandiam em escala mundial levando à divisão do mundo em mercados cativos, configurando assim uma relação de subordinação econômica entre os países, denominada de *dependência*: o imperialismo representou uma fase de íntima união entre o capital industrial e o bancário, de tal sorte que, em lugar de se exportarem mercadorias, passou-se a exportar o próprio capital. Tal modelo partilhou o mundo através de uniões internacionais monopolistas, legitimadoras dessa nova fase como o papado havia legitimado o colonialismo moderno: o sistema mundial do capitalismo mercantil colonial é selado com uma normativa transnacional, não raro com a chancela papal, conhecida na historiografia com a denominação de *Pacto Colonial*” (CASTANHO, 2003, p. 17-9, *passim*).

<sup>3</sup> “Cabe notar que os termos internacionalização e transnacionalização fazem referência a um sujeito: a nação, podendo se assimilar a um país, a um Estado, a um território. Globalização, no entanto, parece neutro, sem aludir a nenhum ator em particular, quase que desconhecendo a historicidade e, por conseguinte, a conflitividade do processo” (ARROYO, 1998, p. 27).

Também existem sistemas e formas de governo que foram implantados em diversas regiões do mundo e em diferentes épocas que levaram costumes e culturas de uma área para outra.

Ocorre que o globalismo [...] resulta de um jogo complexo de forças atuando em diferentes níveis da realidade, em âmbito local, nacional, regional e mundial. Algumas dessas forças emergem com o nascimento do capitalismo, ao passo que outras surgem com o colonialismo e o imperialismo, compreendendo a formação de monopólios, trustes, cartéis, corporações transnacionais. Há raízes do globalismo que vêm de longe, ao passo que outras emergem com a Guerra Fria e desenvolvem-se com a desagregação do bloco soviético e a dissolução ou reforma dos regimes socialistas (IANNI, 2004, p.184).

Até aqui foram observados diferentes significados e denominações para o processo de globalização. Para esse trabalho, mais importante é o processo de globalização cuja origem seja recente. Mas, exatamente essa origem ainda se constitui motivo de discussão.

#### 1.1.3.2 Posturas conservadoras sobre a origem do atual processo de globalização

Para Dalarosa (2003, p. 201) e Ianni (2004, p. 184), o processo de globalização atual teve início após a queda do muro de Berlim e a desestruturação do modelo econômico soviético, isto é, depois da superação do período da, assim chamada, bipolarização do mundo. Foi depois desses acontecimentos históricos que “a reestruturação produtiva do capital foi tomando uma forma globalizante e, a partir do início dos anos de 1990, passou-se a falar em globalização da economia, da cultura, das formas de vida” (DALAROSA, 2003, p. 201).

Chesnais, porém, discorda de Ianni e de Dalarosa em alguns anos sobre a origem do atual processo de globalização.

Trata-se de uma fase que adentramos, não em 1989, com a queda do muro de Berlim, nem em 1991, com o desmoronamento do regime soviético, mas dez anos antes, na passagem dos anos 70 para os anos 80. Foi nesse momento que as forças políticas mais anti-sociais dos países da OCDE engajaram-se no processo de liberalização, desregulamentação e privatização (CHESNAIS, 1999, p. 86).

Então, para Chesnais, a origem do atual processo de globalização remonta ao período imediatamente posterior à crise gerada pelo aumento do preço do petróleo (1973), entendendo-a, assim, como a globalização que Castanho denomina de contemporânea. Já Paul Singer (1999, p. 19) acredita ser possível que a globalização atual seja um processo que se “realiza sem solução de continuidade já há mais de cinquenta anos”. É fácil de comprovar isso observando o crescimento econômico contínuo do valor das trocas internacionais e dos investimentos diretos estrangeiro.

A globalização em curso apresenta duas etapas: a primeira, do fim da guerra ao fim dos anos 60, quando ela abarcava sobretudo os países hoje considerados desenvolvidos; a segunda, que já dura cerca de um quarto de século e que inclui uma boa parte do Terceiro Mundo; e, mais recentemente, os países que compunham a ex-URSS e seus antigos satélites. Como se vê, pouco a pouco a globalização vai fazendo jus ao seu nome (SINGER, 1999, p. 20).

Diferentemente de Castanho, que chama o atual processo de globalização de globalização contemporânea, e de Chesnais, que já entende o período de internacionalização do capital como origem da atual globalização, Singer diz ser esse período uma continuação de tal processo, sendo seu início logo após o fim da Segunda Guerra Mundial (1945). Portanto, esse autor considera como segunda etapa do atual processo de globalização àquela que corresponde à internacionalização econômica.

### 1.1.3.3 Significâncias dos movimentos de expansão do capital

Os autores consultados aventaram três épocas para o início do atual processo de globalização: fim da Segunda Guerra Mundial (1945), advento da revolução tecnológica da informação depois da crise ocasionada pelo aumento do preço do petróleo (1973) e período posterior à queda do muro de Berlim (1989) e à desestruturação do modelo econômico soviético (1991). Embora essa divergência, todos consideram importante a época compreendida entre 1960 e 1980, quando houve mais uma internacionalização capitalista. No entanto, para Chesnais isso não significa globalização.

A discussão sobre a mundialização [globalização] é bem mais que uma simples discussão “econômica”. Ela diz respeito às formas do domínio social próprio de uma fase histórica, da qual não podemos saber nem quanto tempo durará nem por qual caminho a humanidade dela sairá: pela via de uma forma verdadeira de socialismo, tornada indispensável pela escalada do ‘horror econômico’, ou pelo mergulho definitivo na barbárie (1999, p. 86).

Observe-se que Chesnais (1999, p. 87) utiliza a expressão “*mundialização*, termo de origem francesa, em vez do termo *globalização*, de origem inglesa” e diz que o mesmo “não deve ocultar o convite para que o pesquisador se considere diante de um fenômeno global e elaborar uma idéia de seu significado”.

Também para Elizalde, a globalização é mais que só uma internacionalização dos mercados, pois antes de tudo é consequência da transformação dos modos de produção ligada à terceira revolução industrial, a qual envolve os sistemas de comunicação (informação) e a informática. A internacionalização foi um simples processo (iniciado nos anos 60-70) de abertura das economias a qual possibilitou seus crescimentos e, ao mesmo

tempo, tornou-as vulneráveis à dependência e suas sociedades, à segmentação. Globalização, porém, não é uma estratégia estabelecida pela política econômica, mas um elemento pertinente à economia moderna (2005, p. 471-2) <sup>4</sup>.

Mas, qual foi o papel do Brasil nesse período de internacionalização econômica? “O Brasil foi um dos mais importantes protagonistas da globalização nos anos 70 quando tivemos o ‘Milagre Econômico’” (SINGER, 1999, p. 21). E, além do Brasil, houve outros palcos para tal processo. “A partir de 1970, na América Latina, foram impostas legislações sobre a profissionalização do ensino e a organização técnico-burocrática da escola, em consequência do desenvolvimento industrial da região” (GAMBOA, 2003, p. 85).

Essas reformas obedecem a uma política educacional que expressa os interesses dos grupos dominantes, os quais controlam a política nacional após a onda de golpes militares e do crescente intervencionismo internacional, na América Latina, na década de 60. Essa política traduz uma nova fase de retomada da expansão do capitalismo e do desenvolvimento industrial e, para isso, necessita de um sistema educativo que forme os recursos humanos necessários a essa expansão. De acordo com essa perspectiva, procura-se formar mão-de-obra tecnicizada, abundante e barata, e habilitar ou treinar o *homo faber* em detrimento do homem integral [...]. Semelhante às fábricas que produzem mercadorias, o sistema educativo deve produzir outra mercadoria denominada “capital humano”. Sob essa ótica fabril, os métodos pedagógicos têm a pretensão de objetivos neutros e científicos, buscando a eficiência instrumental, sendo que a didática se reduz à operacionalização de objetivos de instrução, mecanizando os processos de ensino-aprendizagem (GAMBOA, 2003, p. 85).

No Brasil, as Leis números 5.054/68 (reforma universitária) e 5.692/71 (que reformou o ensino primário e médio), “sofreram a influência norte-americana. Desse modo, a política econômica e social foi majoritariamente arquitetada para adaptar o Brasil ao modelo americano de economia e de sociedade” (DALAROSA, 2003, p. 204).

Sobre a questão ambiental é importante destacar que também foi dessa época o surgimento de uma conscientização maior a seu respeito em termos mundiais. No decorrer da história sempre houve preocupações ligadas aos prejuízos causados pelo homem ao meio ambiente natural, mas tais preocupações eram isoladas e somente depois da Segunda Guerra Mundial, mais especificamente na década de 1960, os problemas ambientais começaram a ser encarados como fatos graves.

Até então se acreditava que o crescimento econômico não tinha limites e que o desenvolvimento significa dominar a natureza e os homens. Entretanto, nos anos 60/70 percebeu-se que os recursos naturais são esgotáveis e que o crescimento sem limites começava a se revelar insustentável (BERNARDES; FERREIRA, 2005, p. 17).

<sup>4</sup> Segundo Arroyo: “Os processos de internacionalização, transnacionalização, globalização são movimentos dentro de um mesmo sistema (capitalista) que se diferenciam, fundamentalmente, pelo grau de interpenetração das atividades econômicas e das economias nacionais no âmbito mundial” (1998, p. 17).

Agora, outra vez considerando o atual processo de globalização, vale dizer que Singer o entende como mentalizado pelos países desenvolvidos a serviço do grande capital. A esse respeito, de acordo com Teodoro (2003, p. 84):

O desenvolvimento deixa de ser um projeto capaz de ser conduzido no quadro do Estado-nação, na base dos tradicionais estímulos ao mercado nacional, para depender cada vez mais do mercado mundial, sob a condução de um *gerencialismo global (global managerialism)*, que tem no chamado “*consenso de Washington*” os seus dez mandamentos: disciplina fiscal, prioridades na despesa pública, reforma fiscal, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento estrangeiro direto, privatização, desregulação e direitos de propriedade.

A expressão “consenso de Washington” em princípio pode parecer ambígua, pois induz que se pense nos Estados Unidos da América como local de sua ocorrência ou seu governo como mentor. Frigotto, então esclarece tal expressão.

Os novos senhores do mundo, detentores de um super poder e que decidem a reestruturação produtiva que lhes permite a recomposição das taxas de lucro, encontram-se no grupo das sete potências econômicas e bélicas denominado G7. Estes países, a partir do final da década de 80, deliberaram como as demais nações deveriam ajustar-se à nova ordem mundial. Esta deliberação que dita as regras de ajustamento ficou conhecida em 1990 pela expressão cunhada por John Williamson, como o Consenso de Washington. Nele são estruturadas coletiva e teoricamente (intelectualmente) as bases da nova política econômica, social, cultural e educacional desta nova ordem (s/d).<sup>5</sup>

Portanto, hoje o mundo vive uma crise imensa nos planos econômico, social, ético, ideológico, político e educacional, entre outros, tudo mentalizado pelos detentores do grande capital. “Expressões como mercado, privatização, *empowerment* e administração gerencial foram incorporadas ao léxico brasileiro” (NOGUEIRA, 2005, p. 38), tomando o lugar de temas legítimos, como os conceitos de igualdade e justiça social.

Embora Teodoro diga “que não existe uma genuína globalização, pois o que geralmente é designado por globalização é sempre uma globalização bem sucedida de determinado localismo” (2003, p. 95), Safranski da globalização não duvida: “Vivemos uma época de globalização, isso é inquestionável” (2004, p. 15). E o atual processo, de acordo com Gamboa, situa-se dentro do espaço ocupado pelo neoliberalismo, ou seja, ele faz parte “de uma conjuntura recente dentro do trajeto longo da história da humanidade: por isso não

<sup>5</sup> FRIGOTO, G. *Cidadania e formação técnico profissional: desafios neste fim de século*. [s/d]. Disponível em: < <http://www.cefetsp.br/edu/eso/formacaotecnicaeducacao.html> > site português: < [a página da educação](#) > Acesso em: 23 de maio de 2007.

podemos esquecer, na hora de uma análise dos conflitos localizados no limiar de um novo século, os projetos históricos emancipatórios da humanidade” (2003, p. 102).

A nova divisão transnacional do trabalho e da produção, a crescente articulação dos mercados nacionais em mercados regionais e em um mercado mundial, os novos desenvolvimentos dos meios de comunicação, a formação de redes de informática, a expansão das corporações transnacionais e a emergência de organizações multilaterais, entre outros desenvolvimentos da globalização do capitalismo, tudo isso institui e expande as bases sociais e as polarizações de interesses que se expressam no neoliberalismo (IANNI, 2004, 217).

No que se refere à reforma educacional brasileira, principalmente na área técnica, surgem os fatores que levam às mudanças na legislação, como o Decreto 2.208/97 que separa o ensino técnico do médio. Esse assunto será amplamente discutido no segundo capítulo do presente trabalho e faz parte de uma política que interfere diretamente o ensino técnico brasileiro através de acordos e decretos, isso visando adaptá-lo ao ideário da nova ordem mundial. Essas políticas nada mais são do que propostas neoliberais, isto é, projetos de uma ideologia (política, econômica e social) que, “embora com outras características, retoma o liberalismo clássico de Adam Smith” (CASTANHO, 2003, p. 27). A respeito da interferência do atual processo de globalização nos aspectos culturais, segundo Castanho,

foi a globalização contemporânea, evidentemente, a que mais se chocou com a cultura nacional, exatamente porque colidiu de frente com o seu centro de irradiação, o Estado nacional. O que se seguiu foi uma intensa desconstrução, atingindo a cultura nacional periférica em seus valores e até mesmo na sua expressão lingüística (2003, p. 23-4).

O globalismo, que Ianni entende como “produto e condição de múltiplos processos sociais, econômicos, políticos e culturais, em geral sintetizados no conceito de globalização” (2004, p. 184), permite refletir sobre o presente, tendo como ponto de partida o passado e imaginar o futuro. Assim, o mesmo desafia as nações e as nacionalidades como as mais diversas correntes teóricas das ciências sociais (IANNI, 2004, p. 200).

A multiplicidade de processos globalizantes, citada por Ianni, é uma idéia consensual entre os intelectuais consultados tanto que, para Safranski (2004, p. 19), em vez de falar em globalização, “seria melhor falar de globalizações.”

O mesmo entende Elizalde, para quem, a “globalização, dado seu caráter sistêmico, inclui um conjunto de níveis ou dimensões” (2005, p. 476).

Pois são esses principais níveis ou dimensões da globalização que serão vistos a seguir, como também, o aspecto ideológico do atual processo, o qual, em suas entrelinhas visa o consumo (mercado), além do papel da educação e dos desafios e limites representados pelas conseqüências do desenvolvimento tecnológico.

## 1.2 DIMENSÕES DO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E SEUS REFLEXOS

A questão fundamental para que se avance o entendimento do atual processo de globalização é analisar suas principais dimensões, as quais determinam suas principais características e reflexos. Essa análise é a proposta dessa seção, pois se acredita que a partir dela torne-se possível uma visão mais abrangente, sobre tal processo, que possibilite críticas mais fundamentadas no que diga respeito a suas contradições e conseqüências, ao desvelo de seus desafios e, através da educação voltada para a cidadania, a uma conscientização dos educandos sobre os mesmos.

Segundo Gabino Izquierdo (2000, p. 23), três são as dimensões básicas da globalização atual: a econômica, a tecnológica e a política. Contudo, essas não são as únicas, pois o atual processo de globalização pode ser observado em várias outras áreas da vida humana, como a educacional, por exemplo, que será tratada na próxima seção desse capítulo.

### 1.2.1 A GLOBALIZAÇÃO ECONÔMICA ATUAL

“O processo de globalização, configurado historicamente na virada do século, caracteriza-se pela formação de um mercado único e global” (AZEVEDO, 2000, p. 191).

As relações econômicas, tanto produtivas quanto financeiras, ultrapassam as fronteiras nacionais, desregulamentando, desregrando os chamados mercados nacionais, e constroem a macroeconomia constituindo os chamados *mercados emergentes* nas regiões periféricas do capitalismo, articulados com a formação dos chamados mercados regionais. É a globalização do trabalho, do dinheiro e do mercado. Tudo pode ser comprado, produzido ou vendido em qualquer parte do mundo (AZEVEDO, 2000, p. 191).

De diversos aspectos possíveis que fazem se mover os interesses capitalistas, Izquierdo demonstra crer que, para si, o econômico é o mais importante, isso ao dizer que “os interesses econômicos constituem o motor fundamental da globalização” (2000, p. 23). E a importância dessa dimensão da globalização é corroborada por Johnson: “Talvez a forma mais poderosa de globalização seja a econômica” (1997, p. 117).

Assim, procurando uma definição dessa dimensão da globalização, encontramos em Safranski (que a atribui à Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento ou OCDE).

A globalização da economia é aquele processo pelo qual os mercados e a produção nos diversos países entram cada vez mais em uma dependência recíproca por causa de um comércio transnacional com bens, serviços, forças de trabalho e o movimento do capital e da tecnologia (2004, p. 16).

Com essa interdependência o planejamento e o controle sofrem um deslocamento “de um foco de interesse relativamente estreito – como uma empresa isolada que negocia em base regional ou nacional – para um foco global, no qual o mundo inteiro serve como fonte de trabalho, de matérias-primas e de mercados” (JOHNSOM, 1997, p. 117). Portanto, o que vem acontecendo não são situações fortuitas, pois:

Antes de tudo a globalização deve ser entendida como produto lógico da evolução do sistema sócio-econômico em que vivemos: seu desenvolvimento (tecnológico, organizacional, institucional e econômico) tem acontecido exigindo paulatinamente a criação de maiores escalas produtivas (empresas de maior dimensão), que, por sua vez requerem mercados e fontes de aprovisionamento progressivamente mais amplas (IZQUIERDO, 2000, p. 24).

É impossível não concordar com Izquierdo uma vez que o crescimento populacional exige um crescimento na oferta de produtos de todos os gêneros. Então, segundo esse autor: “A globalização se revela como uma tendência e uma exigência inevitáveis à medida que o sistema econômico se desenvolve: um requisito necessário [...] da evolução de um sistema que de outro modo acabaria por bloquear-se” (2000, p. 24).

Ainda procurando deixar evidentes as razões poderosas que levam o capital a globalizar a economia, observe-se Johnson:

Quando os negócios são realizados em nível local, por exemplo, os problemas das relações com os trabalhadores, a obtenção de matérias-primas e outros bens, o transporte e a venda dos produtos finais ocorrem todos no mesmo ambiente social. Na economia globalizada, porém, as EMPRESAS TRANSNACIONAIS operam simultaneamente em muitos países diferentes e exploram em vantagem própria as variações nas condições locais (1997, p. 117) <sup>6</sup>.

Com os serviços, esse caráter globalizante é ainda mais cruel. “Nas indústrias de serviços, tais como atividade bancária e de seguros, esse resultado pode também ser obtido apenas transferindo o trabalho de um para outro computador” (JOHNSOM, 1997, p. 117).

Portanto, o atual processo de globalização econômica encontra-se relacionado com “uma nova divisão do trabalho entre as empresas multinacionais. A norma é: produzir onde os salários são os mais baixos, investir onde as leis são mais generosas e usufruir lucros onde os impostos são menores” (GAMBOA, 2003, p. 97).

---

<sup>6</sup> Esse é outro aspecto da globalização que gera controvérsia entre os autores. Para Haersbaert: “As empresas industriais nunca terão total liberdade de se instalar onde bem entenderem, pois a exploração do trabalho e os incentivos fiscais nunca serão os mesmos em todas as áreas do planeta (vide a importância do custo da força de trabalho, do controle da atividade sindical e dos incentivos ao capital estrangeiro nas Zonas Econômicas Especiais chinesas, por exemplo). O mesmo pode ser afirmado para o capital financeiro, usurário ou *volátil*, que, graças em parte a políticas nacionais diferenciadas (ainda com poder de intervenção, portanto), implanta-se ou retira-se de um país de acordo com as taxas de juros, por exemplo” (1998, p. 14).

Para não deixarmos dúvida sobre a importância da globalização da economia, apresentamos a colocação de Milton Santos, a seguir transcrita.

Havia, com o imperialismo, diversos motores, cada qual com sua força e alcance próprios: o motor francês, o motor inglês, o motor alemão, o motor português, o belga, o espanhol, etc., que eram todos motores do capitalismo, mas empurravam as máquinas e os homens segundo ritmos diferentes, combinações diferentes. Hoje haveria um motor único que é, exatamente, a [...] mais-valia universal (2001, p. 29-30).

Vários motivos podem levar uma nação a ultrapassar seus limites invadindo regiões que não lhe pertencem. Algumas podem ser entendidas como justas, quando o objetivo é social e humano, outras como puramente capitalistas, como o consumo e o lucro. O exposto nessa subseção mostra quem tende a prevalecer no confronto capital com o trabalho. Hoje a concentração da riqueza é tal que “entre as 100 maiores unidades econômicas existentes no mundo, por exemplo, metade são países e metade transnacionais” (JOHNSOM, 1997, p. 84).

#### 1.2.2 IMPORTÂNCIA DA TERCEIRA REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA NA GLOBALIZAÇÃO ATUAL

Muitos autores chamam a revolução científica e tecnológica que embasou o movimento neoliberal a partir de 1973, o qual redundou no atual processo de globalização, de Terceira Revolução Industrial <sup>7</sup>. Se Izquierdo e Santos consideram o aspecto econômico como “motor” do atual processo de globalização (o que o movimenta), por que as novas tecnologias não podem ser consideradas como tal? Para a realização de um intento (globalização econômica) deve haver um “como” realizá-lo e pode ser dito que esse é o papel exercido pelas novas tecnologias na atual globalização. Sobre a importância do aspecto técnico e científico nesse processo, seja observada a colocação de Elizalde:

A globalização está estreitamente vinculada ao desenvolvimento das novas tecnologias. Anteriormente assinalamos que a globalização é um conjunto de processos de índole política e econômica que conectam todo o mundo e nesse sentido, não podemos deixar de lado a informação e o conhecimento, fatores-chaves dos câmbios experimentados nas quatro últimas décadas (2005, p. 477).

A esse respeito, Gabino Izquierdo entende que as relações econômicas e sociais nos dias atuais estão intensificadas e que isso “não teria sido possível sem a revolução tecnológica que a precede: muito especialmente no que diz respeito aos setores do

<sup>7</sup> A maioria dos autores considera como Segunda Revolução Industrial o advento da eletricidade e do motor à combustão ocorrido no século XIX. Entretanto, Adam Schaff (1995) considera esse advento como parte da Primeira Revolução Industrial e por Terceira Revolução Industrial o que se refere à revolução microbiológica iniciada no final do século XX, com a descoberta do código genético dos seres vivos e que poderá substituir a própria condição humana, alterando sua própria genética. Para esse autor, a Segunda Revolução Industrial seria a tecnológica e científica, a qual, nesse trabalho é referida como terceira.

transporte, das comunicações e da informação” (2000, p. 25). Portanto, pode-se dizer que “as transformações se apóiam numa aceleração sem precedentes dos processos tecnológicos, tanto no que diz respeito ao ritmo das inovações como no que se refere ao lapso de tempo que transcorre entre a inovação e sua incorporação na produção” (ELIZALDE, 2005, p. 477). Logo, é a revolução da microeletrônica, informática e telemática (internet) “que permite comunicações ultra-rápidas – em tempo real, em muitos casos – e que possibilita o controle centralizado de processos que se desenvolvem a grandes distâncias” (IZQUIERDO, 2000, p. 24).

Mas, se as revoluções industriais significaram um avanço tecnológico e científico, logo o resultado do desenvolvimento intelectual da humanidade, elas não tiveram o mesmo significado para todas as pessoas. Haesbaert mostra ter esse ponto de vista ao dizer que “apenas uma parcela muito restrita da população tem acesso às inovações tecnológicas de *ponta*; muitos países periféricos ainda mantêm uma produção baseada em mão-de-obra intensiva e baixo nível tecnológico” (1998, p. 13). E essa colocação encontra o reforço de Gamboa quando argumenta que as revoluções tecnológicas

continuam beneficiando amplamente aos grupos privilegiados da sociedade que controlam os processos produtivos e que se apropriam das inovações científico-tecnológicas para acumular maior poder, na medida em que concentram os benefícios econômicos resultantes desse desenvolvimento científico-tecnológico, abundantemente renovado (2003, p. 87-8).

Do mesmo modo que beneficiam aos poderosos que delas se apropriam, as inovações tecnológicas servem, também, para enganar ou iludir o seu público alvo melhorando o aspecto do que se propõem a representar.

Os chamados meios de comunicação não são vistos propriamente como meios de “comunicação” ou como meios de representação da realidade, mas como meios de fabricação da representação e de envolvimento afetivo do(a) “espectador(a)” e do/a “consumidor(a)” (SILVA, 1997, p. 17-8).

Mais do que representar a realidade, a tecnologia hoje disponível permite fabricá-la, inclusive a emoção dos personagens e dos espectadores. Pode-se citar como um exemplo, as antigas arenas de gladiadores do Império Romano criadas virtualmente no filme “Gladiador”, de recente exibição cinematográfica e televisiva.

### 1.2.3 A DIMENSÃO POLÍTICA NO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO

A linha de pensamento que tem baseado esse estudo sobre a globalização é a de encontrar um “porquê”, um “como” e um “o que” se globaliza. Naturalmente que o Estado

nacional fez parte desse último, logo após o seu surgimento e, segundo Castanho (2003), fortaleceu-se na fase associacionista da globalização após Grande Crise de 1929. Atualmente, porém, é possível que ele não mais faça parte do processo exercendo papel de sujeito, como é o caso do econômico, mas de objeto.

Considerando a dimensão política do atual processo, é possível dizer que a globalização acontece também graças à generalização e intensificação de uma política de liberação (supressão de barreiras nas comunicações e na circulação de bens e capitais) e de desregulação<sup>8</sup> (desintermediação estatal de forma tal que seja possibilitada a máxima liberdade de iniciativas e movimentos ao setor privado: empresas e capital) (IZQUIERDO, 2000, p. 24).

Para Elizalde, um aspecto relacionado com a política é que:

Paralelamente tem-se produzido uma crise no Estado-nação moderno originada por um movimento em duas direções: a regionalização (União Européia, NAFTA, Pacto Andino, Mercosul) e a revalorização das unidades políticas subestatais. Isto porque, de um lado temos tomado consciência de que determinados problemas (com o meio ambiente, de mercado, de direitos humanos, de delinquência organizada) escapam da dimensão do Estado-nação, e por outro lado, porque a necessidade de identidade, de relacionamento íntimo e de proximidade dos governos a respeito dos problemas dos cidadãos pode ser atendida satisfatoriamente em nível subestatal (ELIZALDE, 2005, p. 480).

Sobre a política, vale ainda observar que o Estado nacional não foi politicamente fiel com o seu fim (proteger a nobreza e o clero) (FUSFELD, 2003, p. 12) e o mesmo acontece agora com a globalização que o consolidou, a qual contraditoriamente hoje muda de sentido visando fragilizá-lo.

O que necessitamos compreender é que a economia de uma sociedade se organiza com uma determinada relação de trabalho e a ela adiciona suas bases políticas, que até o início dos anos de 1990 encontravam-se respaldadas no Estado nacional. No contexto da globalização, as políticas econômicas passam a ser desenvolvidas considerando-se interesses globais (de grandes potências e conglomerados econômico-financeiros), fugindo, assim, do domínio dos Estados nacionais, nos quais pretendem exercer o controle (DALAROSA, 2003, p. 201-2).

E, como parte importante desses fatos, “o próprio redimensionamento do Estado para transformá-lo em *Estado mínimo* no que se refere às políticas sociais e máximo, no que se refere à defesa de seus interesses, tem relação com o atual contexto da economia

<sup>8</sup> Esse livre mercado e essa desregulação estatal são contestados por Haesbaert: “Não há livre mercado com a formação de grandes oligopólios (a disputa entre os grandes da *Triade*: EUA, União Européia e Japão), blocos econômicos e estados com legislações protecionistas (mesmo os *tigres* da Ásia tiveram seu *boom* econômico aliado a fortes intervenções do estado, e o estado continua a intervir, por exemplo, para salvar o sistema financeiro e para subsidiar investimentos externos)” (1998, p. 13).

globalizante” (DALAROSA, 2003, p. 202). Del Pino revela os reflexos políticos, econômicos e sociais desse redimensionamento do Estado no Brasil.

O caráter mínimo do Estado se apresenta na deterioração das políticas sociais, na incapacidade de conter o desemprego em massa, na baixa aplicação de recursos públicos para a educação e a saúde, na contenção de gastos com os servidores públicos, enfim, em um conjunto de medidas tomadas sempre de forma autoritária, muitas vezes passando por cima da Constituição do país, sempre em prejuízo do conjunto da nação (DEL PINO, 2002, p. 73).

Contudo, contrariando os que apregoam a fragilidade atual do Estado nacional e sua possível extinção, Haesbaert entende que o mundo nunca teve tantos Estados-nações e problemas de definições e redefinições de fronteiras, portanto, o Estado, embora esteja restringindo seu papel econômico, continua protecionista, como por exemplo, no controle de fluxos migratórios. (1998, p.13).

Antes de passar para o reflexo mais preocupante do atual processo de globalização, que Castanho chama de *maré de globalização contemporânea*, é importante evidenciar algumas de suas principais características.

- a) Deslocamento do centro dinâmico do sistema da indústria para os serviços (principalmente os informatizados) dando hegemonia e autonomia (em relação às atividades primárias e secundárias da economia) ao setor financeiro, incrementando a tendência à financeirização existente desde os primórdios da monopolização capitalista (último quartel do século XIX);
- b) Formação de megaconglomerados empresariais, especialmente no setor financeiro ou a ele ligados e recolocação dos parques industriais dos países centrais para os periféricos.
- c) Pulverização das tarefas produtivas em unidades locadas em diferentes países e, dentro de cada um, em diferentes unidades e controle unitário do sistema pulverizado mediante sofisticação gerencial da produção multinacionalizada.
- d) Proteção ao direito de propriedade intelectual, ao *know-how*, mediante legislação de patentes uniformizada no mundo todo.
- e) Desregulamentação, vale dizer, diminuição da governabilidade ou controle dos Estados nacionais sobre as respectivas economias, permitindo o avanço rumo da maré globalizante regulada apenas “pelo mercado”: na verdade, pela máquina portentosa de conformação do mercado que é a mídia, também progressivamente cartelizada e, graças à tecnologia de transmissão via satélite, rigorosamente internacionalizada.
- f) Hegemonia da ideologia neoliberal, tornada *vox una populi*, em parte pela manipulação dos instrumentos de conformação mercadológica da mídia, em parte pela diminuição da oposição decorrente da derrocada do socialismo real.
- g) Formação de blocos regionais como pré-requisito para a integração planetária (CASTANHO, 2003, p. 21-2).

Percebe-se, em Castanho, a importância da maré de globalização contemporânea. Para ele, a teoria da modernização, que influencia em grande parte as políticas governamentais, deixa de enfatizar o desenvolvimento interno, dirigindo a necessidade de uma pauta de compromissos que garanta sua inserção no mundo globalizado.

#### 1.2.4 REFLEXOS DO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO

Entre as conseqüências (reflexos) mais preocupantes do atual processo de globalização, as quais se constituem em desafios para os educadores levá-las ao conhecimento do maior número de pessoas possível, estão o aumento da taxa de desempregados, o crescimento da desigualdade (entre pessoas e entre povos) e a violência cada vez mais generalizada.

A globalização tem sido proclamada como um processo novo (recente, atual), mas,

o novo é a combinação, com raros precedentes na história, da exploração com a exclusão social, do aparecimento de setores sociais inteiros que perdem o trabalho ou que trabalham cada vez mais por menos, sem proteção social, nem jurídica, nem política. Com isto, fica evidente que a globalização do mercado não revela nenhuma tendência à igualização econômica para a humanidade como um todo. Ao contrário, cria economias de escasso crescimento, baixos salários e altos lucros (DEL PINO, 2002, p.74).

“Em nenhum tempo histórico a riqueza e a ciência e tecnologia, produzidas pelo trabalho humano, estiveram tão concentradas e voltadas contra os trabalhadores” (FRIGOTTO, 2004, p. 14). “Em parte, os governos criaram essa situação. Ao ceder ao mercado tamanho controle sobre a nova tecnologia, conspiraram a favor de sua própria incompetência” (GRAY, 2006, p. 30) e contra o trabalhador que, com o crescimento das grandes empresas e fechamento das pequenas, vê o número de postos de trabalho declinar. “Ao contrário, a economia do mundo cresce e aumenta sua produtividade incorporando ciência e tecnologia e diminuindo a necessidade de trabalhadores, configurando um desemprego estrutural endêmico e explosivo” (FRIGOTTO, 2004, p. 14)<sup>9</sup>.

Mais de um terço dos quatro bilhões de seres humanos que necessitam e têm direito ao trabalho, estão desempregados ou precarizados. No caso brasileiro são mais de 20% da população economicamente ativa, o que representa, em termos absolutos, aproximadamente 12 milhões de pessoas. A efetiva entrada do capital no campo do agro-negócio produziu, a partir dos anos 70 até o presente, 20 milhões de *Sem Terra*, milhões de *bóias-frias* e favelizou, de forma brutal, as grandes e médias cidades” (FRIGOTTO, 2004, p. 14).<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Singer (1999) chama de *tecnológico* ao *desemprego* decorrente da revolução da microeletrônica e da informática e de *estrutural* ao que se deve à globalização, a qual entende ser “um processo de reorganização da divisão internacional do trabalho, acionado em parte pelas diferenças de produtividade e de custos de produção entre países” ( p. 21). Com isso, segundo esse autor, acontece uma correspondência entre as emigrações e imigrações das ocupações, com a globalização não sendo causa de desemprego. Assim, para Singer: “Talvez melhor do que a palavra ‘desemprego’, *precarização do trabalho* descreve adequadamente o que está ocorrendo” (1999, p. 24).

<sup>10</sup> Os números apresentados por Frigotto podem estar defasados e não se referem apenas ao desemprego. O mesmo não acontece com o divulgado em (O EMPREGO...): “Quando a Organização Internacional do Trabalho (OIT) divulgou o boletim anual Tendências Mundiais do Emprego, no início deste ano, o número de 195,2 milhões de pessoas desempregadas no mundo, em 2006, chamou a atenção por ser o maior da história (2007, p. 156).

Outra consequência/desafio advinda (o) do atual processo de globalização, provavelmente relacionada com o crescimento da desigualdade entre as pessoas (e povos) e o com o crescimento do desemprego, que afeta a qualidade de vida humana é “a generalização da violência [...]. Hoje, há tanta violência por todas as razões que se deve fazer nascer uma ética de pacificação das almas, uma ética de não violência.” (MORIN, 2002, p. 53).

O próximo passo, dando continuidade aos reflexos do atual processo de globalização, versará sobre a educação e o aspecto ideológico (que também podem ser entendidos como dimensões ou níveis da globalização) desse processo que precisa ser desvelado.

### **1.3 GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E LIMITES**

A globalização apresenta aspectos ideológicos que perpassam pela educação, a qual necessita desvendá-los para criticá-los devidamente. Tais aspectos podem ser políticos, como também, econômicos, como será visto a seguir.

#### **1.3.1 O ASPECTO IDEOLÓGICO NO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO**

A ideologia embutida no atual processo de globalização é um de seus aspectos mais importantes, porque através dela é criado um conceito de neutralidade que implica em uma nova modernização despolitizada e carente de uma doutrina ideológica e partidária específica. Hoje ainda existe quem considere a globalização uma fantasia do neoliberalismo. É preciso dizer que o globalismo não se reduz ao neoliberalismo, menos ainda se expressa somente nessa ideologia. Tanto compreende o neoliberalismo e o socialismo, como outras tendências ideológicas (IANNI, 2004, p. 189-90, passim). E uma visão peculiar sobre esse aspecto (ideológico) do atual processo de globalização é exposta a seguir.

Lá no fundo, o globalismo não é tanto uma descrição da realidade quanto um postulado. Deve ser global, tem que ser global. Globalismo é a globalização na sua forma normativa. Sim, no caso, o dogmatismo e se mantém móvel e rico em percepções, entretanto trata-se de idéias; caso contrário, estamos ante uma ideologia, pois de uma ou outra forma, o globalismo repercute no movimento real, forçando-o, paralisando-o, legitimando-o. O globalismo, como ideologia, é o aspecto intelectual da trama da globalização (SAFRANSKI, 2004, p. 20).

Tal visão encontra apoio em Milton Santos: “Nas condições atuais, a ideologia é reforçada de uma forma que seria impossível ainda há um quarto de século” (2001, p. 53). E esse autor ainda esclarece como a ideologia e os demais aspectos do atual processo são reforçados. “Tudo o que é feito pela mão dos vetores fundamentais da globalização parte de idéias científicas, indispensáveis à produção, aliás, acelerada de novas realidades, de tal modo que as ações assim criadas se impõem como soluções únicas” (SANTOS, 2001, p. 53).

É possível que Ianni não discorde de Safranski e de Santos. A globalização pode ter sido idealizada pelo neoliberalismo, mas esse é uma ideologia que pode estar sendo subsumida por uma outra mais abrangente, a qual pode estar recebendo a denominação de globalismo. A respeito desse papel ideológico da globalização, Dalarosa é claro.

Hoje, necessitando ampliar a acumulação de capital e o controle político para tal intento, os Estados capitalistas, representantes da alta burguesia internacional, procuram exercer controle sobre os demais, sob o ideário da globalização. Isso não ocorre por acaso. É feito de forma deliberada, como podemos perceber na afirmação: “a globalização não é um conceito sério. Nós, americanos, o inventamos para dissimular nossa política de entrada econômica nos outros países” (2003, p. 203) <sup>11</sup>.

Percebe-se que, o processo de globalização pode ser lido como um instrumento ideológico, político e econômico mentalizado pelo capital na figura dos países dominantes e materializada pela tecnologia e pela ciência. E, tratando-se de ideologia:

Mesmo nos países dominantes, nos quais o neoliberalismo chega a ser a ideologia oficial, ele se choca ou combina, conforme o caso, com o estatismo, o protecionismo, o social-democratismo ou o nazismo. São tendências ideológicas que se manifestam em todos os quadrantes; ao mesmo tempo em todos os quadrantes se manifestam idéias, movimentos e partidos socialistas. Não se trata, pois, de pensar que a ideologia recobre e esgota a história; que a dinâmica da realidade se conforma aos ideais da ideologia. Se é verdade que a ideologia se reduz e desenvolve no movimento do todo social, no jogo das forças que movimentam a história, também é verdade que o jogo das forças que movimentam a história compreende distintas e simultaneamente antagônicas ideologias (IANNI, 2004, p. 191).

Nesse sentido, é possível compreender as ideologias como servindo não só aos interesses das classes que elas exprimem, mas também aos interesses específicos daqueles que as produzem e à lógica específica do campo de produção. Assim, elas também significam ferramentas utilizadas pelo poder contra as quais devemos nos prevenir através da educação.

Em diferentes gradações, conforme evidentemente as condições de vida e trabalho, as tradições e as identidades, as culturas e as civilizações, as determinações do

<sup>11</sup> Dalarosa atribui essa afirmação à GALBRAITH, John Kenneth, *Folha de São Paulo*, São Paulo, 3 de Nov. de 1997. Caderno C, p. 2 (2003, p. 216).

globalismo passam a ser mais ou menos fundamentais, em tudo o que é local, nacional e regional. Em outras palavras, o globalismo pode muito bem ser, simultaneamente, condição e consequência da ruptura histórica que se revela abertamente (IANNI, 2004, p. 211).

Mas, o globalismo não nasce pronto, acabado, revela-se aos poucos. Aparece e desaparece, conforme o lugar, o ângulo de visão, a perspectiva ou a imaginação. Uma vez parece inexistente, e outras se mostra evidente, estridente. (IANNI, 2004, p. 184). Aqui, Ianni também mostra o globalismo como um instrumento sutil. Por isso, deve-se estar alerta, pois:

Num estado do campo em que se vê o poder por toda a parte, como em outros tempos não se queria reconhecê-lo nas situações em que ele entrava pelos olhos dentro, não é inútil lembrar que – sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de “círculo cujo centro está em toda parte e em parte alguma” – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo, que o exercem (BOURDIEU, 1998, p. 8-9).

Refletindo sobre o que já foi dito a respeito do tema, dá para observar que a ideologia é um outro aspecto significativo da globalização que precisa ser percebido em suas entrelinhas. Essa conclusão é também do próprio apresentador da obra “Globalização, pós-modernidade e educação”, José Claudinei Lombardi (2003, p. xxxii).

Tenho procurado acompanhar essa produção e o debate dela decorrente. Para além de categorias que explicitam processos ocorridos ou em processo de realização histórica, penso que *globalização* e *pós-modernidade* são palavras de importância-chave nas contemporâneas ideologizações produzidas pela intelectualidade orgânica a serviço da burguesia. Mais que processos reais, porém, são palavras que se tornaram *slogans ideológicos* destinados a mistificar e, ao mesmo tempo, eternizar processos de transformação estrutural do modo capitalista de produção.

A colocação de Lombardi induz a uma reflexão a respeito do fato de a globalização estar sendo considerada como atual. Ela pode significar ser algo preparado, de consumo, como a seguir deixa transparecer Safranski em duas frases sobre algumas de suas características: “a globalização moderna implica um alto grau de auto-referência e de esforço para tornar visível a si mesma; os processos são racionais no particular, e irracionais no conjunto. E no todo, o particular cuida com esmero da dimensão da publicidade” (2004, p. 17).

Entretanto, se Safranski não parece ser explícito ao se referir à ideologia de consumo embutida no atual processo de globalização, o mesmo não acontece com Gray: “Todos aceitavam que, com a globalização, os ‘valores modernos’ estavam em ascensão. Mas, se a globalização significa alguma coisa, é a flutuação caótica de novas tecnologias; se

tem algum efeito geral, não é disseminar ‘valores modernos’, mas consumi-los” (2006, p. 190).

A ideologia da globalização é um canto de sereias que pretende destacar o caráter neutro das transformações tecnológicas e científicas, desenvolvidas com a revolução informática e cibernética. Assim, não é possível romper ou abandonar o caminho que implica uma nova modernização despolitizada e carente de fundo ideológico (ROITMAN, 2000, p. 82).

Vemos, então que a globalização, termo que induz a pensar-se em neutralidade, pois atende a todos, possibilita a todos, traz consigo uma ideologia que, em última análise, tem algo a ver com consumo e esse, com mercado.

### 1.3.2. A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO NO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO

A educação é algo intrínseco ao ser humano, pois cada homem, desde o nascimento, estabelece relações que encerram um processo de ensino-aprendizagem. Logo, “o homem é um ser social e é através da sua prática social que se autoconstrói e constrói a realidade que o cerca. Portanto, não é um ser ideal, mas histórico, sujeito e produto das condições concretas da sua existência” (ARANHA, 1994, p. 105).

Quanto à educação formal hoje, ela inicia pelo ensino-aprendizagem das primeiras letras geralmente em escolas. “Apesar de múltiplas dificuldades práticas e de diferentes ritmos de expansão, a escola assumiu-se, desde cedo, como um fenômeno global, que se desenvolveu por *isomorfismo* no mundo moderno” (TEODORO, 2003, p. 47) <sup>12</sup>.

Como todos os fenômenos globais, a escola dos nossos dias tem uma raiz local, tratando-se de um modelo construído no contexto europeu, só depois, progressivamente, universalizado, à medida que se foi procedendo à integração dos diferentes espaços na economia do mundo capitalista.

A consolidação do modelo escolar entre os séculos XVI e XVIII, em detrimento dos modos antigos de aprendizagem, é fruto de um longo processo, produzido no seio de um jogo complexo de relações sociais e de modificações das representações e das orientações normativas respeitantes ao mundo e aos homens (TEODORO, 2003, p. 47-8).

“Se o saber é produzido socialmente, pelo conjunto dos homens nas relações que estabelecem no trabalho para garantir sua sobrevivência, ele é elaborado, sistematizado, privadamente” (KUENZER, 1992, p. 27), sendo a escola um dos locais que o divulga, quando comprometida com o público e social. E, esse saber, assim produzido e divulgado, é

<sup>12</sup> “A escola e a escrita, sem ser necessário estabelecer laços implicativos absolutos, são duas *invenções* humanas que procedem de condições similares. Ao consagrar a superioridade da escrita sobre a cultura oral, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual, do espírito sobre a mão, o sistema escolar obteve uma das suas maiores vitórias, tornando-se um dos lugares centrais do processo de construção da modernidade” (TEODORO, 2003, p. 45-6).

herdado pela humanidade (porém, não por todos) na forma de conhecimento através da escrita que, registrando-o devidamente, o eterniza.

Historicamente, a classe social que detém a posse dos instrumentos materiais também, e não por coincidência, detém a posse dos instrumentos intelectuais que lhe permitem sistematizar o saber socialmente produzido, transformando-o em “teoria”. Assim, mesmo existindo nas relações sociais, o saber é elaborado pela classe dominante, passando a assumir o ponto de vista de uma classe social, que o utiliza a seu favor (KUENZER, 1992, p. 27).

Agora, procurando diagnosticar o momento atual, seja considerado que, se no período compreendido entre os anos de 1960 e 1970 os capitalistas “exigiam um trabalhador disciplinado e especializado” (DALAROSA, 2003, p. 205), a partir dos anos de 1990 as “mudanças no mundo da produção e circulação de mercadorias exigem um novo padrão de trabalhador: multifuncional, criativo, inquieto e pesquisador, o que faz mudar as estratégias educacionais” (DALAROSA, 2003, p. 205). Esses dizeres de Dalarosa mostram que o sistema educacional encontra-se subordinado ao sistema produtivo e, também, porque as “teses centrais do neoliberalismo, considerando o conceito de mercado como eixo das relações sociais, bem como a defesa do estado mínimo contra o estado benfeitor, têm sido orientadoras das políticas sociais e muito especialmente das políticas educacionais” (SANFELICE, 2003, p. 10). Logo:

Hoje, é notório o financiamento internacional da educação e a intervenção das agências mundiais na estruturação dos sistemas de ensino, mas na lógica de mercado a educação torna-se um produto a ser consumido por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-la (SANFELICE, 2003, p. 10).

Frente à realidade exposta por Dalarosa (2003) e Sanfelice (2003), a qual vem exigindo um reposicionamento da educação a respeito da formação do trabalhador, Gamboa pergunta e ele mesmo responde:

Qual o papel que joga a educação nessa nova divisão mundial do trabalho e perante essas formas de exclusão?  
A educação, atrelada que está aos interesses dominantes [...], parece redefinir seu papel formador do *homo faber* para essa nova fase do capitalismo. Para tanto é reeditada a teoria do capital humano” (2003, p. 98).

Isso significa que, “a *teoria do capital humano*, economicista, continua sendo a mais adequada para as finalidades educacionais propostas, ou seja, sua redução à formação de recursos para a estrutura da produção: globalização e qualidade total” (SANFELICE, 2003, p. 10-1).

Portanto, a dimensão educacional do atual processo de globalização pode ser vista como um reflexo das outras dimensões, pois foi determinada por um ato político para

atender uma necessidade econômica através da preparação do trabalhador para as novas tecnologias advindas com a revolução da informática e da informação.

Algumas questões aparecem com frequência nos debates que procuram compreender as implicações das novas tecnologias para os “trabalhadores frente ao Capital. Afinal, que tipo de trabalhador é requerido e que novo tipo de formação far-se-á necessário para as classes trabalhadoras com essas inovações?” (FIDALGO, 1994, p. 31).

As respostas para essas perguntas passam pela educação que, para os neoliberais do mundo globalizado, passa pela qualidade aplicada às empresas, baseada na flexibilização e automação. Esse modelo aplicado à educação, privilegia

o ensino das habilidades necessárias a um agir eficaz, modelando uma consciência necessária às novas formas da competitividade, em que todo e qualquer ato é um exercício de sobrevivência. Busca-se aprofundar o reordenamento do processo de ensino no intento de torná-lo objetivo, operacional e lucrativo, apto à formação de individualidades funcionais à lógica do sistema produtivo. Nesse sentido, o discurso da qualidade no ensino, na escola, visa privilegiar e mesmo introduzir uma prática pedagógica articulada aos interesses do capital (SOUZA JÚNIOR, 1994, p. 60).

A escola tradicionalmente tem preparado o homem para a leitura e para a escrita, para o desenvolvimento científico e tecnológico. Com a Terceira Revolução Industrial, “a educação ganha importância na nova conjuntura da era da globalização, porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação” (GOHN, 2002, p. 95).

Sabe-se que a economia globalizada tem necessidade de profissionais com perfil de desempenho diferente do tradicional, impondo a exigência de incorporação de novas habilidades e capacidades, atribuindo ao setor educacional realizar este “milagre”. Nos novos códigos, a educação deve contribuir para gerar um trabalhador que tenha habilidades e domínio de conhecimentos tecnológicos, habilidades de gestão e que saiba ser criativo, desenvolvendo relacionamentos estratégicos (saudáveis e produtivos) e com habilidade nos relacionamentos intergrupais, que saiba aprender a aprender. Mas tudo isso não pode ser visto nos limites de uma lógica utilitarista, que contempla o ser humano como uma máquina produtora, usuário/consumidor de bens, numa ótica mecânica e economicista. Essas habilidades devem ser vistas como ferramentas de apoio e não como finalidades últimas (GOHN, 2002, p. 96).

O que Gohn descreve como “novas capacidades que a educação deve desenvolver para o trabalhador” tem relação com o que, no passado, era relativo à noção de qualificação e, que hoje, tende a ser substituída pela de competência. Ela expôs a importância da educação no novo contexto do trabalho e citou como a mesma deveria se comportar ao

atender suas exigências. Contudo, suas últimas ressalvas não acontecem na prática, na qual o processo de avaliação dos educandos passou a se dar por habilidades e competências <sup>13</sup>.

Enquanto a velocidade da nova era dispensa cursos longos e demanda por exatidão, rapidez de resposta, capacidade de lidar com novas linguagens, a atual “ênfase sobre as competências tem como pano de fundo também as dificuldades e a lentidão da mudança no sistema educacional” (PAIVA, 2002, p. 57).

A noção de competência parece trazer consigo uma outra mentalidade em relação ao trabalho e um outro conjunto de *skills* que começa com uma “alfabetização tecnológica” e termina na naturalização da fragmentação, precarização e intensificação do trabalho. Trata-se de abdicar – conscientemente ou não – das conquistas feitas ao longo de um século e meio de industrialismo e aceitar o risco e a incerteza como elementos constituintes explícitos do mundo do trabalho e, portanto, da organização da vida (PAIVA, 2002, p. 57, 58).

A estrutura da Gestão da Qualidade Total em Educação (GQTE), advinda com o processo de globalização atual, na década de 90 teve a estratégia de reorganizar o seu próprio interior, colocando a escola de acordo com os esquemas de organização do processo de trabalho e tentando impedir a concepção de outra forma de educação. Os “clientes” (alunos) seriam livres para procurar o tipo de educação que quisessem, porém já estaria determinado o quadro conceitual, definido em termos empresariais e industriais (SILVA, 1997, p. 20-1).

O que se pode perceber historicamente é um duplo processo de “expropriação” – material e intelectual. O capital sempre tem lutado, tanto no sentido de obstaculizar quanto no de negar o conhecimento, o saber das classes subalternas. Igualmente, busca apropriar-se privadamente do conhecimento adquirido coletivamente no próprio processo de trabalho, devolvendo-o como conhecimento incorporado à máquina, contra o próprio trabalhador. Os modernos círculos de controle de qualidade sinalizam um dos mecanismos mais sutis de expropriação de saber e do conhecimento operário. Há, sobretudo, um processo de esterilização da capacidade humana de criar, produzir, etc. (FRIGOTTO, 2002, p. 20).

“A história da reorganização curricular e da descentralização de poder e/ou de políticas, no mundo e no Brasil [...] se configura no contexto da ampliação ou retração das exigências sociais, da relação capital e trabalho, desde o século XVI” (BRINHOSA, 2003, p. 39) <sup>14</sup>. Esse aspecto das relações humanas e de poder adquire maior relevância, pois:

<sup>13</sup> As “competências” não teriam um sentido mais restrito que qualificação; mas certamente supõem um atendimento mais estrito das necessidades do capital, por um lado, e a um preparo adequado aos novos tempos em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego, por outro. Virtudes pessoais são acionadas como parte das competências em escala incomensuravelmente maior que quando se tratava de qualificação, mensurável por mecanismos mais objetivos num momento em que os empregos ou a inclusão dependiam menos do capital cultural e social dos indivíduos (PAIVA, 2002, p. 57).

<sup>14</sup> “A questão de descentralização, do currículo e da autonomia de gestão da escola, em nosso país, data de meados do século XX e tem ocupado espaço em análises e proposições de políticas educacionais, há, pelo menos, cinquenta anos” (BRINHOSA, 2003, p. 39).

A atualidade da análise das articulações entre a globalização e a descentralização torna-se mais evidenciada na presente conjuntura em que se processa, de modo mais acelerado, a concentração de capitais no setor financeiro e industrial dos países centrais provocando repercussões de natureza política e econômica nos países em desenvolvimento, os quais têm adotado, em geral, uma participação subordinada à lógica do processo aparentemente contraditório da centralização e da descentralização de setores econômicos (ROSAR, 2003, p. 61).

No atual processo de globalização, como em todo processo que seja histórico, “convivem as novidades com as heranças [...]. A intensidade com a qual cada uma dessas forças se impõe perante a outra é determinada social e espacialmente. Corresponde ao analista distinguir onde está o predomínio e tentar explicá-lo” (ARROYO, 1998, p. 17). Isso acontece com a Geografia que, junto com a História, parecem estar adentrando

em novo ciclo, adquirindo movimentos inesperados e dimensões surpreendentes. Realidades geográficas e históricas que pareciam estáveis ou ultrapassadas ressurgem de repente, ao mesmo tempo que desenham novos mapas do mundo. São cartografias desesperadas destinadas a redesenhar os espaços e os tempos fugidos dos seus lugares inesperados (IANNI, 2004, p. 185).

O projeto neoliberal pode parecer democrático em virtude de a oferta ser indistintamente para todos, adquirindo o produto quem o queira. Mas isso não é verdade, pois a distribuição de recursos da estrutura social em nada é alterada, continuando o acesso aos recursos materiais e culturais a ser desigual. O que poderia ocorrer é um acesso ainda mais diferenciado pela posição econômica, política e social do educando, pois o mercado educacional é regulado pela posse ou falta de recursos econômicos e de instrumentos de poder. Portanto, a aplicação desse projeto neoliberal de educação só pode produzir mais desigualdade e sua rejeição se constitui em um desafio a todos os envolvidos com a educação: não permitir que tal projeto se eternize.

Essa visão, elaborada pelo corolário neoliberal, afirma a educação como uma mercadoria a mais, um bem que pode ser comprado, vendido ou consumido no mercado educacional, o qual garantirá a hierarquização da qualidade do serviço colocado à disposição dos usuários, ou seja, dos consumidores. *A mercoescola* é o ajuste neoliberal na educação (AZEVEDO, 2000, p. 195).

Claro que é contra essa visão educacional que os educadores devem se unir. É preciso cada vez mais tomar-se consciência de que “é precisamente no campo da educação que hoje se trava, talvez, uma das batalhas mais decisivas em torno do significado” (SILVA, T. T. da. 2001, p. 8).

Estão em jogo, nessa luta, os significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e [...] do educativo. Nessa luta, a educação é um campo de batalha estratégico. A educação não é apenas um dos significados que estão sendo redefinidos: ela é o campo preferencial de confronto dos diferentes significados. Trava-se aí, uma batalha de vida e morte para se decidir quais significados governarão a vida social. Não é por acaso que a “reforma” da educação encontra-

se no centro nos esforços atuais das políticas dominantes para alterar radical e profundamente a paisagem social (SILVA, T. T. da. 2001, p. 8).

Considerando-se as questões ambientais, pode-se dizer que hoje elas têm se caracterizadas como globais, isto é, suas conseqüências atingem o planeta como um todo e por isso exigem respostas que sejam globais.<sup>15</sup>

O contraponto do progresso encontra-se na ameaça nuclear e na degradação ambiental, com os perigos de poluição industrial, desertificação, destruição da flora e da fauna, efeito estufa, buraco na camada de ozônio. São exemplos do que os filósofos frankfurtianos identificaram como *sofrimento da natureza*, por sermos incapazes de reconhecer que a natureza não é uma realidade a ser dominada (ARANHA, 2006, p. 360).

Portanto, se “há o problema da biosfera, decorrente do desenvolvimento por si mesmo, então não podemos pensar que tudo que significa desenvolvimento e técnica tem que ser bom” (MORIN, 2002, p. 50). E na educação brasileira, com a reforma, o meio ambiente faz parte dos temas transversais que devem ser assumidos pelos educadores, independente de suas áreas de atuação. “Evitar a destruição da ecosfera, evitar o risco da desertificação do planeta, exterminar a praga da fome e a guerra, destruir a maldição da pobreza são tarefas que ultrapassam em muito as possibilidades de uma nação” (CORTINA, 2005, p. 206) e se constituem em desafios para todos.

Desemprego, degradação ambiental e violência são desafios hoje presentes para uma educação que objetive formar seu educando para o exercício de uma cidadania plena, ainda mais porque “o modo de produção capitalista, desde sua gênese, subordinou os processos formativos do sistema escolar e [...] das relações sociais, à reprodução de seu metabolismo, embora proclamasse uma educação pública, laica e universal” (FRIGOTTO, 2004, p. 15). Portanto, no contexto da globalização atual, observa-se,

uma educação cada vez mais instrumentalizada e fetichizada cujo objetivo é adequar o trabalhador às necessidades da produção ampliada. Um cidadão produtivo que faz bem feito o que se lhes pede e que “não se mete” no que não lhe cabe: discutir os rumos da economia, a política e seus interesses. Um cidadão mínimo (FRIGOTTO, 2004, p. 15).

Em resumo, pode-se dizer que os interesses educacionais, subordinados aos interesses sociais, encontram-se atrelados aos interesses do mercado, isto é, com a globalização atual a educação tem se tornado uma mercadoria cuja oferta tem se balizado mais no preço do que na qualidade.

<sup>15</sup> “O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotados de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, [...], uma degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada” (ANTUNES, 2002, p. 35).

Para concluir essa seção e capítulo é importante ressaltar que em seu espaço a pretensão foi esclarecer as principais dimensões do atual processo de globalização e destacar seus aspectos mais importantes. Sabe-se que a política educacional, que faz parte de um conjunto de políticas públicas, está condicionada por um marco econômico, mesmo assim espera-se vê-la fluir alicerçando-se, principalmente, em interesses sociais.

## **2 A LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL ANTE O NOVO CENÁRIO MUNDIAL: CAMINHOS E PASSOS**

A realidade tem mostrado que a educação brasileira não é imune a aspectos que tendem se tornar globais. Por isso, esse capítulo foi antecedido por um estudo acerca do atual processo de globalização, o qual propiciou a percepção de que a educação hoje é, a um só tempo, sujeito e objeto, ou seja, causa e consequência em tal processo, sendo este o principal desafio que deve ser enfrentado: permitir-se que a ideologia embutida no atual processo de globalização incuta-se no processo de ensino-aprendizagem escolar, com isso aumentando seu poder de convencimento e de consumo ou tornarem-se os educadores, comprometidos com a orientação de um conhecimento crítico da realidade, o qual permita ao educando opções livres e conscientes no sentido de transformá-la ou não.

O objetivo geral desse capítulo é “analisar criticamente as alterações propostas pelos Decretos n. 2.208/97, 5.154/04 e 5.840/06” e para alcançá-lo foi realizada uma leitura crítica-interpretativa dos referidos decretos procurando visualizar as mudanças possíveis deles decorrentes. Portanto, o que se moveu nesse capítulo foi a tentativa de interpretar o processo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e todas as mudanças legais com ela advindas, tais como decretos, portarias e resoluções. Buscou-se, também, abordar o Projeto de Lei 1.603/96 como célula-mãe do Decreto n. 2.208/97, assim realizar um estudo histórico da questão que se reflete como mudança com relação ao setor educacional, principalmente no ensino médio profissionalizante nos CEFET(s). Aqui se propõe estudar e comparar os Decretos n. 2.208/1997, n. 5.154/2004 e 5.840/2006, além de caracterizar possibilidades e limites da contra-reforma na educação profissional que hoje está se desenhando.

### **2.1 DOS PRIMEIROS PASSOS REPUBLICANOS À LDB N. 9.394/96: UMA BREVE REFLEXÃO**

Como já foi dito, o ser humano é um ser social, isso significando que ele não vive só, mas relacionando-se com outros seres humanos com os quais estabelece uma comunidade. Assim, “pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a

ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso” (ROMANELLI, 1978, p. 23). Essa colocação de Romanelli induz à reflexão de que para analisar a educação profissionalizante no Brasil é necessário estudá-la desde sua origem, isso para entendê-la dentro do contexto social no qual está inserida, como parte de uma política social e, assim, desvelar seu sentido.

### 2.1.1 MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO VERSUS EDUCAÇÃO NO BRASIL

O ensino profissional brasileiro tem sofrido nos últimos quinze anos um número de transformações jamais sofridas em tal espaço de tempo. Por isso é importante estudar a educação no período que antecede a redemocratização do Brasil (1990) acoplando-se a esse estudo outros aspectos que mostram esse período também dotado de mudanças.

A política social é tratada como dever do Estado, isto é, o Estado como sendo seu responsável. E, como parte da política social, a política educacional no Brasil, que direciona os rumos tomados pela educação, permite que no século XX, três de seus momentos sejam distinguidos.

- a) O primeiro período corresponde ao protagonismo dos Estados na tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias, guiados pelo ideário do iluminismo republicano, ficando a União com o encargo de regular, num movimento pendular, o ensino secundário e superior. Essa fase se estende de 1890 a 1931.
- b) O segundo período vai até 1961 e traz à tona o protagonismo da União que busca regulamentar o ensino em todo o país incorporando, de forma contraditória, o ideário pedagógico renovador.
- c) O terceiro período pode ser demarcado entre 1961 e 2001 e corresponde às iniciativas para unificar a regulamentação do ensino tendo como referência uma concepção pedagógica produtivista (SAVIANI, 2005, p. 30).

Como é possível perceber, no Brasil a política educacional teve como marco inicial a “Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo” (ROMANELLI, 1978, p. 41) e, também, procurou organizar a educação aqui realizada, tal que, “atribuiu à União a incumbência da educação superior e secundária, reservando aos estados o ensino fundamental e profissional. Desse modo, houve um reforço do viés elitista, pois a educação elementar recebia menor atenção” (ARANHA, 2006, p. 298-9).

#### 2.1.1.1 Na primeira república

Como foi dito, a Constituição de 1891 orientou como se daria a educação brasileira. Sobre o início do século XX, vale salientar que,

embora anteriormente já existissem algumas experiências privadas, a formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2005-a, p. 27).

Conforme Kuenzer, o Brasil inicia o século XX com a educação sob responsabilidade do Estado praticamente sendo uma ocupação que evitava a marginalização precoce de menores abandonados. Sobre essa época da educação brasileira, coloca Nosella:

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 do trabalho. Por isso, qualificamos essa vitória com o termo “mutilada” (2005, p. 167).

Nesse sentido, a primeira república destacou-se pela universalização do ensino primário por torná-lo público e gratuito, mas se restringindo apenas a uma parte da educação, deixou de fora um importante setor que é a educação profissional. Assim, pode-se lhe creditar apenas um avanço parcial no que diz respeito à democratização da educação.

#### 2.1.1.2 Da Revolução de 1930 à LDB n. 4.024/61

Depois de 1930, a classe burguesa brasileira se alterou internamente. Uma parcela, que possuía capital agrário e industrial, reclamou o preparo do "caminho" da industrialização pelo Estado, o qual, mais uma vez mostrou-se atrelado aos interesses dela.

O momento de centralização política, de efetiva estruturação de um Estado nacional brasileiro no estilo de uma sociedade burguesa moderna, com seu corolário de medidas, entre as quais a de sistematização da instrução pública em caráter nacional, ocorreu entre nós a partir da revolução de 1930. São seus maiores marcos:

- a) a criação do Ministério da educação e da Saúde, em 1930;
- b) as reformas do primeiro ministro da educação, Francisco Campos, em 1931;
- c) o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, primeira forte intervenção pública dos profissionais da educação no Brasil, inaugurando as exigências de um sistema nacional de educação pública no país;
- d) as leis orgânicas do ensino, um conjunto de seis decretos-leis editados entre 1942 e 1946, consubstanciando a chamada Reforma Capanema, que, apesar do ranço autoritário do Estado Novo, teve o mérito de, pela primeira vez, organizar a educação como um todo vigorando na totalidade do país (CASTANHO, 2003, p. 32).

Como é possível notar, esse período foi amplamente conhecido pelas reformas Francisco Campos (1931), feitas através de decretos, que abrangeram “a criação do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial” (SAVIANI, 2005, p. 32). Assim, foi com essa reforma que o ensino secundário adquiriu organização com um currículo seriado e frequência obrigatória e os ramos profissionais foram ignorados, criando-se dois sistemas independentes, sem nenhuma relação entre eles estabelecida.

Em 1942, a reforma Capanema fez o ajuste entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites, foram criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior (KUENZER, 2005-a, p. 28).

A década de 1940 se destacou pela organização do ensino técnico industrial, comercial e agrícola que se deu através dos Decretos-Leis 4.073/42, 6.141/43 e 9.613/46, respectivamente. Completando as reformas do ensino profissional, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946 (ARANHA, 2006) <sup>16</sup>.

A partir de então, “a formação profissional [...] passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior” (KUENZER, 2005-a, p. 28). Assim, o ensino profissional passa a ocorrer através da capacitação dos trabalhadores conforme a exigência restrita de ocupação e através da reorganização do ensino médio, ainda com uma separação entre a cultura geral e o ensino profissional.

Com a Constituição Federal de 1946, retornando ao espírito liberal da carta de 1934, [...] no art. 5º, XV, estabelece como de competência privativa da União a legislação sobre “diretrizes e bases da educação nacional”. Este dispositivo da carta magna do pós-guerra é um marco, porque pela primeira vez se usou a expressão “diretrizes e bases da educação nacional”, que nos anos seguintes se difundiria (CASTANHO, 2003, p. 32).

Muito discutida na década de 50, a equivalência entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante só foi conseguida em 1961, com a LDB N° 4.024/61, quando a educação profissional passou a ser um dos ramos do ensino médio (MACHADO, 1989, p. 47).

---

<sup>16</sup> “É desse período, também, a criação das escolas técnicas, a partir da transformação das escolas de artes e ofícios (1942)” (KUENZER, 2005-a, p. 28).

### 2.1.1.3 De 1961 à transição democrática dos anos 80

O Brasil encontrava-se marcado por intenso e acelerado crescimento econômico quando chegam os anos de 1960. A respeito de vagas no sistema educacional de então, no início dessa década a oferta de ensino secundário não apresentou problemas, porém,

a partir de 1964 e especialmente no período do chamado “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais de produção capitalista (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 32).

Com a modernização e o desenvolvimentismo, o ensino técnico profissional assume a função privilegiada de preparar recursos humanos para o mercado de trabalho. O objetivo era simples: conter a política de demanda pelo ensino superior e formar mão-de-obra qualificada para as grandes empresas. Nesse contexto, a educação profissional era vista como um investimento para o desenvolvimento econômico e servia aos interesses das funções político-ideológicas do país (KUENZER, 1992, p. 131-2).

Nesse contexto histórico foi aprovada a Lei N° 5.692/71 que regulamentou, de forma generalizada, a profissionalização para todos os alunos do ensino de segundo grau. A teoria do Capital Humano, divulgada no Brasil pela obra de Theodore Schultz, foi uma das ideologias que justificaram essa Lei, sobre a qual Kuenzer, que inicialmente a considerou como um avanço em termos de democratização do ensino, devido à sua proposta de unificação, logo se desilude na sua regulamentação, como deixou transparecer ao afirmar:

Ao manter escolas que oferecem habilitações plenas e parciais (voltadas para as atividades instrumentais) e as básicas (voltadas para as atividades intelectuais), o Parecer 76/75 reedita a dualidade estrutural, colocando por terra o único avanço que se havia conquistado (KUENZER, 1992, p. 136).

No seu dizer Kuenzer mostra sua decepção ao perceber que a educação continuava como era, sem superar sua dualidade estrutural, uma se destinando aos intelectuais e outra aos trabalhadores. A reforma visou, principalmente, a um ajuste de nova etapa da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro. Segundo GAMBOA, de acordo com essa perspectiva, procurou-se

formar mão-de-obra tecnificada, abundante e barata, e habilitar ou treinar o *homo faber* em detrimento do homem integral [...]. Semelhante às fábricas que produzem mercadorias, o sistema educativo deve produzir outra mercadoria denominada “capital humano”. Sob essa ótica fabril, os métodos pedagógicos têm a pretensão

de objetivos neutros e científicos, buscando a eficiência instrumental, sendo que a didática se reduz à operacionalização de objetivos de instrução, mecanizando os processos de ensino-aprendizagem (2003, p. 85).

A realidade da época mostrou que o dualismo na educação não foi superado, mas cria uma escola unitária aparente, isso porque o mundo do trabalho se aproximou do mundo da escola, contudo, a dualidade da estrutura de classes não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar. Por outro lado,

as escolas particulares, sobretudo as destinadas à formação da elite, não se submeteram à letra da lei, mas apresentaram um “programa oficial” que atendia formalmente às exigências legais. Na realidade, o trabalho efetivo em sala de aula continuava voltado para a formação geral e preparação ao vestibular. Além disso, ao introduzir disciplinas sobre civismo, impunha-se a ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da Filosofia, pela diminuição da carga horária de História e Geografia, o que exerceu a mesma função de diminuir o senso crítico e a consciência política da situação (ARANHA, 2006, p. 320).

Assim, encontrava-se a educação brasileira num emaranhado de contradições quando a pressão da sociedade motiva a aprovação da Lei 7.044/82, que, “apenas completa o quadro, extinguindo definitivamente a obrigatoriedade da formação profissional, que passa a ser substituída por uma preparação para o trabalho” (KUENZER, 1992, p. 136).

No caso das escolas técnicas federais, diferentemente, a inflexão promovida pela Lei n. 7.044/82 voltou a valorizar formação desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. Pode-se dizer, então, que a partir desta lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 34).

Uma certa tendência a esse modelo do taylorismo-fordismo foi sendo ajustada às demandas do mundo do trabalho e das relações sociais ao longo da história em paradigmas, cuja a finalidade é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demanda pouco diversificadas.

#### 2.1.2 ENTRADA DO BRASIL NO ATUAL PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO: O PAPEL DA LDB N. 9.394/96

Uma leitura, ainda que breve, da história do Brasil já permite a percepção de que aqui “o Estado nacional, condutor da industrialização associada, atinge seu apogeu entre 1964 e 1980. E entra em crise, nos anos 80 e 90, com o esgotamento desse modelo e sua substituição pela globalização contemporânea” (CASTANHO, 2003, p. 27).

### 2.1.2.1 Primeiras considerações

O parágrafo anterior deixa claro que, no Brasil, “a crise do Estado nacional e o início de sua redefinição coincide com a posse de Fernando Collor (1990) na Presidência da República e suas proclamações em favor da abertura econômica reclamada pela globalização” (CASTANHO, 2003, p. 27).

É evidente que o Brasil não ficaria livre dos efeitos da crise dos mercados globalizados; tampouco se livraria de um dos efeitos mais notáveis da globalização contemporânea, que é a necessidade de redefinição dos Estados nacionais, centrais e periféricos. A neoglobalização, ou globalização contemporânea, arrasta todos os Estados nacionais à redefinição. Não seria o Brasil, na periferia do capitalismo, que escaparia a esse efeito da globalização (CASTANHO, 2003, p. 16).

De fato, o Brasil disso não escapou <sup>17</sup>. E ainda é possível que tenha havido uma preparação prévia, já que “ao longo dos anos 80, a economia brasileira viveu processos de acomodamento, com a imposição da hegemonia do capital financeiro, que finalmente desembocou no neoliberalismo, iniciado no final da década, ainda no governo Sarney” (SADER, 1998, p. 36).

Assim, curvando-se à ideologia capitalista do atual processo de globalização foi que, a partir de 1990, “os governos dos países dependentes, entre eles o Brasil, acenam com a necessidade de integração à economia mundial [...] como único meio de afastar a degradação social e o aprofundamento da pobreza [...]. Todavia, esta hipótese é falsa.” (DEL PINO, 2002, p. 66). Em verdade:

Dentro da órbita do grande capital internacional e das diretrizes emanadas dos países ricos (G7) e seus organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, OMC), o Brasil, como os demais países latino-americanos, propõe-se a gerar um mercado de trabalho dentro dos padrões da globalização e de suas experiências mais avançadas, como o toyotismo, o controle de qualidade e a flexibilização das relações de trabalho para a competitividade internacional (FRANCO, 2005, p. 119).

Percebe-se que, em decorrência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização econômica e reestruturação produtiva, o trabalhador deve saber trabalhar em equipe, com nova gestão de trabalho, com autonomia intelectual e com capacidade de enfrentar novas responsabilidades e estar em constante aprendizado, entre outras

<sup>17</sup> “Hoje, quando não temos somente trabalhadores excedentes, mas homens *descartáveis* do processo produtivo, quando o capital parece estar perdendo o poder de explorar ‘produtivamente’ grande massa de trabalhadores, o Estado se encolhe assim como o lucro. Então, por que investir em educação e em qualificação da força de trabalho, se o trabalho morto, exteriorizado no corpo do trabalhador, materializado em máquinas cada vez mais velozes, predomina sobre o trabalho vivo?” (BRINHOSA, 2003, p. 42).

características. As novas palavras são: qualidade, competitividade, criatividade, flexibilidade e conhecimento.

Para Del Pino: “A integração através do atual padrão de desenvolvimento é impossível. O que se vê é o crescimento de desigualdades que passam a chamar cada vez mais a atenção pela violência de seu crescimento e resultados sociais” (2002, p. 66). Pelo atual processo de globalização “somos integrados, a partir de interesses externos, ao mercado internacional, onde está em curso um processo mais geral de reestruturação do capitalismo e da produção, na busca de um novo padrão de desenvolvimento” (FRANCO, 2005, p. 119). E o que está acontecendo na política educacional brasileira estabelece certa sintonia com as políticas econômicas, apesar de guardar uma dinâmica de disputas e lutas muito própria. Agora hegemônico enquanto ideologia da classe dominante, o pensamento neoliberal vem definindo uma série de pressupostos educacionais para os países dependentes. Essas “orientações”, expressas através de acordos com o FMI e o Banco Mundial, não são exatamente as mesmas estabelecidas para os países desenvolvidos (DEL PINO, 2002, p. 66).

Del Pino e Franco mostraram que a educação não está imune às transformações da base material da sociedade, hoje em processo de globalização. Atualmente, os governantes procuram alinhar o Brasil ao novo contexto. Para perceber qual a relação desse processo com a educação é só olhar para a nova LDB e observar o que está sendo contemplado nas políticas educacionais.

O que se constata, como materialidade, são políticas implantadas e implementadas que vão ao encontro das metamorfoses que o mundo da produção está passando, quando exige dos trabalhadores da educação um outro perfil, considerando-se outra qualificação e, da parte do estado e do município, na qualidade de organismos gerenciadores dos serviços públicos, uma desconcentração para poder aumentar os investimentos em áreas consideradas prioritárias pela atual dinâmica das relações entre capital/trabalho (BRINHOSA, 2003, p. 40).

Assim, a questão sobre a formação do homem em sua totalidade, perante o modo de produção capitalista, é central para a compreensão das relações sociais e suas possíveis alterações. Com as mudanças no trabalho industrial que o tornou mais complexo, “esse tema passou a atravessar os debates sobre educação e o conceito de qualificação adquiriu importância sociológica” (RAMOS, 2001, p.26).

A política educacional resulta assim do movimento contraditório entre as necessidades da burguesia nacional e internacional de manterem a hegemonia do poder que se dá, hoje, pelas políticas neoliberais no contexto da globalização. Políticas essas, alheias às necessidades básicas da população brasileira que carece

de um sistema educacional autônomo, democrático e de qualidade (DALAROSA, 2003, p. 215).

Os novos desafios educacionais precisam ser compreendidos em suas reais causas, algumas ligadas à legislação em vigor propiciadas pela LDB.

#### 2.1.2.2 Um breve olhar sobre a atual Carta Magna brasileira

Nos anos 80, a busca pela redemocratização (do país), a necessidade de se repensar um novo pacto fundamental e a urgência de normas estruturantes conformes à democracia, conduziram a uma impressionante mobilização popular (CURY, 2005), que redundou na “nova Constituição promulgada em 05/10/1988, [a qual] consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados” (SAVIANI, 2005, p. 37).

Nela, a educação é afirmada como o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), como direito civil e político (capítulo da Educação) e ela, como dever do Estado, é afirmada por muitos modos. O próprio ensino fundamental é consagrado como direito público subjetivo, e o ensino médio, na versão original, é posto como *progressivamente obrigatório*. Mesmo que desconstitucionalizado, esse imperativo comparece na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A vinculação reaparece e os programas suplementares de alimentação e saúde terão que ter outras fontes de receita que não os da *manutenção do ensino* (CURY, 2005, p. 27).

Ainda de acordo com Cury (2005, p. 27): “Pela primeira vez na história do país a Constituição reza pela ‘gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais’ (art. 206, inciso IV), ou seja, em qualquer nível ou etapa do ensino.” Outro ganho, segundo Cury, foi a “necessidade de concursos públicos para ingresso, planos de carreira, salário profissional e necessidade de atualização de conhecimentos. Já os sistemas públicos deverão também se reger por *gestão democrática*” (2005, p. 27).

Para os assuntos específicos da educação, a Constituição atual acenou para a elaboração de uma nova LDB que poderia vir regulamentar as antigas aspirações por uma educação progressista. Desse modo, com essas esperanças que, na Câmara de Deputados, o projeto “de uma nova LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988, dois meses depois de promulgada a Constituição, incorporando as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao ensino médio” (RAMOS, 2005, p. 236). Sua “característica mais marcante foi o empenho em libertar a política educacional da política miúda permitindo ultrapassar as descontinuidades que a têm marcado em nossa história” (SAVIANI, 2005, p. 37).

Embora contando com a participação de vários setores organizados da sociedade civil, “mobilizados por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 42), os ideais permaneceram ainda no âmbito dos ideais. “A interferência do governo impediu que esse projeto fosse adiante. Em seu lugar foi aprovada a proposta apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, mais maleável aos propósitos da política governamental, que deu origem à nova LDB (Lei n. 9.394)” (SAVIANI, 2005, p. 37) promulgada em 20 de dezembro de 1996.

### 2.1.2.3 Algumas análises sobre o papel da LDB n. 9.394/96

A colocação de Frigotto, Ciavatta e Ramos, como a de Saviani (parágrafo anterior), fazem supor que o processo construído democraticamente tenha sido vítima de manobras que, contando com o apoio do MEC, vieram a sustentar a atual Lei que determina as diretrizes e as bases vigentes para a educação no território brasileiro. Com isso, o contexto educacional ficou sujeito a profundas alterações para seguir os seus ditames.

O texto aprovado reduz a obrigação do Estado com a universalização do ensino fundamental e do segundo grau (ensino médio), com a educação infantil e com a educação de jovens e adultos trabalhadores. Desautoriza o Conselho Nacional de Educação a tomar decisões, caracterizando-o como assessor do Ministério de Educação, retirando do âmbito do Fórum Nacional a responsabilidade da elaboração do Plano Nacional de Educação [...], não assegura a universalização da educação fundamental nem dá conta de prover um padrão unitário de qualidade em todos os níveis. Reduz também os mecanismos de controle social para as instituições privadas de ensino (BOLLMANN, 1997, p. 163)<sup>18</sup>.

Nota-se que as análises da LDB convergem quando falam sobre a ideologia que a acompanha. Poder-se-ia questionar com segurança se sua abertura e flexibilidade advêm somente do pensamento de Darcy Ribeiro. É necessário perscrutar algumas dessas análises e perceber o que elas têm em comum.

O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, “a critério dos sistemas de ensino”. Esse tipo de formulação, advindo do maior defensor nacional da escola de tempo integral, mostra com clareza o espírito de

<sup>18</sup> A redução da obrigação do Estado e da atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) também foi constatada por Ester Grossi: “Neste novo projeto, as duas essenciais diferenças, com relação ao projeto original da Câmara são: a diminuição das responsabilidades do Estado com relação à educação e o cerceamento da sociedade civil em participar das decisões sobre o ensino, num nítido retrocesso do processo de aperfeiçoamento democrático das políticas brasileiras.

A diminuição das responsabilidades [...] se evidencia flagrantemente no artigo 4º, § 1º, em que só o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. No § 2º, ao ensino médio resta apenas a progressiva universalização, e no § 4º, a expressão ainda menos clara de atendimento gratuito, em creches e pré-escolas, às crianças de zero a seis anos de idade, ao contrário da obrigação de oferta que figurava no outro texto.

O cerceamento da sociedade [...] se concretiza no atual texto da LDB pela supressão do Fórum Nacional da Educação, dentre outros aspectos” (1997, p. 1-3, passim).

abertura, que compreende uma lei mais como indicação de caminhos alternativos do que como um cerco fechado, feito para desincentivar iniciativas. Talvez se pudesse fazer a crítica contrária: o texto ficou brando demais, porquanto, se a ampliação do período de permanência ficar “a critério dos sistemas de ensino”, na prática, não temos nenhum critério de ampliação a não ser a boa vontade dos responsáveis (DEMO, 1997, p. 14).

Pode-se ver, nessa análise, que o maior defensor da escola de tempo integral deixou de propor em nível nacional o que fez no Rio de Janeiro, quando lá foi Secretário de Educação. Observado seja, também, que a abertura da Lei é uma forma sutil de permitir ao MEC uma infiltração autoritária nos rumos da educação.

A proposta da LDB, que foi aprovada e que leva o nome do Senador Darcy Ribeiro como relator, mas que efetivamente foi gestada no Ministério da Educação, é absolutamente coerente com a posição neoliberal do Governo, tão claramente implementada, mas não tão claramente assumida (GROSSI, 1997, p. 6).

Assim, essa análise aponta o MEC como o verdadeiro mentor do Projeto de Lei que gerou a LDB. Também, a abertura e brandura do texto deixam margem a interpretações como a de Grossi (1997), que a ela atribuiu a pecha de “absolutamente coerente com a ideologia neoliberal”. Essa afirmação é corroborada por Saviani:

Com efeito, [...] prevalecendo o texto aprovado na Câmara dos deputados e mais tarde convertido no Substitutivo Cid Sabóia aprovado pela Comissão de Educação do Senado, toda a estratégia de sustentação da política do MEC se inviabilizaria. Isto porque, neste caso, boa parte das medidas tópicas do ministério já estariam equacionadas na lei; e quanto à parte restante, as medidas a serem tomadas o governo as teria de compartilhar com a comunidade educacional representada no Conselho Nacional de Educação, definido como órgão deliberativo. Daí a opção por uma “LDB minimalista”, compatível com o ‘Estado mínimo’, idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante. Será possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, [...] a resposta será positiva (1997, p. 200).

Observando as datas das análises até aqui transcritas sobre a atual LDB dá para perceber que elas aconteceram praticamente no fervor dos fatos. Nesse sentido, a colocação seguinte, feita em tempos mais distantes dos acontecimentos, já transparece mais técnica e fatores positivos da Lei passam a ser, também, destacados.

No espírito dos princípios defendido pelos educadores progressistas organizados, a Lei apresentou pelo menos três marcos conceituais importantes para a estrutura educacional brasileira: 1) o alargamento do significado da educação para além da escola; 2) uma concepção também mais ampliada de educação básica, nela incluindo o ensino médio; 3) como consequência do anterior, a caracterização do ensino médio como etapa final da educação básica, responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania. O ensino médio foi considerado, ainda, como o

responsável pelo aprimoramento do educando como pessoa humana e pela promoção da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos produtivos. Sendo assim, ele deveria destacar a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (Lei n. 9.394/96, art. 35 e 36) (RAMOS, 2005, p. 236-7) <sup>19</sup>.

Podem-se perceber alguns aspectos positivos na Lei, como a ampliação da visão de educação, o ensino médio como responsável pelo aprimoramento do educando no seu processo de ensino-aprendizagem e o acesso ao conhecimento para desenvolver o exercício da cidadania.

A educação nacional ficou organizada pelo regime de colaboração entre os entes federados, responsáveis por seus sistemas de ensino. Isto no lugar de um Sistema Nacional de Educação, reivindicado pelos educadores. Ao explicitar as respectivas competências, a lei colocou o ensino médio como incumbência prioritária dos estados (RAMOS, 2005, p. 237).

Resumindo, é possível dizer, de um modo geral, que a LDB foi considerada neoliberal “por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações”. Por exemplo, a educação profissional não se encontra obrigatoriamente vinculada à escola regular (ARANHA, 2006, p. 235) <sup>20</sup>.

Até aqui a educação no Brasil foi vista do nascedouro das ETFs até a LDB atual. Ela mostrou-se dual ao reservar para uma minoria uma educação geral capaz de prepará-la para o exercício do comando e para a maioria, oriunda da classe trabalhadora, o preparo para o exercício de uma profissão. É natural que o ensino de uma profissão seja objetivo da educação, mas não com a característica citada, que apenas reproduz o que se vê no contexto social, no qual a riqueza se encontra concentrada nas mãos de uma minoria que, a partir dela, tem o poder decisório. A seguir serão analisados os passos dados para reformar a educação no Brasil, principalmente no referente ao ensino técnico, passos (decretos,

<sup>19</sup> Essa mesma educadora em 1997 havia dito que: “A LDB Darcy Ribeiro esfacela o sistema de ensino, centraliza o poder, deixa dúvidas e brechas pelas quais podem inserir-se os ideais mais conservadores e retrógrados. [...]. O que se verifica, efetivamente, é a institucionalização da dualidade estrutural da educação brasileira através da pulverização de políticas e sistemas em detrimento do Sistema Nacional de Educação. Para cada nível e modalidade de ensino acaba por ter-se uma legislação própria, significando um retrocesso da educação brasileira” (RAMOS, 1997, p. 35).

<sup>20</sup> “No parágrafo 4º do artigo 36, lemos: ‘A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional’. Em seguida, diz o artigo 40: ‘A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho’. Desse modo, proliferam as ‘escolas técnicas’ geralmente privadas, cujo objetivo é sempre o de atender às demandas do mercado e que, por isso mesmo, estão mais voltadas para o adestramento” (ARANHA, 2006, p. 325).

portarias e resoluções) esses iniciados no governo Fernando Henrique Cardoso (o caminho que os propiciou foi a atual LDB) e que têm se efetivado até os dias atuais.

## **2.2 A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL REDEMOCRATIZADO**

No passado brasileiro consta que os adventos políticos importantes trouxeram consigo medidas significativas no que diz respeito à educação. Com a Proclamação da República adveio a criação das Escolas de Artes e Ofícios, (no início do século, após a primeira Constituição republicana); com o Estado Novo, as leis orgânicas da década de 1940; com a redemocratização de 1945, a Constituição de 1946 dá origem a LDB promulgada 15 anos depois. Com os militares no poder, vieram as Leis n. 5.054/68 e n. 5.692/71, as quais, consideradas em conjunto, são denominadas por Castanho (2003, p. 33) de “nossa segunda LDB” e, finalmente, no governo de José Sarney, a atual Carta Magna e seu aceno para a LDB, promulgada em 1996, a qual deu origem (foi caminho) para uma série de alterações na educação brasileira. Se a tendência neoliberal mostrou seus ares no primeiro governo eleito na Nova República, ela manteve-se nos dois anos em que Itamar Franco substituiu Collor e acentuou-se “nos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que no primeiro mandato conseguiu do Congresso a aprovação do dispositivo de reeleição” (ARANHA, 2006, p. 297). E com esses ares vieram transformações significativas na educação brasileira.

### **2.2.1 AS PRINCIPAIS MEDIDAS REFORMISTAS DA SEGUNDA METADE DOS ANOS 90**

Como foi possível observar, as sementes do neoliberalismo e, por conseguinte, do atual processo de globalização, aportaram em território brasileiro no final dos anos 80, adentraram em nosso solo na primeira metade da década de 90, criaram raízes e começaram a germinar, na última.

Já é grande o número de analistas que têm destacado que o mundo mudou bastante nos anos 90 e com ele a realidade nacional brasileira: a globalização da economia avançou, as políticas neoliberais ganharam centralidade, o desemprego aumentou, o processo de trabalho se transformou com a informatização tecnológica; [...] a economia informal cresceu (GOHN, 2002, p. 91).

Conforme Gohn, o processo de trabalho se transformou com a informatização tecnológica e isso exigiu mudanças no ensino técnico que, segundo o modelo neoliberal, passaram a se tornar visíveis com o governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de

1995. As ETFs, cujos embriões foram as Escolas de Artes e Ofícios criadas em 1909 e nelas transformadas em 1942, hoje constituem os CEFETs (até 1997 apenas cinco dessas tradicionais escolas haviam se tornado CEFETs pela Lei n. 6.545/78, e a partir desse ano, com o Decreto n. 2.406/97, todas foram consolidadas como tais). O ensino neles ministrado encontra-se dividido em médio, técnico e tecnológico, além de cursos de graduação e pós-graduação do ensino superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 47-50, passim).

As políticas sociais são implantadas, no Brasil, tendo como base as mudanças no mundo do trabalho, que possuem um vínculo econômico, social e político com as políticas estruturadas e definidas por relações sociais internacionais de produção (BRINHOSA, 2003). Essa colocação permite o entendimento de que “a análise das políticas educacionais, hoje implementadas no Brasil, tem estreita relação com a estrutura econômica e política brasileira e internacional em tempos de globalização” (DALAROSA, 2003, p. 214).

Em termos filosóficos, isso significa dizer que é imprudência trabalhar as políticas de um setor da sociedade – neste caso a educação –, sem relacioná-las e correlacioná-las com as condições em que os homens produzem e definem as relações sociais de produção, que, no caso, insere-se no modo de produção capitalista (BRINHOSA, 2003, p. 39).

Pode-se pensar ser muito provável que a educação sozinha não consiga transformar a realidade de uma sociedade dividida em classes na qual crescem as exclusões, com diferenças regionais que geram internamente as mesmas desigualdades e desequilíbrios no âmbito da internacionalização do capital. Para Nosella, no contexto em que o Brasil se encontrava na década de 1930, o populismo político foi a forma conservadora de administrar as crises sociais causadas pela tomada de consciência nacional que se deu conta da tensão existente entre o tradicional arcaico extrativismo e o setor moderno industrial (2005, p. 172-3). Já para o contexto de neoglobalização que se adentrou no Brasil na década de 1990, seria o neoliberalismo político e econômico a forma de adaptar o país a essa nova onda capitalista?

No que toca ao papel desempenhado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, como líder do ajuste neoliberal da economia e da política no Brasil, temos convicção de que não se trata simplesmente de um ‘render-se aos fatos’, de um ‘curvar-se às imposições da história’, que em ambas as expressões denotaria um assumir contrariado de posições, mas sim o oposto disso, um assumir consciente de posturas para as quais já estava preparado havia muito tempo (CASTANHO, 2003, p. 28-9).

É certo que “os anos 90 do século XX transcorreram, na maioria dos países latino-

americanos, sob o signo da reforma e da inovação” (NOGUEIRA, 2005, p.37). No Brasil, a idéia de reforma alastrou-se de maneira triunfante. Aqui é possível que os efeitos da globalização sejam percebidos como se apresentam na atualidade, com a subordinação do país a “organismos de cooperação internacional, como o Banco Mundial, [que] chegam a propor a privatização do ensino como opção de política educacional” (BRINHOSA, 2003, p. 43).

Ao iniciar o novo século, os brasileiros estão vivendo em outro país. Menos provinciano, também, graças ao ingresso nos circuitos econômicos e culturais do mundo globalizado e aos arranjos internacionais que possibilitaram algum protagonismo às chamadas nações emergentes. Porém, ao que tudo indica, vivem em um país sem muito eixo: à procura de uma identidade, de um projeto nacional (NOGUEIRA, 2005, p. 37).

Tudo começou com Fernando Collor e se afirmou com Fernando Henrique Cardoso. Entre as medidas mais vistosas do ajuste neoliberal promovido por esse último (FHC), encontradas em Castanho (2003, p. 29-30), destacam-se:

- a) a Reforma do Estado, promovida pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), [...] visando a diminuição geral das atividades diretas do Poder Público e sua gradativa transferência para o setor privado, de que são exemplares as Organizações Sociais;
- b) o ajuste monetário, consistente no plano Real;
- c) a flexibilização das relações de trabalho; a Reforma da Previdência; e
- d) a Reforma Educacional, que está sendo feita através de um conjunto de medidas, tendo como núcleo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9.394/96.

No conjunto de medidas tomadas por FHC e cujas principais foram enumeradas por Castanho, dá para perceber a intenção de uma grande mudança no Estado brasileiro buscando a sua inserção no mundo globalizado, com todas as conseqüências de uma política neoliberal. E dessas propostas, a de reforma educacional é o objeto da análise que será feita a seguir.

## 2.2.2 AS MEDIDAS REFORMISTAS NA ÁREA EDUCACIONAL BRASILEIRA E SEUS REFLEXOS

Antes de tratar das medidas tomadas pelo governo FHC na área educacional, ainda vale considerar que até 1996 “tínhamos três leis regulando os aspectos fundamentais da educação (Leis n. 4.024/61, 5.540/68 e 5.692/71), com a nova LDB passamos a ter, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação” (SAVIANI, 2005, p. 37-8), como também ressaltar:

Um outro aspecto da política educacional dos anos 1970 refere-se à pós-graduação, regulada pelo Parecer n. 77/69, do Conselho Federal de Educação. Embora implantada segundo o espírito do projeto militar do “Brasil Grande” e da modernização integradora do país ao capitalismo de mercado associado-dependente, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica e, no caso da educação, também para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes sobre cuja base foi possível formular a crítica e a denúncia sistemática da pedagogia dominante, alimentando um movimento de contra-ideologia. Nesse contexto foi se impondo a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil (a Nova República) e a elaboração da nova Constituição Federal (SAVIANI, 2005, p. 37).

Como dá para perceber, a nova LDB constituiu-se em fator determinante da reforma educacional brasileira. “Esta Lei ainda está sendo regulamentada em vários de seus artigos. Portanto, continua sendo um instrumento de disputas entre projetos diferenciados” (DEL PINO, 2002, p. 78).

### 2.2.3 AS PROPOSTAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Como foi possível observar nas análises da atual LDB, uma de suas características é permitir que muitos aspectos educacionais tenham ficado sujeitos a regulamentação por leis e decretos posteriores a ela. Começando pelas transformações que essa abertura da LDB propiciou, inicialmente seja considerado que elas se apresentaram,

no plano dos discursos, tanto em nível do governo central como dos governos estaduais, com um grande objetivo: promover a modernização da rede escolar, avaliada como atrasada e ineficiente em todos os sentidos (cobertura, processos de gestão, qualificação profissional, resultados, infra-estrutura física, etc.)” (GOHN, 2002, p. 98).

Na educação, Silva Júnior entende que as transformações foram implementadas para formar os brasileiros “em processos cognitivos, nos necessários conteúdos postos pela mundialização do capital, tornando cada cidadão apto para o trabalho (competente e empregável) e preparando um novo cidadão crítico para o mundo globalizado” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 243).

Assim, no que “tem sido imposto em todos os países da América Latina [...], o objetivo da ofensiva neoliberal é incorporar o continente às exigências da globalização capitalista que, em síntese, se traduz pela transformação da educação em mercadoria” (GADOTTI, 2006, p. 110). E para alcançar esse objetivo, o modelo neoliberal propõe para a educação brasileira:

- a) conteúdos mínimos e socialmente necessários, verificados através dos exames nacionais;
- b) redução dos benefícios dos trabalhadores da educação e promoção por sistema de prêmios;
- c) centralização curricular e pedagógica (exemplo: avaliação nacional);
- d) descentralização das responsabilidades e municipalização do ensino fundamental;
- e) padrões de gestão mercantis da escola (GADOTTI, 2006, p. 110-1).

Sobre o exposto, não deve ser perdida de vista a ocasião dos fatos, o fator tempo. Ele se refere à entrada do Brasil na globalização atual, considerando a área educacional e o conjunto de medidas tomadas para implementar a reforma pretendida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato, 1994-1998.

### 2.2.3.1 Principais medidas

Como é de se esperar, todo novo governo procura implementar no início de sua gestão as medidas que considera de impacto. Com Fernando Henrique Cardoso, “a reforma educacional é produzida por meio de uma profusão de medidas jurídico-administrativas, mas, destaca-se, sobretudo, a natureza qualitativa de tais mudanças” (SILVA Júnior, 2002, p. 243). Referindo a Fernando Henrique Cardoso, diz esse autor

Senão vejamos, em seu governo assistimos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE, dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, das diretrizes curriculares para cursos de graduação, da regulamentação dos cursos seqüenciais, dos Processos de Avaliação da Educação Brasileira, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério<sup>21</sup>, da Descentralização ou Desconcentração da gestão educacional, da reorganização da educação superior, da eventual mudança do conceito de Autonomia Universitária na Constituição ou sua regulamentação, do autoritário decreto sobre a formação de professores, etc. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 243- 4).

Na colocação de Silva Júnior percebe-se, também, o caráter quantitativo das medidas tomadas no governo de FHC. Passar-se-á, a seguir, a apresentação de comentários de diferentes intelectuais sobre algumas delas, sempre buscando enxergar suas entrelinhas. Assim, iniciando com Gohn:

Observa-se nas políticas educacionais que o significado da propalada ‘educação com qualidade’ se reduz ao pedagógico curricular: o rendimento escolar, ou seja, o nível de domínio do conteúdo curricular ensinado nas escolas. Por isso, os exames nacionais classificatórios como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o

<sup>21</sup> “(Fundef), popularmente conhecido como *Fundão*. Na realidade, a Emenda Constitucional que criou o Fundef induziu a municipalização no atendimento, seja através da criação de redes próprias, seja pela absorção de redes estaduais pelas prefeituras, via convênios com os estados” (GOHN, 2002, p. 100).

*Provão* para as universidades, e outros, ganham centralidade, pois eles serão os indicadores da tal qualidade (2002, p. 99)

Segundo Brinhosa (2003, p. 40-1), no âmbito educacional o que se constata são políticas implantadas e implementadas sob a argumentação de que é necessário um novo perfil para o trabalhador. A descentralização da organização escolar, medida considerada como democratizadora das funções da educação pública, acaba por não exigir a redefinição da estrutura de Estado, mas sim por exigir que ele assuma suas funções relativas às políticas capitalistas, afastando-o da responsabilidade sobre a educação das camadas populares, com isso agravando as desigualdades sociais existentes.

Embora o discurso seja de descentralização, participação e autonomia, na prática configura-se a descentralização das obrigações dos custos, da manutenção, da autonomia para a sobrevivência de cada escola e, ao mesmo tempo, o controle centralizado dos conteúdos que deverão ser ministrados (AZEVEDO, 2000, p. 195).

Assim, em sintonia com as reformas estruturais promovidas no governo de FHC, a política curricular desenvolveu-se com a participação do Conselho Nacional de Educação, no sentido de promover uma “renovação conservadora”; isto é, aquela afinada aos preceitos da flexibilidade e do individualismo que tomaram espaço nas sociedades sob a égide do neoliberalismo econômico e da cultura pós-moderna, ao final do século XX (RAMOS, 2005, p. 237).

#### 2.2.3.2 Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN): alguns comentários sobre competência

O Ministério da educação (a partir de 1996) divulgou o que seria uma proposta para a organização do ensino no país, ou seja, os PCNs. Uma proposta que, como os próprios parâmetros dão a conhecer, teria a finalidade de resolver os graves problemas que afetam a educação brasileira, como a erradicação do analfabetismo, a redução da evasão e da repetência e a eliminação da reprovação escolar (DALAROSA, 2003, p. 205-6).

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais, Dalarosa (2003, p. 207) acredita ser possível afirmar que a proposta neles contida caracteriza-se como um modelo tecnicista, despolitizador e subjetivista, em que se toma a educação como algo descolado ou acima da realidade social, em que os problemas educacionais nem sempre são compreendidos como resultantes dos problemas da sociedade. Dalarosa ainda considera os PCNs como um

instrumento utilizado para que a atenção fosse desviada dos fatores que dão início aos baixos desempenhos escolares.

Considerando o significado de cidadania, seja vista uma comparação feita por Leher entre a proposta liberal e a neoliberal sobre sua universalização.

A proposição neoliberal é ainda mais restritiva que a proposta liberal que advoga a “universalização da cidadania”. Como se sabe, a cidadania confere a todos a liberdade e igualdade formais. Todos somos iguais diante do estado. No neoliberalismo, a igualdade é exercida no mercado (o Estado não deve interferir), conforme as *habilidades e competências* de cada um (LEHER, 2002, p. 161).

Cidadania é um tema que será tratado no próximo capítulo, mas as habilidades e competências, que determinam a igualdade no mercado, já foram objetos de estudo no primeiro capítulo e voltam a sê-los neste. É possível que a noção de habilidade seja, até certo ponto, de fácil compreensão, uma vez que, na execução de certas tarefas, alguns demonstram tê-la e outros não – ela é intrínseca ao indivíduo. Já o significado de competência exige bem mais que uma simples argumentação para ser compreendida. Analisando as noções de qualificação e de competência segundo vários autores, Ramos (2001, p. 60) conclui:

Uma das visões que mais instiga a reflexão e a pesquisa anuncia uma oposição mais contundente entre essas noções, pois identifica a qualificação com o regime taylorista-fordista associada a uma visão estática do mundo do trabalho. Ao contrário, a noção de competência emergiria dos novos modelos de produção, sendo afeta à dinamicidade e à transformação. Nesse sentido, a qualificação e as categorias que lhes são associadas sofreriam um feroz ataque, tendendo a ser substituídas totalmente pela noção de competência. Esta visão parece ser compartilhada pelos empresários europeus e grupos envolvidos com as reestruturações administrativas, valendo-se dela para defender mudanças significativas na arquitetura social em que estão em jogo a formação, o controle do trabalho e as negociações coletivas de carreira e salários.

Portanto, de acordo com Maria Umbelina Salgado, pode-se dizer que competência “é a capacidade de atuar diante de situações complexas, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais, de forma que identifique corretamente os elementos que estão em jogo e dê-lhes tratamento adequado” (2000, p. 20).

Na educação, a idéia de competência infiltrou-se nas orientações curriculares através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como atesta a seguinte colocação de Marise Ramos:

As competências a serem desenvolvidas foram descritas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O Ministério da Educação publicou, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de caráter não obrigatório, que enunciaram as competências básicas de cada disciplina (2005, p. 239).

São muitos os que consideram o conceito de competência como mais adequado ao atual entendimento de “empregabilidade”<sup>22</sup>. Hoje, o contexto social encontra-se mais complexo e exige “do trabalhador não apenas o conhecimento de saber, de saber fazer, saber ser e conviver e da experiência adquirida para considerar aspectos pessoais e subjetivos e assim valorizar o conhecimento técnico e a socialização” (PAIVA, 2002, p. 57).

### 2.2.3.3 A questão do Programa da Qualidade Total aplicado na Educação no Brasil

Uma prova cabal do caráter mercadológico que se tentou transferir para o ensino escolar brasileiro foi a aplicação do Programa de Qualidade Total na Educação (PQTE) ter sido proposta na reforma educacional iniciada no governo FHC.

Alguns governos estaduais, ao desdobrar a política do governo federal, não dissimulam a sua identidade neoliberal ao instituir o prêmio de qualidade para as escolas que apresentarem os melhores resultados, segundo avaliação externa. As escolas que obtivessem maior número de aprovação e menor evasão receberiam prêmios pecuniários, tanto a instituição como os funcionários individualmente. É sem dúvida, nesse ponto, que se expressa com mais força o espírito de mercado, a educação-mercadoria. Desconhece-se todo o acúmulo da pedagogia progressista e moderna que, há muito, superou teórica e praticamente a metodologia do prêmio e do castigo (AZEVEDO, 2000, p. 199).

Embora Cosete Ramos (maior defensora do Programa de Qualidade Total no Brasil, na época Coordenadora Adjunta do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, Órgão subordinado ao Ministério de Educação e Desporto ou MEC) acreditasse que a solução para a problemática vivenciada pela educação brasileira passasse por um Pacto para a Qualidade estabelecido entre todos os envolvidos com o processo (GENTILI, 1997, p. 142), oficialmente foi um pequeno número de secretarias de educação que implementaram a GQTE. Segundo Oliveira:

O enfoque adotado nesses programas de Qualidade Total apresentados pelas Secretarias Estaduais de Educação de Minas Gerais e Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, demonstra uma nítida abordagem gerencial, cuja preocupação principal não é precisamente a qualidade de ensino. Embora se apresentem como tentativas de solução dos problemas caracterizados como “fracasso escolar” – os altos índices de evasão e repetência – [esses programas] centram suas atenções na forma como o trabalho é organizado na escola, como se esta fosse a principal matriz dos problemas educacionais. Apresentam, portanto,

<sup>22</sup> “Muito embora seja um conceito antigo, a ‘empregabilidade’ entrou na agenda acadêmica e política de forma significativa na última década. Não era necessário apelar para ele no período de pleno emprego tendencial, com fortes serviços do Estado voltados para a atenção social, grandes burocracias e dominância da produção industrial. Bastava constatar, através de diplomas e outras formas de atestado qualificatório, que alguém era ‘empregável’ nos postos disponíveis, aos quais correspondia a formação socialmente oferecida pelo sistema educacional e que poderiam, eventualmente, demandar treinamentos curtos *on the job*” (PAIVA, 2002, p. 58).

uma centralidade não nos processos pedagógicos, mas nos processos de gestão e organização da força de trabalho (1994, p. 100).

Assim, “a *mercoescola* proposta pelo governo brasileiro deve organizar-se dentro da lógica empresarial voltada às necessidades de mercado” (AZEVEDO, 2000, p. 195), isso porque

o novo padrão de acumulação capitalista, a difusão de novos processos produtivos, a revolução da ciência e da tecnologia, os novos mecanismos de poder, os novos locais de tomada de decisão, a incidência da mídia na ressignificação dos valores e dos comportamentos colocaram em questão o papel da escola (AZEVEDO, 2000, p. 194).

Portanto, “a *nova* cultura decorrente da hegemonia dos valores de mercado incide sobre a organização, sobre os objetivos e, portanto, sobre o papel da escola” (AZEVEDO, 2000, p. 194).

#### 2.2.3.4 Reflexos concretos das medidas reformistas na educação: *a mercoescola*

“Os autores da *mercoescola* consideram a desigualdade um valor positivo e natural. O mérito individual aos *melhores* estimula a competição, a liberdade dos cidadãos, a concorrência necessária para a prosperidade de todos” (AZEVEDO, 2000, p. 195).

Essa visão de escola, portanto, produz um currículo homogêneo que não contempla a necessidade dos desiguais, daqueles que estão socialmente em desvantagem. Trabalha um conhecimento padronizado, a partir da ótica e dos interesses sociais dos grupos dominantes. Nessa concepção, não cabem as idéias de solidariedade e igualdade. A padronização aumenta e consolida a exclusão dos setores sociais em desvantagem, daí a preocupação permanente com o controle da qualidade por meio de avaliação externa. Através de um instrumento técnico-burocrático será aferida a qualidade, isto é, será demonstrado quem conseguiu apropriar-se do conhecimento oferecido pelo currículo hegemônico. O sucesso individual, avaliado à luz das referências mercadológicas, expressará a reconversão cultural daqueles que assimilam os ensinamentos e os comportamentos requeridos pela *nova ordem* (AZEVEDO, 2000, p. 195-6).

Entretanto, devido aos embates de forças conservadoras e progressistas dentro do setor educacional e as enormes diferenças entre as regiões brasileiras foi que as reformas tiveram diferentes matizes onde foram impostas, devido às articulações políticas dentro de cada estado que possui determinado poder político.

O sistema federativo brasileiro confere às reformas um caráter regional, dado que cada Estado tem suas especificidades e autonomia e uma relação direta com a União. Assim, cada estado buscou criar um programa ou “frame” emblemático que o destacasse no cenário nacional e o diferenciasse das mesmas reformas que estavam sendo implantadas em outros estados. Há diferenças profundas entre as reformas implementadas nos estados administrados por correntes da oposição e os administrados por governos da mesma sigla partidária do atual Governo Federal

[na época: PSDB]; assim como há também diferenças em locais administrados por governos com representantes dos partidos tradicionais. A diversidade cultural regional brasileira e a diferenciação existente entre os atores envolvidos no processo, em termos dos lugares que ocupam e das redes de articulações e forças políticas que são portadores, indicam que os resultados das reformas são também diversos (GOHN, 2002, p. 99-100).

O fato observado por Gohn fez com que alguns reflexos das medidas reformistas tomadas no Brasil tenham parecido contraditórios, pois esses se traduziram em experimentos realizados em municípios e estados brasileiros com diferentes matizes políticas.

Tem-se, a seguir, a análise de uma professora que participou do programa em Minas Gerais que tentou implantar a *mercoescola* no Brasil, a qual dá sua opinião sobre como se dá o ensino no PQTE. Daisy Moreira Cunha – que em 1994 era mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e professora da Rede Municipal de Belo Horizonte, portanto duplamente qualificada para opinar sobre o PQTE, uma vez que no seu Estado esse programa foi aplicado oficialmente – depois de fazer considerações sobre o programa, diz que:

*As implicações para o processo de ensino-aprendizagem são relativas a um fazer pedagógico que retira toda a dimensão de troca possível entre os atores diretos e indiretos, deste processo. Professor é aquele que ensina; aluno é aquele que aprende; diretor é aquele que gerencia a escola, um líder sempre olhando para o futuro; a merendeira é vista apenas como a responsável pela merenda. Como conseqüência, nega-se a especificidade do trabalho escolar, a idéia de que a ação educativa deve ser uma ação de cooperação onde o professor é também um agente paciente do conhecimento, e os alunos interlocutores da própria educação. Neste sentido, não há lugar para a concepção de que ao diretor cabe ampliar os espaços democráticos de participação dos interlocutores na ação educativa. O aluno figura no PQTE, num certo momento como cliente, mas sua interface maior é de produto para a sociedade, nunca como sujeito. Sua família é vista como cliente e ao mesmo tempo como fornecedora à sociedade (CUNHA, 1994, p. 89-90).*

Ao analisar a avaliação, Cunha considerou as transformações como radicais, já que a mesma é permanente e a própria escola passa a ser avaliada (isso considerado um avanço). Ela, por ser feita de fora, com critérios puramente quantitativos, gera um recorte das qualidades a serem inspecionadas: as que podem ser transformadas em valores numéricos (1994, p. 90). Assim, em suas conclusões sobre o PQTE aplicado oficialmente em Minas Gerais no ano de 1994, Cunha disse que o mesmo

limita, condiciona e circunscreve a ação pedagógica às paredes escolares, utilizando-se de velhos mecanismos de alienação do trabalho, pois:

- a) tira o foco do político e o coloca no moral dos funcionários;
- b) utiliza a mesma instrumentalidade de outros tempos (tecnicismo) para medir e controlar os resultados da produtividade escolar;

- c) encara a escola como um sistema que pode ser controlado, através de seus subsistemas, pelos insumos, pelo processamento e, pelos produtos resultantes desse processo; e
- d) serve aos mesmo interesses ideológicos que, no passado, tentaram dar à escola a função de espaço criador de mão-de-obra para o mercado. Reduz a escola à visão empresarial, como tentou a Teoria do Capital Humano (1994, p. 91).

Depois desse testemunho que corrobora os dizeres de Azevedo vale encerrar definitivamente essa questão sobre qualidade total na educação com a colocação de Dalarosa:

A teoria da qualidade total é a forma mais sutil e refinada de obtenção de mais-valia com o “consentimento” do espoliado que coloca dentro de si um “supervisor ideológico”. Essa é uma das concepções de “qualidade” que vem sendo veiculada nos meios educacionais para estabelecer a “qualidade” em educação, uma qualidade centrada na produtividade para a qual o produto final é mais importante que o processo. Daí a preocupação com medidas, índices, resultados. É a lógica do mercado aplicada à educação. (DALAROSA, 2003, p. 200).

A Terceira Lei de Newton diz que “a toda ação corresponde uma reação de igual intensidade e direção, mas de sentido contrário”. Assim, se entre os reflexos da globalização atual na educação brasileira existem experimentos visando a implantação da *mercoescola*, também entre eles figuram os que tentaram implantar a *escola cidadã*.

#### 2.2.3.5 Reflexos concretos das medidas reformistas na educação: a *Escola Cidadã*

Contrapondo-se ao que o modelo neoliberal propõe para a educação, o terceiro Fórum Mundial de Educação aprovou, em Porto Alegre no final de julho de 2004, uma “Plataforma Mundial de Lutas”, em defesa do direito à educação pública e discutiu experiências importantes como o “Movimento da Escola Cidadã” (GADOTTI, 2006, 110-1).

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 9), “na educação, em particular, há práticas e experiências que mostram que pode ser diferente, que tem que ser diferente”. Isso significa que movimentos educacionais concretos têm acontecido no Brasil.

Conforme Gadotti (2006, p. 80):

- O Estado do Paraná foi o primeiro a instituir a Escola Cidadã e o fez de uma forma particular, adotando as seguintes etapas:
- a) um diagnóstico a partir da elaboração do projeto de cada escola;
  - b) hermenêutica das práticas escolares encontradas;
  - c) sistematização dessas experiências inovadoras e
  - d) publicização do que cada uma delas estava fazendo, pensando e desejando fazer. Por causa dessa iniciativa e certamente pela autonomia conquistada pelas escolas, o Estado do Paraná conseguiu uma das mais impressionantes mobilizações de sua história educacional e um dos mais consistentes planos decenais de educação, elaborado em 1994.

Porto Alegre é outro exemplo onde se desenvolveram concretas experiências, mostrando que o planejamento participativo, a autonomia da escola e a construção da cidadania como prática pedagógica são as ferramentas de uma escola cidadã. Nessa cidade,

durante a gestão de 1993-1996, dando continuidade à política educacional da gestão anterior, a *Escola Cidadã* constituiu-se como eixo orientador de toda política educacional, baseada no planejamento participativo, na autonomia da escola como estratégia da qualidade de ensino e na construção da cidadania como prática pedagógica. Um passo importante foi a criação dos Conselhos Escolares, órgãos máximos com poder deliberativo. A estratégia do Orçamento Participativo e da Constituinte Escolar revelaram-se extremamente importantes para o desenvolvimento de uma educação para e pela cidadania. Porto Alegre depois de três gestões centradas no mesmo projeto político-pedagógico revelou-se como um dos exemplos mais significativos e exitosos de Escola Cidadã, uma referência nacional e internacional (GADOTTI, 2006, p. 80-1).

Ainda considerando o exemplo de Porto Alegre, conforme Azevedo (2005, p. 77): “A Escola Cidadã tem se constituído em espaço permanente de experiências e práticas democráticas.” O aprendizado da democracia e da cidadania como práticas pedagógicas têm se incorporado às práticas cotidianas no interior dessa escola e nas suas relações com a comunidade.

As relações democráticas na escola têm como objetivo básico praticar o conceito de uma educação dialógica, onde o conhecimento se constrói na interação entre os sujeitos e destes com o meio, no diálogo entre os saberes, na convivência das diferenças, na aprendizagem crítica, permitindo a intervenção transformadora da realidade (AZEVEDO, 2005, p. 77).

Além desses dois experimentos concretos, Gadotti (2006, p. 79-86) aponta outros realizados em cidades, como por exemplo, Belo Horizonte, entre 1993 e 1996, com a denominação de Escola Plural, e em Estados, como por exemplo, Rio Grande do Sul, onde em 1999 foi lançado um grande movimento pela construção da “Escola democrática e popular” através da “Constituinte escolar” com base na metodologia de Paulo Freire. Seus pressupostos foram os seguintes:

*A educação como um direito* de todos os cidadãos e cidadãs; a *participação popular* enquanto método de gestão das políticas públicas; a *dialogicidade* enquanto princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário; a *radicalização da democracia* enquanto objetivo estratégico de um governo de esquerda e a *utopia* enquanto sonho impulsionador da educação e da escola (GADOTTI, 2006, p. 84).

Nessa última colocação transparece o aspecto político-ideológico existente nas entrelinhas de uma proposta aparentemente pedagógica, o que também pode ser notado na seguinte: “Espera-se que o Estado do Rio Grande do Sul, ao lado do Estado do Mato Grosso

do Sul, com sua ‘Escola Guaicuru’, avancem a nível estadual, com uma proposta alternativa ao neoliberalismo de uma educação para e pela cidadania” (GADOTTI, 2006, p. 84-5) <sup>23</sup>.

Na colocação anterior de Gadotti parece interessante a veiculação da escola Cidadã com estratégia e contraditória a expressão “radicalização da democracia”. Nessa colocação se percebe a preocupação com uma gestão democrática e autônoma, como também a certeza de que “a maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos” (GADOTTI, 2006, p. 74). No entanto, a parcela da sociedade que frequenta a escola são seus alunos, os quais precisam ser preparados para essa nova cidadania, que também compreende o relacionamento com o mundo do trabalho. Assim,

devemos entender o conceito de cidadania a partir de um contexto histórico. No caso de uma educação para e pela cidadania isso se torna ainda mais necessário. A educação para a cidadania deve ser entendida hoje, no Brasil, a partir de um movimento educacional concreto, acompanhado por uma particular corrente de pensamento pedagógico. Esse pensamento e essa prática, sem deixar de apresentar suas contradições, caracterizam-se pela democratização da educação em termos de acesso e permanência, pela participação na gestão e escolha democrática dos dirigentes educacionais e pela democratização do próprio Estado (GADOTTI, 2006, p. 66-7).

Com isso, todos se sentem responsabilizados pela educação para e pela cidadania e a escola passa a ter possibilidade de formar um sujeito emancipado e inovar com uma educação de qualidade na qual o educando participe ativamente do processo educativo.

Agora, encerra-se essa subseção anunciando-se que a seguir dar-se-á o passo correspondente à análise da medida de maior impacto da reforma neoliberal iniciada no primeiro mandato do governo FHC: o Decreto n. 2.208/97 e seus reflexos.

### **2.3 DO PL 1.603/96 AO DECRETO 2.208/97: O CAMINHO MAIS CURTO PARA A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA NO ENSINO TÉCNICO**

Frigotto, Ciavatta e Ramos reforçam o que já foi dito na introdução desse capítulo ao colocarem: “A política de educação profissional do governo FHC não se resumiu ao ensino técnico” (2005, p. 38).

Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e

---

<sup>23</sup> “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição. Campo Grande, Governo Popular Mato Grosso do Sul, 1999” (GADOTTI, 2006, p. 85).

“competências” um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 38).

Portanto, a reforma da educação profissional brasileira, quando nos anos 90, fez parte de “um conjunto de estratégias estruturadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso objetivando deslocar do conflito entre capital e trabalho o agravamento da crise social existente” (OLIVEIRA, 2001).

Ao responsabilizar a má qualificação dos trabalhadores pelos altos índices de desemprego, o governo instituiu no imaginário coletivo a crença de que a única saída para as populações marginalizadas econômica e socialmente é a apropriação de um novo capital cultural, habilitando-as a disputarem, em melhores condições, uma vaga no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2001).

Sobre esses últimos fatos aventados, Paiva (2002, p. 59) faz o seguinte comentário: “Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos. A ‘empregabilidade’ converte-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adaptação.” E essa transferência desemboca na escola, pois, ainda segundo Paiva:

Torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tentar tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições e seus objetivos. Digamos que a contração do mercado de trabalho aprofunda a subsunção do sistema educacional (e especialmente da educação profissional) aos requisitos do capital. E, se essa idéia foi tida como parte de um cardápio de críticas do capitalismo e acusações a formas assumidas por políticas sociais, ela hoje converteu-se numa constatação banal e numa direção vista socialmente como desejável diante do desemprego em círculos que a abjuravam. Se, antes, estar incluído podia ser visto como estar subsumido heteronomamente, hoje é estar a salvo de uma ainda nebulosa exclusão social que funciona como complemento necessário da inclusão (2002, p. 59).

O Decreto 2.208/97 foi a medida de maior impacto sobre o ensino técnico brasileiro, mas ela foi antecedida pelo Projeto de Lei (PL) n. 1.603/96 que tinha em suas linhas gerais a aplicação das reformas educacionais de acordo com o modelo neoliberal.

### 2.3.1 O PL N. 1.603/96: A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA

Para implantar uma real mudança no ensino de 2º grau, nos primórdios do ano de 1996, paralelamente com a LDB, o governo fez tramitar no Congresso um Projeto de Lei (PL) sobre o ensino profissionalizante, o qual SAVIANI (1997, p. 216) considerou ser “mais

um exemplo do caráter tópico e localizado das iniciativas do MEC”. Naturalmente que as razões do então ministro Paulo Renato

estavam longe de ser democráticas. Naquele momento, por estarmos ainda sob a égide da Lei n. 5.692/71, modificada pela Lei n. 7.044/82, a única forma de o governo impor a separação entre os ensinos médio (na época o 2º grau) e técnico era mediante um projeto de lei, posto que um ato do executivo não poderia contrariar a lei vigente” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 29).

O Brasil atual é o resultado de muito inconformismo com um regime autoritário aqui instalado em 1964 traduzido, principalmente, no grito popular exigindo redemocratização. E conseqüência disso, após o drama vivido com Tancredo Neves (1985), o país passou por um momento de transição democrática no governo de José Sarney que culminou com a promulgação da atual Constituição Federal, essa responsável pela volta das eleições diretas, mediante as quais Fernando Collor de Melo assumiu a Presidência da República Federativa do Brasil, a partir de 1990.

A forma de utilizar a dimensão temporal ou espaço-temporal na reconstrução histórica dos acontecimentos guarda alguma especificidade mesmo entre os historiadores. [...] A gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a publicação do Decreto 5.154/2004 está nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela “remoção do entulho autoritário” (FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2005, p. 22).

Almejando reformar a educação brasileira, o governo de FHC só dispunha como recurso o uso de projetos de lei e deles se valeu. O Projeto de Lei, de nº 1.603/96, trouxe angústias aos que trabalham no ensino técnico que, buscando resistir, pressionaram o Congresso Nacional para que o mesmo não fosse aprovado. Digno de registro foi o trabalho realizado pelo SINTEPS (Sindicato dos Trabalhadores do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (SP) <sup>24</sup>, ao organizar uma comissão de estudos e um documento (mimeo) distribuído para os sindicatos filiados à Central Única dos Trabalhadores (CUT), ao qual teve-se acesso, com o título “Reforma da Educação Profissional, por que ser contrário à aprovação do PL 1.603/96?”, cuja data é 13 de maio de 1996. Esse documento pede aos deputados que a comunidade docente, discente e administrativa da maior Instituição de Ensino Técnico-Tecnológico da América Latina, o CEETPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”), em São Paulo, seja ouvida, e protocola o total de 144.148 assinaturas exigindo a retirada do PL 1.603.

Contudo, não apenas pessoas ligadas ao CEETPS mostraram descontentamento

<sup>24</sup> O CEETPS, localizado em São Paulo, em 1996 contava com 9 Faculdades de Tecnologia (FATECs) e 99 Escolas Técnicas (ETEs), onde semestralmente eram oferecidas aproximadamente 1700 vagas para as FATECs e 27.000 vagas para as ETEs (SIMTEPS, 1996).

com tal PL. A respeito de sua articulação com as políticas nacionais neoliberais e as competências tecnológicas exigidas pela dimensão econômica do atual processo de globalização, Acacia Kuenzer (1997, p. 66) coloca que

o PL 1.603/96 reflete, sem sobra de dúvida, a política neoliberal que caracteriza o Estado brasileiro neste momento histórico, e que é a expressão superestrutural da reorganização produtiva, através da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, que exige racionalização do uso dos recursos finitos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo <sup>25</sup>.

Sente-se nas palavras de Kuenzer que, além de uma preocupação com a qualificação do técnico egresso, o PL 1.603/96, subordinado à globalização econômica contemporânea, principalmente visava a diminuição do Estado no financiamento da educação, isto é, sua relativa privatização. Pois essa educadora, ainda insatisfeita, aponta o organismo financeiro internacional que circula pelos países em desenvolvimento intrometendo-se em suas políticas nacionais.

Assim é que a nova proposta de Educação Profissional se articula às novas políticas nacionais neoliberais orquestradas pelo Banco Mundial por meio do exercício de sua grande ‘missão’: reduzir a pobreza de forma sustentada nos países em desenvolvimento, o que vale dizer, proteger o mundo para os ricos, da destruição que fazem os pobres (KUENZER, 1997, p. 66).

Ainda considerando os objetivos contidos nas entrelinhas da reforma proposta pelo PL 1603/96, agora focando o ensino técnico no Brasil, de acordo com Marise Ramos (1997, p. 35), ela “teve como alvo principal as escolas técnicas federais. Não vou entrar no [...] que tange aos prejuízos impostos a essas escolas, porém não podemos deixar de identificar alguns sinais de contradição presentes nesses atos”.

Historicamente, a estrutura educacional brasileira contou com as escolas técnicas federais que conseguiram suplantar o estigma da educação profissional para os desprovidos de maiores capacidades intelectuais. Essas instituições [...] vinham conseguindo realizar uma educação que congregasse formação geral e específica, conhecimento e técnica, humanismo e tecnologia. [...] a partir de 1994 vieram tecendo um projeto político-pedagógico que buscava contemplar a necessidade do mundo produtivo e social contemporâneos e, ainda, meios para que suas atividades pudessem ser efetivamente democratizadas. Esse processo foi abortado com a introdução do PL 1.603/96 no Congresso Nacional (RAMOS, 1997, p. 35).

<sup>25</sup> Também Demerval Saviani, ao notar a aparente desarticulação das ações do governo na área da educação, e percebendo o aspecto econômico nelas embutido sob os mais variados disfarces, argumenta: “Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessa todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais” (1997, p. 200-1).

Outra vez segundo Kuenzer, o PL n. 1.603/96, enviado ao Congresso em março de 1996, constituiu-se num atropelo às discussões que se desenvolviam no MTB (Ministério do Trabalho) já havia 2 anos, e mais intensamente em 1995, não tendo sido sequer debatido com os mais diretamente atingidos – as ETFs e os CEFETs – e que, apenas o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) deu seu apoio ao mesmo <sup>26</sup>, sendo a única voz discordante do conjunto que solicitou sua rejeição no Seminário realizado pela Comissão de Educação no Congresso Nacional e nas audiências públicas promovidas pelo Deputado Relator (1997, 64-5).

Assim, o projeto de Lei foi rejeitado pela maioria dos segmentos envolvidos no processo e nessa etapa foram sendo tomadas diferentes medidas legais até aparecer o projeto do Senador Darcy Ribeiro, que culminou com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual possibilitou uma legislação através do Decreto n. 2.208/97 para implantar as reformas pretendidas pelo projeto de lei. Registre-se que o Projeto n. 1.603/96 conseguiu a façanha de ter sido rejeitado pela “quase” totalidade dos envolvidos com a educação. Nessa etapa de sua tramitação, a LDB Darcy Ribeiro foi aprovada e permitiu que o governo legislasse via MP (Medida Provisória) ou Decreto na implantação da reforma do ensino. Isso, aliado à força de reação demonstrada pela comunidade educacional, ensejou a retirada desse projeto do Congresso e sua substituição pelo Decreto 2.208/97. Portanto:

Face à resistência dos educadores enfrentada pelo governo, o projeto de LDB do Senado acabou aprovado antes mesmo de o PL n. 1.603/96 ir ao plenário da Câmara. Pelo caráter minimalista da então nova LDB, o executivo percebeu que poderia transformar o conteúdo daquele projeto em decreto e, assim, fazer a reforma por um ato de poder. Neste contexto, o decreto fez a reforma estrutural, mas seu conteúdo ideológico e pedagógico veio a ser aprofundado posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação, cuja composição era favorável ao governo, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE n. 15/98) e para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CEB/CNE n. 16/99) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 29).

Nesse ponto, alguém poderia questionar: por que destacar o PL n. 1.603/96 se a implantação da reforma do ensino profissionalizante deu-se via Decreto 2.208/97? Porque o teor desse Decreto reedita e até “acentua os aspectos mais criticáveis da proposta (PL), segundo alunos, professores e funcionários do ensino técnico” (MORAES, 1998, p. 107). E essa segunda edição adveio de forma impositiva, sem diálogo e sem possibilidade concreta

<sup>26</sup> Isso não se deu por acaso, pois, com a aprovação do PL 1.603 seria possível às Secretarias Estaduais de Educação realizarem acordos de financiamento com o BIRD, assim podendo ampliar a oferta, atendendo às pressões políticas, como obter prazos de carência que repassassem o pagamento da dívida para além de suas gestões (KUENZER, 1997, p. 65).

de rejeição. Por isso, tudo o que foi dito sobre o PL 1.603, vale também para o Decreto 2.208, com o agravo do mesmo ser um artifício do autoritarismo, quando esse quer se impor.

### 2.3.2 O DECRETO N. 2.208/97 E SEUS REFLEXOS GERAIS

Agora considerando o Decreto n. 2.208/97, ressalte-se que ele tornou prática a intenção do governo de reformar o ensino técnico no Brasil. Atingiu a todos os estabelecimentos que ministram ensino profissional, tanto de nível básico, como médio ou pós-médio e seus reflexos foram sentidos, sobremaneira, nas escolas públicas técnicas, agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica. Tais reflexos adentraram em suas estruturas curriculares e pedagógicas atingindo os conteúdos e o processo de avaliação. Além de dividir o ensino profissional em três níveis – básico, visando a qualificação e a reprofissionalização de trabalhadores; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e tecnológico, que corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico, o Decreto n. 2.208/97:

- a) separou o ensino de segundo grau em médio e técnico, reservando, ao primeiro, um ensino propedêutico (permite-lhe ainda uma parte diversificada em que, até 25%, se com caráter profissionalizante, possa ser aproveitada no ensino técnico) e, ao segundo, uma formação exclusivamente técnica, retirando-lhe as disciplinas da área de Ciências Humanas, como Geografia, História e Sociologia;
- b) tornou o ensino técnico não mais equivalente ao nível médio, devendo ser oferecido de forma concomitante (desde que o educando já tenha cursado a primeira série do ensino médio) ou seqüencial;
- c) permitiu que as disciplinas do ensino técnico sejam agrupadas em módulos que puderam ter um caráter de terminalidade, conferindo ao educando um certificado de qualificação profissional. O conjunto dos certificados de qualificação auferidos pelos módulos é que possibilitam a certificação de técnico de nível médio em determinada área;
- d) tornou obrigatório aos estabelecimentos de ensino profissional o oferecimento de vagas em cursos básicos de qualificação, reprofissionalização e atualização para alunos da rede básica pública ou privada, assim como a trabalhadores sem qualquer nível de escolaridade;
- e) decidiu que os setores interessados, inclusive empresários e trabalhadores, nas diretrizes curriculares do ensino técnico, fossem ouvidos quando da elaboração dessas;

- f) permitiu o aproveitamento de módulos cursados em diferentes instituições credenciadas para a obtenção de uma habilitação, desde que o prazo de conclusão do primeiro e último módulo não exceda a cinco anos;
- g) exigiu a conclusão do nível médio para que seja dado o certificado de técnico;
- h) permitiu que as disciplinas do currículo do ensino técnico sejam também ministradas por instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, os quais deverão ser preparados para o magistério previamente ou em serviço.

Não é difícil perceber que um amplo leque de forças se instalou com as reformas educacionais do governo Cardoso. Com efeito imediato, esse decreto reforçou o dualismo educacional existente no Brasil, estendeu-o oficialmente ao seu nível superior e restabeleceu, ainda que em outros termos, a separação entre o ensino técnico e o propedêutico e sua desestruturação principalmente nas instituições federais que tinham um caminho já percorrido de integração.

Em nome de compromissos imediatos com as Agências Internacionais, como o Banco Mundial, [...] o governo está implementando uma série de reformulações jurídicas que redesenham a área educacional. Para corrigir a distorção nas atribuições do ensino técnico (mais da metade dos estudantes diplomados nas escolas técnicas federais presta vestibular), como afirma ser o propósito da Reforma, o MEC [...] introduz reformas que desestruturam a única modalidade de ensino público que, hoje, é portadora de indiscutível qualidade (MORAES, 1998, p. 110).

Ainda segundo Moraes (1998, p. 111): “Estudos realizados pelo Banco Mundial sobre desempenho escolar no Brasil indicaram que os melhores *scores* foram obtidos pelos alunos das Escolas Técnicas Federais (Banco Mundial, 1989).” Para uma análise, pode-se dizer que o processo de qualidade do ensino das ETFs foi um dos motivos que o governo justificou a implantação do Decreto 2.208, pois muitos seguiam os estudos em universidades e apenas poucos iam para o mercado de trabalho, assim a qualidade de ensino que deveria atingir todo o processo educacional passou, naquele momento, como algo que não fosse necessário, que fosse preciso desqualificar através da separação entre o ensino propedêutico e o técnico.

O decreto governamental desqualifica o ensino da rede pública, não amplia as condições de funcionamento e a própria atribuição social das escolas federais, inverte a concepção de educação para a cidadania e reduz a educação tecnológica a treinamento fragmentado, demarcado pelas necessidades mais estreitas do capital (MORAES, 1998, p. 114).

Percebe-se que a reforma educacional implantada no governo FHC também teve como objetivo atingir ETFs e CEFET(s) desqualificando-os através da separação entre o ensino propedêutico e o técnico por elas ministrado, talvez com idéias de extingui-las e assim “economizar” na educação. Por separar os ensinos médio e técnico, essa reforma significou e significa uma afronta aos reclamos da sociedade por uma escola capaz de garantir uma articulação entre teoria e prática.

Considerando o ensino médio como momento fundamental para a continuidade dos estudos ou como espaço para aquisição de competências necessárias a uma futura inserção no mercado de trabalho, o governo brasileiro reservou-lhe a exclusividade de ministrar os conhecimentos necessários a uma atuação mais participativa e reflexiva do aluno na sociedade.

Ao estabelecer que no currículo médio deve-se buscar desenvolver competências ligadas às áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas, todas em articulação com as diversas tecnologias, o Ministério de Educação fortalece a convicção de que o domínio desses conhecimentos é fundamental à vivência na sociedade contemporânea. Contudo, é estarrecedor o fato de não ter considerado importante a incorporação desses conhecimentos nos currículos voltados à formação profissional (OLIVEIRA, 2001).

Analisando os dizeres de Oliveira, é possível perceber-se que a educação tem a capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e de ressignificar a realidade, e pode estar no dualismo, na segmentação dos currículos, separando a formação geral da formação profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento, o ponto de vista contrário ao de uma educação integral.

A colocação seguinte, porém, retratará o pensamento conjunto de três expoentes da educação brasileira sobre as conseqüências do Decreto 2.208/97.

Quando o Decreto n. 2.208/97 instituiu o nível tecnológico como o nível superior da educação profissional, associado à imposição de separar o ensino médio e técnico e, posteriormente, o Decreto n. 2.406/97 consolidou a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFETs sob esses moldes, concluímos que os cursos superiores de tecnologia passariam a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio, enquanto o nível técnico cumpriria o papel de formar operários qualificados. Na verdade, com as mudanças da base técnica da produção e com os novos modelos de gestão do trabalho, os níveis técnico e tecnológico da educação profissional formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam formados os operários para o trabalho simples. Um processo resultante da necessidade de se elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 47-8).

As análises que até aqui foram registradas sobre o Decreto 2.208/97 já fazem perceber que o poder executivo tem nas mãos um poder político capaz de mudar quase que instantaneamente a vida das pessoas: o Decreto. Através dele o governo cria, à sua maneira ou à maneira de quem o subordina, o destino das Escolas Técnicas e faz com que todos os

envolvidos no processo não tenham voz ativa, pois quando as mudanças chegam só resta o dever da obediência, inclusive sem conhecimentos de suas razões.

Ainda segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos, os fatos mais significativos entre as leis orgânicas do ensino técnico de 1942 e o Decreto n. 2.208/97 foram as lutas da sociedade civil “em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores, tendo como momento emblemático, a apresentação do primeiro projeto de LDB à Câmara dos Deputados, em dezembro desse ano, pelo Deputado Federal Otávio Elísio” (2005, p. 25) ocorridas em 1988. Partidários e participantes da elaboração dessa LDB, dizem esses educadores:

Sucessivamente, perdemos o apoio parlamentar para a provação da lei em termos propostos e chegamos à LDB n. 9.394/96 e, no ano seguinte, ao Decreto n. 2.208/97 e à Portaria n. 646/97. Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a 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 aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego por meio de sua política de formação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25)<sup>27</sup>.

Poderiam ainda ser registradas várias outras colocações sobre o Decreto 2.208/97, porém as que já o foram mostram os percalços por ele impostos à educação no Brasil, mais especificamente, ao ensino técnico.

#### **2.4 DECRETOS NÚMEROS 5.154/04 E 5.840/2006: A POSSIBILIDADE DOS ENSINOS MÉDIO E TÉCNICO INTEGRADOS**

O Brasil redemocratizado começou com Collor, passou por Itamar Franco e Fernando Henrique e, em 2002, chegou a Luis Ignácio Lula da Silva. No campo educacional, o programa de governo do candidato Lula comprometeu-se com os educadores progressistas na revogação do Decreto n.2.208/97 devido ao seu caráter autoritário de apoiar as reformas mercantilistas na educação, como confirma a colocação:

O governo do presidente Lula tinha compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto n. 2.208/97. Poderia tê-lo feito de imediato, respaldado tanto politicamente, pelos votos que o elegeram, quanto juridicamente, como bem demonstra a Exposição de Motivos que fundamenta o Decreto n. 5.154/2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 29).

<sup>27</sup> “Em 1995 foi instituído o PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional –, que, posteriormente, passou a se chamar Plano Nacional de Qualificação. Análises aprofundadas desta política podem ser encontradas em Céa, 2003; Ventura, 2001; e Ciavatta, 2000” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25).

Mas, por que então o novo governo, com respaldo político e jurídico, não cumpriu seu compromisso de campanha eleitoral? E, sendo um governo democraticamente eleito, por que não utilizou um projeto de lei para realizar a revogação do Decreto n. 2.208/97? Essas são questões cujas respostas darão início à subseção a seguir.

#### 2.4.1 O DECRETO N. 5.154/2004 E A REVOGAÇÃO DO DECRETO N. 2.208/1997

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 27-30, *passim*), ocorreram debates entre vários setores da sociedade, até de campos opostos, os conservadores e progressistas. Nesses debates chegaram à conclusão de que haveria necessidade de uma normatização para o ensino técnico, em caso de uma simples revogação do Decreto n. 2.208/97, o que tornaria necessário encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão de Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes, para evitar que se instaurassem incompatibilidades políticas e administrativas; do mesmo modo que, se por projeto de lei, esse deveria ser encaminhado ao Congresso Nacional.

Viu-se, assim, que a simples revogação do Decreto n. 2.208/97 levaria a um enfrentamento com as forças conservadoras, com tempos diferenciados, mas desfavoráveis ao tempo político das ações, seja no Conselho Nacional, seja no Congresso Nacional. O tempo que foi investido para a ação necessária de revogação do decreto incluía os princípios da democracia como “forma, método e conteúdo”, que legitimassem o Executivo a consubstanciar a regulamentação do tema por decreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 29-30).

Então se chegou a 23 de julho de 2004 e, no embate de forças entre os campos de poder, entre as forças conservadoras e progressistas, ao Decreto n. 5.154 que, segundo Kuenzer (2006, p. 23-24), “não obstante revogue formalmente o Decreto 2.208/97, na prática não o faz”. E considerando os momentos que antecederam a implantação do novo Decreto, essa educadora ainda revela que uma hipótese levantada, na ocasião, sobre o mesmo, “facilmente comprovável hoje, é a da manutenção do verdadeiro balcão de negócios em que se transformaram as instituições públicas e privadas de educação profissional, a partir do Decreto 2208/97” (KUENZER, 2006, p. 24).

Assim, o Decreto 5.154/04 ampliou o leque de alternativas com o médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favoreceram ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, fosse revogada.

O novo Decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a através de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do Governo, que *cumpriu* um dos compromissos de campanha com a *revogação* do Decreto 2.208/97, das instituições públicas que passaram a vender cursos para o próprio Governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função, e das instituições privadas

que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (KUENZER, 2006, p. 24).

Entende-se, nas palavras de Kuenzer, que o financiamento público de cursos oferecidos pela iniciativa privada não foi revogado, como não foi dada preferência às instituições públicas na oferta educacional.

“A implementação de uma nova política educacional para a educação brasileira não acontece sem uma série de embates entre projetos distintos e antagônicos” (DEL PINO, 2002, p. 82). “O primeiro projeto da LDB resultou de amplo debate, não só na Câmara, mas também foi ouvida a sociedade civil, sobretudo no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto de várias entidades [...] de segmentos organizados da educação” (ARANHA, 2006, p. 324). Os ideais desse projeto voltaram à luz com o Decreto n. 5.154/2004 que,

por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há necessidade de as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas. De parte do governo, até onde nossa vista alcança, haveria a necessidade de sinalizar forte e claramente a importância da ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade, como resposta tanto ao imperativo de um direito de cidadania e de justiça, quanto às demandas de um processo produtivo sob a base tecnológica digital-molecular (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 53).

Como se tem reiterado, a política educacional é parte de uma política social mais ampla. Com a globalização neoliberal, “a educação sai da esfera do direito social e passa a ser [...] uma mercadoria que se obtém no mercado [...]. Os propósitos econômicos do ensino se sobrepõem aos propósitos sociais e culturais” (DEL PINO, 2002, p. 81). Obstante, “os princípios que orientaram a educação profissional no Governo Fernando Henrique não foram superados no Governo Lula, alguns deles inclusive tendo sido intensificados” (KUENZER, 2006, p. 30).

A colocação de Del Pino mostra que, com o neoliberalismo, a educação no Brasil vem saindo da esfera social e tornando-se uma mercadoria. Já Kuenzer entende que as orientações na área educacional não mudaram, embora o governo tenha passado de uma linha neoliberal para uma linha progressista de esquerda. Acreditava-se que o Presidente Lula tomaria atitudes democráticas em relação à educação. Esbarrou-se com o Decreto n. 5.154/2004,

um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como

sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26-7).

O caráter contraditório do Decreto 5.154/2004 ganha maior dimensão com a “reestruturação do MEC ocorrida em 28/7/2004, quando o ensino médio passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Básica e passa a existir uma Secretaria exclusivamente voltada para a Educação Profissional e Tecnológica – a SETEC” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 50). Se for considerada a proximidade das datas 23/7/2004 e de 28/7/2004, respectivamente para o Decreto 5.154, propondo um ensino médio integrado, e para a reestruturação do MEC, com secretarias separadas para o ensino médio e tecnológico, e também a situação dos CEFETs, com ambos os ensinos, esse caráter contraditório ainda ganha mais vulto. Assim, permeado de perplexidade, esse capítulo passa para sua próxima subseção na qual outro decreto governamental será analisado.

#### 2.4.2 O DECRETO N. 5.840/2006 E A PREOCUPAÇÃO COM UM ENSINO PROFISSIONAL INTEGRADO PARA O TRABALHADOR

Ao iniciar essa subseção carece ressaltar que a política educacional no governo Lula não ficou restrita ao Decreto 5.154/2004, isto é, dela também fazem parte o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)<sup>28</sup>, criado pela Medida Provisória 238, de fevereiro de 2005, e o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), objeto do Decreto 5.840 de julho de 2006, o qual regulamenta a formação de jovens e adultos trabalhadores em nível inicial e continuado e em nível de educação técnica profissional de nível médio, integrada ou concomitante (KUENZER, 2006, p. 15-7), sobre o qual se passa a refletir, somente no que diz respeito ao ensino médio integrado – nos CEFETs, com o objetivo de oportunizar educação escolarizada de forma integrada do ensino médio à educação profissional técnica a jovens e adultos.

Esse estudo foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica e também de uma análise documental, sobretudo de instrumentos legais que regulam essa nova esfera educacional. A questão em estudo é tentar desvelar o PROEJA como uma política

<sup>28</sup> “Implantado pela Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Seus destinatários são jovens de 18 a 24 anos, que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. A finalidade do PROJÓVEM é proporcionar formação ao jovem, por meio de uma associação entre a elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental, a qualificação com certificação de formação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005-b).

educacional pública e emancipatória e não apenas uma política focalizada e compensatória. Assim, questiona-se: quais são as possibilidades e limites do processo que está em implantação nos CEFET(s)? Buscar-se-á na bibliografia produzida sobre esse tema um referencial teórico e metodológico sobre EJA nas mais diversas experiências em que se encontrar uma contribuição para um ensino relevante que dê valor ao saber apropriado pelo trabalhador no seu cotidiano social.

É preciso que representantes dos mais diferentes setores educacionais que já tenham alguma experiência pedagógica na Educação de Jovens e Adultos se unam para juntos socializarem o conhecimento construído, muitas vezes de forma dispersa. Para que isso ocorra, na materialidade da ação, o objetivo do Decreto é resgatar a cidadania que foi negada a uma parcela da população impedida de concluir seus estudos de acordo com a idade e a seriação correspondente, ou seja, uma parcela populacional alijada do processo educacional formal. Essa é uma oportunidade de aprender-se a aprender, de conhecer-se ou reconhecer-se como sujeito partícipe da sociedade em que se está inserido.

O programa do PROEJA está acordado com as políticas públicas apontadas para a educação profissional e tecnológica definidas pelo atual governo federal. Essas políticas se direcionam para a necessidade de a educação profissional e a propedêutica articular-se com o mundo do trabalho, além de interagir com outras políticas públicas, com o fim de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à educação básica, para o desenvolvimento socioeconômico e para a redução das desigualdades sociais. Na observância do Decreto nº 5.154/04, que buscou resgatar o ensino integrado revogado pelo Decreto n. 2.208/97 do governo anterior, o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio hoje estão sendo oferecidas nos CEFETs e Escolas Agrotécnicas Federais de forma integrada, aspecto fundamental para a implementação de uma política pública que estabeleça uma educação voltada para a cidadania, principalmente social.

Apesar dessas intenções no Programa e das potencialidades da rede federal através dos CEFETs, que já possuíam todo um processo pedagógico de qualidade dedicado a formação integrada, não houve condições, no CEFET/RS, de atender a demanda que foi colocada de forma imperativa através da Portaria nº. 2.080/05–MEC, com um percentual de alunos a ingressar no programa na modalidade EJA. Mas o governo federal, através do Decreto nº. 5.224/04 que dispõe sobre a organização dos CEFETs, estabelece, em seu artigo primeiro, que

os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET -, criados mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, [...] constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação,

detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2004).

Assim, a portaria não foi obedecida pela rede uma vez que o Decreto é hierarquicamente superior, em termos legais. Mas o governo a ratificou através do Decreto nº. 5.478/05, que instituiu o PROEJA, decreto esse revogado e substituído pelo de nº 5.840 de 13 de julho de 2006, atualmente em vigor. A Resolução nº 1 de 03 de fevereiro de 2005, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto no 5.154/2004. (BRASIL, 2006).

Segundo os preceitos legais do Decreto nº 5.840/2006:

Art. 2º. As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º. As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º. A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino (BRASIL, 2006).

Portanto, um dos desafios do Programa é integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Isso é raro, no entanto no CEFET/RS, unidade de Pelotas, já houve um ensino médio para jovens e adultos, o projeto EMA (Ensino Médio para Adultos) com uma metodologia diferenciada do ensino médio regular. Os professores do CEFET/RS que trabalharam naquele projeto buscaram uma pedagogia voltada para o ensino de adultos e a trazem hoje para o EJA, pois os alunos e alunas formavam um grupo heterogêneo e com dificuldades de aprendizagem muito diferenciadas entre si. Assim, somente a busca democrática de soluções para a prática pedagógica pelos professores através de reuniões, ou seja, a discussão em grupo é que se podem resolver os problemas educacionais relacionados aos adultos e sua formação voltada para a cidadania, com inclusão afirmativa.

Essa foi uma experiência dos professores do ensino médio e voltar ao ensino integrado com a área técnica através da modalidade EJA é um grande desafio para o CEFET/RS que não desanima o grupo de professores citado, mas pelo contrário, o fortalece como tal, o qual tem por ideal contribuir para uma formação crítica de seus educandos. Desses, os do EMA apresentaram diferentes problemas, muitos com questões econômicas e sociais de profundas raízes, contudo buscaram através da escola um meio de inclusão.

Fazer com que o PROEJA efetivamente contribua para melhorar as condições sociais, políticas e econômicas de seus egressos e não seja apenas uma ação de contenção social é algo que o futuro dirá, contudo os educadores do programa estão desafiados nesse sentido, assim transformá-lo em política educacional do Estado.

Pode-se avaliar que, salvo algumas exceções, poucas foram as Instituições que fizeram um movimento significativo na integração entre o ensino médio com o técnico na modalidade da educação de jovens e adultos.

Os CEFETs individualmente, salvo algumas poucas exceções, ou como rede, não fizeram qualquer movimento significativo, no sentido de integrar os ensinos médio e técnico. Ademais, com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior, a prioridade tenderá a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio. Diante disso, a instituição do PROEJA pode ter fundamentos mais corporativos do que ético-políticos, seja para a rede, seja para a Secretaria de Educação (SETEC) (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS. 2005-b).

Analisando a parte da materialidade e objetividade de oferta, o Decreto n.5.840/2006 se apresenta como um preceito legal:

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e
- II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
- II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e
- III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006).

Como se observa, a carga horária está estipulada, fechada, fragmentada em ensino da cultura geral e cultura técnica. A partir disso, muitas questões podem ser feitas, entre elas: como lidar com eixos temáticos que podem ser trabalhados de forma transdisciplinar a partir do conhecimento formal do trabalhador que podem ser experiências significativas? Qual a metodologia que poderia ser usada como eixo condutor do diálogo entre os conhecimentos, que despertasse a motivação para o apreender do educando e dos educadores em um trabalho científico? Em contrapartida, se por essa carga horária se distribuem os mínimos definidos para a formação geral e a específica, como se poderia elevar a carga horária de uma sem se diminuir a de outra? Respondendo a essa última questão, alguns

temas comuns a várias disciplinas e que auxiliem na formação plena podem ser trabalhados de forma integrada, não obedecendo aos princípios próprios de cada disciplina. E os registros dessas aulas seriam comuns já que todas participariam do processo. Para isso tem-se que se despojar de individualidades soberanas, para juntos com os educandos buscar-se a consciência crítica de ser sujeito na história e de pertença a ela. Isso tudo com o olhar em uma educação diferenciada com um currículo integrado tendo

o trabalho como princípio educativo no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes e da Tecnologia. Busca-se assim, uma pedagogia que visa à integração de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros. Nessa observação, não procede delimitar o quanto se ocupa à formação geral e à específica, visto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005-b).

“A luta em torno da educação pública tem se constituído um elemento fundamental de resistência à implantação das políticas sociais neoliberais na educação brasileira” (DEL PINO, 2002, p. 83). Também fundamental é que essa luta consiga mostrar que, na reforma educacional promovida por tais políticas, “o que se busca é uma estandartização da qualidade, da avaliação, da aprendizagem e a criação de ‘parâmetros’ para tudo, como se tudo pudesse ser mensurável em educação” (GADOTTI, 2006, p. 106).

Assim, para o CEFET/RS contribuir de forma significativa na formação de seu educando, um dos pressupostos é a luta sistemática e permanente dos envolvidos com ensino médio e com ensino técnico para que esses permaneçam integrados. Essa é uma condição fundamental para que cada cidadão se situar no sistema produtivo de forma espontânea e articulada, com uma formação científico-tecnológica e um conhecimento histórico social que permitam a sua inserção na sociedade. Por isso, no próximo capítulo vamos analisar as mudanças que estão ocorrendo no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas em decorrência da implantação do Decreto n.5.154/2004 e n. 5840/2006.

### **3 O CEFET/RS FRENTE ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO TÉCNICO BRASILEIRO E A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CIDADANIA PLENA**

Como o universo, a história é dinâmica e constantemente é acrescida de novas páginas. O cotidiano apresenta-se sempre com alguma novidade que se reflete na vida das pessoas. Ainda vivemos as conseqüências de decisões políticas, relacionadas com a educação, anteriores à virada de milênio e já começamos a sentir os efeitos de outras. O conceito de Qualidade Total, que foi objeto de uma imensa propaganda, principalmente visando sua aplicação no ensino técnico/tecnológico, hoje dá lugar à idéia de competência. Se no ocaso da década de 90, foram debatidos o Decreto 2.208/97 e a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFS) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); atualmente a discussão envolve o Decreto 5.154/2004 e a política educacional do governo em curso, que já acena com a transformação dos CEFETS em Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs).

No primeiro capítulo desse trabalho foi analisado o atual processo de globalização. Foram observados seus impactos no sentido de orientar a educação na formação do educando tal que lhe possibilite compreender, analisar e atuar na comunidade, como um sujeito político e produtivo, com direitos e deveres para a transformação do contexto para uma sociedade mais justa.

Do segundo capítulo, o objeto de análise foi a reforma educacional que vem se processando no Brasil com respaldo dos Decretos 2.208/97, 5.154/04 e 5.840/06. Pode-se perceber, depois dessa análise realizada nesse capítulo, que ainda existe um viés de esperança, pois nos dois últimos decretos entreviu-se a possibilidade de uma educação alternativa cuja pedagogia seja alicerçada em valores éticos que possibilitem a formação de cidadãos plenos, constituindo-se assim numa educação emancipatória e inclusiva.

O capítulo três por seu próprio título já mostra a ambição que contém. Dissertar sobre o proposto só é possível em consonância com a observação de um contexto real, de documentos referentes a esse contexto e com o auxílio de vários autores identificados com o ensino técnico brasileiro. A possibilidade do fazer pedagógico para alcançar tal fim acredita-

se que seja através de uma metodologia que reflita a realidade em que professor e educando estejam inseridos, um fazer pedagógico que construa e reconstrua conhecimentos significativos e desperte o senso crítico em cada educando visando capacitá-lo como agente de transformação social.

Esse terceiro capítulo almeja auxiliar a capacitar o educando a ser sujeito de sua história, principalmente discutindo uma educação voltada para a cidadania, isto é, uma educação empenhada em formar cidadãos plenos e sujeitos de suas histórias. É uma proposta educativa que deve propiciar ao educando, além da criatividade que o mundo do trabalho irá lhe requerer, o desenvolvimento de um olhar capaz de mostrar-lhe a realidade tal como ela é, e com isso abrir-lhe caminhos para competências e reflexões que o orientem para a vida. O objetivo mais amplo é buscar, na análise das normas sobre a formação integrada, uma outra opção de educação para o processo de profissionalização técnica, hoje em desenvolvimento no CEFET – unidade de Pelotas. Para alcançá-lo propõem-se observar, identificar e por em prática os fatores da atual legislação e do Projeto Político Pedagógico do CEFET/RS que favoreçam a formação técnica e, ao mesmo tempo, promovam o exercício consciente e pleno da cidadania no educando, sempre através de um fazer pedagógico alicerçado em valores e compromissado com a ética.

Educar é um ato que visa à convivência social, à consciência da cidadania e da participação política como um direito e um dever. A educação escolar, além de propiciar a aprendizagem de conhecimentos, deve assumir a formação política, que tem no universo escolar um espaço privilegiado para propor caminhos que mudem as situações de opressão, como também propiciar condições a que essas mudanças possam acontecer. Muito embora outros segmentos da sociedade civil participem dessa formação, como a família, os sindicatos, as igrejas e os meios de comunicação, não haverá aprendizagem e formação alguma se a escola não estiver associada na busca desse fim com seus fundamentos e princípios para uma educação de forte cunho voltada para o exercício da cidadania.

### **3.1 A UNIDADE DE PELOTAS DO CEFET/RS ANTE OS DECRETOS 2.208/1997, 5.154/2004 E 5.840/2006**

Essa dissertação iniciou tratando do atual processo de globalização, cujos efeitos alcançam o planeta, passou para a reforma educacional, um dos efeitos desse processo no Brasil e nesse espaço ela se dedica ao local onde, em última análise, a reforma educacional faz-se sentir: uma unidade dos CEFETs, mais especificamente, a de Pelotas do CEFET/RS.

Os efeitos da reforma promovida pelos Decretos 2.208/97, 5.154/04 e 5.840/06 no CEFET/RS, unidade de Pelotas, serão agora descritos conforme depoimentos pessoais de profissionais da educação e informações contidas em documentos oficiais que orientam o trabalho desenvolvido nessa instituição de ensino federal. Esses efeitos significam a frustração reinante logo após a implantação do Decreto 2.208/97 e a esperança ressurgida com o Decreto n. 5.154/2004 o qual acenou com a possibilidade de reconstrução de uma escola integrada que, com objetivos de mudanças, possa transformar o que é teoria em prática no cotidiano escolar. Hoje, no CEFET/RS existem cursos em que o ensino geral e o ensino técnico acontecem de forma integrada, sendo um deles na modalidade EJA, o qual possibilita as pessoas que não se encontram no ambiente escolar a ele voltem e consigam uma melhoria na sua formação.

### 3.1.1 AS RESPOSTAS DISCENTE E DOCENTE SOBRE OS EFEITOS DO DECRETO N. 2.208/97 NO ENSINO TÉCNICO MINISTRADO NA UNIDADE DE PELOTAS DO CEFET/RS

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS) é uma Instituição Federal que faz parte de uma rede especializada em oferecer educação profissional nos diferentes níveis e modalidades de ensino de acordo com as leis vigentes da Educação, a LDB e todas as normas de regulamentação da mesma. Atua na oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior; Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores; Formação de Professores; Pós-Graduação *lato sensu* e Mestrado Interinstitucional.

A história do CEFET/RS mostra um passado de comprometimento com a profissionalização do educando e um presente que acena para uma intensificação desse compromisso com a mudança e o desenvolvimento social, com a preparação técnica e para o consciente exercício da cidadania. Como exemplo cita-se que em 1979, na então ETFPel, foi desenvolvido um trabalho pioneiro através do Projeto de Utilização do Fio de Aço Galvanizado nos Processos de Eletrificação Rural, fato repleto de cunho social, pois visava amenizar os custos da energia elétrica para o homem do campo (IAHNKE, 1999). Portanto, a escola tem uma função social e busca, com uma formação humanística que valoriza a ética e os valores morais e humanos, desenvolver no educando uma consciência íntegra e integral do contexto e um comportamento humano, científico e tecnológico que interfira na realidade concreta de uma sociedade em constante transformação baseado nessa conscientização.

Foi na segunda metade da década de 1990 que a comunidade da ETFPel, com participação de representantes do SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais

da Educação), discutiu em assembléias a proposta do governo feita através do Projeto de Lei 1.603/96. Como vários segmentos da sociedade civil organizada, a comunidade etepiana foi contra o projeto. Assim, em âmbito nacional, o projeto foi rejeitado, sofrendo inúmeras emendas, vindas dos mais diversos setores sociais. Contudo, nessa etapa de sua tramitação, a aprovação da LDB de Darcy Ribeiro ensejou a retirada desse projeto do Congresso e sua substituição pelo Decreto 2.208/97, a partir do qual foram implementadas as alterações pretendidas. Dessa maneira tal decreto adentrou-se na ETFPel via Portaria n. 646, de 14/05/97, a qual estabeleceu um prazo de até quatro anos para sua implantação. Uma questão que gerou grandes debates, na ocasião, foi: que motivos tão poderosos levaram o governo a insistir em reformar o ensino técnico no Brasil, apesar de toda a contestação sofrida pelo PL n. 1603/96?

Assim, visando investigar a realidade da época, imediatamente após a publicação do Decreto 2.208/97 realizei uma pesquisa de campo semi-estruturada com professores, orientação pedagógica e alunos do CEFET/RS, unidade de Pelotas, cujos resultados constam em “Da ETFPel ao CEFET/RS: focalizando mudanças na base técnica do trabalho e seus reflexos na educação tecnológica” e do qual retirei a seguinte fala indicativa do sentimento docente reinante na Escola em relação às inovações tecnológicas e às implicações decorrentes da implantação do Decreto 2.208.

Durante o corrente ano, a Coordenadoria discutiu o Decreto e buscou uma interpretação adequada ao mesmo, criando o Curso Pós-Médio e separando o ensino técnico do propedêutico. O Decreto acelerou o processo de reformulação da grade curricular, onde procuramos dar um equilíbrio entre conteúdos técnicos e de relações humanas, pois entendemos que o profissional de hoje requer uma formação mais completa. Sendo assim, não concordamos com a separação do ensino médio e do técnico, pois essa idéia é contrária à visão das empresas modernas e globalizadas. Achamos que é um retrocesso. Já a criação do curso pós-médio, era uma antiga alternativa para substituir a chamada ‘complementação profissional’.

Após a definição da grade curricular, discutimos e elaboramos os programas das disciplinas. Nessa discussão, concluímos que os conteúdos serão abordados mais superficialmente, tendo em vista a nova carga horária e a complexa rede de pré-requisitos necessários para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. É entendimento da Coordenadoria que, a partir do Decreto 2.208/97, formaremos técnicos de nível inferior aos atuais, mas este é o nosso grande desafio, ou seja, desqualificar o mínimo possível (área de eletrônica) (IAHNKE, 1999, p. 111-2).

Na visão desse professor, com o Decreto 2.208/97 surge uma nova missão para o educador: desqualificar o mínimo possível. Sinta-se a que ponto tal Decreto, produto de máquinas calculadoras, levou um professor que, preocupado com seu aluno e com seu dever, agora não procurará a qualificação do processo sob sua responsabilidade, mas a minimização de sua desqualificação. Nessa fala docente fica evidente a preocupação dos

professores com a implantação do Decreto 2.208/97, que os mesmos tentariam minimizar os prejuízos advindos com a separação entre ensino técnico e propedêutico. Agora, vai-se perscrutar uma fala de educando e sua preocupação com a reforma educacional promovida pelo Decreto 2.208/97

Na minha opinião, estas mudanças serão negativas porque, hoje, as empresas querem funcionários que saibam mais do que simplesmente operar máquinas. Querem que seus funcionários tenham visão do que os cerca. E a escola vai formar mão-de-obra barata e desqualificada, sem uma visão crítica do mundo que a rodeia. (aluno do Curso de Mecânica), (IAHNKE, 1999, p.112).

Essa foi uma opinião sustentada na realidade, pois, com a revolução tecnológica, o “apertador de parafusos” tornou-se um trabalhador ultrapassado, sem a visão do processo como um todo, e por isso incapaz de tomar decisões, como requer o atual empresariado. Porém, essa é uma das contradições do capitalismo: requerer um trabalhador criativo no que tange ao trabalho e acrítico, quanto a suas relações com o capital.

Após esses exemplos da pesquisa realizada é mister observar que a investigação da época coletou muitos outros depoimentos referentes aos outros cursos (tanto de professor quanto de aluno) e também de pessoal pedagógico. A amostragem correspondente ao corpo discente foi ao redor de 5% do número total (4.700) de alunos matriculados e o sentimento geral foi se revelando conforme as falas eram transcritas. Ainda é importante dizer que, além do descontentamento e da perplexidade gerados no pessoal docente e discente, do atropelamento das medidas tomadas, o impacto também alcançou às grades curriculares, com isso desqualificando o ensino ministrado, uma vez que os conteúdos foram repartidos entre os cursos de nível médio e técnico. De um modo geral pode-se dizer que o prejuízo sofrido pelos cursos técnicos não se deveu por o educando deixar de receber os conhecimentos propedêuticos ministrados no ensino médio, já que a conclusão de um curso técnico passou a ser condicionada à apresentação do certificado de conclusão desse nível do ensino básico, mas sim devido à heterogeneidade dos educandos, quanto a esses conhecimentos, pois passaram a ser aceitos os cursos médios de qualquer escola e as grades curriculares têm uma abertura que possibilita diferenciações qualitativas e quantitativas.

Consideradas as conseqüências do Decreto n. 2.208/97 na unidade de Pelotas do CEFET/RS, o foco passa a ser o Decreto n. 5.154/2004 e seus desdobramentos nesse estabelecimento de ensino, agora não mais baseado em depoimentos pessoais, mas em documentos internos desse educandário.

### 3.1.2 IMPLANTAÇÃO DO DECRETO N. 5.154/2004 NO CEFET/RS

Depois de muitas discussões entre a ala progressista e a ala conservadora da educação brasileira chegou-se ao dia 23 de julho de 2004 em que o Decreto n. 5.154 foi publicado em Diário Oficial da União. Esse Decreto, embora tenha sido amplamente discutido quando de sua elaboração ainda sofreu críticas da ala progressista, como foi visto no capítulo anterior, principalmente por tê-la surpreendida no final com o pequeno avanço observado, tal que fatos combatidos continuaram vigorando, como por exemplo, o ensino modular, o concomitante e o subsequente. Contudo, o que mais desagradou essa ala de educadores foi o fato de as novas Diretrizes Curriculares Nacionais não terem sido elaboradas pelos planejadores do Decreto 5.154, mas delegadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que,

ao ratificar as diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional anteriores ao Decreto 5.154/04, referendou a independência entre formação média e profissional, que podem ser ministradas como partes autônomas, embora integrantes de um mesmo curso. Esta diretriz põe por terra a possibilidade de integração, embora se mantenha a veiculação formal com direito à certificação, nos casos do Projovem e do PROEJA [...] (KUENZER, 2006).

As palavras de Kuenzer mostram o descontentamento apresentado pela ala progressista da educação que participou da elaboração do Decreto 5.154/2004, principalmente nas medidas que o sucederam. Relacionando-se com esse fato, foram encontradas em FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS (2005-b) colocações que corroboram Kuenzer ao criticarem o MEC, coordenador da política nacional de educação, por atribuir ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a tarefa de propor as Diretrizes Curriculares Nacionais com relação à formação integrada, deixando assim de agir conforme suas concepções. Esses autores entendem que o MEC declinou de exercer essa coordenação delegando-a ao CNE que, através do Parecer n. 39/2004 da Câmara de Educação Básica (CEB) e da Resolução n. 01/2005, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes conforme as disposições do Decreto n. 5.154/2004, contudo, contraditoriamente adequadas à manutenção das concepções que orientaram a reforma realizada no governo anterior por meio do Decreto n. 2.208/97. A seguir serão comentados os seus reflexos em âmbito específico da unidade de Pelotas do CEFET/RS.

#### 3.1.2.1 A construção democrática de um projeto de ensino integrado

No plano do CEFET/RS, unidade de Pelotas, o Decreto n. 5.154/04 começou a fazer efeito dois anos após sua publicação, quando começaram a ser dados os passos no

sentido da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2007-2011). Nesse espaço deseja-se fazer uma breve análise desses passos dados, já que o projeto foi construído com a participação efetiva da comunidade cefetiana, isso visando atender à integração do ensino médio com o ensino técnico possibilitada pelo Decreto 5.154. Assim, buscou-se reconstituir como ocorreu e como está ocorrendo esse movimento de volta da oferta dessa modalidade de ensino na rede federal de educação tecnológica e, mais especificamente, no Centro Federal de Educação Tecnológica, unidade de Pelotas.

Depois de um cuidadoso estudo, hoje se percebe a origem da decisão de separar a educação técnica de nível médio do ensino médio: o financiamento a projetos de acordo com essa ordem. Como a própria LDB, no seu artigo 40, não separa esses ensinos (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), só o poder de organismos internacionais, como o Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID), que só financiavam projetos em que o ensino médio estivesse separado do ensino técnico, ensejaria a implantação e implementação do Decreto n. 2.208/97, apesar de toda a resistência a ela oposta. Mas o tempo passou e do embate entre forças conservadoras e progressistas no setor educacional surge outra reforma ou contra-reforma na educação brasileira com o Decreto n. 5.154/2004.

Quando a direção do CEFET/RS tomou ciência do Decreto n. 5.154/2004, sentiu a necessidade de analisar, com a comunidade, os caminhos a serem percorridos e com ela elaborar um Projeto Político Pedagógico a fim de buscar a construção de uma nova identidade institucional de forma democrática. Como se constata no PPP do CEFET/RS para o período de 2007-2011, no contexto da sua reconstrução visando um ensino integrado, esse educandário tem os seguintes objetivos:

- a) formar um cidadão crítico, responsável, ciente de seus direitos e deveres e de seu papel histórico na sociedade;
- b) colaborar na construção de uma sociedade justa e democrática, com uma distribuição equilibrada dos bens materiais e culturais;
- c) compartilhar o conhecimento construído historicamente pelos homens, criando-o e recriando-o de modo a adequá-lo às novas realidades sociais;
- d) utilizar o trabalho como princípio educativo, isto é, fazer com que as atividades que permitem ao ser humano manter-se e desenvolver-se como indivíduo e como membro de uma coletividade sejam as norteadoras de sua formação educacional (p.17-8).

O mais importante é constatar que o PPP do CEFET/RS não surgiu de forma impositiva, como dá a entender ser o caso de um decreto. Ele se constituiu no resultado de discussões da comunidade cefetiana, o qual acena com a possibilidade de uma nova educação com perspectivas de formar cidadãos críticos, responsáveis e capazes de interferirem como sujeitos na história, de uma educação democrática que tem o trabalho

como princípio educativo. Esses são pressupostos primordiais para uma educação cidadã. Contudo, torna-se necessária uma modificação no cotidiano escolar para que se alcance a tão almejada educação pela e para a cidadania. Partir da teoria para a prática de sala de aula.

### 3.1.2.2 Os caminhos percorridos para a integração

Com a abertura percebida na reconstrução de um projeto político pedagógico para o CEFET/RS centrado na defesa de um ensino integrado de qualidade para todos, também nele foi introduzido o ensino técnico de nível médio na forma integrada, abrangendo os cursos de química, edificações, eletrônica e eletrotécnica. O processo foi democrático, pois os professores da educação técnica se encontraram em várias reuniões com professores da educação geral, com a supervisão pedagógica da escola. Assim, com a participação de todos os envolvidos, construíram um novo projeto único, atendendo os cursos técnicos não integrados ao ensino médio e os integrados, desde o objetivo de cada curso, perfil e competências até às matrizes curriculares, para a implantação em julho de 2007.

O caminho foi longo e juntos chegou-se até os planos de ensino dos cursos, depois de o representante de cada área apresentar como seriam trabalhados os conteúdos, ou seja, a prática pedagógica da sua disciplina específica e de seus colegas nos cursos. Os professores formaram equipes que apresentaram nos cursos técnicos os conteúdos a trabalhar, com isso os colegas tomaram ciência e consciência de suas respectivas responsabilidades. Assim, de forma democrática, chegou-se à construção do projeto que está em implantação nos cursos técnicos integrados já mencionados, sendo que as Resoluções do Conselho Diretor nºs 18, 19, 20 e 21, assinadas em 11 de abril de 2007 pelo seu Presidente, professor Antônio Carlos Barum Brod, aprovaram respectivamente os cursos de Edificações, de Eletrônica, de Eletrotécnica e de Química.

Hoje, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas está em fase de implantação o PPP-2007-2011, incluindo todos os cursos nele ministrados. A previsão de saída desse projeto é para o ano de 2011, pois os cursos são de quatro anos e todos com uma matriz baseada nos pressupostos de uma educação voltada para a cidadania. Pode-se perceber, numa análise dos objetivos de todos os cursos integrados, que além dos seus próprios, todos buscaram na LDB, no seu artigo segundo, aquele que diz ter “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). De que formas será possível simultaneamente desenvolver plenamente um ser humano, prepará-lo para o

exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho? Esse é um desafio que somente através de um diálogo construtivo e de uma vontade conjunta pode ser enfrentado e vencido. É preciso que os objetivos sejam alcançados na prática e não fiquem apenas no papel como frases bonitas e vazias. As idéias devem se tornar atitudes no cotidiano.

A memória de uma instituição é o que determina sua história, a qual compreende todos os fatos relevantes ocorridos devidamente registrados de modo que possam ser localizados no espaço e no tempo. E não existe identidade sem uma história. Como a identidade é essencial para o sentimento de pertença, ela é condição para a cidadania, cujo conceito, segundo Gadotti, deve ser entendido dentro de um contexto histórico. Do mesmo modo, no

caso de uma educação para e pela cidadania isso se torna ainda mais necessário. A educação para a cidadania deve ser entendida hoje, no Brasil, a partir de um movimento educacional concreto, acompanhado por uma particular corrente de pensamento pedagógico (GADOTTI, 2006, p. 66).

O momento histórico vivido pela humanidade é o do atual processo de globalização, já discutido no capítulo um, no qual Frigotto (p. 44) revela que a ideologia de mercado requer um cidadão mínimo, cumpridor de suas tarefas e acrítico. Esse é o significado de cidadania proposto pelo projeto neoliberal, porém ele não é o único.

Apesar da hegemonia das concepções neoliberais em educação, há significados alternativos em circulação. É verdade que o brutal ataque às instituições democráticas efetuado pelo neoliberalismo tem deixado muitas baixas. Há rendições. Antigos focos de resistência mudaram – e continuam mudando – de campo. Mas nem todo mundo se entregou. Na educação, em particular, há práticas e experiências que mostram que pode ser diferente, que tem que ser diferente. Nessas experiências, contrariamente ao arrasador processo de homogeneização conduzido pelos estrategistas neoliberais da educação, busca-se construir um espaço onde se possam produzir diferentes e múltiplos significados (SILVA, T. T. da. 2001, p. 9).

Os últimos parágrafos dizem que o projeto neoliberal de educação faz parte do contexto histórico atual e que também existem exemplos de alternativas para a educação, com propostas e metodologias diferenciadas que podem servir de modelos para uma análise de professores que busquem uma mudança na educação. No CEFET/RS, conforme seu PPP para 2007-2011,

o Decreto n. 5154/04 resgata a possibilidade da “escola unitária”, permite a unificação de saberes gerais com profissionalizantes, visando a formação de profissionais humana e tecnologicamente preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

A educação profissional tem especial importância como meio para a construção da cidadania e para a inserção de jovens e adultos na sociedade contemporânea [...]. Para que ela desempenhe seu papel, não pode compreendida [...] com vista à empregabilidade imediata. Deve ser encarada [...] como meio para construir

conhecimentos, adquirir competências que possibilitem interferir no processo produtivo, compreender as formas de produção e desenvolver habilidades que capacitem o trabalhador para o exercício da reflexão, da crítica, do estudo e da criatividade.

Partindo desse pressuposto, não é mais possível que se mantenham escolas pobres de conhecimento, distanciadas da realidade, reprodutoras das desigualdades sociais e historicamente dualistas na sua estrutura (p. 42).

O PPP do CEFET/RS mostra ser possível uma organização conjunta que, como uma força política, torne a educação parte relevante de uma política social que vise o bem comum com uma concepção emancipatória da sociedade alicerçada em princípios éticos e voltada para o exercício pleno da cidadania.

### 3.1.3 O DECRETO N. 5.840/2006: A ESPERANÇA QUE SE RENOVA NO CEFET/RS

O Decreto 5.154/2004 é a porta que permite adentrar-se no rumo da integração entre os ensinos técnicos e propedêuticos. O Decreto 5.840/2006 amplia o horizonte aberto por essa porta, ou seja, estende o ensino integrado a um público alijado dos cursos convencionais, isto é, a jovens e adultos que trabalham e, por essa razão, encontram-se fora da escola. No CEFET/RS, unidade de Pelotas, o Curso Técnico de Nível Médio em Montagem e Manutenção de Computadores de forma integrada na modalidade (EJA) foi aprovado pela Resolução nº 17 do Conselho Diretor, cujo seu presidente, o professor Antônio Carlos Barum Brod, assinou em 22 de dezembro de 2006.

O projeto do curso Técnico de nível médio em Montagem e Manutenção de Computadores na forma integrada, modalidade EJA, na unidade sede, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas teve seu nascedouro no curso de Ensino Médio para Adultos (EMA). Esse curso possibilitava o acesso à educação básica para jovens e adultos que não possuíam escolaridade de acordo com a idade/série pelos mais variados motivos, e tornava real a esperança de quem, em termos formais, já não tinha um horizonte a alcançar no que dissesse respeito à aprendizagem de novos conhecimentos. O aluno do EMA mostrou-se um ser humano marginalizado do sistema, com atributos acentuados de problemas sociais como desemprego, trabalho informal, subemprego, entre outros. O EMA era um curso que só atingia a cultura geral, deixando de fora a parte do ensino técnico, e seu público alvo que necessitava de uma profissionalização, sempre se manifestou em favor de um curso que o habilitasse para a vida e para o mundo do trabalho.

O público que hoje frequenta o EJA tem semelhança com o que frequentava o EMA. Foi através do Decreto n. 5.840/2006 do governo federal sobre a educação de jovens e adultos e das propostas de vários segmentos sociais ligados ao tema que a perspectiva de inserir essa população na educação integrada tornou-se realidade. O embate pedagógico para a educação de jovens e adultos se reconstitui, ao longo da vida, e aponta para a continuidade de nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fator limitador de chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho.

É digno de crédito que o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na unidade de Pelotas do CEFET/RS contemple com uma formação integral a cidadãos alijados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade. Ao integrar a educação geral à educação profissional, o programa busca incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formando trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Por isso, destacar-se-á, com a citação a seguir, o projeto do PROEJA no CEFET, unidade de Pelotas, no que tange à metodologia.

O projeto está centrado no desenvolvimento de grandes conceitos, habilidades e valores e no processo de construção do conhecimento. Desta maneira, o conteúdo das áreas do conhecimento não deve ser concebido como dado de antemão. A articulação e o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento acontecerá a partir de situações problematizadoras. (PROEJA, CEFET/RS, 2007)

Assim, após exposição do programa EJA do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, é possível a percepção que ele acena com uma inserção dos jovens e trabalhadores como cidadãos em seu pleno direito na busca de uma educação de qualidade, proporcionada pelo novo Decreto n. 5.840. Cabe observar que esse projeto também está em implantação e tudo que é novo está sujeito à discussão, pois a educação é um campo aberto ao diálogo e ao embate de forças políticas para o aprendizado de todos, professores, alunos, dirigentes, funcionários, entre outros, pois, como coloca Paulo Freire: “A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação” (1982, p.197).

A discussão de uma ação, através do diálogo entre os pares, é muito importante para a mudança na educação. O curso integrado do EJA do CEFET-RS já é organizado de modo que os professores se reúnam semanalmente e debatam os problemas e as

metodologias adotadas e assim cheguem a um denominador comum para trabalharem com situações problematizadoras no contexto do conteúdo. Não é possível perder-se de vista o que se tem para que se alcance o que se deseja. Assim, na seção a seguir, buscar-se-á olhar com cuidados a escola como ela é para se comentar, senão propor-se, como se deseja que ela seja.

### **3.2 A ESCOLA COMO ELA É VERSUS VALORES E NORMAS QUE NORTEIAM UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CIDADANIA E FATORES A ELA INERENTES**

Abordar os valores que devem nortear o papel da escola frente à preparação para o trabalho e para o exercício de uma cidadania plena partindo dos reflexos da sociedade atual sobre a escola é uma das ambições dessa seção. Outras são realizar um estudo da escola básica e perceber outros requisitos necessários a uma educação voltada para a cidadania.

São vários os estudos sobre os problemas educacionais na atualidade, mas tentar entender o que está sendo proposto nas escolas é fundamental para todo educador. O momento vivido hoje é o de opção por um possível retorno ou não, em que os dois últimos Decretos de n<sup>os</sup> 5.154/2004 e 5.840/2006 são como bússolas a possibilitá-lo, isto é, instrumentos legais que tornam possível uma correção de rumo. Hoje é fundamental entender que está sendo proposto estabelecer diálogos com o educando sobre questões sociais e éticas com vistas a uma transformação social e como se dá a chamada “educação formal”, a qual é um direito de crianças e pré-adolescentes e um dever do Estado e que ainda não se universalizou, conforme preconizam as normas da educação brasileira.

Na subseção a seguir será visto desde o significado da leitura e da escrita até o ensino técnico, herança de décadas de uma educação dualista: um ensino profissionalizante proposto à classe trabalhadora e seus herdeiros e uma educação geral dedicada à elite que dirige ou dirigirá os diversos segmentos sociais. Portanto, o objeto de estudo passa a ser a escola como ela é, isto é, como se conhece, desde a alfabetização até a transição entre o ensino fundamental e o superior, hoje recuperando um ensino integrado do ensino médio com o ensino técnico.

#### **3.2.1 A ESCOLA COMO ELA É: DO ENSINO DAS PRIMEIRAS LETRAS AO ENSINO VOLTADO PARA O MERCADO**

Escola é uma das denominações possíveis para locais onde se aprende formalmente a ler e escrever. Dificilmente deixa de haver, na vida de um ser humano, um momento em que as primeiras letras são reunidas formando as primeiras palavras, e as sílabas treinadas

oralmente. “A leitura para cada um representa [...] a possibilidade de ver o mundo com mais verdade, mais argúcia, com mais nuances. Por tudo isso, também com mais encantamento” (CUNHA, 2000, p. 32).

Encantamento que vem da própria percepção do poder da linguagem – e mais especificamente da palavra [...]. Efetivamente, pela linguagem nos expressamos, nos relacionamos com o outro, e com o mundo. Somos humanos pela linguagem. [...] Através da linguagem, criamos, construímos a sociedade, fazemos história. E leitura e escrita são partes importantes desse universo criado pela linguagem (CUNHA, 2000, p. 32-3)<sup>29</sup>.

É lamentável que, em pleno século XXI, ainda exista o analfabetismo a impedir seres humanos de verem o mundo com o encantamento citado por Cunha, a impedir que pessoas formulem ou interpretem o pensamento através de frases escritas. E “a instituição escolar foi a grande responsável pela difusão da escrita” (TEODORO, 2003, p. 47).

Para Cunha, “se a leitura é, sobretudo, a compreensão dos outros, a escrita é, sobretudo, a compreensão do próprio sujeito. Sem elas, muitos dados de nossa própria vida nos escapam como escapam reflexões e histórias importantes da humanidade” (2000, p. 33).

### 3.2.1.1 A importância do saber, por conseguinte, da educação escolar

A leitura e a escrita são criações humanas sistematizadas através da escola como conhecimento que têm uma função social a qual deveria ser um direito de todos os cidadãos em todo o mundo. Ler e escrever são etapas possíveis e necessárias no desenvolvimento humano que podem acontecer fora da escola, mas que geralmente é nela que acontecem, sendo esse um de seus méritos mais relevantes.

Em 1.3.2 viu-se que o poder de quem possui bens materiais tem como substância geradora os conhecimentos por todos produzidos e por essa fatia privilegiada administrados. Isso significa: “a escrita cria uma memória artificial através da qual os humanos podem ampliar sua experiência além [...] de uma geração ou de um modo de vida. Ao mesmo tempo, ela tem permitido que inventem [...] entidades abstratas e as tomem por realidade” (GRAY, 2006, p. 73). Com, isso, ela tem servido para que uma minoria utilize essas entidades em seu favor, estabelecendo e aumentando gradativamente a desigualdade entre os homens. Assim, a ideologia educacional (de uma escola unificada diversificada, ou seja, a

<sup>29</sup> “Os chamados dos pássaros e as marcas deixadas por lobos para delimitar seus territórios não são menos formas de linguagem que as canções dos humanos. O que é distintamente humano não é a capacidade para a linguagem. É a cristalização da linguagem como escrita” (GRAY, 2006, p. 72).

existência de graus de ensino integrando um único sistema de educação) tenta escamotear a vigência de diferentes tipos de escola, com funções de socialização e qualificação distintas.

Continuando essa caminhada pelas bases do conhecimento: “O saber socialmente produzido transformado em teoria passa a ter um lugar próprio para se distribuir: a escola” (KUENZER, 1992, p. 27). Contudo, a burguesia, pela sua capacidade de impor regras na contratação do empregado, como, por exemplo, exigir o nível de escolarização conforme a função faz com que a escola também se torne parte dessa engrenagem do sistema capitalista, voltando-se para as exigências empresariais e deixando de cumprir sua função de democratização do saber construído socialmente. Ela, como instituição social, não consegue ter autonomia perante a produção.

A educação básica consolidou-se como categoria do pensamento liberal, pelo menos enquanto direito formal dos povos, ainda que não tenha sido historicamente universalizada e assegurada a todos os indivíduos. Concebida a educação como forma de socializar os indivíduos de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais de uma determinada sociedade e meio de socializar de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania, de acordo com os princípios liberais (RAMOS, 2001, p. 29).

Os liberais consideram a universalização da educação básica como condição de cidadania para todos os trabalhadores, só que isso não é uma realidade educacional nos países emergentes e pobres, mas, sim, da realidade dos países ricos. No Brasil, esse direito tem sido reivindicado com afinco, contudo ainda é uma meta a ser alcançada e fazer parte de sua história educacional.

### 3.2.1.2 A escola brasileira hoje

A escola brasileira atual, como foi dito no capítulo 2, apresenta características peculiares diferenciadas, conforme o Estado e região onde ela se encontra, mas de um modo geral mostra uma tendência para o perfil de *mercoescola*. Ela tem-se mostrado diversificada de acordo com os níveis de estratificação social, programando para os níveis inferiores a obediência e a disciplina, para os níveis superiores a criatividade e a iniciativa, e para os níveis intermediários uma mescla desses atributos na proporção necessária à função de supervisão. Para todos, porém, entre os requisitos exigidos estão programadas a confiabilidade e a lealdade (principalmente para os de níveis superiores), a capacidade administrativa e o autocontrole (principalmente para os de níveis intermediários). Em contrapartida é oferecida a expectativa de promoção e recompensa, como também sanções

(entre elas, inclusive, a demissão), conforme o desempenho de cada um, no processo produtivo capitalista. E os dias atuais, em que se proclama a globalização como um marco histórico, correspondem “a um momento em que a escalada da violência, inclusive nas escolas, a fome, a marginalidade, a miséria, também nos países centrais, indicam um avanço da barbárie em proporções mundiais” (GAMBOA, 2003, p. 101).

Em relação à colocação de Gamboa, Brinhosa diz que “o sistema educacional contribui, entre outros aspectos, para reproduzir a ordem social hegemônica, não tanto pelos pontos de vista que fomenta, mas por distribuir de forma regulada o capital cultural” (2003, p. 39).

Em verdade, a educação não foge à regra e também está sujeita à ideologia do contexto. “As teses centrais do neoliberalismo, considerando o conceito de mercado como eixo das relações sociais [...] têm sido orientadoras das políticas sociais muito especialmente das políticas educacionais” (SANFELICE, 2003, p. 10).

Portanto, a escola, que tem o dever de socializar o conhecimento e incluir o educando, vem exercendo um papel tal que a “violência simbólica atua em todo o campo da educação e da cultura, na qual aqueles a quem falta o gosto ‘correto’ são discretamente excluídos, relegados à vergonha e ao silêncio” (BRINHOSA, 2003, p. 39).

A violência simbólica, aqui referida, constitui-se no conjunto de regras não faladas sobre o que pode ser validamente enunciado ou percebido dentro do processo educacional e/ou cultural. Essas regras operam em todos os níveis e modalidades de ensino, uma vez que elas são legitimadas e costumam passar despercebidas como violência, uma vez que a violência é considerada natural nas relações sociais de produção da sociedade capitalista (BRINHOSA, 2003, p. 39).

Esse é outro desafio para os educadores brasileiros: revelar ao educando que a violência acontece na escola através do processo de formação, processo que limita suas possibilidades de análise e de julgamento, o qual representa para escola uma situação de complexo manejo e que é inerente à prática educativa.

Além do citado, aos educadores brasileiros do século XXI cabe também mostrar que “o que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isso tanto é mais grave porque, nas condições atuais [...], a informação constitui um dado essencial e imprescindível” (SANTOS, 2001, p. 39). E que, “na medida em que o que chega às pessoas, como também às empresas e instituições hegemônicas, é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia” (SANTOS, 2001, p. 39).

Uma forma de desvelar essa questão, a qual merece mais discussões, é analisar o processo de informação e mostrar todo o embate em torno da apropriação do conhecimento científico, tecnológico e político que caracteriza o complexo mundo contemporâneo.

### 3.2.2 DIMENSÕES QUE NORTEIAM UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CIDADANIA

Nos últimos anos “voltou a ser atual um termo tão antigo como o de ‘cidadania’ nessa área do saber que os anglo-saxões designam com o vocábulo *Morals*, e que tem por objeto refletir tanto sobre a moral como sobre o direito e a política” (CORTINA, 2005, p. 17). E esse termo tem sido tão amplamente usado que

já há quem não queira mais falar ou escrever sobre cidadania, tamanha a vulgarização deste termo nos últimos anos. O termo “cidadania” foi apropriado com sentido e significado muito diferentes. Tornou-se uma palavra perigosamente consensual, um envelope vazio no qual podem tanto caber os sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e de deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses antagônicos. Nela cabem hoje todos os sonhos e todas as realidades. Por isso, antes de mais nada, precisamos caracterizá-la, precisamos saber de que cidadania estamos falando (GADOTTI, 2006, p. 66).

Quando Gadotti diz que na cidadania cabem “todos os sonhos”, ele dá a entender que há pessoas buscando exercer seus direitos sociais, políticos e econômicos que lhes conferem suas condições de cidadãos. No caso de “todas as realidades”, ele traz de volta o cidadão mínimo referido por Frigotto (p. 44 do cap. 1), cumpridor do que lhes pede a realidade mercadológica atualmente construída, consumidor por excelência. Em outras palavras, Gadotti reconhece que hoje existe uma mobilização da sociedade por novos direitos, como o de participar na gestão pública em nível local, buscando a construção de uma democracia participativa. Ele observa que

cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc.; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc. (GADOTTI, 2006, p. 67).

Então, “para colocar a questão da escolarização dos cidadãos no contexto da globalização, é preciso que nos perguntemos, de forma renovada, o que significa ser cidadão?” (DEACON; PARKER, 2001, p. 138). A resposta para essa questão necessita de subsídios que só um estudo pormenorizado pode proporcionar. Segundo Gadotti,

Não há cidadania sem democracia. O conceito de cidadania, contudo, é ambíguo. Em 1798 a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* estabelecia as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a propriedade. Nascia a cidadania como uma conquista liberal. Hoje o conceito de cidadania é mais complexo. Com a ampliação dos direitos, nasce também uma concepção mais

ampla de cidadania. De um lado, existe uma concepção consumista de cidadania (direito de defesa do consumidor) e, de outro, uma concepção plena, que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, através, por exemplo, da discussão democrática do orçamento (2006, p. 67).

Como se vê, o conceito de cidadania além de ambíguo é complexo. O seu conteúdo é dinâmico, e se auto-reproduz em cada conjuntura histórica de confronto do avanço das lutas sociais ou momentos de regressão, como hoje, diante da necessidade do capital de reduzir custos para sua reprodução, levando a extinção de direitos sociais já conquistados. Pelo que já foi dito, o estabelecimento (embasado em Adela Cortina) do conceito de cidadania mostrará as múltiplas razões em que se assentam as sociedades pós-industriais, de gerar em seus membros uma identidade que os façam se sentirem pertencentes a elas.

Em princípio entende-se que a realidade da cidadania, o fato de se saber e de se sentir cidadão de uma comunidade, pode motivar os indivíduos a trabalhar por ela. Com isso, nesse conceito se encontrariam [...] o lado “racional”, o de uma sociedade que deve ser justa para que seus membros percebam sua legitimidade, e o lado “obsuro”, representado por esses laços de pertença que não escolhemos mas já fazem parte de nossa identidade. Ante os desafios com os quais qualquer comunidade se depara, é possível apelar então à *razão* e ao *sentimento* de seus membros, já que são cidadãos dessa comunidade, algo seu (CORTINA, 2005, p. 27).

Essa colocação evidencia a necessidade de justiça (lado racional) em uma comunidade para que o sentimento de pertença se desenvolva em seus membros. Na última frase dessa colocação Cortina grifa aos termos *razão* e *sentimento*, daí surgindo a expressão “razão senciente” que entende como básica à compreensão do conceito de cidadania, do qual quem educa precisa ter consciência do significado e significância para não cair no senso comum.

De acordo com Cortina, o conceito de “*cidadania* pode representar um certo ponto de união entre a razão senciente de qualquer pessoa e [...] valores e normas que consideramos humanizadores” (2005, p.16). Pois, segundo esses valores e normas, têm-se as dimensões da cidadania cujo exercício se constitui em exigência para alguém ser cidadão.

### 3.2.2.1 Dimensão política da cidadania

“Embora as raízes da cidadania sejam gregas e romanas, o conceito atual de cidadão procede sobretudo dos séculos XVII e XVIII, das revoluções francesa, inglesa e americana e do nascimento do capitalismo” (CORTINA, 2005, p. 44). Essa *dupla raiz*, mais *política* na grega e mais *jurídica* na latina, pode ser acompanhada até nossos dias na disputa

entre diferentes tradições como a republicana e a liberal, como a democracia participativa e a representativa (CORTINA, 2005, p.28).

Para Cortina (2005), “a cidadania é primordialmente uma *relação política* entre um indivíduo e uma comunidade política, em virtude da qual o indivíduo é membro de pleno direito dessa comunidade e a ela deve lealdade permanente” (p. 31). Diante disso, o vínculo político torna-se um elemento de identificação social do cidadão, isto é, torna-se “um dos fatores que constituem sua identidade” (CORTINA, 2005, p. 31).

Então, a cidadania política é o direito de participação numa comunidade política, uma forma de identificação relacionada com o sentimento de pertença ao grupo, o qual supõe seus componentes, ao mesmo tempo com características comuns e consciência de suas diferenças com relação aos de fora. Ela é o direito de participação numa comunidade política. “O estatuto de cidadão é, em conseqüência, o reconhecimento oficial da integração do indivíduo na comunidade política, comunidade que, desde as origens da era moderna, adquire a forma de Estado nacional de direito” (CORTINA, 2005, p. 31).

Essa participação política nasceu na experiência da democracia ateniense nos séculos V e IV a.C. que se ocupava das questões públicas e de suas deliberações através da força da palavra. O modelo originário ateniense apresentou limites, os quais foram sendo superados pela modernidade. De acordo com Cortina, as quatro grandes limitações do modelo ateniense originário de participação dos cidadãos são:

- a) O fato de que a cidadania ateniense era exclusiva, e não inclusiva. Só eram cidadãos os homens adultos, cujos pais tivessem sido também cidadãos atenienses, ficando excluídos do privilégio as mulheres, as crianças, os metecos e os escravos.
- b) Em segundo lugar, “livres e iguais” eram apenas os cidadãos atenienses, não os seres humanos pelo simples fato de sê-lo. O universalismo da liberdade é a grande “descoberta” moderna.
- c) Em terceiro lugar, a liberdade do cidadão ateniense [...] consiste na participação, mas não protege das ingerências da Assembléia na vida privada. Pelo contrário, a Assembléia pode intervir na vida privada, nos assuntos domésticos.
- d) Por último, a participação direta, o que também se denominou “*democracia congregativa*”, só é possível em comunidades reduzidas, não nos grandes impérios nem nos Estados nacionais. Essa é uma das razões pelas quais a noção de cidadania passa a se deslocar da participação ativa para a proteção: o cidadão é aquele que a comunidade política protege legalmente, mais que aquele que participa diretamente nos assuntos públicos. Assim o reconhecerá o mundo romano, que estende seu império a toda a terra conhecida (2005, p. 40).

Como se viu, o conceito de cidadania tem origem grega e romana, no entanto, o surgimento da cidadania moderna coincide com a origem do capitalismo e com a ocorrência das revoluções que marcaram os séculos XVII e XVIII.

A proteção dos direitos naturais da tradição medieval exige a criação de um tipo de comunidade política – o Estado nacional moderno – que se obriga a defender a vida, a integridade e a propriedade de seus membros. Com o surgimento do Estado

moderno, passa a se configurar o atual conceito de cidadania, ligado em princípio aos dois lados da expressão “Estado nacional”, “Estado” e “nação” (CORTINA, 2005, 44).

Portanto, a cidadania moderna relaciona indivíduo e Estado, sendo que para esse, “são os cidadãos que ostentam a *nacionalidade* desse país, em que por ‘nacionalidade’ se entende o estatuto legal pelo qual uma pessoa pertence a um Estado, reconhecido pelo direito internacional, e se adscrive a ele” (CORTINA, 2005, p. 45) <sup>30</sup>.

O exposto mostra que a cidadania política superou suas limitações passando do homem político para o homem legal. O liberalismo e o republicanismo com o tempo tendem ao hibridismo. As teorias da cidadania buscam no modelo liberal os direitos subjetivos e no modelo republicano o poder comunicativo, que vem legitimar a vida política.

### 3.2.2.2 Dimensão social da cidadania

Adela Cortina (2005) faz toda uma análise histórica do surgimento do Estado de bem-estar para chegar até o conceito moderno de cidadania social. Segundo essa autora (p. 53), o primeiro passo em direção a esse Estado foi dado (mais como estratégia política do que como exigência ética) por Bismarck em 1880, com o objetivo de enfrentar o socialismo. Ele implementou medidas como o seguro-doença, o seguro contra acidentes de trabalho ou as aposentadorias por idade que propiciaram o bem-estar aos trabalhadores e enfraqueceram as reivindicações dos menos favorecidos.

O segundo passo na configuração do Estado de bem-estar foi a *Welfare Theorie*, que colocou as bases da Escola do bem-estar, preocupada com os critérios para medir o bem-estar coletivo. Logo após vem o pensamento Keynesiano <sup>31</sup> que, como base teórica, influenciou decisivamente a criação do Estado de bem-estar (CORTINA, 2005, p.53).

O último passo rumo ao Estado-providência foi o Relatório Beveridge que, em plena segunda Guerra Mundial, procurou amenizar as desigualdades sociais devido às circunstâncias da guerra, propondo um sistema universal de luta contra a pobreza, incluindo uma renda mínima. Após a guerra o governo nas democracias passou a ser gestor em vez de

<sup>30</sup> “Os traços adscritícios habituais são a residência (*jus soli*) e o nascimento (*jus sanguinis*), mas em um Estado de direito como o moderno, a vontade do sujeito é indispensável para conservar a nacionalidade ou mudá-la, bem como a vontade dos já cidadãos desse Estado (CORTINA, 2005, p. 45).

<sup>31</sup> “Keynes explica as variações dos preços em termos de variações de dinheiro, ou seja, em termos de demanda, que, por sua vez, está em função da taxa de emprego: a insuficiência de demanda efetiva será atenuada por uma política de pleno emprego e de redistribuição de riqueza, o que exige a intervenção do Estado no campo econômico, diante da doutrina liberal do *laissez-faire*. Pois bem, convém lembrar que o reformismo Keynesiano tem um objetivo bem claro: manter o sistema capitalista, que poderia desmoronar caso continuassem a vigorar os princípios da teoria econômica clássica” (CORTINA, 2005, p. 53-4).

provedor e a partir de 1960, começou a surgir um tipo de Estado (*megaestado*) executor das tarefas sociais visando resolver os problemas sociais, surgindo aí, então a idéia do *Estado fiscal*, capaz de tributar ou tomar emprestado, com isso ilimitado no que tange a seus gastos (CORTINA, 2005, p. 54-5, passim).

A cidadania social é uma perspectiva moderna em que o cidadão goza, além de direitos civis e políticos, também de direitos sociais que lhe garantem uma qualidade de vida melhor. É uma das dimensões da cidadania que se faz presente em um Estado de justiça, cuja proteção era garantida historicamente pelo “Estado de bem estar”, que melhor se estruturou nos países europeus e que reconhecia a cidadania social dos seus membros. Hoje, este “Estado” está em crise, o que está dificultando as possibilidades que satisfaçam as exigências da cidadania social.

O conceito de cidadania que se converteu em padrão foi o de *cidadania social*. A partir dessa perspectiva, é cidadão aquele que, em uma comunidade política, goza não só de *direitos civis* (liberdades individuais), nos quais insistem as tradições liberais, não só de *direitos políticos* (participação política), nos quais insistem os republicanos, mas também de *direitos sociais* (*trabalho, educação, moradia, saúde, benefícios sociais em épocas de particular vulnerabilidade*). Assim, a cidadania social se refere também a esse tipo de direitos sociais, cuja proteção era garantida pelo Estado nacional, entendido não já como Estado liberal, mas como Estado social de direito (CORTINA, 2005, p. 51-2)

Ultimamente tem-se como incontestável que o Estado de bem-estar encontra-se combalido perante a ofensiva capitalista pertinente ao atual processo de globalização. Segundo Cortina (2005, p. 54-55), os estudiosos apresentam diferentes razões para tal e, às vezes, indicam sugestões de superação, algumas dizendo respeito à dimensão moral, essas produzindo nos cidadãos a sensação de que o valor fracassado foi o da *solidariedade* que, assumida pelo Estado, adquiriu um caráter de paternalismo e de intervencionismo pernicioso que acabam por minar os alicerces do Estado democrático.

Diante disso, ainda segundo Cortina (2005, p. 67), o chamado “Estado de bem-estar” confundiu a proteção de direitos básicos com a satisfação dos desejos infinitos. Para essa autora, a justiça é um ideal da razão, e o bem-estar é um ideal da imaginação, assim um Estado de justiça, que deve estabelecer novas relações com a sociedade civil. Em síntese, é a cidadania social que compreende a justiça, como exigência ética, da sociedade para o bem viver.

### 3.2.2.3 Dimensão econômica da cidadania

Em princípio, pode ser considerada a existência de uma consciência muito fraca, senão nula, de que aos “habitantes” do mundo econômico seja atribuída uma cidadania

econômica. Isso quer dizer que o conceito de cidadão, apesar de ter surgido no âmbito político, pode ser estendido a outras esferas sociais, como é o caso da econômica, para indicar que *os afetados pelas decisões nelas tomadas são seus próprios senhores*; isso implica propriamente que devem *participar de forma significativa* da tomada de decisões que os afetam (CORTINA, 2005, p. 72-3).

Na cidadania econômica existem duas correntes de pensamento: “a ética do discurso e o chamado stakeholder capitalism, ou capitalismo dos afetados pela atividade empresarial” (CORTINA, 2005, p.79).

A ética discursiva exige que se considere qualquer pessoa afetada pelas normas um interlocutor válido, e também que se incentive o diálogo entre os afetados com o objetivo de tentar descobrir quais interesses são universalizáveis. Aplicada essa consciência moral crítica ao mundo da empresa, o primeiro resultado que se nos oferece é o de que cada um dos afetados pelas decisões empresariais é um “cidadão econômico” e não um súdito; um protagonista, e não um sujeito paciente da atividade empresarial (CORTINA, 2005, p. 80).

Então, a ética discursiva aplicada ao mundo empresarial tem como princípio o diálogo entre os afetados que tenta estabelecer as normas que os legitimem, as quais exigem uma consciência moral crítica da sociedade, resultando na formação do cidadão econômico.

Quanto ao capitalismo dos afetados, esse teria como princípio o envolvimento de todos os grupos sociais que seriam de alguma forma atingidos com as decisões das empresas cujas metas não reconheçam que as decisões econômicas atingem aos “cidadãos econômicos”. Assim, deve-se passar da cultura do conflito para a cultura da cooperação, abandonar o reino da necessidade para se iniciar no da liberdade que exige “que se reconheça a cidadania econômica de todos os afetados pelas decisões econômicas” (CORTINA, 2005, p.81).

Portanto, o cidadão econômico teria a participação na gestão da empresa e transformação produtiva com equidade, ou seja, acumulação e garantia de direitos políticos e sociais básicos à maioria da população.

#### 3.2.2.4 Dimensão civil da cidadania

Outra dimensão que Adela Cortina (2005, p.109) analisa é a da cidadania civil, em que o ser humano é membro de uma sociedade civil, a qual tem muita relevância, pois é onde ocorre seu processo de socialização. Dela fazem parte desde organizações cívicas (ao ver de Cortina equivocadamente chamadas de ONGs) e grupos religiosos até sociedades secretas e fã-clubes (sic) de artistas de cinema, em alguns casos, até grupos que poderiam ser considerados como “anticívicos”.

Considerando especialmente o papel da sociedade civil, esse poderia seguir uma linha neoliberal conforme a qual a parte burguesa da sociedade quer fortalecer o liberalismo econômico, ou por outra linha cujas energias ainda estejam muito dispersas, que não desejam que isso ocorra, mas sim o crescimento da civilidade, da participação social e da solidariedade. Essa última corrente surgiu nos anos de 1980, quando um conjunto de filósofos comunitaristas recebe a denominação de “teóricos da sociedade civil” por defender que apenas nas organizações voluntárias (não no mercado nem na política) que os cidadãos aprendem a civilidade necessária para levar adiante uma democracia saudável, pois nelas é que são aprendidas as virtudes da obrigação recíproca e as más ações são castigadas, não por uma lei impessoal, mas pela desaprovação de pessoas próximas como familiares, amigos e colegas. Diante disso, os castigos e recompensas morais são um incentivo maior do que a sanção legal. Fazer parte das comunidades e associações da sociedade civil é a maneira de aprender a ser um bom cidadão na concepção dos teóricos da sociedade civil (CORTINA, 2005, p. 108-9).

O mundo das associações civis é muito complexo e nele se aprendem diferentes tipos de virtudes. É certo que em determinados setores da sociedade civil atual seja encontrado um *potencial ético universalizado*. Mais que a civilidade nacional ou estatal, é nesses setores que esse *impulso ético* exige universalismo, que impele à ultrapassagem de limites individuais e grupais para uma cidadania cosmopolita (CORTINA, 2005, p. 110).

Sintetizando, para uma cidadania civil ocorrer é necessária a afirmação de valores cívicos como a liberdade, a igualdade, o respeito ativo, a solidariedade, o diálogo. É possível relacionar-se o trabalho profissional como um dever ético em que os compromissos sejam cumpridos com a vocação à qual têm de corresponder, de cuja decorrência não se visem interesses egoístas, mas o alcance da satisfação do dever cumprido a serviço de um interesse que os transcende. Para o exercício de uma profissão, até os dias atuais, exige-se que a mesma seja assumida com profissionalismo e ética mediante códigos de conduta com princípios e práticas morais (não do direito imposto), porque a moral deve ser assumida de dentro, a mudança é interna em cada indivíduo e assumida por todos para a formação de uma cidadania civil (CORTINA, 2005, p. 116, 117).

#### 3.2.2.5 Dimensão intercultural da cidadania

Não é fácil imaginar todas as pessoas, com suas múltiplas diferenças, usufruindo de todos os *status* da cidadania estudados de forma igual, por isso os mesmos fragmentados

podem assegurar um mínimo de cada um deles a elas. E ainda existe um tipo de problema que

se apresenta em sociedades que, além de contar com desigualdades materiais, reúnem em seu seio *diversas culturas*. A diversidade de crenças e de símbolos, torna difícil a convivência, mas sobretudo o fato de que habitualmente uma dessas culturas seja a dominante e o restante fique relegado a segundo plano, dando margem a uma distinção entre “cultura de primeira classe” e “cultura de segunda classe”, que suscita inevitavelmente sentimentos de injustiça e desinteresse pelas tarefas coletivas (CORTINA, 2005, p. 139-40).

Por isso, para fazer frente ao etnocentrismo, é necessária uma cidadania intercultural, isto é, um projeto político e ético que basicamente se alicerçe em um diálogo intercultural de modo a possibilitar: a identificação de valores comuns entre culturas diferentes que juntas convivem, o respeito às suas diferenças que o mereçam, a denúncia das diferenças que não o mereçam (porém com sugestões de opções de mudanças) e a compreensão da outra (cultura). Isso tudo é indispensável para compreender a própria cultura (CORTINA, 2005, 146-7). Com isso se contribuirá para “uma cidadania multicultural capaz de tolerar, respeitar ou integrar culturas de uma comunidade política de tal modo que seus membros se sintam ‘cidadãos de primeira classe’” (CORTINA, 2005, p. 140).

### 3.2.2.6 Dimensão ecológica da cidadania

As dimensões até aqui vistas da cidadania foram consideradas com base em Cortina. Porém, outros autores também se referem a esse aspecto da cidadania.

Após citar que foi o sociólogo inglês Marshall quem analisou, em meados do século XX, o percurso dos direitos conquistados da cidadania, Minc diz que:

- 1) A instituição da Cidadania Civil consagrou, no século XVIII, as liberdades individuais, como as de expressão, de pensamento e de credo religioso, que antes não existiam, o que expunha as pessoas ao terror obscurantista e à Inquisição.
- 2) A Cidadania Política constituiu-se no século XIX com a extensão do direito de voto e de participação dos cidadãos no exercício do poder público. No Brasil, o sistema escravocrata atrasou essas conquistas, e somente com a República o direito de voto foi ampliado. Até então ele era restrito aos homens livres, maiores de 21 anos e que fossem proprietários. Progressivamente, esse direito passou a ser garantido também aos não-proprietários e às mulheres, e em 1988 os analfabetos e os jovens com mais de 16 anos obtiveram o direito de votar.
- 3) A Cidadania Social e Econômica consagrou no século XX os direitos à educação, à saúde, ao salário digno e à terra. Esse reconhecimento não tornou tais direitos reais imediatamente, pois eles são objetos de lutas cotidianas [...] (MINC, 2005, p. 31).

Nas colocações de Minc pode-se perceber que cada dimensão da cidadania leva ao redor de um século para ser consolidada na sociedade e que o mesmo agrega a cidadania

social com a econômica. Depois dessa análise da cada cidadania considerando o tempo de sua inserção social, Minc passa a considerar a dimensão ecológica da cidadania, pois os efeitos climáticos nos últimos anos têm se constituído em uma preocupação social global: “Temos esperança de que o século XXI incorpore a Cidadania Ecológica como direito real ao ambiente saudável, à saúde ocupacional e à qualidade de vida” (MINC, 2005, p. 31).

Uma nova era, na qual a natureza será tratada como aliada e não como inimiga, se aproxima, e o meio ambiente será considerado patrimônio genético e social, base da vida da população. Quando as sociedades incorporarem de fato a Cidadania Ecológica, os direitos dos índios, dos seringueiros, o direito ao ar puro, ao sol e ao verde serão tão cristalinos quanto os são hoje os direitos à informação e ao voto universal (MINC, 2005, p. 31).

Depois dessas visões sobre cidadania percebe-se ser possível que se leve quase um século para uma dimensão ser incorporada de fato à sociedade. A preocupação é grande, pois a última, que é a ecológica, necessita de certa urgência para se inserir de vez na consciência das pessoas, pois os sintomas da natureza estão mostrando o quanto ela já foi agredida e está doente.

Os que se negam a instalar estações de tratamento de efluentes industriais e [...] os que descumprem a legislação ambiental [...] desempenham o mesmo papel daqueles que resistiram à libertação dos escravos, à extensão do direito de voto às mulheres e à adoção da jornada de trabalho de oito horas: são monumentos do obscurantismo e do atraso na história da constituição da cidadania. (MINC, 2005, p. 32).

É difícil reconhecer que ainda hoje existem nações onde o exercício da cidadania é cerceado em algumas das dimensões citadas e por isso não seja plena e igualitária. Assim, educar na cidadania é desvelar um pouco desse mundo em que se está inserido, constatar suas diferenças e desenvolver valores para que se crie um senso crítico capaz de apontar enganos e propor alternativas justas e dignas que beneficiem a todos com uma qualidade melhor de vida.

### 3.2.3 FATORES INERENTES A UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CIDADANIA

O sistema educacional, assim como qualquer outra parte da sociedade, não funciona como uma máquina mecânica em execução de tarefas. As contradições sempre afloram, levando à necessidade de mudanças. Isso é percebido através de noticiários e de pesquisas estatísticas sobre dois dos problemas escolares que são a evasão e a repetência. Assim, a escola tem-se caracterizado como exclusiva, e um dos deveres da educação é mudar essa

característica e para compreender melhor essa necessidade veremos, a seguir, alguns fatores inerentes a uma educação voltada para a cidadania.

### 3.2.3.1 O ensino integrado e a formação do homem integral

Certamente em um processo que envolva ensino e aprendizagem deve haver “o que” ensinar/aprender, sendo esse, geralmente, conhecimentos que fazem parte dos conteúdos das disciplinas as quais compõem o currículo. Um ensino integrado não significa apenas que as disciplinas correspondentes ao ensino médio e ao ensino técnico façam parte de um mesmo currículo.

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (MORIN, 2001, p. 13).

É preciso, então, repensar os conteúdos e os valores que são trabalhados nas escolas brasileiras. “A formação do homem integral por meio de práticas que integrem a educação, a cultura e a política pode ser, hoje, uma proposta em defesa da recuperação do ato educativo, entendido como ato eminentemente social e político” (GAMBOA, 2003, p. 86).

Essa, para os educadores, não deve ser somente uma proposta, mas também um desafio, o qual não é o único. “A luta em torno da educação pública tem se constituído um elemento fundamental de resistência à implantação das políticas sociais neoliberais na educação brasileira” (DEL PINO, 2002, p. 83).

Nas colocações de Gamboa e Del Pino tem-se claro que o ato educativo ultrapassa a transmissão (transferência) de conteúdos, conhecimentos de uma pessoa para outra. De acordo com Acacia Kuenzer (2005-c, p. 58), “é preciso um novo projeto político-pedagógico, que prepare os jovens para ao mesmo tempo atender e superar as revoluções na base técnica de produção com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva”.

Para tanto, o projeto político-pedagógico deverá viabilizar as necessárias mediações para que os jovens desenvolvam conhecimentos, habilidades cognitivas e comportamentais que lhes permitam trabalhar intelectualmente e pensar praticamente [...], de maneira a utilizar conhecimentos científicos e estabelecer relações sociais de modo articulado para resolver problemas da prática social e produtiva. Esse novo projeto, portanto, trabalhará o desenvolvimento articulado de conhecimentos, na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, do desenvolvimento humano em sua integralidade, em substituição à unilateralidade objetivada pelo taylorismo-fordismo (KUENZER, 2005-c, P. 58-9).

Nas palavras de Kuenzer, sente-se a necessidade de um ensino integrado para que a formação seja inteira, ou pelo menos, menos fragmentada. Para não ser integrado apenas no

papel, nesse ensino a química deve conversar com a história numa mesma língua, a matemática não só deve auxiliar a física, mas também a biologia e demais disciplinas e o ser humano deve ser mais que tudo humano, fisicamente solidário, mentalmente íntegro e politicamente transparente. Mesmo assim, isso responde apenas parte do “o que” ensinar/aprender, pois sem nenhuma pretensão de plágio às escrituras sagradas: nem só de conhecimentos é feito o homem. Assim, educar para a cidadania com suas possibilidades e limites é um desafio para o educador e uma necessidade em uma educação que privilegie uma mudança social, com uma política emancipatória para o educando.

### 3.2.3.2 A democratização na educação

Viu-se, numa colocação de Gadotti, que não existe cidadania sem democracia, pois uma gestão democrática pode ser um ponto de partida para uma educação voltada para a cidadania, mas o acesso a ela também faz parte dos direitos do cidadão. Por isso, ainda que Kuenzer entenda que “a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade, em outro modo de produção, em que todos os bens materiais e culturais sejam disponíveis a todos os cidadãos” (2005-a, p. 33), o exercício da cidadania também implica lutar pelos ideais que dela fazem parte.

Contudo Kuenzer, que considera a efetiva democratização da sociedade e da educação quase uma utopia, faz as seguintes ponderações:

Embora a saída neoliberal [...] já esteja mostrando seus limites [...], ainda não se vislumbram alternativas que apontem para a retomada da democratização, em que cidadania e trabalho sejam de fato dimensões constitutivas indissociáveis, do homem e da sociedade.

No entanto, as demandas e os efeitos da globalização da economia e da reestruturação produtiva, ainda que por contradição, apontam algumas dimensões revestidas de positividade.

A primeira delas refere-se à constatação de que não é possível a participação social, política e produtiva sem pelo menos 11 anos de educação escolar, a partir de que o Ensino Médio perde seu caráter de intermediação entre educação fundamental (geral) e superior (profissional), para constituir-se na última etapa da educação básica, embora essa nova realidade esteja longe da dura realidade dos países periféricos.

Há, pois, o reconhecimento, na nova legislação e no discurso oficial, da necessidade de expansão da oferta do Ensino Médio, até que atinja a toda a população de 15 e 16 anos (2005-a, p. 33).

Observe-se que o momento atual vem prometendo um aumento na oferta de vagas em todos os níveis de ensino com a criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica ou IFETs ( Decreto nº 6.095/2007) e o Programa de Apoio a Planos de reestruturação e

Expansão das Universidades Federais – REUNI (Decreto n. 6.096/2007) que será responsável pela abertura de 400 mil novas vagas nas universidades federais.

Sobre democracia, entende-se que uma gestão democrática da escola não significa a democratização da educação. Essa implica a discussão de “a quem” ela é reservada, algo que ultrapassa os limites da escola, como também no relacionamento cotidiano entre os componentes do corpo docente e os componentes do corpo discente, o qual deve caracterizar-se pela igualdade e respeito recíproco. A LDB atual, que já recebeu críticas sobre seus aspectos negativos, também tem recebido elogios.

Um dos pontos mais promissores da nova LDB é, sem dúvida, a concepção alargada de educação. O Art. 1º é uma expressão de quanto alargamos, nas últimas décadas, a visão do educativo para além de bancos de escola. Merece ser lembrado: ‘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’. No inciso 2º do Art. 1º ainda acrescenta: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e da prática social”. No Art. 3º se insiste nesta vinculação quando define os princípios com base nos quais será ministrado o ensino: “valorização da experiência extra-escolar”; “vinculação entre educação escolar, trabalho e as práticas sociais”. A Lei anterior nº 5.692/71 apenas se referia à educação a ser dada no lar e na escola (ARROYO, 2005, p. 151).

A colocação de Arroyo vem responder: “onde deve ocorrer o processo de ensino-aprendizagem” e alguns aspectos de “como” pode se dar esse processo.

Considerem-se as duas colocações a seguir e nelas seja observado se existe alguma indicação de, “a quem” a educação brasileira atualmente dirige seu processo de ensino-aprendizagem: “Se, por um lado, a crítica à dualidade estrutural mostra seu caráter perverso, por outro simplesmente estabelecer um modelo único não resolve a questão, posto que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade” (KUENZER, 2005-b, p. 36).

É exatamente com essa compreensão que a LDB, ao apontar o caráter básico do Ensino Médio, e a necessidade de assegurá-lo para todos, permite distintas modalidades de organização, inclusive a habilitação profissional, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e necessidades, para que possam ser iguais (KUENZER, 2005-b, p. 36).

Hoje, a educação no Brasil não se restringe à sala de aula e ao contato professor-aluno. Hoje ela acontece à distância, com auxílio da internet, em programas televisivos e no próprio local de trabalho (Escola de fábrica) procurando alcançar o maior número possível de pessoas. Contudo, ainda continuam certos problemas relativos à cidadania que exigem um ensino integrado para formar integralmente o educando.

### 3.2.3.3 A alternativa pedagógica da politecnicia

“O debate travado na década de 80, sobre a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, introduziu na história da educação brasileira o conceito de politecnicia” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43)<sup>32</sup>. Naturalmente que tal debate teve como significado a tentativa de conquista de um direito do cidadão que é o da igualdade de tratamento. Além disso, um ensino que não vise dominar todos os conhecimentos e tecnologias, mas às relações entre eles e elas, tem a ver com cidadania porque através dele o ensino se daria de forma integrada e a formação do homem integral, então, tornar-se-ia possível.

Por politecnicia entende-se o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida (KUENZER, 2005-c, p. 86-7).

Logo, a politecnicia romperia com a dicotomia existente na educação resgatando uma formação “em toda sua totalidade. Em termos, epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência [...], humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (RAMOS, 2005, p. 235-6).

Quando se tratava de organizar o ensino médio sobre a base da politecnicia, não se pretendia multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade na sociedade, mas sim de incorporar no ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 42).

Sobre essa etapa intermediária (antigo segundo grau ou atual nível médio) com seu duplo caráter de preparar para o próximo nível e profissionalizar, acredita-se que o horizonte que deveria nortear sua organização fosse “o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento das técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos” (SAVIANI, 1997, p. 39).

<sup>32</sup> “A politecnicia supõe a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a compreender plenamente; por isso, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história” (KUENZER, 2005-c, p. 87).

Na perspectiva levantada por Saviani, o ensino médio deve trabalhar o conhecimento científico-tecnológico buscando resgatar a relação entre cultura e ciência. Diante disso, será analisada a metodologia da educação e suas implicações, mas com suas reais possibilidades e limites.

#### 3.2.3.4 A questão da metodologia

Acabou-se de constatar fatores relacionados com a escola (onde ensinar/aprender), com os conteúdos (o que ensinar/aprender) e com a democratização da educação (a quem ensinar/aprender), todos inerentes a uma educação voltada para a cidadania plena. Agora os passos serão no sentido de “como” ensinar/aprender, isto é, o aspecto metodológico do processo de ensino-aprendizagem, deixando para o último item dessa subseção o “por que” ou “para que” ensinar/aprender.

A importância do trabalho como princípio educativo se justifica porque justamente a partir dele é que se dá a formação humana, como síntese de superar o academicismo clássico e o profissionalismo estreito. Assim, essa relação,

tem estimulado, também, a sensibilidade para as virtudes formadoras do trabalho e, sobretudo, para os processos de formação do trabalhador, da classe trabalhadora, sua pressão para que os trabalhadores sejam reconhecidos como sujeitos políticos e culturais. Tem estimulado nos professores iniciativas para introduzir as experiências de trabalho dos educandos na prática escolar, para fazer do trabalho um recurso didático no processo de ensino-aprendizagem, para repensar as políticas do ensino médio e profissionalizante ou de educação de jovens e adultos. Entretanto não caímos no miúdo buscando inserir o trabalho nas políticas educacionais; estamos antes de mais nada buscando no trabalho, na produção da existência, da cultura, dos valores, das linguagens, elementos para uma melhor compreensão da formação humana, para repensar a teoria da educação (ARROYO, 2005, p. 143).

Observe-se, na análise de Arroyo, uma visão em que o trabalho deve ser desvelado no contexto social, com a cultura e com os valores e linguagens de cada comunidade onde está inserida à escola, uma relação entre educação e trabalho numa perspectiva social de emancipação do ser humano.

Pensemos nas contribuições trazidas pelas pesquisas na área trabalho-educação para o repensar da teoria pedagógica. Em primeiro lugar relocalamos seu próprio objeto: os processos de formação humana. Quando voltamos nossa reflexão para o trabalho como princípio educativo, terminamos nos aproximando de uma teoria social sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá o processo de individuação, de constituir-nos sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres, em relações sociais regidas por princípios éticos, onde o trabalho, a técnica produtiva seja objetivo e ponto de referência para a liberdade pessoal e coletiva (ARROYO, 2005, p. 143).

Entenda-se “como fazer” ser o trabalho e “pensar”, o conhecimento que dele se tem, sendo um indissociável do outro, estimulando-se mutuamente, podendo o primeiro servir de instrumento didático para a aquisição do segundo, como também esse propiciar aquele. Isso significa que

todo trabalho tem como resultado um produto material, que ao mesmo tempo exige a produção de um saber. Ou seja, o fazer não se separa da ideação, que consiste no trabalho não material de elaboração de conceitos e valores. Como a produção espiritual varia conforme os povos, cada pessoa precisa se inteirar desses saberes, para se humanizar. Por isso, pensar, sentir, querer, agir, avaliar, pressupõem a apropriação individual do saber socialmente elaborado (ARANHA, 2006, p. 342).

Diante disso, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (ARANHA, 2006, p. 342).

### 3.2.3.5 Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: desafios pedagógicos

O cenário do debate sobre as possíveis formas de organização do trabalho escolar tem sido invadido pela discussão do significado de numerosos conceitos, entre eles os de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

O pano de fundo para essa discussão é a relação entre parte e totalidade, que embora seja tratada através de diferentes concepções epistemológicas ao longo da história das teorias do conhecimento, tem estado no centro da busca da construção de um sistema científico que unifique todas as áreas (KUENZER, 2005-c, p. 85).

Uma idéia concisa e clara sobre interdisciplinaridade é dada por Etges, inclusive divergente da idéia que comumente se tem da mesma.

A interdisciplinaridade consiste precisamente na transposição, no deslocamento de um sistema construído para outro. Assim, a interdisciplinaridade que propomos tem sua base na própria gênese e no fundamento da própria produção do saber, e não se funda na busca de alguns elementos comuns que deveriam ser descobertos para se chegar a uma espécie de denominador comum, ou a uma unidade global (ETGES, 2001, p. 64).

Acredita-se ser um desafio pedagógico e ao mesmo tempo uma perspectiva promissora a proposta de uma educação baseada numa metodologia com enfoque transdisciplinar, isso visando a minimização da exclusão social, talvez sua superação. Então, como usar essa metodologia em benefício de uma educação cidadã?

Em que pese haver um caráter perverso em boa parte da unificação entre ciência, cultura e trabalho a favor da concentração do capital e em decorrência, da crescente exclusão, não é possível negar o avanço do conhecimento e a potencialização da capacidade de sua utilização no enfrentamento dos problemas

contemporâneos a partir dos enfoques transdisciplinares. O problema, portanto, reside em descobrir como usá-los a favor da superação da exclusão.

Do ponto de vista da pedagogia, a contribuição dessa discussão é fundamental, por permitir retomar o caráter totalizante do processo de produção e apropriação do conhecimento, através do movimento do pensamento que busca compreender cada fenômeno como momento de uma realidade em permanente processo de construção (KUENZER, 2005-c, p. 85).

Portanto, enquanto “a multi ou interdisciplinaridade implica a contribuição de diferentes disciplinas para a análise de um objeto, que, no entanto, mantém seu ponto de vista, seus métodos, seus objetos, sua autonomia” (KUENZER, 2005-c, p. 76), a transdisciplinaridade compreende

a construção de outros objetos com suas formas peculiares de tratamento metodológico, a partir não mais da lógica formal, e sim do movimento da realidade, caótica e desordenada, que põe ao homem novos e complexos desafios que exigem tratamento original a partir da integração dos vários campos do conhecimento (KUENZER, 2005-c, p. 87).

Logo, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são formas de reduzir a fragmentação do ensino através de disciplinas isoladas, cada uma com conteúdos divorciados dos conteúdos das outras. Kawara acredita que

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade podem se constituir em ações que favoreçam as ligações entre os conteúdos de várias disciplinas, que enfatizem os conceitos e habilidades básicas que favoreçam a solução de problemas reais e que proponham trabalhos sob orientação docente., desenvolvidos fora do espaço das disciplinas tradicionais. Assim, programas de atividades extra classes, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e iniciação à pesquisa devem ser incentivados (2005, p. 156).

Para Kuenzer, a transdisciplinaridade corresponde à politecnia e a interdisciplinaridade corresponde à polivalência, essa entendida como, “a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa dessa capacidade” (2005-c, 86). Isso quer dizer: o desempenho de diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique a superação do caráter parcial e fragmentado dessas práticas ou a compreensão da totalidade.

Diante disso a escola, que está inserida em meio à complexidade crescente de inovações tecnológicas, necessita repensar seu papel e buscar metodologias diferenciadas para uma inclusão social diante de um mundo globalizado. Enfim, uma pedagogia que busque na relação cotidiana do educando e educador, e com o mundo que os rodeia, através de inúmeras atividades que fazem parte do contexto social, alternativas educacionais que levem a formação racional e discursiva do mesmo, frente aos problemas concretos e reais.

### 3.2.3.6 O que move uma educação voltada para a cidadania

A história tem mostrado que capital e tecnologia se inter-relacionam e determinam as relações de poder na sociedade. Eles são os valores que proporcionam as condições de comando e de obediência últimas, instrumentos que, para serem adquiridos, fazem a pessoa deixar de ser humana e esquecer de ver o outro como tal, possuidor de sensibilidade e de sentimentos.

A ciência e a técnica, expressões máximas da racionalidade, trouxeram a esperança do conhecimento objetivo da realidade e também a possibilidade de intervenção mais efetiva no mundo, transformando-o de maneira nunca vista na história da humanidade. Com isso, alguns consideram possível desconsiderar as abordagens compreensivas feitas pelo mito e pela religião, por serem “inferiores”, olhando com reserva também para os frutos da intuição e da imaginação.

A razão que predomina na ciência e na técnica, no entanto, constitui apenas uma das faces da racionalidade, chamada *razão instrumental*, a que recorremos para saber *o que* fazer e *como* fazer. De nada nos serve, porém, para indagar *para que* fazer. Esse último domínio requer a *razão vital*, campo por excelência das relações humanas afetivas. Voltada para o sentido da vida, os fins últimos da existência, o destino da humanidade, essa razão, no entanto, encontra-se perigosamente empobrecida (ARANHA, 2006, p. 360).

Portanto, a razão instrumental tem por objetivo a dominação da natureza (meio ambiente) para fins práticos e lucrativos (a ciência e a técnica estão a serviço do capital, do poder). Assim, “a sua lógica é a da eficácia, do sucesso, do ganho, do progresso, exercida com tal força que nem sempre percebemos que o predomínio da razão instrumental introduz uma ‘irracionalidade’ no modo de vida contemporâneo” (ARANHA, 2006, p. 360). Se isso está acontecendo é porque

os fins realmente humanos foram esquecidos, ou pelo menos ocupam lugar secundário, enquanto tudo o que deveria ser meio e instrumento passa a ser princípio e fim.

Já que o mundo matematizado da ciência e da técnica é despoetizado, o indivíduo da era tecnológica vive em um mundo “desencantado”, em que as paixões, as emoções, os sentidos, a imaginação, a intuição e os mitos foram transformados em “inimigos do pensamento” (ARANHA, 2006, p. 360).

Pode-se dizer que na longa trajetória da modernidade tem havido conquistas, mas também perdas e sacrifícios no âmbito da racionalidade. “O equilíbrio entre as dimensões científica, ética e estética, ainda presentes no pensamento medieval, desfez-se em favor do científico que passou a ser paradigma de conhecimento claro e seguro” (GOERGEN, 2005, p. 17).

Quando interesses de poucos se sobrepõem a interesses de muitos, inclusive vitais, significa que as relações humanas, que se baseiam na ação comunicativa, encontram-se contaminadas pelos valores da razão instrumental. Essa

deveria ser presidida por outra lógica, a da sociabilidade, marcada pelo afeto, pela reciprocidade, pela solidariedade – e não pelos lucro e pela eficácia. A consequência é que o ser humano se vê afastado do seu centro, isto é, da sua dimensão autônoma (crítica e reflexiva), e incapaz de gerir seu próprio destino. Dá-se também o enfraquecimento dos laços de uma desejável intersubjetividade, marcada pela solidariedade e cooperação, já que nessa ordem empobrecida da universalização da razão instrumental predominam o egoísmo, a competição e a exploração (ARANHA, 2006, p. 360).

Assim, percebe-se a necessidade de uma reflexão crítica sobre uma educação que vise uma formação mais humanística a qual propicie a emancipação do homem no seu cotidiano e o enriquecimento de suas relações com ênfase em uma ética baseada nos valores humanos e no trabalho como princípio educativo. “Torna-se imperioso que iniciativas visando à socialização de crianças, jovens e também de adultos ultrapassem o complicado e quase sempre alienante esforço de preparar para a vida na sociedade que aí está” (SILVA, Gonçalves e. 2001, p. 382). Portanto, é preciso que tais iniciativas

empenhem-se em ensinamentos e aprendizagens que garantam a participação digna na vida social, o que implicará transformação das relações entre grupos e pessoas. Diante disto, a organização do currículo, de programas de ensino e de pesquisa em educação terá como propósito a construção de uma sociedade justa, porque conta com a participação efetiva de todos e de cada um, e adotará como o critério fundamental o *fortalecimento da dignidade humana*. (SILVA, Gonçalves e. 2001, p. 382).

Orientar para que sejam respeitados os direitos humanos e as ações sejam por eles guiadas é uma forma de re-despertar a razão vital e de educar para formar cidadãos e cidadãs que tanto cumpram com seus deveres como exerçam seus direitos, ambos de forma plena.<sup>33</sup> Isso é o que deve mover uma educação voltada para o exercício pleno da cidadania, ou seja, o seu “para que” educar.

### **3.3 UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A CIDADANIA NO CEFET/RS: MAIS QUE UMA POSSIBILIDADE**

Tal como acontece com o termo globalização, o momento atual caracteriza-se pelo uso indiscriminado da palavra cidadania pelas pessoas, inclusive fazendo parte do léxico usado pela mídia, e que para ser entendida, necessita de uma reflexão sobre qual de suas dimensões é feita sua referência. Do mesmo modo, “nunca nossas escolas discutiram tanto

<sup>33</sup> “Os valores que compõem uma ética cívica, os valores cívicos são, fundamentalmente, a liberdade, a igualdade, a solidariedade, o respeito ativo e o diálogo. Isso não significa que também não sejam valores a lealdade, a honestidade, o profissionalismo, e sim que os mencionados permitem articular os restantes” (CORTINA, 2005, p. 181).

autonomia, cidadania e participação” (GADOTTI, 1998, p. 15) <sup>34</sup>. Assim, se o momento é de desafios, no Brasil existem educadores capazes de enfrentá-los. Se,

os paradigmas éticos do passado perderam seu poder vinculante porque seus fundamentos foram destruídos racionalmente, de fato e paradoxalmente, encontramos-nos numa época em que, de todos os lados, surgem as vozes que reivindicam uma maior consciência ética: na economia, na política, na ciência, nos meios de comunicação, nas relações humanas de modo geral (GOERGEN, 2005, p. 77).

Perante uma realidade que “atinge frontalmente a educação escolar, pondo em risco aquele conceito de escola como agente formadora de relações e valores solidários [...], não existe, [...] uma receita pronta que pudesse ser aplicada de modo automático” (DALBOSCO, 2005, p. 170). Assim, sejam ou não, os dias atuais, de globalização,

a crise de paradigmas também atinge a escola e ela se pergunta sobre si mesma; sobre seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial, caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da educação e da cultura, pelo pluralismo político, pela emergência de poder local. Nessa sociedade cresce a reivindicação pela participação, autonomia e contra toda forma de uniformização; cresce também o desejo da singularidade de cada região, de cada língua, etc. A multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo (GADOTTI, 1998, p. 15).

Esteja ou não o paradigma da modernidade em crise, dando margem à chamada pós-modernidade, é indiscutível que, em pleno século XXI, com todas as tecnologias desenvolvidas e conhecimento científico disponíveis, a violência encontra-se sem controle. Mas, “se há correntes dominantes, não unicamente das barbáries, mas tendências à degradação da vida [...] e marginalização de todos os tipos [...], existem também contracorrentes, que são reações aos movimentos dominantes” (MORIN, 2002, p. 51). E no Brasil, a educação está sob uma dessas correntes que lhe possibilita uma retomada de rumo, como atesta o Projeto Político Pedagógico para o período de 2007 a 2011 do CEFET/RS.

### 3.3.1 COMO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEFET/RS PARA 2007-2011 ENCARA QUESTÕES COMO A DAS COMPETÊNCIAS E A DA METODOLOGIA

Como já é de conhecimento, as competências adentraram nos currículos escolares no Brasil através das DCNs implementadas e implantadas ainda na reforma educacional juridicamente respaldada pelo Decreto 2.208/97 e referendadas pelo MEC no atual governo que emitiu o Decreto 5.154/2004 revogando a separação entre o ensino médio e o ensino técnico nas escolas técnicas e agrotécnicas brasileiras. No CEFET/RS, portanto, elas ainda

<sup>34</sup> “No Brasil, o tema da autonomia da escola encontra suporte na própria Constituição promulgada em 1988, que instituiu a ‘democracia participativa’ e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder ‘diretamente’ (Art. 1º)” (GADOTTI; ROMÃO, 1998, p. 24).

figuram e fazem parte do trabalho cotidiano lá realizado, porém sofreu um estudo reflexivo-interpretativo democrático por parte de seu corpo docente.

#### 3.3.1.1. A competência no CEFET/RS hoje

De acordo com as Diretrizes Nacionais, como não poderia deixar de fazer, o CEFET/RS começou a trabalhar com competências e habilidades. A discussão inicial entre professores e professoras foi de forma muito diversa, a interpretação e a abordagem do ensino por competência geraram muitas incertezas, principalmente no processo de avaliação. A competência é uma expressão polissêmica, um conceito pouco estabilizado o qual tomou centralidade nas orientações curriculares do ensino. A sua aplicação suscitou muitas dúvidas e incertezas discutidas entre os professores e hoje se trabalha com competências em todos os níveis de ensino. Uma análise da noção de competência é apresentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, elaborado para o período de 2007 a 2011.

A noção de competência não é nova, mas seu uso, cada vez mais presente nos discursos oficiais sobre educação, é relativamente recente, por isso se torna necessário refletir sobre ela. De maneira geral, precisamos examinar o espaço e o significado que esse termo assume na construção dos currículos e no planejamento do ensino (PPP do CEFET/RS, 2007-2011, p.33).

A reflexão sugerida pelo PPP inicia por definições encontradas em dicionários da Língua Portuguesa e finda concluindo que:

Não há conceito nem definição universal para a competência, já que abrange qualificações humanas amplas. A legislação indica a construção de competências que possibilitem uma visão crítica da vida, das relações sociais, do desenvolvimento da ciência, da tecnologia e das conseqüências das atitudes e ações humanas (PPP do CEFET/RS, 2007-2011, p.34)

Após essas considerações sobre competência no âmbito do CEFET/RS, vale informar que elas constam nos currículos de cada curso, sendo, portanto, específicas. Contudo, as três seguintes são gerais a todos os cursos:

- 1) Conhecer e compreender a sociedade, sua origem, suas transformações, os fatores intervenientes e seu papel como agente social;
- 2) Conhecer e utilizar as formas de linguagens, a fim de estabelecer relação com o contexto sócio-econômico e histórico-cultural;
- 3) Ler, interpretar e sistematizar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, articulando os conhecimentos científicos e tecnológicos dos diferentes ambientes (PPP do CEFET/RS, 2007-2011, p. 35).

Vê-se, pois, que no CEFET/RS, tal como é praxe com os objetivos, as competências podem ser gerais e específicas. A seguir, a título de exemplo, figuram as

competências constantes no currículo do Curso de Edificações Integrado desse educandário que analisadas mostram-se ir além da escolarização, ao visarem a preparação do educando para atuar na sociedade como sujeito da sua história, com capacidade profissional e cidadania numa visão de uma escola inclusiva.

Competências a serem alcançadas pelos educandos no Curso de Edificações Integrado do CEFET/RS, unidade de pelotas:

1. Perceber e compreender que as sociedades são produtos das ações humanas sendo portanto, construídas e reconstruídas em tempos e espaços diversos fortemente influenciadas pelas relações sociais, pelos valores éticos, estéticos e culturais, relações de dominação e poder e nas relações de trabalho presentes nas mesmas.
2. Utilizar elementos e conhecimentos científicos e tecnológicos de contexto sócio cultural, para ter atitudes decisivas de investigação e compreensão de formular questões interpretar analisar criticar resultados quantitativa e qualitativamente, expressando-se com correção e clareza, de forma responsável na sociedade em que está inserido.
3. Ler, compreender, interpretar, escrever, experimentar e produzir sentido a partir de textos verbais e não-verbais, utilizando as tecnologias da informação, a fim de estabelecer relação com o contexto sócio-econômico e histórico-cultural, e posicionar-se criticamente para, através da produção do conhecimento, intervir na realidade, em busca de sua transformação. Além disso, conscientizar-se da importância das atividades físicas, esportivas e de lazer como uma das formas de qualidade de vida, utilizando-as como meio facilitador para integração social.
4. Pesquisar, propor e aplicar normas, métodos, técnicas, materiais e procedimentos visando à qualidade à produtividade dos processos construtivos.
5. Levantar, sistematizar e articular dados e informações pertinentes ao desenvolvimento de projetos execução de obras.
6. Desenvolver projetos com respectivos detalhamentos, quantificações, desenhos e especificações.
7. Fornecer orientação técnica para a produção, utilização e comercialização de materiais e serviços da construção civil.
8. Gerenciar, supervisionar e orientar a execução de obras, atentando para a segurança dos trabalhadores (PPP do CEFET/RS, 2007-2011, p. 131);

Pôde-se perceber, após colocações do projeto político pedagógico do CEFET/RS, a preocupação existente sobre o debate teórico conceitual a respeito de competências, a busca da noção de competência, na história e nas concepções pedagógicas, para desvelar seu significado. Diante disso, “então reconstruir seu significado coerentemente com a realidade do CEFET-RS, no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação desta realidade e não no sentido de adaptação a ela” (PPP do CEFET/RS, 2007-2011, p.34) é um objetivo existente no fazer pedagógico de cada professor desse centro de educação.

### 3.3.1.2 A metodologia no CEFET/RS hoje

Natural para uma instituição como o CEFET/RS que ministra o ensino técnico é que as atividades práticas realizadas nas disciplinas científicas sigam o método científico em

todos os seus passos característicos como observação, formulação de hipóteses e experimentações. Não importa qual o método seguido pela ciência, se indutivo ou dedutivo, mas sim a troca de experiências e informações peculiares do processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve cotidianamente. No projeto político pedagógico do CEFET-RS, a questão do trabalho como princípio educativo aparece como um dos objetivos.

Utilizar o trabalho como princípio educativo, isto é, fazer com que as atividades que permitem ao ser humano manter-se e desenvolver-se como indivíduo e como membro de uma coletividade sejam as norteadoras de sua formação educacional (PPP, do CEFET/RS, 2007-2001, p. 18).

Observe-se que a idéia da escola como local do “saber teórico” só deixará de existir com a implementação de uma educação integrada em que ocorra a articulação com o trabalho concreto e com a prática social da qual está inserida. Essa limitação só será percebida quando o profissional for para o trabalho, tiver acesso ao cotidiano e estiver articulado com a realidade para desempenhar sua função. Se o mesmo for egresso de uma boa formação integrada, o resultado será positivo, pois estará apto a apreender de acordo com a sua formação educacional.

### 3.3.2 A POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO DESENVOLVIDA NO CEFET/RS SER VOLTADA PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Como foi dito, há uma inconformidade geral contra a falta de ética no Brasil e seu eco tem chegado à educação. Cabe aos educadores ouvi-lo e lhe responder. “Depois do grande *boom* do conhecimento, da informação, das habilidades técnicas, volta com toda a força a necessidade do formativo” (GOERGEN, 2005, p. 78). E o CEFET/RS, através de seu PPP para o período de quatro anos se propôs a ouvir essa inconformidade e possivelmente atendê-la. Para isso é preciso que se mergulhe fundo no sentido da liberdade, da igualdade e da solidariedade tanto como nos conceitos e significados científicos e tecnológicos para que a educação desenvolva senso crítico e a criatividade, para que a educação seja voltada para o exercício da cidadania simultaneamente à qualificação para o trabalho.

#### 3.3.2.1 Desafios para que o CEFET/RS se identifique como escola cidadã

Se, para Gamboa (2003) e para Del Pino (2002) educar é mais que transferir conhecimentos, e para Kuenzer (2005-c) é preciso um novo projeto político pedagógico, no CEFET/RS esses entendimentos são compartilhados, tanto que apresentou, em 2007, o seu

Projeto Político Pedagógico com duração prevista até 2011. Contudo, só o PPP, planejado para uma educação voltada para a cidadania e qualificação para o trabalho, não garante que esses fins estejam alcançados, pois é preciso que todos dirijam seus esforços para tal. Contudo a possibilidade existe e depende dos educadores do CEFET/RS que ela aconteça.

No CEFET/RS os debates construtivos já ocorrem entre educandos, entre docentes e entre docentes e pessoal administrativo e pedagógico, porém ainda deixa a desejar entre educando e docentes ou pessoal administrativo e pedagógico, uma vez que existem situações em que esse diálogo não acontece. Ainda é necessário um tempo para que os resquícios da época da ditadura sejam sepultados de vez, para que os professores e educandos estabeleçam diferenças significativas entre autoridade e autoritarismo e permitam que o diálogo entre si flua naturalmente e de forma disciplinada sem que medidas sejam determinadas e impostas unilateralmente.

Para quem educa e não esteja satisfeito com algum aspecto da realidade, por isso pretenda mudá-la, a unidade de ação é, por Cortina, considerada essencial, tanto que intitula um capítulo de sua obra “Cidadãos do mundo” como: “Educar na cidadania. Aprender a construir o mundo juntos” (2005, p. 171). Essa concepção de educar na cidadania já traz consigo um valor humano primordial: a solidariedade. É preciso que uma educação na cidadania promova a conscientização da importância de determinados valores, uma vez que os mesmos são componentes indiscutíveis da humanidade e sem os quais o exercício da cidadania tornar-se-ia uma caricatura do que deveria ser.

A proposta solidária, desde que desenhada dialeticamente, detém dupla marca de ser, num plano, uma das utopias mais soberbas dos humanos e, noutra, campo profundamente minado. Sobretudo a solidariedade de cima decanta a utopia para vender ilusões e nisso a transforma em utopismo. A solidariedade de baixo percebe melhor o campo minado, porque “quando a esmola é demais, o pobre desconfia”. Assim, o acicate da solidariedade é o efeito de poder. [...] Os marginalizados precisam preferir o risco de confronto à tranqüilidade ilusória das ajudas e assistencialismos. Solidariedade não é entrega, perda de identidade, conformismo, mas negociação interminável de coisas negociáveis e não negociáveis (DEMO, 2002, p. 260).

Observe-se, na colocação de Demo, o papel de um alerta bem posto numa educação na e pela cidadania: precisa-se da solidariedade entre pares, de pessoas que se identificam com as que precisam e não daquelas que se encontram na posição de complacência; os homens não precisam de assistencialismo para viver, mas de oportunidades que os possibilitem juntos conviverem em igualdade.

Sobre o discurso capitalista, quando lembra o valor da solidariedade, Demo é inflexível: “O discurso sobre solidariedade tende, ingênua ou espertamente, a encobrir os

contextos dos efeitos de poder, sobretudo quando provém de pessoas ou sociedades tradicionalmente colonialistas” (2002, p. 148).

Pode ser ingênuo, à medida que acredita em transformações evolucionárias e históricas a toque de caixa, num relance, como se fosse possível negar o passado marcado tão intensamente pela falta de solidariedade. Perde-se facilmente no sermão piegas que não passa de má consciência. Pode ser esperta, à medida que, conclamando a solidariedade dos marginalizados, os imbeciliza evitando a possibilidade de confronto necessário para sair da marginalização. Produz a farsa do engodo atraente, buscando no fundo cultivar a massa de manobra. Essa é, por exemplo, a eterna postura do centro capitalista de “ajuda ao desenvolvimento” das periferias (DEMO, 2002, p. 148).

Mas Demo condena a solidariedade com esse aspecto ladino da classe dominante, contudo, a respeito de sua necessidade, ele é claramente a favor, ao dizer: “Assim, os excluídos precisam, em primeiro lugar, ser solidários consigo mesmos” (2002, p. 149). Em verdade Demo fala da necessidade de se educar para desvelar a intenção oculta e que precisa ser vista nas entrelinhas, fato que só é possível de se conseguir através de um senso crítico apurado.

Portanto, a forma como uma aprendizagem é orientada também é vital para o seu sucesso como também para que se estabeleça uma educação voltada para a cidadania . E uma educação voltada para o exercício pleno da cidadania precisa ser problematizadora, isso para desenvolver o senso crítico e a criatividade.

Pedro Demo também exalta a importância do desenvolvimento do senso crítico na educação. Sobre as relações de poder estabelecidas no convívio social, diz que: “não há propriamente poder tranqüilo. O que pode haver é subalterno imbecilizado” (2002, p. 30). Essa colocação, num primeiro momento, parece desprovida de propósito. Mas, em um segundo momento, logo a seguir, Demo mostra o porquê de sua expressão.

Poder, visto de cima, exige o fechamento da relação, para que não se conteste. Visto de baixo, exige a abertura por parte do subalterno, desde que alcance consciência histórica das possibilidades de mudança. Na democracia, o jogo da cidadania parece ser exatamente este: a população pode exercer razoável controle democrático sobre os mandantes, desde que se possa forjar satisfatória consciência crítica, geralmente com base em processos educativos críticos, impulsionar modos de organização da sociedade para exercer cidadania coletiva competente e partir para as vias de fato, mudando os rumos da história (DEMO, 2002, p. 30).

Se o “conceito pleno de cidadania integra um *status legal* (um conjunto de direitos), um *status moral* (um conjunto de responsabilidades) e também uma *identidade*, pela qual uma pessoa se sabe e se sente pertencente a uma sociedade” (CORTINA, 2005, p. 139), uma educação voltada para o exercício pleno da cidadania deve desenvolver também o senso crítico no educando sustentando-se em valores. Assim, uma escola que se propõe promover

tal educação estimula encontros baseados na solidariedade, na cooperação, na igualdade, na democracia, no diálogo e no desafio cotidiano da superação das relações de dominação que impedem a conquista da cidadania ou o que a ela conduza.

### 3.3.2.2 Educar para cidadania: desafio para CEFET/RS

É certo que no embate de forças que atuam na sociedade, na qual a educação tem um papel preponderante, o CEFET/RS enfrenta esse desafio: não impedir o diálogo e a perspectiva de mudanças frente aos novos pressupostos da Educação, com possibilidades e limites diante de tantas inovações tecnológicas e mudanças no mundo do trabalho, esse em constante transformação, tal que, para sua compreensão é preciso uma “expressão concreta da complexificação da tecnologia através da operacionalização da ciência” (KUENZER, 1992, p. 138).

No CEFET/RS, unidade de Pelotas, para discutirem a implantação do trabalho por competência e trocaram experiências vivenciadas com os alunos, os professores dos cursos de ensino integrado têm reuniões de quinze em quinze dias. Nessas reuniões vêm à tona os problemas observados e são levantadas sugestões de soluções para os mesmos, as quais serão postas em práticas para serem discutidas em posteriores encontros. Uns dos problemas apresentados, por exemplo, é a falta de alguns professores nas reuniões, motivada, principalmente, por impedimento relacionado com coincidência de horários, ou seja, a presença do professor ser requerida simultaneamente em dois locais diferentes.

As reuniões citadas no parágrafo anterior são consideradas importantes, pois nelas ocorrem as discussões que levam a uma análise do curso e a uma real integração que busca colocar em prática o trabalho com as competências que estão no plano de ensino. Perante isso, a importância do diálogo, da discussão construtiva, do dissenso que conduz a uma reconstrução consensual para a implantação do ensino integrado. Uma forma de integrar são os projetos interdisciplinares e os transdisciplinares que estão em processo de discussão para suas implantações.

Assim, a cidadania só pode ser exercida dentro de um contexto histórico. O caso de uma educação voltada para o exercício pleno da cidadania requer passos cuidadosos que têm que ser acompanhados de uma corrente de pensamento coerente com a prática pedagógica. Para que ocorra é necessário todo um aparato de práticas democráticas que passam pela participação na escolha de dirigentes e na elaboração do projeto político pedagógico (do qual, no CEFET/RS, o corpo docente participou com representantes) e levem a construção coletiva, além de uma gestão democrática e autônoma. Com isso, todos se sentem

responsabilizados pelo mesmo e a escola passa a ter possibilidade de que seus egressos se tornem sujeitos de suas histórias, emancipados e capazes de inovar através do senso crítico e da criatividade desenvolvidos por uma educação de qualidade voltada para o exercício pleno da cidadania.

Agora, antes que esse capítulo seja finalizado, entende-se salientar que o reconhecimento e a valorização dos esforços desenvolvidos pelos profissionais da educação devem ser estimulados, pois a motivação, os valores e a mentalidade são partes da cultura da participação.

## CONCLUSÕES

“No campo da educação temos sociólogos, filósofos, antropólogos, psicólogos, historiadores, profissionais das letras e das ciências, todos pesquisando e teorizando, junto com pedagogos, sobre recortes diversos da educação” (ARROYO, 2005, p. 141). Essa afirmativa indica a importância da educação tanto que os mais diversos tipos de profissionais a ela ligados tratam de estudá-la com os mais variados fins.

A segunda década dos anos de 1990 apresentou importantes momentos para a educação brasileira. Nela aconteceram a promulgação da atual LDB, Lei n. 9.394, e do Decreto n 2.208/97, esse alterando significativamente o ensino ministrado no CEFET/RS. Tudo isso em conjunto inspirou que o processo de reforma no ensino técnico brasileiro passasse a ser cuidadosamente observado e se tornasse objeto de trabalhos acadêmicos, incluindo-se essa dissertação.

No planejamento inicial desse trabalho a pretensão foi de partir do global para o local e os capítulos escritos seguiram essa orientação. O primeiro, “O processo de globalização e suas dimensões”, tratou do contexto mais amplo, isto é, do que abrange todo o globo terrestre; o segundo, versando sobre a educação brasileira, reduziu esse contexto ao Brasil; e o terceiro dedicou-se ao local, isto é, ao CEFET/RS frente às transformações no ensino técnico provocadas pela legislação tratada anteriormente.

Refletindo sobre o primeiro capítulo, o texto elaborado permite-me concluir que o mesmo cumpriu seu papel, ou seja, propiciou identificar significados, conseqüências e desafios intrínsecos ao processo de globalização, além de suas influências sobre o sistema educacional brasileiro.

No capítulo 2 foram focados o Brasil e sua educação, que tem sido dual: para os herdeiros da elite dominante uma formação geral e propedêutica, para a classe trabalhadora o treinamento para a execução de uma tarefa. Isso implicou estabelecer um histórico da educação brasileira com ênfase no ensino técnico, outro objetivo proposto e alcançado com sucesso. Contudo, para esse capítulo também foram reservados outros objetivos específicos atingidos, ou seja, realizei um estudo teórico-crítico dos Decretos 2.208/97, 5.154/04 e

5.840/06, o qual me possibilitou chegar às seguintes conclusões: 1) o Decreto 2.208, separando o ensino médio do ensino técnico, diminuiu a qualidade do ensino técnico ministrado no CEFET/RS, unidade de Pelotas; 2) o Decreto 5.154 trouxe consigo a possibilidade da implantação de um ensino integrado com vista a uma formação integral, precisando-se para isso que a vontade política dos dirigentes das escolas se manifeste a partir de um projeto político pedagógico com tal fim; 3) embora a universalização da educação básica não esteja contemplada, o governo atual vem aumentando o número de vagas de diversas maneiras, como por exemplo, através do ensino a distância e do Decreto 5.840/06.

A primeira conclusão do parágrafo acima é justificada por depoimentos de representantes do corpo docente e do corpo discente do CEFET/RS, unidade de Pelotas, e pelo fato de os conteúdos relativos ao ensino médio não serem mais de responsabilidade dessa Instituição, com isso as turmas tornaram-se heterogêneas, uma vez que esse ensino pode ser ministrado em diferentes educandários. Isso levou, na Escola, a uma simplificação quantitativa dos conteúdos, devido à diversificação no atendimento, ou aumentou a possibilidade de reprovação devido à manutenção da quantidade de conteúdos sem a manutenção qualitativa do atendimento diversificado.

Penso que a revogação do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04 representou um ganho para a educação, mas por estar ainda em implantação, os resultados práticos ainda não são notórios. Considero importante dizer que alguns educadores e autores bibliográficos que auxiliaram na elaboração do Decreto 5.154/04 demonstraram contrariedade com os rumos por esse tomados, talvez não atentando para o aspecto democrático do mesmo, pois a ratificação das diretrizes curriculares para o ensino médio e o ensino profissional anteriores ao Decreto 5.154 pelo CNE e a continuidade dos ensinos modular, concomitante e subsequente possibilita aos próprios educandários optarem pelo tipo de ensino a ministrar.

A terceira conclusão mostra que o governo brasileiro tem demonstrado uma preocupação com a universalização do ensino, o que penso ser positivo para a educação, desde que em suas entrelinhas não contenha outros objetivos ocultos, como por exemplo, o eleitoreiro. O Decreto 5.840/06 tornou possível à volta aos estudos de pessoas dele alijadas, isto é, estendeu o ensino integrado a jovens e adultos que trabalham e que, por essa razão, encontram-se fora da escola. No CEFET/RS, unidade de Pelotas, o PROEJA está em fase de implantação e depende dos envolvidos a sua continuidade por tempo indeterminado.

O capítulo três dedicou-se ao CEFET/RS frente às transformações propostas pelos Decretos 2.208, 5.154 e 5.840, às dimensões da cidadania e aos valores necessários a uma

educação na e para a cidadania e à possibilidade de, no CEFET/RS, no período de 2007 a 2011, estabelecer-se uma educação que prepare o educando para o trabalho e para o exercício pleno da cidadania. Acredito que o primeiro passo para tal fim já foi dado oficialmente, isto é, um Projeto Político Pedagógico foi elaborado com a participação de representantes das várias áreas e cursos, além da Coordenação Pedagógica da Instituição. Os passos seguintes, decorrentes desse, podem ser dados, bastando para isso o comprometimento de todos com as propostas constantes no PPP.

No capítulo dois constam exemplos de experimentos realizados para a implantação da *mercoescola* e da *escola cidadã* no Brasil, conforme o estado ou o município, isso porque esses gozam de certa autonomia em relação ao governo federal. Hoje é de se perguntar: por que, após vários anos de governo considerado progressista, não se tem uma proposta em nível federal de Escola Cidadã, como aconteceu em Porto Alegre no período administrado por representantes do mesmo partido? Os estudos realizados nessa dissertação permitem-me concluir que isso não acontece pelo respeito à autonomia dos responsáveis pelas escolas de nível fundamental (prefeitos municipais) e de nível médio (governadores de Estado), pois os Decretos 5.154 e 5.840 possibilitam que os mesmos implantem tal tipo de escola.

O objetivo maior dessa dissertação foi o de analisar criticamente as alterações propostas pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04 procurando relacioná-las com a possibilidade de um projeto alternativo de educação voltada para a cidadania plena no ensino integrado desenvolvido no CEFET/RS, unidade de Pelotas. A análise das citadas alterações foi realizada e a referida possibilidade de projeto alternativo discutida. Portanto, essa dissertação pode contribuir para uma educação que se volte para o exercício pleno da cidadania e para a formação integral do educando na unidade de Pelotas do CEFET/RS.

Em uma educação que vise preparar para o trabalho e para o exercício da cidadania plena, os ensinamentos médio e técnico devem ser integrados, mas isso só não garante que o educando torne-se criativo, crítico e solidário. O alcance desses objetivos passa por uma prática pedagógica problematizadora, pelo trabalho como princípio educativo, por conteúdos abordados de forma interdisciplinar e pela presença cotidiana de valores como solidariedade, igualdade, fraternidade e diálogo (ou predisposição para esse) balizando as relações humanas. No CEFET/RS, esse conjunto de requisitos enfrenta determinadas barreiras para ser alcançado, como por exemplo, a diversidade de formação (tanto do corpo docente quanto discente), número de envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, comprometimento de todos com o mesmo fim, entre outros. No entanto, a possibilidade dos mesmos é real, pois há um Projeto Político Pedagógico para a Instituição em vigor, há o

princípio do diálogo, ou possibilidade dele, se alastrando entre os membros da comunidade (algumas decisões têm sido orientadas pela participação de todos ou de representantes), enfim, há um começo que, se lapidado, pode proporcionar a forma de educação almejada.

No CEFET/RS, unidade de Pelotas, o ensino integrado voltou a ser ministrado, porém a formação integral do educando depende da prática pedagógica cotidiana e de valores humanos e éticos, os quais são necessários para a construção da humanidade. Não basta formar um profissional com todo o conhecimento possível sem uma orientação de “para onde ir” e de “a quem servir”. Não basta preparar o educando para enfrentar uma realidade que tem como marca a competitividade, mas mostrar que ela precisa ser revista de modo que as pessoas combatam suas causas e não se tornem objetos dela.

Nas análises do Decreto 2.208/97 apresentadas no capítulo 2, houve quem argumentou que as Escolas Técnicas Federais se constituíam no alvo da reforma proposta. O tempo passou e esse argumento foi confirmado. Em seus lugares surgiram os CEFETs, os quais possivelmente terão curta história, já que o presente acena com suas transformações em IFETS.

Agora encerrando, realço que, para John Gray, “uma economia cujas tarefas principais são realizadas por máquinas valorizará o trabalho humano apenas na medida em que ele não possa ser substituído” (GRAY, 2006, p. 174). No meu entendimento, a pedra maior a ser removida pela educação nesse limiar do século XXI será mostrar que a máquina substitui o fazer humano, mas jamais substituirá o ser humano.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. Ed. São Paulo : Cortez, 2002, p. 35-48.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. O Controle da Qualidade Total e a Intensificação do Trabalho Alienando. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (orgs.). *Controle da qualidade Total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte, MG : Movimento de Cultura Marxista, 1994, p. 105-15.

ARANHA, M. Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil*. 3. Ed. São Paulo : Moderna, 2006.

ARROYO, Mônica. O Processo de Globalização e a Integração Regional. In: STROHAECKER, Tânia Marques. et al. (orgs). *Fronteiras e Espaço Global*. Porto Alegre, RS : agb (Associação dos Geógrafos Brasileiros). Seção Porto Alegre, 1998, p. 17-28.

ARROYO, Miguel G. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise no Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. 7. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005, p. 138-65.

*Atualidades vestibular 2008*, São Paulo : Abril, agosto de 2007.

AZEVEDO, José Clóvis de. *Escola Cidadã: desafios, diálogo e travessias*. 2. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã, mercoescola e a reconversão cultural, in: FERREIRA, Márcia O. V; GUGLIANO, A. A (orgs). *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*, Porto Alegre, RS : Artes Médicas Sul, 2000, p. 189-206.

BERNARDES, Júlia Adão; FERREIRA, Francisco Pontes de Miranda. Sociedade e Natureza, in: CUNHA, Sandra Baptista da; Guerra, Antônio José Teixeira (orgs). *A questão ambiental: diferentes abordagens*, 2 ed., RJ : Bertrand Brand, 2005.

BOLLMAN, Maria da Graça Nóbrega. LDB: do processo de construção democrática à Aprovação anti-democrática. In: *Universidade e Sociedade*, São Paulo, ano VII (12) 02-1997, p. 162-3.

BOURDIEU, Pierre (trad. TOMAZ, Fernando). *O Poder Simbólico*. Traduzido por Fernando Tomaz. 2. Ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.htm> Acesso: 05/06/2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 04/99. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso: 05/06/2008

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso: 05/06/2008

BRASIL. Decreto n° 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF, 17 de abril de 1997. Disponível em [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208\\_97.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2208_97.htm) . Acesso: 04/04/2007.

BRASIL. Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004. Brasília, DF, 23 de julho de 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>, legislação, técnico médio. Acesso: 04/04/2007.

BRASIL. Decreto n° 5.840, de 13 de julho de 2006, Brasília, DF, 13 de julho de 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>, legislação, técnico médio. Acesso: 05/06/2008.

BRASIL. Decreto n° 6.095, de 24 de abril de 2007. *Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>, CNE, legislação. Acesso em 05/06/2008.

BRASIL. Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007. *Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Disponível em: [www.adufu.org.br/educacao-superior-pacote-abril.htm](http://www.adufu.org.br/educacao-superior-pacote-abril.htm). Acesso em 05/06/2008.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Institui as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>, legislação, técnico médio. Acesso: 04/04/2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Legislação específica para Cursos de Nível Tecnológico. Decreto n°. 5.224, 01 de outubro de 2004. Disponível em <http://www.mec.gov.br/setec>, legislação, rede federal. Acesso: 05/06/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/setec>. Acesso: 04/04/2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação Profissional: Legislação Básica*. 2ª ed. Brasília : a secretaria, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro: *Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília : Ministério da Educação e do Desporto, Seed, 1998.96p. (Série de Estudos. Educação à Distância, ISSN 1516-2079, v. 5).

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro: *Um olhar sobre a escola*, Brasília : Ministério da Educação e do Desporto, Seed, 2000.96p. (Série de Estudos. Educação à Distância, ISSN 1516-2079, v. 12).

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 39/2004: *Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação profissional técnica de nível médio e no Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. CNE, legislação. Acesso: 05/06/2008

BRASIL. Portaria. nº 646, de 14 de maio de 1997. *Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 e no Decreto nº 2.208/97 e das outras providências*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>. Acesso em 14/07/2007.

BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de Fevereiro de 2005. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso: 05/06/2008

BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed., Campinas, SP : Autores Associados, HISTEDBR : Caçador, SC : UnC, 2003, p. 39-60.

Caderno Especial 1 (mimeo). SINASEFE. Seção Sindical-Pelotas, RS : 05-1997.

CARMO, Paulo Sérgio. *O trabalho na Economia global*, São Paulo : Moderna, 1998.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, Redefinição do Estado Nacional. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. Campinas, SP : Autores Associados, HISTEDBR : Caçador, SC : UnC, 2003, p. 13-38.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, *Projeto do Ensino Médio Integrado para Jovens e Adultos – PROEJA*, 2007-2011.

CHESNAIS, François. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: HELLER, Agnes. et al.. *A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI*. Rio de Janeiro : Contraponto, 1999, p. 77-108.

CORTINA, Adela. *Cidadãos do mundo para uma teoria da cidadania*. São Paulo : Loyola, 2005.

CUNHA, Daisy Moreira. Intervenção Estatal na gestão escolar pelo controle da qualidade total. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (orgs.). *Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte, MG : Movimento de Cultura Marxista, 1994, p. 79-92.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Um olhar sobre a leitura e a escrita, in: BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro: *Um olhar sobre a escola*, Brasília : Ministério da Educação e do Desporto, Seed, 2000, p. 31-36.

CUNHA, Sandra Baptista da; Guerra, Antônio José Teixeira (orgs). *A questão ambiental: diferentes abordagens*, 2 ed., RJ : Bertrand Brand, 2005.

CURY, C. A. Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005, p. 19-29.

DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, Neoliberalismo e a Questão da Transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed., Campinas, SP : Autores Associados, HISTEDBR : Caçador, SC : UnC, 2003, p. 197-217.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Desafios ético-educacionais diante da crescente colonização do mundo da vida, in: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro. (orgs.). *Ética e Educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, SP : Autores Associados : Histedbr, 2005, p. 155-76.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. 5. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001, p. 138-53.

DEL PINO, Mauro A. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2002, p. 65-87.

DEMO, Pedro. *A Nova LDB, ranços e avanços*. 3. ed. Campinas, SP : Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. *Solidariedade como efeito de poder*,. Coleção Prospectiva, v. 6, São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2002.

ELIZALDE, Antonio. Globalizacion Mundializacion. In: SALAS, Ricardo Austrain (coord.). *Pensamiento Crítico Latinoamericano: conceptos Fundamentales*. Santiago, Chile : Ediciones Universidade Catolica Silva Henriquez, 2005, p. 467-95.

ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. 5. ed. Petrópolis, RJ : 2001, p. 51-84.

FERREIRA, Márcia O. V; GUGLIANO, A. A (orgs). *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*, Porto Alegre, RS : Artes Médicas Sul, 2000.

FIDALGO, Fernando S. Qualidade, novas tecnologias e educação. In : FIDALGO, Fernando Selmar e MACHADO, Lucília Regina de (org.). *Controle da qualidade Total: uma nova pedagogia do capita*. Belo Horizonte, MG : Movimento de Cultura Marxista, 1994, p. 29-38.

FIDALGO, Fernando S. e MACHADO, Lucília Regina de (org.). *Controle da qualidade Total: uma nova pedagogia do capita*. Belo Horizonte, MG : Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: Um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. 7. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005, p. 100-137.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 15. Ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 13. Ed. São Paulo : Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido*, In: Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial-Out. 2005-b, p. 1087-1113. Também disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 07/06/2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo : Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo : Cortez, 2005, p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. 7. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. A Educação e a Formação Técnico-profissional frente a Globalização Excludente e o Desemprego Estrutural. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). 5. ed. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001, p. 218-38.

\_\_\_\_\_. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na educação do Trabalhador*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2002, p. 13-26.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: TIRIBA, Lia; PICANÇO, Iracy (orgs.). *Trabalho e Educação: Arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular*. Aparecida, SP : Idéias & letras, 2004, p. 9-17.

FUSFELD, Daniel R. *A Era do Economista*. São Paulo : Saraiva, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 11. Ed. São Paulo : Cortez, 2006, (Coleção Questões da Nossa Época; v. 24).

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação à Distância. Salto para o Futuro: *construindo a escola*

*cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília : Ministério de Educação, Seed, 1998, p. 15-22, (Série de Estudos. Educação à Distância, ISSN 1516-2079, v. 12).

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola cidadã: A hora da sociedade. In: BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação à Distância. Salto para o Futuro: *construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília : Ministério de Educação, Seed, 1998, p. 23-30, (Série de Estudos. Educação à Distância, ISSN 1516-2079, v. 12).

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. Campinas, SP : Autores Associados, HISTEDBR : Caçador, SC : UnC, 2003, p. 13-38.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. A.A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997, p. 111-78.

GENTILI, Pablo. A.A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2002.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, Ética e Educação*. Campinas, SP : Autores Associados, 2005 (coleção Polêmicas do nosso tempo; 79).

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2002, p. 89-124.

GRAY, John. *Falso amanhecer: Os equívocos do capitalismo global*. Rio de Janeiro : Record, 1999.

\_\_\_\_\_. *Cachorros de palha: Reflexões sobre os humanos e outros animais*. 3. ed. Rio de Janeiro : Record, 2006.

GROSSI, Esther. Apresentação da Lei Nº 9394/96. In: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, Casa Editorial Pargos, 1997, p. 01-6.

HAESBAERT, Rogério. Questões e Mitos sobre a Globalização. In; STROHAECKER, Tânia Marques. et al. (orgs). *Fronteiras e Espaço Global*. Porto Alegre, RS : agb (Associação dos Geógrafos Brasileiros), Seção Porto Alegre, 1998, p. 11-6.

HELLER, Agnes et al.. *A Crise dos Paradigmas em Ciências Sociais e os Desafios para o Século XXI*. Rio de Janeiro : Contraponto, 1999.

IAHNKE, Carmen Júlia Pires. *Da ETEFPel ao CEFET/RS: focalizando mudanças na base técnica do trabalho e seus reflexos na educação tecnológica*, Pelotas, Universidade Católica de Pelotas, 1999, 160 p.(mestrado).

IANNI, Octávio. *A Era do Globalismo*. 8. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2004.

IZQUIERDO, Gabino. *Entre el Frafor el desconcierto: Economía, ética y empresa en la era de la globalización*. Madrid, España : Minerva Ediciones, 2000.

JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio. *Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito*. 5. ed. Petrópolis, RJ : 2001.

JOHNSON, A. G (traduzido por Ruy Jungmann. Consultoria, Renato Lessa). *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 1997.

KABAWARA, Izaura H. Química, in: KUENZER, A. (org.). *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2005, p. 152-61.

KUENZER, A. *Ensino de 2º Grau: O Trabalho como Princípio Educativo*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo : Cortez, 1997 (Questões da nossa época : v. 63).

\_\_\_\_\_. (org.). *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. A Concepção de Ensino Médio e Profissional no Brasil: a história da construção de uma proposta atual. In: Kuenzer, A. (org.). *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. Ed. São Paulo : Cortez, 2005-a, p. 27-33.

\_\_\_\_\_. A difícil superação da dualidade estrutural em uma sociedade dividida e desigual. In: KUENZER, A. (org.). *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2005-b, p. 34-7.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio para os que vivem do trabalho: construindo uma nova concepção. In: Kuenzer, A. (org.). *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2005-c, p. 38-90.

\_\_\_\_\_. *A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão*. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso: 14/07/2007. Também disponível em Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96, Especial, outubro de 2006, p. 877-910.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2002, p. 145-76.

LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. Campinas, SP : Autores Associados, HISTEDBR : Caçador, SC : UnC, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação Globalização, Pós-modernidade e Educação. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. Campinas, SP : Autores Associados, HISTEDBR : Caçador, SC : UnC, 2003, p. xi-xxxviii.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Educação e Divisão Social do Trabalho*. 2. ed.. São Paulo : Autores Associados : Cortez, 1989.

MINC, Carlos. *Ecologia e cidadania*, 2 ed., São Paulo : Moderna, 2005 (Coleção Polêmica).

MORAES, Carmen Sylvia V. “A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional”. In: *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte : FAE/NETE/UFMG, n. 3, Jan/Jul, 1998, p. 107-17.

MOREIRA, I. *O Espaço Geográfico: Geografia geral e do Brasil*. São Paulo : Ática, 1998.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 3. Ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *As Duas Globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente*. Organização de Juremir Machado da Silva. 2. Ed. Porto Alegre, RS : Sulina/EDIPUCRS, 2002.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um Estado para a Sociedade Civil: Temas éticos e políticos da gestão democrática*. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2005.

NOSELLA, Paolo. A Escola Brasileira no Final de Século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise no Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. 7. ed. Petrópolis : Vozes, 2005, p. 166-88.

O EMPREGO em Declínio. Economia Trabalho. *Atualidades vestibular 2008*, São Paulo : Abril, agosto de 2007, p. 156-59.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Qualidade total na educação: questões relativas ao processo de trabalho e a gestão da escola. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (org.). *Controle da qualidade Total: uma nova pedagogia do capital*, Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994, p. 93-102.

OLIVEIRA, Ramon. *A divisão de tarefas na educação profissional brasileira*. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php?ing=pt> > Acesso em: 14/07/2007. Também disponível em: Caderno de pesquisa n. 112, São Paulo mar. 2001.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. Ed. São Paulo : Cortez, 2002, p. 49-64.

Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET/RS): 2007-2011 (disponível em: <<http://www.cefetr.rs.br>>).

RAMONET, Ignácio. *Geopolítica do Caos*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998.

RAMOS, Marise . LDB e Educação Tecnológica ou Como unir o que o homem não separa? In: *Caderno especial 1 (mimeo) SINASEFE*, Seção Sindical–Pelotas/RS, 1997, p. 33-7.

\_\_\_\_\_. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo : Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005, p. 227-42.

ROITMAN, Marcos. Internacionalização, imperialismo e ideologia da globalização, in: FERREIRA, Márcia O. V; GUGLIANO, A. A (orgs). *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*, Porto Alegre, RS : Artes Médicas Sul, 2000, p. 77-94.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil..* Petrópolis : Vozes, 1978.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Articulações entre globalização e descentralização: impactos na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*, 2 ed., Campinas, SP : Autores Associados, HISTEDBR : Caçador, SC : UnC, 2003, p. 61-9.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 4. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1998, p. 35-7.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 4. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1998.

SAFRANSKI, Rüdiger (traduzido do alemão por Raúl Gabas). *Cuánta globalización podemos soportar?* Barcelona, Espanha : Tusquets Editores AS, 2004.

SALAS, Ricardo Astrain (coord.). *Pensamiento Crítico Latinoamericano: conceptos Fundamentales*. Santiago, Chile : Ediciones Universidade Catolica Silva Henriquez, 2005.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Um olhar sobre a formação de professores em serviço. In: BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação à Distância. Salto para o Futuro: *Um Olhar sobre a Escola*. Brasília : Ministério de Educação, Seed, 2000, p. 13-30 (Série de Estudos. Educação à Distância, ISSN 1516-2079, v. 12).

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, Globalização e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. Ed. Campinas, SP : Autores Associados, HISTEDBR : Caçador, SC : UnC, 2003, p. 3-12.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro : Record, 2001.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: LDB – Trajetória, limites e perspectiva*. Campinas : Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. A Política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005, p. 30-9.

SCHAFF, Adam. A Sociedade Informática, São Paulo : Unesp/Brasiliense, 1995, p. 21-5, in: MOREIRA, I. *O Espaço Geográfico: Geografia geral e do Brasil*. São Paulo : Ática, 1998, p. 114.

SILVA, Petronilha Beatriz. Gonçalves e. Espaços para a educação das relações interétnicas: Contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). 5. Ed. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001, 381-96.

SILVA, Luiz Heron da (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. 5. Ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo. A.A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997, p. 11-29.

\_\_\_\_\_. A Escola Cidadã no Contexto da Globalização: Uma introdução, in: SILVA, Luiz Heron da (org.). 5. Ed. *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis RJ : Vozes, 2001, p. 7-10.

SILVA JÚNIOR, José dos Reis. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. Ed. São Paulo : Cortez, 2002, p. 243-61.

Sindicato dos Trabalhadores do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, SINTEPS ( mimeo ). *Reforma da Educação Profissional: porque ser contrário à aprovação do PL 1.603/96*. São Paulo : 1996.

SINGER, Paul. *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. 3. Ed. São Paulo : Contexto, 1999.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de. Forma e conteúdo na construção ideológica do discurso da qualidade. In: FIDALGO, Fernando Selmar e MACHADO, Lucília Regina de Souza (org.). *Controle da qualidade Total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte/MG : Movimento de Cultura Marxista, 1994, p. 53-62.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara, *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

STROHAECKER, Tânia Marques. et al. (orgs). *Fronteiras e Espaço Global*. Porto Alegre, RS : agb (Associação dos Geógrafos Brasileiros), Seção Porto Alegre, 1998.

TIRIBA, Lia; PICANÇO, Iracy (orgs). *Trabalho e Educação: arquitetos, abelhas e outros tecelões da economia popular*. Aparecida, SP : Idéias & letras, 2004.

*Trabalho & Educação*. Belo Horizonte. FAE/NETE/UFMG, n. 3, Jan/Jul, 1998.

TEODORO, Antônio. *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação*, São Paulo : Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

## ANEXOS

**Anexo 1:** Decreto N° 2.208, de 17 de abril de 1997.

*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 trabalho em seus conhecimentos tecnológicos;

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

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

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

I - básico: destinado à qualificação 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.

§ 1.º. 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, aberto a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

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

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

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

Art. 6.º. 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 os estabelecimentos de ensino, independente de autorização prévia, elejam disciplinas, conteúdos, habilidades e competências específicas da sua organização curricular.

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

§ 2.º. Após avaliação da experiência e aprovação dos resultados pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação, os cursos poderão ser regulamentados e seus diplomas passarão a ter validade nacional.

Art. 7.º. 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 participação de professores, empresários e trabalhadores.

Art. 8.º. 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 habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3º. Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federais 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 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, 176º da independência e 109º da república

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO  
Paulo Renato Souza

**Anexo 2:** 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,  
D E C R E T A :

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*

**Anexo 3:** Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos jurídicos

**DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006.**

Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 35 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, no art. 6º, inciso III, da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e no art. 54, inciso XV, da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

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

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do [art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004](#); e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do [art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004](#).

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas.

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no **caput** disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino.

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e
- II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

- I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
- II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e
- III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Art. 5º As instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do PROEJA serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas.

Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Art. 6º O aluno que demonstrar a qualquer tempo aproveitamento no curso de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, fará jus à obtenção do correspondente diploma, com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior.

Parágrafo único. Todos os cursos e programas do PROEJA devem prever a possibilidade de conclusão, a qualquer tempo, desde que demonstrado aproveitamento e atingidos os objetivos desse nível de ensino, mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino.

Art. 7º As instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares.

Art. 8º Os diplomas de cursos técnicos de nível médio desenvolvidos no âmbito do PROEJA terão validade nacional, conforme a legislação aplicável.

Art. 9º O acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, com função consultiva.

Parágrafo único. A composição, as atribuições e o regimento do comitê de que trata o **caput** deste artigo serão definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego.

Art. 10. [O § 2º do art. 28 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação.” (NR)

Art. 11. Fica revogado o [Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005](#).

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de julho de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 14.7.2006