Universidade Federal Fluminense

Centro de Estudos Sociais Aplicados
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado

FRANCISCO JOSÉ DA SILVEIRA LOBO NETO

O discurso sobre tecnologia na "tecnologia" do discurso: discussão e formulação normativa da educação profissional no quadro da lei de diretrizes e bases da educação de 1996.

NITERÓI
2006

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

FRANCISCO JOSÉ DA SILVEIRA LOBO NETO

O DISCURSO SOBRE TECNOLOGIA NA "TECNOLOGIA" DO DISCURSO: DISCUSSÃO E FORMULAÇÃO NORMATIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO QUADRO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1996.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Campo de confluência: Trabalho e Educação.

Orientadora: Profª. Drª. MARIA APARECIDA CIAVATTA PANTOJA FRANCO

Niterói
2006

L799 Lobo Neto, Francisco José da Silveira.
O discurso sobre tecnologia na "tecnologia" do discurso: discussão e formulação normativa da educação profissional no quadro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 / Francisco José da Silveira Lobo Neto. – 2006.
272 f.
Orientador: Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2006.
Bibliografia: f. 173-184.

1. Educação profissional. 2. Políticas públicas. 3. Trabalho. 4. Tecnologia. 5. Brasil – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996. I. Franco, Maria Aparecida Ciavatta Pantoja. II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.
CDD 378.013

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá - UFF

FRANCISCO JOSÉ DA SILVEIRA LOBO NETO

O DISCURSO SOBRE TECNOLOGIA NA "TECNOLOGIA" DO DISCURSO: DISCUSSÃO E FORMULAÇÃO NORMATIVA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO QUADRO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1996.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Campo de confluência: Trabalho e Educação.

Aprovada em 27 de outubro de 2006

BANCA EXAMINADORA

PROFª.DRª. MARIA APARECIDA CIAVATTA PANTOJA FRANCO – Orientadora
UFF

PROF. DR. CARLOS ROBERTO JAMIL CURY
UFMG

PROF. DR. FRANKLIN TREIN
UFRJ

PROF. DR. GAUDÊNCIO FRIGOTTO
UERJ

PROF. DR. OSMAR FÁVERO
UFF

PROFª.DRª. SONIA MARIA RUMMERT (Suplente)

Niterói
2006

A Ana Maria.

Com ela e por ela vivo, me movo e existo. A ela agradeço a paciência e compreensão pelos momentos que lhe foram roubados nos cíclicos surtos de “tesicose”. A ela agradeço as amorosas interrupções, chamando-me para a doce realidade de que viver é preciso e alguma distração é sopro de vida.

Aos meus filhos Rodrigo e Marcello, minhas noras Lisiane e Luciana, a Rafael meu neto querido, pela generosidade carinhosa de me acompanhar na aventura de um doutorado temporão.

A minhas irmãs e irmãos - coletivo exemplar de diferenças e identidades, turma heterogênea em idade e características pessoais - que comigo compartilharam da herança educativa inscrita em cada um de nós pelo magistério insuperável de Isvera e Hugo, nossa mãe e nosso pai.

Aos meus educadores que, tantas vezes chamados de meus alunos, me ensinaram, nestes quarenta e dois anos de magistério, o respeito pela aprendizagem humana, o primeiro trabalho deflagrador da constituição social do ser humano.

A minha exemplar Orientadora, Professora Doutora Maria Ciavatta, que sempre se pautou pelo generoso equilíbrio de absoluto respeito ao meu processo e o mais generoso ainda compromisso de intervir com interlocução e direção no esclarecimento dos rumos de meu trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, especialmente os do campo de confluência Trabalho e Educação, pela qualidade de sua contribuição formativa, alicerçada no compromisso da pesquisa sempre referida à práxis de uma militância transformadora desta nossa sociedade que, nas suas contradições, necessita constituir-se na justiça da igualdade, na liberdade de cada um na pluralidade de um coletivo solidário, na soberania da identidade nacional de sua diversidade cultural.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, pela sua qualificada e permanente disponibilidade à interlocução.

Aos meus colegas professores, em todos os níveis e modalidades de ensino, que, no compromisso de sua responsabilidade histórica, assumem a profissional tarefa de apoiar a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, através da prática social pedagógica, crítica e transformadora.

Aos meus colegas do Departamento de Fundamentos Pedagógicos que, por três anos, liberaram-me dos compromissos de ensino, permitindo-me dirigir minha dedicação exclusiva aos estudos e à pesquisa para o doutoramento.

“Je crois ne pouvoir mieux justifier tout ce que j’ai osé dire, qu’en disant encore tout ce que j’ai pensé” (J.-J. Rousseau, *Lettre à M. de Beaumont)*

S U M Á R I O

Apresentação
Capítulo 1 – Intenções e tensões na definição e delimitação do objeto. 3

1.1 – Caminhos de aqui chegar
1.2 - Definição e delimitação do objeto.
1.3 - Referencial teórico-metodológico.
1.3.1 – A realidade, os conceitos e as concepções.
1.3.2 – História e verdade na percepção do real.
1.3.3 – A expressão das percepções e concepções.

Capítulo 2 – Conceitos e concepções para a análise da educação profissional. 32

2.1 - O trabalho e o modo de produção da existência.
2.2 - A tecnologia: concepções.
2.3 - O Estado e a democracia.

Capítulo 3 – Os projetos políticos de desenvolvimento da sociedade brasileira e a educação profissional. 66

3.1 – O desenvolvimento no quadro mais amplo do capitalismo
3.2 – O desenvolvimento no quadro mais específico da sociedade brasileira

Capítulo 4 - A tecnologia como argumento nos debates e proposições 85

4.1 – Duas referências exemplares
4.2 – Marcando posições: 1ª CBE e Seminário CNI/IEL
4.3 – Tecnologia e trabalho na produção humana da existência
4.4 – Tecnologia e trabalho na produção de bens e serviços do mercado

Capítulo 5 - A "tecnologia" dos discursos reguladores: repercussões do argumento 134

5.1 – A Constituinte e a Constituição
5.2 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
5.2.1 – A tramitação da LDBEN
5.2.2 – A formulação normativa da educação profissional na LDB

Capítulo 6 – Movimento conclusivo. 164

6.1 - Caracterização dos discursos através de sua “tecnologia”.
6.2 - Caracterização do discurso sobre tecnologia
6.3 - Educação profissional: a busca de um significado

Referências Bibliográficas 173

Anexos 185

RESUMO

A partir dos discursos sobre tecnologia presentes nos discursos mais abrangentes sobre a educação profissional, pretende-se trazer elementos de entendimento das formulações normativas no quadro da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assumindo o materialismo histórico e dialético como o referencial teórico-metodológico de análise, justifica-se e explicita-se essa opção no que se refere às questões da construção conceitual da realidade, da relação entre história e verdade e da busca do sentido da expressão de idéias e percepções. Aprofundam-se as concepções de trabalho e modo de produção, de tecnologia e de Estado e democracia, indicando sua sistematização nos projetos políticos de desenvolvimento indicadores dos projetos de sociedade em confronto. Faz-se então a análise dos discursos sobre a tecnologia que se articulam numa "tecnologia" dos discursos de discussão e proposição da educação profissional e sua repercussão na construção dos discursos reguladores, seja na formulação constitucional, seja na decorrente formulação legal, em sua tramitação de oito anos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, desde o Projeto de Lei nº. 1258/88 até a resultante redação final que se constitui na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Apresentam-se, num movimento conclusivo, os resultados dessa investigação analítica, indicando a evidência do confronto de duas visões diferentes do modo de produção vigente: a que fundamenta, argumenta, critica, propõe e regula dentro de seus limites, tidos como intransponíveis; a que dele procede fundamentando, argumentando, propondo e regulando numa perspectiva de sua superação por alternativa possível e necessária. Constata-se assim, no primeiro caso, um discurso de menções, onde a tecnologia é um fator externo condicionador do modo de produzir, do modo de trabalhar, do modo de capacitar. Já, no segundo caso, um discurso sobre a tecnologia integrado ao discurso sobre trabalho, fundamentando tanto o discurso propositivo quanto o discurso regulador da educação profissional. Por isso, considera-se a perspectiva de pesquisa, de debate reflexivo, para a construção de propostas que levem em conta a educação profissional como formação humana e como práxis transformadora das relações trabalho-tecnologia-profissão-educação, na especificidade concreta de cada situação e no conjunto das situações. Uma perspectiva de resgate da educação profissional como uma política plenamente pública, voltada para os interesses da maioria, a classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação profissional. Trabalho. Tecnologia. Discurso propositivo. Discurso normativo. Processo Legislativo. Política pública.

ABSTRACT

The intent of this work is to bring elements for the understanding of legal formulations under the current Directives and Basis Law for Brazilian Education (Law nº. 9.394, of December 20, 1996) as from the discourses about technology which are present in the wider discourses on professional education, By adopting the dialectical and historic materialism as the theoretical-methodological analysis reference, such option is ratified and exposed as regards conceptual questions, relation between history and truth and the search for the meaning of the expression that reveals ideas and perceptions. The concepts of work and production process, technology, and State and democracy are more deeply discussed in order to indicate their presence in political projects for development which, in turn, make clear the contradiction between different projects about the society as a whole. On such grounds, the discourses on technology will be analyzed as a component of a "technology" for broader discourses on the discussion and proposition of professional education as well as its effects on the construction of regulating discourses, either in their constitutional formulation or in the law further regulating the matter – which was discussed during eight years in Brazilian Congress as from the presentation of Bill of Law nº. 1.258/88 until it was finally approved as Law nº. 9.394 of December 20, 1996. Throughout the conclusion movement, the results of such analytic research show the confrontation of two conceptions on the production process: the first one is based on discussions, themes, arguments, propositions and rules inside its limits, conceived as established and untouchables; the other, which takes the actual production process as one aspect of reality historically constructed, that can be transformed, so establishing different and opposite foundations, discussion, themes, arguments, propositions and rules to present deep changes, alternatives, which are not only possible, but necessary. The first view only quotes technology as one external and independent factor which governs the production process, the work process, the professional qualification process. The other view presents a discourse on technology associated with the discourse on work, giving grounds to both the propositions and regulations discourses on professional education. Perspectives are opened for research, reflexive debate and construction of propositions which take into consideration the professional education as human formation and as transformation *praxis* on work-technology-profession-education relationships, based on the actual peculiarities of each situation as well as considering the totality of situations. So, the proposition is to treat "professional education" as a true public policy, directed to the interests of the majority in the society, the working class.

Key-words: Professional education. Work. Technology. Propositions discourse. Regulatory discourse. Law-making process. Public policy.

Apresentação

Meu objeto é a educação profissional, enquanto expressa em propostas discutidas, enquanto formalizada no sistema normativo, no especial momento de afirmação democrática da sociedade brasileira reconstituindo-se em Estado de Direito, após um longo período de arbítrio autoritário, iniciado com o Golpe de 1964. Mesmo buscada na historicidade daquele ontem, a educação profissional se faz presente – e exigente - no hoje, como prática social concreta de um fazer-se ser humano, pessoa, cidadão, trabalhador, profissional capaz de produzir bens e serviços, na interação com os outros e com o mundo, como produção – na totalidade - de humana existência.

Minha abordagem pretende investigar a educação profissional, enquanto resultado da relação trabalho-educação-profissão, a partir das discussões e debates e suas repercussões na formulação da lei, privilegiando o discurso sobre a tecnologia, como argumento e, às vezes, fundamento na estruturação dos discursos de debates e de encaminhamento de proposições. Essa construção da estrutura do discurso sobre a educação profissional, denomino analogicamente "tecnologia" do discurso.

Uma analogia legítima porque - como a tecnologia e todas as tecnologias – a construção do discurso supõe um fazer técnico baseado em princípios, que se aplicam ao desenvolvimento de processos, resultando em produtos intencionados. No caso, os produtos são discursos que se estruturam com menor ou maior amplitude, para debater e propor a educação profissional e vão repercutir na formulação legal.

Minha hipótese geral é que o discurso sobre tecnologia está presente no discurso mais amplo sobre educação profissional e, nele, exerce um papel de argumento catalisador que, crescendo em importância, pode chegar a ser considerado, mais do que argumento, um fundamento.

Este texto, que apresento como tese de doutorado, com o objetivo de verificar a pertinência ou não dessa hipótese, desenvolve-se em seis momentos de investigação e reflexão que se apresentam em capítulos.

O primeiro capítulo é dedicado a explicitar intencionalidades, delimitando e descrevendo o meu objeto de investigação, mas, sobretudo, identificando e estabelecendo referenciais teóricos e metodológicos que nortearão meu trabalho. Estes referenciais se organizam, no texto, relacionados à questão dos conceitos e concepções, à questão da verdade histórica e à questão da expressão das percepções e concepções. Julguei oportuno integrar, a

esse momento, algumas informações e reflexões sobre minha trajetória formativa, pois entendo que podem esclarecer muitas, ou algumas intenções e tensões.

O segundo capítulo representa um aprofundamento de conceitos e concepções que se situam como centrais para minha análise da educação profissional, sobretudo tendo presente minha opção de fazê-la com privilegiado enfoque na tecnologia e sua presença nas discussões e proposições, assim como na explicitação normativa legal. Desenvolvo, portanto, a abordagem dos seguintes tópicos: o trabalho e o modo de produção da existência; as concepções de tecnologia; o Estado e a democracia.

O terceiro capítulo tem como objetivo caracterizar o contexto histórico, privilegiando como referência as questões relacionadas ao desenvolvimento. De forma articulada, integram-se as análises da conjuntura internacional e nacional, inclusive referindo-se às questões da relação trabalho-educação-profissão.

O quarto e quinto capítulos estão, respectivamente, centrados na identificação dos discursos sobre a tecnologia, na "tecnologia" dos discursos argumentativos das discussões e proposições, assim como dos discursos normativos legais. No quarto, após uma exposição sobre o pensamento de Dermeval Saviani e Florestan Fernandes e o cotejo de textos em dois eventos do início da década de 1980 como marcos definidores de posições, apresento os discursos representativos das duas concepções da relação trabalho-tecnologia. Na primeira prevalece o modo de produção da existência como processo de humanização, enquanto na segunda a predominância é do processo de produção de produtos para o mercado.

No quinto capítulo, analiso o discurso normativo maior, a Constituição e o discurso normativo da Lei nº. 9.394, que fixa as diretrizes e bases da educação profissional, procurando identificar - na trajetória das sucessivas formulações e reformulações, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal – as repercussões das posições expressas nos discursos argumentativos dos debates e proposições.

O sexto capítulo expressa um movimento conclusivo que, resgatando a investigação e a reflexão da tese com base na hipótese, sistematiza os avanços de conhecimento do autor e procura trazer contribuições e levantar novas questões relacionadas a alguns aspectos da educação profissional como política pública, como formação humana e como a construção de uma prática fundamentada e transformadora.

Capítulo 1 - Intenções e tensões na definição e delimitação do objeto.

> "Todo 'cogitare', não importa qual seja seu objeto, é também um 'cogito me cogitare'; toda volição é um 'volo me velle'; mesmo o juízo só é possível por um 'retour secret sur moi-même', como observou Montesquieu" (Hanna Arendt)

Este capítulo tem por objetivo expor de forma sistemática a definição e delimitação do objeto de minha pesquisa e explicitar, no campo teórico e metodológico, os referenciais assumidos para nortear o percurso investigativo.

Esses dois componentes serão precedidos por uma exposição analítica da minha trajetória de formação. Essa explicitação tem um objetivo: não perder no movimento das transformações pessoais a radicalidade histórica de uma identidade, que se expressa neste trabalho, como intelectual, mas indissociável da omnilateralidade que caracteriza a totalidade humana pessoal.

Apenas o item de referenciais (1.3) traz subdivisões no sentido de melhor sinalizar as três questões que catalisam as demais na busca de referências, ou seja: a relação realidade-conceitos; a relação história-verdade; a expressão discursiva de concepções e percepções.

1.1 - Caminhos de aqui chegar

Antes de cumprir a preliminar exigência de explicitação do meu objeto e do meu referencial de análise impõe-se um resgate de minha trajetória formativa. E este resgate não teria sido completo se não assumisse o movimento de minha vida como uma totalidade, sem a qual os momentos vividos nem mesmo se explicariam como expressões de uma existência. Vejo, ouço, toco, penso, sinto, amo, falo, ajo como alguém que se construiu historicamente na interação com os outros, nos contextos econômicos, sociais, políticos e culturais em que vivi.

Comigo, são co-autores de mim, na razão e na emoção, meus familiares, meus mestres e colegas de tantas escolas, meus parceiros de muitos e diversos círculos de convívio, meus companheiros de todas as militâncias. E também o são os que procurei ou me foram trazidos como interlocutores distantes no tempo e no espaço, por sua presença mediada nos escritos e falas, por diferentes tecnologias registradas. E reconheço, ainda, como co-autores de mim, os que interagiram comigo em circunstanciais ou radicais divergências, oposições, desafeições – dialogadas ou paralelamente justapostas, sem esperança de convergências ou, ao menos, de simpatias parciais.

Com os outros e com o mundo das coisas, das idéias e dos sentimentos, mesmo quando diferentemente deles em relação a mim, interagi em uma escala de intensidades que me fizeram ser o que sou e o que não sou. E, porque ainda sou em movimento de relação, continuo sendo projeto de ser, desvendando, esforçando-me por revelar, para além de suas aparências, a realidade de mim mesmo e do que está fora de mim. Transformando-me e transformando-a em sempre nova realidade.

Nesta totalidade, constantemente transformada, a especificidade do meu objeto de pesquisa, a educação profissional, supõe aquelas concepções que se tornam minhas e nas quais se inscrevem, em sua radical historicidade, as do trabalho e da produção – nelas, com elas e por elas, as da tecnologia - como fundamentais à compreensão de profissão e, portanto, dos processos formativos que a ela se referem**.**

Ao buscar referenciais para esta análise, me vi comprometido com a dinâmica de produção de minha existência e revisitei percursos, com a esperança de melhor perceber o real, percebendo-me. Revivi uma história de superação das muitas alegadas imutabilidades da realidade humana, "essencializada" numa perenidade de fim da história, de impossibilidade de humanamente transformar o mundo desumano em que vivemos. E, nesta busca de referenciais de análise sobre a educação profissional – nas quais são fundamentalmente iniludíveis as concepções de trabalho e produção – era impossível deixar de encontrar, em Marx e nos marxismos, interlocutores privilegiados de um diálogo necessário.

Se é verdade que não cabe, no escopo desta tese, uma revisão desses caminhos – descritos e interpretados nas diversas histórias da filosofia – é também impossível deixar de referir os caminhos percorridos por este sujeito investigador, na construção de referenciais para a análise a que se propõe.

A busca de referenciais necessariamente levará em conta as influências durante todo um percurso de pensamento, emoção, volição e ação. Ter presente e explicitar essas influências é, sobretudo, colocar nas mãos dos interlocutores os elementos que lhes permitam identificar os caminhos – aqui percorridos - das concepções, leituras da realidade e proposições de intervenção. Por isso mesmo, considero necessário, desde logo, indicar as diretrizes institucionais que presidiram a minha trajetória formativa:

> Ensinem-se as disciplinas filosóficas de forma que os alunos cheguem, acima de tudo, a um conhecimento sólido e coerente sobre o homem, o mundo e Deus, apoiados no patrimônio filosófico de validade perene, levando também em conta as investigações filosóficas da idade moderna, particularmente aquelas que exercem maior influência na própria nação, assim como os últimos progressos da ciência. (...) O próprio método de ensino deve suscitar nos alunos o amor pela verdade, a qual há de ser rigorosamente buscada, observada e demonstrada, reconhecendo, ao mesmo tempo, com honradez, os limites do conhecimento humano. Grande atenção deve ser prestada à relação que une a filosofia aos verdadeiros problemas da vida, assim como às questões que mais preocupam os alunos (CONCILIO VATICANO II., 1967, p. 541-542).

A questão do conhecimento se coloca, portanto, como uma questão preliminar,

também na formação clerical. Nem poderia deixar de ser diferente, porque "Todos os homens têm, por natureza, desejo de conhecer" (Aristóteles, *Metafísica*, livro 1, cap. I, 1973a: 211). Mas este conhecimento se orienta para uma ação sobre a realidade conhecida. O mesmo Aristóteles - e antes dele Platão – e depois deles Agostinho e Tomás de Aquino, Locke e Descartes, Kant e Hegel, Marx e Dewey, todos reconhecem no ser humano a disposição para, além do conhecimento, promover a melhoria do mundo, segundo os seus valores e as suas diversas possibilidades de manifestação da beleza.

Essa inquietação, diversificada no tempo e espaço de cada humano inquieto, se explicita concretamente em questões. Embora formuladas por muitos outros, eu as reconheci como minhas:

- de "quê" tudo isso que eu percebo é feito? Este "quê", de que são feitas as coisas, é idêntico em todas ou o conjunto de coisas, que compõem o que denomino *realidade,* é feito de diferentes "quês"?
- quais são os princípios (ou modos) que organizam esse conjunto que se passou a chamar *natureza*?
- e os acontecimentos (ações, relações) que se passam aí, de onde vêm? E de que tipo são?
- qual o *desenho* (plano? desígnio? acaso? necessidade?) do funcionamento disso tudo?
- e, finalmente (uma inquietação de muitos, mesmo quando ainda não fora escrita a 11ª Tese contra Feuerbach), que tipo de ação/relação/intervenção pode-se fazer em cada caso/momento/movimento e no conjunto?

Parece preliminar a estes questionamentos - caso contrário eles nem surgiriam - alguma forma de percepção dessa *realidade*. Isto é, eu já a conheci de alguma maneira. Por isso, tenho que admitir outras perguntas, estas sim inaugurais: qual a relação entre o que é conhecido e o meu conhecimento?

Minha primeira suspeita de resposta se inicia por admitir uma certa reciprocidade entre quem conhece e a coisa conhecida (eu vejo a coisa que é vista por mim, eu percebo o movimento que é percebido por mim). Junto a isso "experimento" uma certa forma de ter a posse da coisa conhecida, insinuando que conhecer é apropriar-se e adaptar a coisa para ser possuída não só por mim, mas também em mim de maneira peculiar, em que o modo como descubro coincide com a própria descoberta.

Na obscura relação do meu conhecimento com a coisa conhecida, uma encruzilhada

de opção, um ponto de partida para muitas caminhadas. No caso deste sujeito investigante, foram assumidos, em relação à coisa conhecida, seu "ser em mim" e seu "ser em si". E foi admitido que ela é cognoscível, pelo simples e inquestionável fato de que eu a conheço. Foi admitido, ainda, que ela é constituída, em mim, por aquilo que a faz cognoscível: a idéia. Os objetos são, na sua realidade, também idéias em nós. Fora de nós, as idéias são, na sua realidade, objetos.

A filosofia que me chegou qualificada como "perene", colocava-me a uma segura distância tanto do idealismo radical como do realismo materialista (do tipo iluminista). Este me parecia um inaceitável exclusivismo do objeto, aquele uma anulação da realidade no sujeito. Enquanto o materialismo realista me propunha construir-me, como sujeito, "de fora", a partir dos objetos; o idealismo radical me queria – no desprezo das coisas externas – única medida do tudo possível (mesmo quando me imergia na transcendência do Absoluto, do Espírito, do Divino). As concepções tomistas me fizeram entender que sujeito e objeto (eu e o outro), no ato de conhecer, formam uma *síntese real*; só possível porque ambos têm um "parentesco" fundamental *no ser*. O objeto real pode, portanto, estar em nós sem deixar de ser em si. Nós podemos ter em nós o real – que pelo conhecimento se faz nós mesmos – sem perdermos nossa identidade de sermos nós mesmos.

Assim, a questão da "percepção" da realidade – e estou considerando tanto a realidade de si mesmo quanto a realidade externa que circunda o sujeito que percebe – é uma daquelas questões que, desde sempre, desafia o pensamento humano. A raiz dessa questão foi, é e sempre será, a percepção como relação entre a aparência e a realidade. Na construção do conhecimento da realidade, a superação das aparências pode tomar caminhos que afastam o real concreto como referência, chegando mesmo a negar a existência do mundo exterior. A abstração se faz negação. A essência substitui a existência. A substância se torna independente da forma. Outros caminhos podem seguir itinerários contrários, limitando o conhecimento ao conjunto de relações das percepções do real concreto, identificando a superação das aparências com um processo sistemático de desvendamento da realidade material do mundo que está posto (*positum*), matriz de todos os positivismos. Nesse caso - e, usando aqui a terminologia da filosofia clássica em que fui formado - a existência é a essência, a forma é a substância.

Considero importante e preliminar à busca destes referenciais, um referencial maior: uma ontologia que admite a realidade como existente em si e o conceito como forma de existência da realidade em mim. Embora admita a dificuldade de conceituar o conceito – o

que faz com que alguns prefiram considerá-lo um pressuposto – sou levado a pressupor a própria realidade em si e o conceito como resultante de um processo de conhecimento da realidade que passa, de alguma forma, a existir em mim. E é isto que encontro argumentado e minuciosamente descrito na *Introdução à Crítica da Economia Política*.

Ao assumir a dialética de Hegel e "corrigi-la" para restituir o protagonismo da realidade no processo de concepção, investindo na história como possibilidade única de escoimá-la das aparências e resgatá-la na totalidade de suas múltiplas determinações, Marx me convenceu a tal ponto, que quase adotei o "inexcedível" de Sartre.

Este é um realismo que exige a apreensão da realidade em sua totalidade, não apenas uma totalidade em si – a totalidade de cada objeto – mas as totalidades de objetos que se relacionam, numa progressão de relações concretas formadoras de totalidades mais e mais amplas. Por isso pode enfrentar (não chegaria dizer resolver) a questão da relação sujeito-objeto no limite do realismo, afirmando que:

> O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo de pensamentos, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível [...]. O sujeito real continua subsistindo, agora como antes, em sua autonomia fora do cérebro, isto é, na medida em que o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente (MARX, 1974b:123).

Fica claro, portanto, que tomo como referencial o materialismo histórico e dialético. Objetos, fatos, ações - cada um na sua autonomia de ser – são percebidos como totalidades e como partes relacionadas, num processo de progressiva e mais ampla totalização. A totalidade, portanto, também não se afirma como um termo fechado – totalitário. Mas é entendida como um conjunto de processos, com a movimentação da permanente possibilidade humana de mudar. Daí a centralidade do trabalho, enquanto produção da existência humana, assumindo sua verdade concreta no decorrer da História, que se comprova movimento na dinâmica da afirmação do ser humano pela relação transformadora com a natureza, a cada instante recriando-se no confronto / encontro com o outro.

O materialismo histórico e dialético, fundado no pensamento de Marx e Engels, contudo, jamais me pareceu apenas um desses caminhos que se impõe como percurso necessário. Ele já se configurava – mesmo na leitura de honestos opositores - como importante e abrangente sistema de análise do mundo moderno. Para além de uma instauração crítica da economia política, da revolta radical contra a injustiça e opressão do homem no

capitalismo, ou de um fenômeno político que se faz presente como experiência concreta de organização de algumas sociedades ou como proposta alternativa de transformação social – o pensamento marxiano toca na multiplicidade de questões que interessam ao homem, desde sua origem, seu lugar no universo, seu papel no mundo, até seu destino histórico, sua liberdade. Nele se encontram os elementos que os antigos já denominavam de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia da ciência, de uma filosofia da história e de uma análise crítica da cultura, de uma ética social / política / econômica e de uma ontologia [1].

O pensamento de Marx está certamente comprometido em uma ação política de luta diante do quadro de injustiça e opressão, sendo impossível entendê-lo fora desse compromisso. Seu pressuposto, porém, é de que é fundamental "saber" a luta que precisa ser lutada: "Assim como a filosofia encontra as armas materiais no proletariado, assim o proletariado tem as suas armas intelectuais na filosofia" (MARX, 2005, p. 156).

Contraditoriamente, é este o momento de superação de críticas superficiais (e, certamente, nunca ingênuas) que, evitando o aprofundamento de uma discussão filosófica, atinham-se à desmoralização de um Marx messiânico-profético, com base no desmentido histórico da falência do capitalismo, no anacronismo da manufatura pelo vertiginoso progresso da tecnologia da produção, na inconsistência dos conceitos de classe e luta de classes[2].

Em um segundo momento, somando-se a FABRO, a leitura de intelectuais não-marxistas como Raymond ARON, Padre Henrique Cláudio de Lima VAZ, Émile BAAS e tantos outros, traz uma contribuição ao desenvolvimento de cursos sobre o pensamento social cristão.

Mas é, em 1986, que um autor me aproxima de Marx abrindo perspectivas de uma conversação fecunda. Um pequeno texto de Leandro KONDER (1986) - marcado por clareza de exposição, acuidade reflexiva e compromisso histórico - foi um estímulo para aprofundar meu conhecimento e, ao fazê-lo, lembrar que "Marx deve ser lido 'despreconceituosamente'.

---

1 É importante mencionar que meu primeiro contato mais sistemático com o pensamento marxista se dá no contexto de um curso optativo sobre o "Ateísmo Moderno", durante minha formação teológica. Uma aproximação crítica, portanto, marcada pela "imperiosa necessidade" de refutação do que ameaçava radicalmente a minha opção de vida. É desta época (1961) minha leitura da tradução italiana de O Capital, suspensa após penosa trajetória pelo Livro I, continuada no antigo e maltratado exemplar do breve compêndio de Carlo Cafiero, menos exigente que o texto original. Na busca de bibliografia capaz de ajudar-me a entender o pensamento marxista, pela primeira vez encontrei referências a Antonio Gramsci, cujas anotações estavam publicadas pela editora Einaudi, mas a essas obras não tive, na época, acesso direto.

2 Da mesma forma, é a partir desse momento que passo a separar o pensamento marxiano e marxista das ações arbitrárias de regimes políticos que nele se inspiravam. Aliás, nem me era muito difícil fazê-lo. Afinal essa era uma distinção que freqüentava as análises tanto do campo religioso (não se julga a doutrina pelo comportamento dos fiéis!), quanto dos outros regimes *soi-disants* liberais, que suspendem a garantia de direitos... em defesa da democracia.

Não é justo considerá-lo 'inocente' em relação ao que a posteridade fez com as idéias dele; mas também não é justo lê-lo exclusivamente à luz do que essa posteridade fez do seu pensamento" (KONDER, 1986: 38).

Antes desta reaproximação, aqui e agora, do pensamento de Marx – com o objetivo de buscar referências para uma análise conceitual, que só entendo possível em sua radical relação com a História, do processo de discussão e formulação normativa da educação profissional brasileira no momento histórico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – é importante esclarecer que essa incursão se faz nos parâmetros de uma formação filosófico-científica não-marxista (e, muito freqüentemente, anti-marxista).

A atual busca se empreende porque o longo percurso veio construindo a convicção de que o materialismo histórico / dialético, tal como proposto por Marx, ainda se constitui no mais poderoso instrumento de análise, percepção e expressão das características da sociedade humana moderna e contemporânea. Menos do que a "inexcedível" filosofia de nossa época – expressão que, no caso, traz reminiscências da "filosofia perene" – prefiro referir-me prudentemente a um "ainda não-excedido instrumento crítico". Nem se veja nisso uma incoerência com o acima explicitado: é filosófico o pensamento de Marx porque crítico e, como filosofia crítica, torna-se objeto de crítica também filosófica.

A interpretação e a crítica, contudo, têm que lidar com uma obra que não se quis expressão de um sistema filosófico elaborado, mas que se foi constituindo de escritos claramente relacionados com dois compromissos: o político, de intervir, nas circunstâncias dadas, para a transformação da realidade; o crítico-filosófico, de investigar a realidade para oferecer base científica à prática transformadora da classe trabalhadora.

1.2 - Definição e delimitação do objeto.

Já na década de setenta, manifestava minha preocupação com a ação educativa no seu aspecto profissional. Preocupação que se foi reiterando e se tornou mais aguda no trato da docência refletida de História da Educação. Não foi o acaso, nem uma eventual oportunidade de acesso, mas uma escolha de afinidade, o que marcou o encontro da inspiração básica na obra de MANACORDA, (1989), apresentada por Paolo Nosella como "uma verdadeira busca, às vezes mais, às vezes menos esperançosa, do momento decisivo em que a história tenta produzir o homem democrático, isto é o homem culto e, ao mesmo tempo, produtivo" (ibidem, p.2). Afinal, é o próprio Manacorda que afirma ser o aprendizado a "relação com o

trabalho e com todo o desenvolvimento, não somente das forças produtivas, mas também das relações sociais nas quais elas se organizam" (ibidem, p.6).

Por outro lado, passo a identificar o tema da formação / educação profissional ganhando características de um catalisador da discussão de propostas de política educacional, quando o debate se refere ao sujeito educando, à sociedade na qual ele se insere, à organização do trabalho em profissões que se vão formalizando e regulamentando.

Nos últimos tempos, este tema me tem trazido uma especial associação ao constantemente revisitado pensamento de Rousseau que, ao tratar a questão da educação para além da função operativa específica do homem na sociedade, provocava a afirmação de uma nova e permanente preocupação educativa [3].

O ser humano, que já se reconhecia como um projeto aberto ao contexto de seu convívio com o outro, começa a considerar como dimensão indispensável, porque constitutiva, sua ação na sociedade. Ação que se especificaria em funções operativas, mas que, antes de ser profissão, era ação humana de produção de existência – sua e dos outros e com os outros - no contexto da sociedade. O genebrino, no século XVIII, impõe-se, portanto, a um só tempo, como precursor e profeta das reflexões sobre o trabalho e a educação do homem no século XIX, XX e XXI!

Um tema e preocupação que, no quadro da experiência pessoal / profissional vivenciada no convívio coletivo da pesquisa e da docência, surge com a mais evidente necessidade de delimitação e, ao mesmo tempo, se insurge com a exigência - de certa maneira compensatória – de um amplo pano de fundo (ou chave de interpretação) do desenvolvimento científico, materializado como desenvolvimento tecnológico, interferente no agir humano em todos os campos e, especificamente, no profissional.

Nos limites impostos por uma tese de doutoramento, foi imperativa a delimitação no tempo, enunciada já desde o início. Os momentos dos debates e das formulações normativas a serem considerados se definem por um critério que, em nossa subjetividade, se impôs como

---

[3] "Como na ordem natural todos os homens são iguais, sua vocação comum é o estado de homem, e quem quer que seja bem educado para esse estado não poderá desempenhar mal aquelas atividades que com ele tenham conexão. Que destinem meu aluno à espada, à igreja, ao fórum, pouco me importa: antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos não será, reconheço, nem magistrado, nem soldado, nem sacerdote; será primeiramente um homem. Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana." [...] "Mas (o homem vivendo) na sociedade, onde necessariamente vive na dependência de outros, deve-lhes em trabalho o preço de seu sustento. Trabalhar, portanto, é um dever indispensável ao homem social. Rico ou pobre, poderoso ou fraco, todo cidadão ocioso é um ladrão" (ROUSSEAU, 1969: 251-252; 470).

objetivo: a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, enquanto produzida no contexto do processo de redemocratização, após a Ditadura Tecnocrático-Militar (1964-1985) [4].

Por sua vez, a pretensão de realizar uma análise em que o conceitual se vincule ao histórico manifesta o objetivo de identificação e construção de concepções historicamente contextualizadas, enquanto processo dinâmico de geração de parâmetros ou critérios para estabelecimento de políticas de formação / educação profissional.

O propósito é contribuir com elementos críticos fundamentados para a identificação e o esclarecimento de concepções e valores, apenas proclamados, nem sempre coincidentes com aqueles reais – lembrando as expressões de Anísio Teixeira - perseguidos pelas políticas públicas nessa área. Ao realizar essa aproximação, também não se exclui como horizonte a construção articulada de conceitos e critérios capazes de sustentar análises críticas e propostas alternativas na área.

Esse horizonte se torna muito próximo se levarmos em conta a pretensão de concretizar, nesta investigação, caminhos históricos e filosóficos. Ler, hoje, as concepções de ontem já não é repeti-las, mas sim entendê-las agora, como puderam fazê-lo seus próprios autores, ao ler as concepções dos que os precederam. Lê-las como quem já vem lidando com a questão de que "se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva, não é teórica mas prática" porque "é na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade", porque não basta "*interpretar* o mundo, diferentemente cabe *transformá-lo* "[5].

Nem mesmo basta lê-las como recomendava Nietzche aos filósofos, dizendo-lhes que "não devem mais se contentar em aceitar os conceitos que lhe são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los"[6]. Porque, assim também, correr-se-ia o risco de esgotarem-se na especulação interpretativa, sem criar e transformar realidades.

Manifesto, portanto, meu entendimento, com Marc BLOCH (1992: 32-41), de que o conhecimento do passado – muito particularmente quando se trata do passado de conceitos e de suas formulações - é reavivado pelas tintas do presente, num exercício vigoroso de

---

[4]Embora não seja de sua autoria a expressão "Ditadura Tecnocrático-Militar", DREIFUSS (1981, p. 417ss) oferece uma significativa evidência documental sobre a ocupação dos postos-chave de governo pelos técnicos. Ele até menciona, mas não relaciona suas análises aos "chamados Estados burocrático-autoritários" (cf. ibidem, p. 481ss).

[5] Teses contra Feuerbach, 2ª e 11ª (cf. MARX, 1974, 57-59).

[6] NIETZCHE, F. Posthumes 1884-1885. In: Oeuvres philosophiques, XI, Paris: Gallimard, p.215-216. (apud DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 13-14)

comparação. A ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente. Vai além. Compromete, no presente, a própria ação e – acrescentaria - as próprias concepções, enquanto instituidoras das ações.

E, quando se menciona um horizonte, não se insinua uma concepção simpática a uma História que seja antevisão dos acontecimentos futuros. Mas, certamente, uma convicção, com HOBSBAWM (1998: 42), de que

> o conhecimento e o entendimento históricos sejam essenciais a todo aquele que deseja basear suas ações e projetos em algo melhor que a clarividência, a astrologia ou o franco voluntarismo. (...) O que ela (a História) pode fazer é descobrir os padrões e mecanismos da mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações das sociedades humanas durante os últimos séculos de mudanças radicalmente aceleradas e abrangentes. Em lugar de previsões ou esperanças, é isso que é diretamente relevante para a sociedade contemporânea e suas perspectivas.

Assim, reafirma-se o objetivo de buscar o entendimento das concepções historicamente contextualizadas, mas, também, buscar a construção de alternativas em perspectiva de mudança, encaminhamento de um fazer a história futura da formação / educação profissional**.** Cabe, então, reconhecer que se estabelece a necessidade de ter como foco a relação homem-natureza, tal como se concretiza no trabalho manual e intelectual / mental, tal como se manifesta como tecnologia e organização.

A investigação proposta exige, também, o entendimento da pluralidade de enfoques que foram utilizados por diferentes defensores e formuladores de políticas em situações também diversas. Isso exige o entendimento de seus referenciais teóricos e metodológicos, que ajudem a perceber essa diversidade de concepções que se fazem presentes, assim como, em cada uma delas, as diferentes aplicações e implicações propositivas e operacionais decorrentes.

Esta preocupação não significa uma complacência com o ecletismo, mas uma mobilização de referenciais que permitam uma leitura honesta das diferentes abordagens e que se compatibilizem em uma análise que, por não renunciar à diversidade, explicite concretamente, na "omnilateralidade" do sujeito, o objeto que se escolheu investigar. Este sujeito é o ser humano, na sociedade em que ele se situa. Isso só será possível pelo estabelecimento de um enfoque, fundamentado em referencial teórico-metodológico, que se sustente como instrumento analítico e crítico dessa realidade, dos diferentes sistemas conceituais que a interpretam, das diferentes propostas que são encaminhadas para intervir

sobre ela.

Em um compromisso de sistematização, explicitam-se como principais vertentes de análise cujos referenciais teóricos e metodológicos deverão ser buscados: a) a vertente **histórica**; b) a vertente **filosófica**. Uma dupla menção que as distingue, sem permitir-se separá-las. Porque, se existe um pressuposto em todo esse investigar, é o de que ambas as vertentes - mais do que se complementarem ou se oporem – integram-se em um objetivo que é a busca da percepção e entendimento da realidade, tanto do próprio objeto quanto do contexto em que ele se torna real.

Ambas as vertentes também convergem para o duplo aspecto escolhido como foco de investigação dos discursos argumentativos e normativos. Em primeiro lugar, identificamos um "discurso sobre a tecnologia" - muito peculiar e especial argumento discursivo catalisador de todo o discurso argumentativo - cuja presença se registra nas diversas retóricas. De certa forma, o "discurso sobre a tecnologia" parece objetivar um espaço de aceitação para as propostas em disputa, uma ponte entre projetos que se erigem no entendimento da modernidade e da realidade atual.

Em segundo lugar, sentimos necessidade de apreender a "tecnologia do discurso" sobre educação profissional – onde o "discurso sobre a tecnologia" se faz presente - enquanto reveladora de estratégias de construção das diferentes retóricas de discussão, persuasão e composição negociada. Uma tecnologia que constrói e explicita o discurso argumentativo com o objetivo de influir, seja formando opinião, seja encaminhando bases de uma formulação normativa.

Elegemos a educação profissional brasileira no final do Século XX como objeto específico dessa análise, no momento em que nossa sociedade mais uma vez propôs reconstituir-se em Estado Democrático de Direito. É, portanto, fundamental reconhecer a importância e qualidade dos estudos que vêm flagrando as manifestações de sua prática, devidamente contextualizadas e fundamentadas, identificando, também, as linhas da política responsável por sua realização concreta. Estes estudos são referências que se pressupõem nesta proposta [7]. Contudo, o que se propõe, aqui, é avançar no entendimento dessas concepções, enquanto relacionadas com a concepção de tecnologia, que se vai historicamente formando e afirmando, a partir e para a prática, promovendo-lhe mudanças significativas ou aprofundando e desenvolvendo o conjunto de ações que a caracterizam.

---

[7] Refiro-me aos estudos de CUNHA (2001c); RODRIGUES,J. (1998); RUMMERT (2000)

Concepções que se explicitam (ou deixam de explicitar-se...), num quadro crítico de múltiplos aspectos (econômicos, políticos, culturais) desestabilizando paradigmas e, na especificidade datada e territorializada de suas configurações concretas, tornando maiores - ou mais profundas - as exigências teóricas para a construção dos referenciais de análise.

Por isso é que um processo de revisão se impôs, diante de referenciais anteriormente assumidos por mim e que, nem sempre, davam conta desse "fazer-se profissional". Sobretudo quando se tornava clara a necessidade de fundamentá-lo a partir do trabalho, como realidade de produção de si mesmo na relação com a natureza e com o outro, em confronto com a também concreta realidade desse mesmo trabalho cujas condições conspiram para impedir ou, no mínimo, distorcer – em um estranhamento radical - o modo humano de produzir a existência.

Aqueles referenciais que, antes, até me pareciam dar conta da educação (e, portanto, da educação profissional), sobretudo quando conseguia mantê-la pairando sobre o mundo concreto do dia a dia, passaram a ser submetidos a uma reflexão crítica. A minha busca das certezas – e até da certeza das dúvidas – freqüentemente parecia fazer-se em um refúgio, dito conceitual, entendido e cultivado como conquista da "abstração".

Assim é que não me foi possível iniciar a análise pretendida sem, antes, explicitar – sobretudo para mim mesmo - a construção de referências em minha trajetória formativa. Seja como limitação a ser superada, seja como potencialidade a ser aproveitada.

1.3 - Referencial teórico metodológico.

A abordagem da educação profissional brasileira, aqui proposta, pretende enfatizar a questão conceitual em sua historicidade, desvendando linhas de pensamento e sua relação com objetivos e metas de setores sociais, expressas nos discursos argumentativos e normativos, estabelecendo a relação das discussões e proposições com a formulação da norma legal. Por isso, a busca de referenciais deverá encontrar o caminho de sua sistematização ocupando-se tanto no campo epistemológico do conhecimento da realidade, quanto na sua necessária situação histórica e sua expressão.

1.3.1 – A realidade, os conceitos e as concepções.

Cabe, desde logo, registrar uma dificuldade primeira de conceituar... o conceito. Imediatamente materializa-se a ameaça de uma tautologia de viciosa circularidade. Mas, na verdade, o conceito pressupõe o processo de conhecimento da realidade e, portanto, a própria realidade em si e como concebida pelos sujeitos que a conhecem.

Importante este plural que está a indicar a possibilidade de múltiplas concepções da mesma realidade... Ao mesmo tempo em que não é impossível constatar uma única concepção de diferentes realidades. Dificuldade que se acrescenta, quando se consideram as maneiras variadas de expressar as múltiplas concepções das diversas realidades.

Talvez por isso, as interrogações sobre a realidade aparente - que deram origem à busca de seu entendimento e ao surgimento de respostas vindas de diversas concepções da realidade e das múltiplas realidades concebidas – tomaram tão diferentes rumos ou, até, na perplexidade, preferiram calar-se, dando espaço a concepções que se fizeram instauradoras da própria realidade.

MARX reconhece o esforço de Hegel em construir uma dialética objetiva, reconhecendo-o como "o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento de maneira ampla e consciente". Mas afirma que, nele,

> a dialética está de cabeça para baixo, [porque] para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa (MARX, 1996: 16-17).

Assim, uma lógica formalizada e um formalismo lógico, esquecidos do processo que os constituiu, tomam a iniciativa de dizer o real, de instituir o real, de substituir o real. A realidade vai dissociar-se das possibilidades concretas dos sujeitos, que a conhecem, agirem sobre ela, voltando a conhecê-la por eles transformada, em um processo que necessariamente os transforma, implicando no reconhecimento de si mesmos.

Neste sentido, é necessário ter presente

> o processo cognitivo em que a conceituação se elabora e constitui, isto é, pela análise do processo psicológico derivado dos contatos do indivíduo pensante com seu mundo exterior e que resultam para ele em representações mentais que reproduzem esse mundo em seu pensamento (PRADO JR., 1959, p. 38).

Um primeiro aspecto a ressaltar é que, no pensamento marxista, não há dúvida quanto à existência desse mundo exterior, dos objetos que o compõem, independentemente de serem conhecidos, o que caracteriza um realismo nítido no nível simples do senso comum ("o sujeito real permanece subsistindo, agora como antes, em sua autonomia, fora do cérebro" – MARX, 1974, p. 123) e um realismo científico, onde os objetos do pensamento científico não são redutíveis aos fatos por eles gerados, o que, segundo BHASKAR (2001: 312), pode ser inferido a partir da afirmação marxiana sobre a superfluidade da ciência se houvesse coincidência direta entre as essências e as aparências externas das coisas.

Esse realismo científico, nem sempre explicitado plenamente em reflexões sistemáticas, encontra elementos indicativos na obra de Marx , sobretudo, nos momentos em que desenvolve a análise crítica da economia. Aliás, seria um tanto incoerente se o filósofo da práxis isolasse o processo constitutivo do método do processo mesmo de investigar o seu objeto. Isso implica em admitir que o método se constitui também a partir da relação do sujeito com o objeto da realidade, percebido por suas aparências imediatas, estimulando intenções de conhecê-lo melhor.

A estrutura do texto da *Introdução à Crítica da Economia Política* (MARX, 1974b: 109-131) mostra muito bem essa preocupação de tecer a construção do método, a partir do objeto e do processo de sua análise. Não é possível entender plenamente a parte dedicada ao método (item 3), sem passar pela delimitação do objeto que é a produção (itens 1 e 2): "Indivíduos produzindo em sociedade, portanto a produção dos indivíduos determinada socialmente, é por certo o ponto de partida" (ibidem, pág. 109). Uma expressão que já aponta para o desmonte da armadilha ideológica do "homem natural", mostrando que "a produção do indivíduo isolado fora da sociedade... é uma coisa tão absurda como o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos que vivam juntos e falem entre si" (pág. 108).

Essa abordagem liminar vai desdobrar-se na crítica aos economistas clássicos que iniciam sua análise pelas condições gerais, o que lhes abre caminho para "representar a produção – veja, por exemplo, Mill – diferentemente da distribuição, como regida por leis naturais, eternas, independentes da História; e nessa oportunidade insinuam-se dissimuladamente relações burguesas como leis naturais, imutáveis, da sociedade *in abstracto*. Esta é a finalidade mais ou menos consciente de todo o procedimento" (pág.112).

E é na prática da análise da produção, do consumo e da distribuição que vão sendo encontradas e delineadas ou, melhor dizendo, re-significadas as categorias de abstração, particularidade e especificidade, contradição e mediação, generalidade e totalidade.

Não importa aqui, percorrer cada uma dessas re-significações. Muitos vêm fazendo isso, desde o próprio formulador da *filosofia da práxis*, com sua exemplar constante revisão. Seja pela meditação de suas próprias assertivas, seja na retificação de leituras inadequadas de seu pensamento, como polemista ou como esclarecedor de si mesmo, Marx está em movimento na dialética de seu pensar. Mas firma um inegociável critério: a realidade real, a ser desvendada no desmascaramento das aparências que lhe são impostas.

É assim que ele – leitor atento de todos os leitores da realidade – assume e propõe-se a

superar a dialética de Hegel. Assume as formas gerais expostas por Hegel de uma maneira que ele reconhece "ampla e consciente". Entende superá-la, propondo uma dialética sim, mas não só diferente. Diretamente contrária. Afinal, enquanto entende Hegel fazendo do processo do pensamento um sujeito absoluto "sob o nome de idéia", afirma que as idéias são as coisas materiais transpostas para a cabeça do ser humano e por ela interpretadas (cfr MARX, 1996: 16). Hegel é idealista, Marx materialista. Nada mais forte para caracterizar esta ruptura de base do que a afirmação de estranheza desde 1845, feita na *Sagrada Família*: "Na filosofia da história de Hegel, tal como na sua filosofia da natureza, o filho gera a mãe, o Espírito a natureza, a religião cristã o paganismo, o resultado o princípio" (MARX, 1975: 39).

Na verdade, esta concepção vai reaparecer, - mais elaborada e incisiva – em 1857: o método cientificamente exato consiste em tomar o concreto como ponto de partida efetivo também para as intuições e representações. Um concreto que não seja uma abstração, mas sim a síntese de suas múltiplas determinações. Que seja "unidade do diverso", que apareça no pensamento como síntese, em que as determinações abstratas conduzam "à reprodução do concreto por meio do pensamento". E, porque é assim, Marx entende que Hegel iludiu-se concebendo o real como resultado do pensamento "que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo". E a isso contrapõe sua concepção de que "o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é *de modo nenhum* o processo da gênese do próprio concreto" (MARX, 1974b: 122-123).

Estamos diante de um realismo que, denominando-se materialismo, em oposição ao idealismo e à metafísica idealista e essencialista, faz questão de distinguir-se também das correntes tradicionais de materialismo. Estas apreendem a realidade, o mundo sensível, o objeto "sob a forma de *objeto* ou de *intuição,* mas não como *atividade humana sensível*, enquanto *práxis*, de maneira não subjetiva" (MARX e ENGELS, 1998: 99). Estamos diante de um realismo que exige a apreensão da realidade em sua totalidade, não apenas uma totalidade em si – a totalidade de cada objeto – mas as totalidades de objetos que se relacionam, numa progressão de relações concretas formadoras de totalidades mais e mais amplas.

Por isso pode enfrentar (não chegaria dizer resolver) a questão da relação sujeito-objeto no limite do realismo, afirmando que "a totalidade concreta, como totalidade de pensamentos, como um concreto de pensamentos, é de fato um produto do pensar, do conceber; não é de modo nenhum o produto do conceito que pensa separado e acima da

intuição e da representação em conceitos". (MARX, 1974b:123).

A totalidade como exigência do conhecimento. Uma totalidade tecida de partes que se relacionam. Objetos, fatos, ações - cada um na sua autonomia de ser – são percebidos como totalidades e como partes relacionadas, num processo de progressiva e mais ampla totalização. A totalidade, portanto, também não se afirma como um termo fechado – totalitário. Mas é entendida como a dinâmica, o movimento da permanente possibilidade humana de mudar.

Para apreender a totalidade / as totalidades da realidade, de cada realidade, o processo dialético consiste em identificar as contradições e mediações que a / as explicitam. As mediações - enquanto relações e conexões que permitem o desvendamento do objeto nas suas dimensões existenciais de espaço e tempo – são apreendidas na história, e assim, compartilham do movimento da realidade.

Um movimento que revela contradições, entendidas não no tradicional sentido lógico de falha no raciocínio, mas como realidades que se desvelam mediadas por outras, que não lhe são apenas diferentes, mas opostas. Lidar com as contradições, para além da lógica formal, é uma característica da dialética. Fazer das contradições identificadas e pensadas componentes da totalidade histórica da(s) realidade(s) desvendada(s) como objeto concreto de práxis, como ação concreta e transformadora, é uma contribuição característica do pensamento e da atividade – sempre reflexiva - de Marx, como também de Engels .

Finalmente, cabe ainda mencionar o que mais profundamente se coloca como necessidade de assumir estas referências diante do objeto que se propõe analisar: a discussão e formulação normativa da educação profissional brasileira em tempo determinado, cujo contexto é marcado pelos processos históricos de reconstituição democrática. A centralidade do trabalho, enquanto produção da existência humana, assumindo sua verdade concreta no decorrer da História, que se comprova movimento na dinâmica da afirmação do ser humano pela relação transformadora com a natureza, a cada instante recriando-se no confronto/encontro com o outro, faz do referencial de análise marxiano um caminho ainda inexcedido.

Suas "aporias", suas "insuficiências", seus "limites" são parte constitutiva dessa realidade humana que, no seu perene refazer-se, não se deixa ser joguete de proclamações de "fins da História". Até mesmo para os que - dedo em riste - apontam no *reino da liberdade* uma utopia e, também, um "fim da História", valeria enxergar, nele, um novo patamar, para

além do *reino da necessidade*, de "desenvolvimento das potencialidades do homem, que é, por si próprio, a sua finalidade..."(MARX, 1975, p. 217). Afinal, a liberdade é realidade quando o "homem em sociedade, os produtores associados, determinam racionalmente essa troca material com a natureza, submetem-na ao seu controle coletivo, em vez de serem por ela dominados como por um poder cego; realizam-na com os esforços tão reduzidos quanto possível, nas mais dignas condições da sua natureza humana e nas mais adequadas a essa natureza" (ibidem) .

E, aqui, assumindo o referencial analítico do materialismo histórico e dialético[8], permanece a inquietação metafísica, enquanto um impulso "para além da física". Uma inquietação que não se desfaz nem mesmo diante da "ontologia do ser social" lukácsiana, em seus desdobramentos em MESZÁROS (2002) ou na leitura OLDRINI (2002) e de LESSA (2005). Uma inquietação que, como já expressou BORNHEIM (2001), não se esgota na contraposição "metafísica x dialética" como "erro x acerto", mas que traz uma exigência de repensar – dialeticamente - a Metafísica. O que significa pensá-la também repensando a Dialética, a partir da *contradição essencial*, a essência da dialética.

> O que torna a dialética possível? É a finitude, a temporalidade, a 'insuficiência de todas as coisas', para usar a expressão de Brecht. A dialética encontra sua morada na finitude. E o que é mais próximo do homem do que essa finitude que ele mesmo é? O homem *sabe* o que é finitude. E, no entanto, ela é o mais difícil de ser assumido – *ser* a finitude é a raiz de toda sabedoria simplesmente humana (BORNHEIM, 2001: 231).

Ao trazer, mais uma vez, a "questão metafísica", a intenção é de sinalizar sua incontornável presença no campo teórico-conceitual, desde Aristóteles, como reflexão sobre o ser enquanto ser, portanto, como uma ontologia.

Uma presença de afirmação ou rejeição e, não poucas vezes, de rejeição e afirmação marca a relação dos filósofos modernos com a metafísica. Típico, o caso de Kant que a rejeita como metafísica dogmática (conhecimento do absoluto ou das coisas em si) e a quer afirmar

---

[8] Ao usar esta expressão, quero manifestar que assumo um referencial analítico marxiano, que tem no materialismo histórico "uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na conseqüente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre as classes" (ENGELS, *Introdução* à edição inglesa, de 1892, de *Do socialismo utópico ao socialismo científico*, apud BOTTOMORE (2001, p.260). Usando também a expressão mais tardia (atribuída a Plekhanov) "materialismo dialético", pretendo explicitar minhas referências também na sistematização filosófica do pensamento de Marx e Engels como "leis científicas de um tipo geral, que governam a natureza, a sociedade e o pensamento" (cf. BOTTOMORE, 2001, p. 258). Ou, indo a ENGELS (1968, p. 157): "La dialectica no es más que la ciencia de las leyes generales del movimiento y evolución de la naturaleza, de la sociedad humana y del pensamiento".

como metafísica crítica ("inventário, sistematicamente ordenado, de tudo o que possuímos pela razão pura")[9]. Ilustrativo, o caso de Engels que, depois de percorrer a trajetória da ciência e o impasse do pensamento em abranger o todo sem descuidar-se das partes, entende que

> para o metafísico as coisas e suas imagens no pensamento, os conceitos, são objetos isolados de estudo, que são considerados um depois do outro e sem o outro, fixos, rígidos, dados de uma vez para sempre. Seu pensamento está formado de antíteses, sem termo médio. Ele diz: sim, sim; não, não. [E prossegue:]...por outro lado, o pensamento metafísico, ainda que justificado e necessário em terrenos mais ou menos extensos, segundo a natureza do objeto [...] tropeça, tarde ou cedo, com um limite para além do qual se torna exclusivo, estreito, abstrato e se perde em antinomias insolúveis, porque esquece – ao considerar os objetos particulares – suas relações; e esquece – pelo seu ser – seu devir e seu desaparecimento; pelo seu repouso – seu movimento; e – por força de ver as árvores - já não vê o bosque (ENGELS 1968, p.26) [grifos meus].

A questão (ou seria melhor dizer: a inquietação?) metafísica está posta para além da finitude – e de todos os alargamentos dela que forem conseguidos pelas ciências da natureza, humanas e sociais - na formulação de questões (e a principal é a questão do ser) que nenhum saber ainda responde plenamente, mas que, na tentativa de superar sua perplexidade, o ser humano se aplica em desvendar. Sua presença – implícita ou explícita, aceita ou negada, reconhecida ou ignorada – não pode deixar de ser levada em conta, quando me proponho referenciar uma análise conceitual.

E, porque – na proximidade do cotidiano e no afastamento dos tempos / espaços que, pelas relações, aproximamos - lidamos com a finitude em movimento do humano, a Metafísica pareceu ceder seu lugar para a História. Esta, sempre fiel ao aqui e agora dos homens agindo na determinação da variedade dos tempos e dos espaços; e, também, sempre interligando tempos e espaços – lá e acolá, ontem e amanhã - na geração de uma humanidade que concretamente se constrói, é conhecimento da realidade que se movimenta. Lida com os objetos, as pessoas, as situações e, portanto, com aparências e possíveis interpretações do real. Lida também com conceitos, narrativas e discursos argumentativos. Lida com as acuidades – maiores e menores – de identificar e distinguir para fazer aflorar, das aparências desvendadas, as realidades.

1.3.2 – História e verdade na percepção do real.

Ao me propor uma análise da formulação normativa no campo da formação / educação

[9] Cf, COMTE-SPONVILLE (2003, p.386)

profissional, que optei por qualificar como conceitual, sempre estritamente vinculada ao histórico, tenho consciência de estar trazendo para minha tese toda a polêmica atual entre as diversas correntes que se posicionam quanto ao estatuto da verdade histórica e à relação da História com as idéias e concepções.

Apesar do risco deste pedagogo emaranhar-se nas sofisticadas distinções de correntes atuais de reflexão sobre a História, não pode dela fugir. Não se reconhecendo como historiador, não pode deixar de valer-se da História. Assim como não sendo, nem pretendendo ser filósofo, sociólogo, antropólogo, psicólogo, cientista político ou economista, não pode deixar de valer-se da Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Ciência Política ou Economia. Por isso, fica o compromisso desafiador de explicitar suas abordagens fundamentadas nestas ciências, inclusive para avançar, com elas, no entendimento dessa prática social que é a educação, construindo sua crítica propositiva. Na obrigatória ousadia de fazê-lo, fica sempre a atitude de sujeitar-se responsavelmente às correções, interpelações e indicações das comunidades científicas desses campos específicos e das comunidades operantes e reflexivas no campo da prática educativa, dos quais sempre será necessário interlocutor.

Importante registrar que a reflexão de MARROU (1978) teve influência decisiva no investigador, que assume a busca da verdade como constituinte incontornável do estatuto da ciência e, portanto, também da História. Neste sentido, foi possível dialogar também com a análise de SHAFF (1987) e de VILAR (1985) que, além de acolher várias posições de MARROU, privilegiam a importância de se meditar, antes de tudo, na natureza da História e na condição de historiador. Foi, sobretudo, proveitoso perceber as diferentes leituras, que ambos fizeram, tanto dos autores que escreveram sobre o conhecimento, quanto daqueles que perscrutaram o estatuto científico da história.

Assim, pode-se dizer que os referenciais de SCHAFF e VILAR, de um lado, e o de MARROU, de outro - na unidade da reflexão sobre o conhecimento humano e, especificamente, sobre o conhecimento histórico – relacionam-se até a aceitação do condicionamento, mas não determinação, representado pela influência do historiador e suas circunstâncias.

SHAFF (1987: 141ss), numa leitura argumentada e interpretativa de Marx, avança ao definir este condicionamento como social. E, mais ainda avança no argumentar sobre o caráter de classe do conhecimento histórico. O que até pode se compatibilizar com a crítica contundente de MARROU (1978: 155ss) às aplicações canhestras do materialismo histórico

por alguns manuais soviéticos e com o reconhecimento (limitado, é verdade!) que explicita à contribuição do marxismo para a História. na obra de Michail Rostovtzeff sobre Roma (MARROU,1978: 159).

Trazendo esta discussão preliminar, desejo sinalizar para a exigência de um esforço intenso e extenso de interlocução com estes e outros autores que têm freqüentado as discussões de referenciamento teórico-metodológico no campo histórico.

É importante aprofundar a historicidade como processo básico de objetivação da realidade, como possibilidade concreta de revelar o movimento do real. Sem a história da presença dinâmica do real no tempo e no espaço, não se tem possibilidade de apreender sua existência como viabilidade de estabelecer relações. Neste sentido, o materialismo histórico de Marx, com todos os silêncios que nos desafiam e com todas as aporias que lhe são atribuídas, é uma fundamental contribuição no estabelecimento de uma epistemologia ontologicamente fundamentada.

Apesar de elaborá-la como uma peça de crítica radical ao marxismo, o Padre Henrique Cláudio de Lima VAZ (2001: 142) vai expressar a essência do pensamento marxiano na seguinte síntese: "O entrelaçamento dialético dos três termos homem-natureza-sociedade, define, por sua vez, o caráter essencialmente histórico do materialismo de Marx, que aparece, em toda a força da expressão, como humanismo histórico, uma concepção prometêica da criação da história pelo homem ou da autocriação do homem como ser histórico no seio de uma história humana".

Mas é VILAR (1985: 42ss) - resgatando o aperfeiçoamento das técnicas imprescindíveis à apreensão da *dinâmica das sociedades humanas* pelo estudo dos *fatos massivos*, dos *fatos institucionais*, dos *acontecimentos* – quem nos lembra o papel do historiador, indo além de estabelecer e analisar os fatos, referi-los a uma *teoria global*. Traz, então, como proposições cruciais do materialismo histórico:

1 "nas origens de qualquer desenvolvimento histórico duradouro encontra-se um *desenvolvimento das forças de produção*";

2 "estas forças produtivas entram em funcionamento numa sociedade que se caracteriza, de forma mais profunda, pelas relações sociais e humanas centradas à volta destes mesmos meios de produção ('relações sociais de produção')";

3 para responder às questões sobre as *relações sociais de produção* "é necessário guiarmo-nos pelo conhecimento técnico do modo de produção dominante na época observada, e

entendemos por isso *o conhecimento da lógica do funcionamento social*, que expressa *a totalidade das relações sociais observadas na sua interdependência*".

Na verdade, nesta sistematização refletem-se as bases concretas com que Marx e Engels, já em 1845-1846, fundamentaram o materialismo histórico na obra conjunta *A ideologia alemã* (embora sua publicação só vá ocorrer em 1933) . Suas premissas "não são bases arbitrárias, dogmas", mas

> bases reais que só podemos abstrair na imaginação.São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas bases são pois verificáveis por via puramente empírica. A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos.(...) Toda historiografia deve partir dessas bases naturais ('que os homens encontraram já prontas') e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história (...) Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (...) O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX e ENGELS, 1998: 10-11).

E, depois de tratar – no curso da história - da divisão do trabalho, das correlatas formas de propriedade, Marx e Engels sintetizam os fatos:

> [...]indivíduos determinados, com atividade produtiva segundo um modo determinado, entram em relações sociais e políticas determinadas.Em cada caso isolado, a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; ... na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade. [...] partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (ibidem, pág.18-19).

A história, portanto, passa a ser compreendida como o processo humano de produção da existência que se constitui e reconstitui nas dimensões econômicas e culturais, onde sempre tem lugar as particularidades. Mas estas só podem ser plenamente compreendidas – porque nele encontram sua gênese e desenvolvimento – "nos processos sociais mais amplos".

Assim é que a história, sendo o processo da vida real dos homens em sociedade, é também a ciência deste processo, o método de conhecimento desse processo.

Ao me propor uma análise da formulação normativa no campo da formação / educação profissional, que optei por qualificar como conceitual, sempre estritamente vinculada ao histórico, tenho consciência de estar trazendo para minha tese toda a polêmica atual entre as diversas correntes que se posicionam quanto ao estatuto da verdade histórica e à relação da História com as idéias e concepções.

Vem, por isso, mais uma vez à tona, o MARROU (1978: 250) com sua surpresa diante do "soberbo desdém que manifestam os neo-cientistas em relação à história das idéias, da cultura, do espírito", quando reafirma que "uma das funções essenciais da história é a recuperação dos valores do passado em proveito da cultura viva de hoje".

Acredito ser pertinente, para o objetivo desta análise, ter presente os desdobramentos da *história das idéias* que se vem encaminhando como *história intelectual* e / ou *história cultural*. Esta minha preocupação, entretanto, subordina-se à convicção de que este tema e seus objetos só podem ter significação histórica enquanto relacionados ao ser humano real, no movimento das sociedades reais, em seu processo de produção da existência. Às vezes - tratando das idéias, da vida intelectual e da cultura – alguns historiadores parecem, ao menos em parte, desconsiderar que "a produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens". (MARX e ENGELS, 2001, p.18)

A abordagem de Roger Chartier, em seu verbete sobre *História Intelectual*, oferece elementos que nos permitem avançar nesse campo que "cobre o conjunto das formas de pensamento, individuais ou coletivas, filosóficas ou comuns, inventadas ou recebidas, conceitualizadas ou atuadas" (CHARTIER, 1993, p. 447).

Após análise de diversas contribuições, o autor indica que a *história intelectual* não ignora que seus objetos são socialmente determinados, mas que, por outro lado, considera essas determinações através das propriedades específicas que, em cada caso, a mediatizam. Não se nega o fato de uma obra intelectual conter sua desejável recepção, nem se despreza o fato de que cada recepção é constituída e construída pelas múltiplas interpretações que delas se apropriam (ibidem, p.450). Mas é sempre necessário reafirmar que as idéias e concepções são produzidas na sociedade, como espaço concreto de existência do sujeito que as produz.

Minha apropriação de uma história das idéias se deu primeiramente como história da

filosofia e, mais recentemente, como história do pensamento educacional. E, nesse processo, misturavam-se as abordagens explicitadas por Robert Darnton e referidas por FALCON (1997: 92-93). Devo confessar que mais do que abordagens (ou disciplinas) distintas eu as via - e ainda vejo – sobretudo, como aspectos que se integram na busca do entendimento histórico mais aprofundado das idéias e concepções. Sempre havia um estudo do pensamento sistemático (que Darnton denomina como história das idéias propriamente dita), que não prescindia da consideração do pensamento informal, dos climas de opinião, dos movimentos literários, daquilo que o mesmo autor chamou de história intelectual. Também não deixava de levar em conta a "história social das idéias" como estudo das ideologias e da difusão das idéias, referido a um estudo da cultura no sentido antropológico, inclusive as concepções ou visões de mundo e as mentalidades, como história cultural.

Mesmo me preservando de uma discussão que devo deixar aos historiadores e filósofos da história, tenho e terei sempre necessidade de buscar permanente referência nas contribuições que ofereçam consistência à análise conceitual historicamente contextualizada que desejo empreender ou a qualquer outra que venha a realizar. Por isso, não posso deixar de manter um olhar atento sobre as reflexões relativas aos fundamentos teóricos que alguns autores tentam sistematizar em vertentes paradigmáticas mais amplas, com maior ou menor detalhamento de correntes.

Devo explicitar, ainda, que meu olhar sobre estas questões vem se valendo muito das reflexões de HOBSBAWM (1998), cujos argumentos são de um marxista que sabe estar "fazendo aquilo que ele próprio (Marx) não fez" (p.172), isto é, uma obra de historiador. E mostra que tal aconteceu, porque não era "relevante ao seu propósito, grande parte daquilo que os historiadores estão interessados em saber" (p. 173). Sobretudo, o historiador inglês – que não considera o materialismo histórico um determinismo econômico – identifica "a relação fundamental entre o ser social e a consciência" como o cerne da concepção materialista da história (p.176) e afirma: "Fica o fato básico de que a análise de uma sociedade, a qualquer momento de seu desenvolvimento histórico, deve começar pela análise de seu modo de produção: em outras palavras, (a) a forma tecno-econômica do 'metabolismo entre homem e natureza' (Marx), o modo pelo qual o homem se adapta à natureza e a transforma pelo trabalho; e (b) os arranjos sociais pelos quais o trabalho é mobilizado, distribuído e alocado" (p. 176-177). Percebo, assim, em HOBSBAWM o caminho do historiador para, sem abrir mão de uma leitura crítica, afirmar o materialismo histórico de Marx como ainda "inexcedido" ponto de partida para a investigação do processo de evolução

social humana: “mesmo sem aceitar todas as suas respostas”, é inconcebível deixar de “fazer os tipos de perguntas de Marx” (p.182); mesmo sabendo que ele não disse a última palavra, certamente disse a primeira e, por isso “nos vemos na obrigação de continuar o discurso que ele inaugurou” (ibidem).

Assim é que, com muita liberdade, tranqüilidade e segurança, HOBSBAWM (1998: 184) nos diz que “a história marxista hoje não é, nem pode ser, isolada do restante do pensamento e da pesquisa histórica”. Nem os marxistas podem rejeitar a “boa história” escrita por historiadores não-marxistas, nem os historiadores não-marxistas podem ignorar o fato do marxismo ter transformado a viga-mestra da história.

1.3.3 – A expressão das percepções e concepções.

Ao empreender esta análise terei que lidar com a expressão das idéias e concepções, tanto na fase de discussões propositivas, quanto nos momentos em que vão se refletindo nas formulações normativas relacionadas à educação profissional. É na concretude dessas manifestações que será possível aproximar-me das concepções fundamentais das propostas em discussão, tentando captar seus sentidos no contexto dos diálogos reais ou presumidos dos que explicitam conceitos e proposições.

Assim, a “tecnologia” dos discursos (as bases, os processos construtivos e a configuração de cada um deles), que me preocupa, não se restringe a uma pura *techné,* mas é a técnica (ou arte) refletida na criticidade mesma do discurso argumentativo (portanto uma *loghia* da *techné* discursiva). E, mais agora do que antes, é preciso flagrá-la nos debates que, através de propostas argumentadas, vão repercutir nos discursos reguladores, nas formulações normativas.

Vou encontrar minha referência em Bakhtin que encontra os fundamentos de sua filosofia da linguagem, “na esfera única da relação social organizada” (BAKHTIN, 2002: p. 70) e afirma que: “O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (ibidem: p. 121). Por isso, segundo ele,

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua (ibidem: p. 123).

Na interpretação de YAGUELLO (2002, p.16)

> Bakhtin coloca igualmente em evidência a inadequação de todos os procedimentos de análise lingüística (fonéticos,, morfológicos e sintáticos) para dar conta da enunciação completa, seja ela uma palavra, uma frase ou uma seqüência de frases. A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trate-se de discurso interior ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um "horizonte social".

Além da preferência de Eliseo VERÓN[10] pelo termo "discurso", em lugar de "texto", justificada pela vantagem de se poder associá-lo mais facilmente à noção de sujeito produtor, como uma "uma mensagem situada, produzida por alguém e endereçada a alguém" (cf. VERÓN,1980, p. 77), ele desenvolve uma reflexão sobre os efeitos da ideologia na elaboração dos discursos sociais.

Segundo ele já afirmara antes, o discurso deve ser entendido como um fenômeno social, e se "constitui um dos vínculos mais importantes de produção de sentido no interior de uma sociedade" (Ibidem, p. 60). O que nos recorda a força da concisa afirmação de BAKHTIN (2002, p.66): "A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais".

Para o autor, a dimensão ideológica está "presente em todos os discursos produzidos no interior de uma formação social, na medida em que o fato de serem produzidos nessa formação social deixou 'traços' nos discursos" (Ibidem, p.105).

Assim é que a proposta de Eliseo Verón para a análise de discursos se prende ao fundamento de uma teoria de produção social do sentido. Assim, como resume RUMMERT (2004) as análises "requerem, sempre, a investigação dos problemas relativos à ideologia e às formas como a mesma se articula com os diferentes planos em que se analisa a sociedade, particularmente com o modo de produção, uma vez que é este que possibilita o entendimento da natureza da ideologia".

Também as discussões de Chaïm PERELMAN – com a colaboração de Louise OBRECHTS-TYTECA - trouxeram-me contribuições específicas, combinando o

---

[10] Em minhas dificuldades de operativamente estender para os discursos que se relacionavam com o meu tema as reflexões de Bakhtin, fui apresentado a Verón pela professora Sonia Maria Rummert que gentilmente me cedeu uma nota sua sobre o autor, assim como o acesso a sua obra publicada no Brasil, em 1980. (cf. VERON, 1980; RUMMERT, s/d,).

aprofundamento na teoria do conhecimento, a fundamentação da relação entre filosofia e argumentação, e a associação entre lógica e retórica, assim como entre lógica, linguagem e comunicação.

PERELMAN e OBRECHTS-TYTECA (1996), a partir de uma pesquisa sobre obras - especialmente filosóficas, mas também das ciências jurídicas - vão construir uma teoria do raciocínio argumentativo analisando os meios de prova ali presentes. E encontram na retórica clássica - sobretudo na reflexão aristotélica sobre a argumentação - os elementos estruturantes de uma dialética que, não visando à coerção pela evidência, influi na adesão dos espíritos a teses que lhes são apresentadas. E essa adesão se dá em níveis variáveis. Por isso, questionam a necessidade de limitar-se ao estudo de um nível particular de adesão, caracterizado pela evidência, ou, muito menos, identificar evidência e verdade. Defendem, então como "bom método não confundir, no início, os aspectos do raciocínio relativos à verdade e os que são relativos à adesão, e sim estudá-los separadamente, nem que seja para preocupar-se posteriormente com sua interferência ou com sua correspondência eventuais. Somente com essa condição é que é possível o desenvolvimento de uma teoria da argumentação de alcance filosófico" (ibidem, p. 4).

O ponto de partida da argumentação, suas premissas (como também todo o seu desenvolvimento), segundo PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA (1996: 73-74), "pressupõem acordo do auditório", cujo objeto é "ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações". Agrupam os objetos de acordo em duas categorias: a) a relativa ao *real* (os fatos, as verdades e as presunções) e b) a relativa ao *preferível* (os valores, as hierarquias e os lugares do preferível). O acordo, em última análise, se produz em relação ao que é aceito, ao que é reconhecido como verdadeiro, como normal e verossímil, como válido. Assim, necessariamente, o acordo "se arraiga no social". Os objetos de acordo se expressam como teses admitidas, cujo estatuto epistemológico é variado: afirmações elaboradas em uma disciplina científica, dogmas, crenças de senso comum, preceitos de conduta aprovados, ou proposições admitidas pelos interlocutores anteriormente. O importante é o fato de não poderem ser desprezadas, sem que se justifique plenamente o motivo.

Os acordos oferecem ao argumentador um amplo conjunto de dados, tornando-se fundamental o "processo de seleção prévia dos elementos que servirão de ponto de partida para a argumentação e da adaptação deles aos objetivos desta última" (ibidem, p.131). Por isso à seleção precede uma "elaboração conceitual que lhes confira sentido e os torne

relevantes para o seguimento do discurso" (ibidem, p.136). Nem se pode separar esta fase de seleção daquela de apresentação dos dados, porque a "escolha das premissas se confunde com sua apresentação", que é essencial em toda argumentação eficaz visando à ação imediata ou a orientar o espírito de uma certa forma, inserindo "os elementos de acordo num contexto que os torne significativos e lhes confira o lugar que lhes compete no conjunto" (ibidem, p.161). Essa é a maneira como PERELMAN e OBRECHTS-TYTECA instauram a *Nova Retórica*. Recuperam sua real dimensão, impedindo a separação do fundo e da forma no discurso, estudando as estruturas e figuras de estilo permanentemente vinculadas ao objetivo que devem cumprir na argumentação (cfr. ibidem, p. 161).

Muito importante é a reflexão dos autores sobre o que eles denominam "regra da justiça" (que reclama tratamento igual de situações semelhantes) que qualifica o *precedente* como primordial na argumentação. Um acompanhamento da evolução do que é considerado óbvio, normal, razoável, identificando as razões dessa evolução, na história de uma sociedade ou de uma disciplina, dará a indicação de que a historicidade da razão está sempre ligada à sua inserção numa tradição, em que qualquer inovação precisa apresentar suas credenciais. Assim se expressa PERELMAN (1997: 306-307), em trabalho datado de 1959, um ano após a publicação do *Tratado*: "Invocar um precedente significa assimilar o caso novo a um caso antigo, significa insistir nas similitudes e desprezar as diferenças. Se a assimilação não é imediatamente aceita, uma argumentação pode mostrar-se indispensável. Ora, para determinar quais argumentos são, no assunto, relevantes... a regra de justiça intervém de novo; é graças à sua intervenção que o próprio valor dos argumentos – que contrariamente às provas demonstrativas, nunca são coercivos – depende de seus usos anteriores, da admissibilidade e da eficácia que, em contextos semelhantes do passado, lhes foram reconhecidos. A regra de justiça se apresenta, assim, como o princípio constitutivo da razão histórica, enquanto os princípios de identidade e de não contradição fornecem, em virtude de seu caráter mais formal, as peças-mestras de uma razão invariável e eterna". A "regra de justiça", embora permitindo "apresentar sob a forma quase-lógica o uso do precedente" (PERELMAN, 1996: 248), por basear-se numa identificação parcial entre fatos ou situações e por preconizar a aplicação do tratamento previsto aos componentes de uma categoria, mantém, em suas próprias bases, o espaço de crítica que impede um caráter coercivo da conclusão.

As contribuições da Teoria da Argumentação me foram de valia para sistematizar a construção organizada dos discursos, que denominei "tecnologia" do discurso. E os pontos específicos dessa ajuda se prendem aos aspectos formais de encadeamento de argumentos e

fundamentos. Na primeira análise empírica de alguns discursos, não só esse processo de estruturação se manifestou com clareza, como também a influência dos destinatários do discurso na escolha e busca da formulação adequada tanto dos argumentos como dos fundamentos do discurso argumentativo[11].

Como meu objeto está situado no tempo brasileiro da segunda metade do século XX, minha hipótese é que a "*tecnologia* do discurso" se desenvolva privilegiando um tópico - catalisador de muitos tópicos – cuja passagem pela questão da educação profissional parece ser – senão obrigatória – muito presente. Trata-se do "discurso sobre a tecnologia".

Vê-se, cada vez com mais freqüência, o argumento definir-se como se o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, por si mesmo, as elevassem ao *status* de critério, dispensando referi-las à sua gênese primeiramente no conhecimento humano, objeto da reflexão epistemológica e, mais profundamente ainda, no ser humano que – histórica e socialmente inserido - conhece, tema que não dispensa uma reflexão ontológica.

Esse "discurso sobre a tecnologia" chega, às vezes, a se apresentar mais na forma de fundamento do que de argumento. Uma unidade discursiva "nova", que passa a ser denominada "ciência e tecnologia", ou "desenvolvimento científico e tecnológico" (note-se que sempre dita como expressão composta, mas unitária) se integra à "tecnologia" do discurso mais amplo. Podendo ser tomada, até, como uma das bases de mudanças no processo de produção, como tal introduz-se como argumento na estrutura do discurso mais amplo.

Passa a ser freqüente uma visão do mundo do trabalho e da produção como derivações dos imperativos do desenvolvimento científico e tecnológico, indicado, no caso da educação profissional como critério, conteúdo e metodologia. Nesse meu objeto de estudo, as análises - mesmo aquelas que têm ido além das aparências da velocidade de geração e aplicação de conhecimento científico - não têm chegado a discutir criticamente as bases conceituais em que se assentam as "alterações freqüentes, rápidas e profundas" no trabalho e nas profissões, matrizes de sucessivos perfis profissionais, geradores de competências a serem perseguidas no processo educativo.

Discursos e formulações normativas, muitas vezes passam a encobrir, falaciosamente, as bases mais sólidas de uma argumentação em que até o trabalho humano, socialmente – e,

---

[11] Com PESSANHA (1989), estou convencido que sua teoria da argumentação "constitui uma das mais importantes contribuições à revisão do conceito de razão, incidindo particularmente sobre a questão da cientificidade no campo das ciências humanas e sociais". Neste sentido acho oportuno trazer - de forma subordinada ao referencial que assumo - os elementos que me poderão ajudar no entendimento das argumentações discursadas.

portanto, historicamente – organizado, pode e deve buscar sua afirmação em movimentos possíveis de mudança das relações na produção da existência humana, e não nos "imperativos alegados" da ciência / tecnologia. A ciência e a tecnologia compõem e se integram ao trabalho humano como práxis (consciente e transformadora), critério de qualquer conjunto de ações educativas que, necessariamente, está comprometida com a formação humana no contexto histórico de uma realidade a ser transformada.

Assim, se é verdade que encontro em Perelman um suporte para a abordagem dos discursos sobre educação profissional e, neles, o discurso sobre tecnologia, é também verdade que nos fundamentos da filosofia da linguagem de Bakhtin e da teoria da produção social do sentido, vou encontrar a dimensão do discurso como fenômeno social só decifrável, pela obrigatória passagem pelo modo de produção da existência humana.

Este subitem vai ter continuidade no próximo capítulo, quando, especificamente, serão abordadas algumas concepções sem as quais a educação profissional dificilmente seria compreendida.

Capítulo 2 – Conceitos e concepções para a análise da educação profissional

Passo a discutir e sistematizar as concepções relacionadas ao trabalho e ao modo de produção, à tecnologia e ao Estado e a democracia como fundamentos de análise da educação profissional.

Minha abordagem passa por uma revisão de literatura e não tem o objetivo de constituir um "estado da arte" sobre estas concepções, mas de fundamentar o que denominaria parâmetros conceituais consistentes para as análises que irei empreender.

2.1 - O trabalho e o modo de produção da existência.

É indispensável repetir - e voltar a repetir, quantas vezes sejam necessárias - o texto clássico com que Karl Marx, iniciando o Capítulo VII do Livro I de O Capital sistematiza sua concepção sobre o trabalho. Não se trata de recorrer à sua autoridade no quadro de um referencial teórico metodológico. Trata-se de resgatar, para ter presente, aquela reflexão que, levando em conta toda a complexidade do modo de produção vigente, se estabelece como central

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo as forças naturais. [...]
>
> Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto humano ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.
>
> No fim do processo do trabalho, aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. (...). Os elementos componentes do processo de trabalho são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é

> o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho. (MARX, 1996, p. 202)

Na expressão de KONDER (1992, p. 105) é pelo trabalho que "o sujeito humano se contrapõe e se afirma como sujeito, num movimento realizado para dominar a realidade objetiva: modifica o mundo e se modifica a si mesmo". Produz objetos e, paralelamente, altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la. E – o que é fundamental – faz a sua própria história. "Toda a chamada história mundial – assegura MARX - não é senão a produção do homem pelo trabalho humano" (MARX, 1974, 21) . Neste sentido, MARX tem uma preocupação com a dimensão ontológica do trabalho "que é sempre histórica" (FRIGOTTO, 1995: 113).

Segundo RIEDEL (1979, p. 543-546), John LOCKE concebe que o trabalho, como intervenção do homem sobre a natureza, cria direitos. E lança as bases do liberalismo burguês dos séculos XVIII e XIX, ao estabelecer as seguintes teses: o trabalho dá ao homem uma propriedade "natural" sobre as coisas, sobre a terra e sobre o solo e o trabalho confere valor às coisas.

Prosseguindo a reflexão de LOCKE, Adam SMITH, o fundador da economia política, generalizou e estendeu à cultura a concepção do *trabalho como gerador de direitos*, evidenciando que *o trabalho é criador de valor* como riqueza "objetiva" de uma nação (ibidem, p. 544).

Smith introduz a distinção entre "*ação produtiva = trabalho*" e "*ação improdutiva = ação em sentido estrito, práxis*". Esclarece que a ação carente de valor é aquela que não se realiza em um objeto duradouro, em uma obra. Identifica a ação improdutiva dos grupos sociais dominantes da cultura pré-industrial e exemplifica com os guerreiros, políticos e juristas, aos quais acrescenta os filósofos. Dessa maneira, para SMITH, esta "práxis" – interpretada como improdutiva – perde o lugar principal que ocupava na hierarquia das atividades humanas (ibidem).

Mas é com David RICARDO, que o trabalho - concebido como "*fator de produção*" – é colocado como base na determinação do salário, da renda e do lucro, ficando, assim, "esvaziado, apesar da relevância *'social'* crescente, da significação filosófico-prática" (cfr.RIEDEL, 1979: 544).

Hegel apóia-se no conceito de trabalho da economia política, mas isto não significa que ele aceite plenamente a concepção de Smith. Mantendo a distinção entre trabalho e ação,

elabora uma "*teoria do trabalho*", estabelecendo sua união com uma "*teoria da ação*". Seu objetivo é "interpretar a origem, o sentido e a função do *trabalho* no todo da vida e atividade humanas" (RIEDEL, 1979: 545). Hegel não foge do quadro de seu sistema de pensamento. Por isso, entende a ação prática de maneira dialógica (isto é, ação de sujeitos opostos que se identificam como o "*eu*, que é o *nós*; e como o *nós*, que é o *eu*", por meio da linguagem, do instrumento e da instituição social). Assim, as ações relacionadas à linguagem, ao instrumento e à instituição social estão unidas na constituição do "eu". O *trabalho* – processo de apropriar-se da natureza e submetê-la – representa um estágio da constituição do "eu" e da obra. O *trabalho* é, ainda, um dos "meios" em que permite ao "espírito" objetivar- se e formar-se.

Assim, trabalho e formação (esta última entendida como autoformação de indivíduos, grupos, e instituições humanos) passam a ser momentos que podem movimentar e mudar a trama histórica do *espírito* (isto é, as estruturas de domínio e liberdade, o marco institucional de uma determinada totalidade cultural).

Com a teoria de uma mediação crítica entre trabalho e ação, Hegel corrobora as suposições de Locke e Smith, para quem o trabalho é fundamento da cultura da humanidade, ao mesmo tempo em que torna mais fácil interpretar o sentido da atividade humana no quadro da filosofia prática tradicional. O pensamento antigo, como vimos, não conhecia aquele movimento mediador entre trabalhador e objeto, que passa a se tornar mais claro quando se explicita o *trabalho como formação* [12].

O *trabalho*[13] é, enquanto princípio da economia política, a essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia, estranha e prejudicial ao trabalhador. Sua realização aparece como "privação" do operário porque, na medida em que a economia política oculta a alienação que está na essência do trabalho, a própria relação da propriedade privada contém o produzir-se da atividade humana como trabalho.

Assim, o trabalho é uma atividade humana que se torna completamente estranha a si mesma, ao homem e à natureza. Portanto, estranha à consciência e à vida. Historicamente

---

[12] O modelo aristotélico da filosofia prática tradicional é o esquema de um período cultural pré-industrial (agrário-urbano) da sociedade européia. O 'conceito de trabalho', em HEGEL, recebe finalmente sua justificação filosófica no chamado '*trabalho do conceito*' ou '*trabalho do espírito*'. O advento do capitalismo, paralelamente às conquistas das ciências, cujos avanços passam a ser aplicados aos problemas do cotidiano e, também, aos objetivos econômicos, faz com que o ser humano deixe de ser considerado "alma" - propriedade ou protegida do senhor de escravos ou do senhor feudal - e passa a ser considerado força de trabalho, impessoal, livre, mercadoria, como todas as outras, da sociedade burguesa (Cf. RIEDEL, 1977, p. 546)

[13] Neste tópico recorri freqüentemente a CIAVATTA (1990: 55-77).

determinado, o único trabalho existente é o trabalho alienado de si mesmo, constituindo "o devir por si do homem na alienação ou como homem alienado". Marx – como nos diz MANACORDA (1991: 44-45) – acaba resumindo essa determinação do *trabalho*, na qual a manifestação de vida é essa mesma expropriação de vida, através da formulação, peremptória e inequívoca, de que '*o trabalho é o homem que se perdeu a si mesmo'* "Mesmo quando ele emprega o termo *trabalho* junto a "vida produtiva" ou "atividade vital humana", ele sinaliza para o fato de que essa atividade - que como atividade livre consciente é o caráter específico do homem - está degradada como "meio para a satisfação de uma necessidade".

Segundo MANACORDA (1991: 45-46), para MARX,

> "o trabalho 'subsume' (*subsumir* = conceber um indivíduo como compreendido numa espécie; uma espécie como num gênero; considerar um fato como aplicação de uma lei) os indivíduos sob uma determinada classe social, predestina-os, desse modo, de 'indivíduos' a 'membros de uma classe': uma condição que apenas poderá ser eliminada através da superação da propriedade privada e do próprio trabalho ... como tem sido até hoje" (...)
>
> Todo homem, subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto. Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, porque aí 'se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos'. O problema é, pois, para MARX, de 'voltar a abolir a divisão do trabalho'

Este trabalho alienado é a forma de trabalho existente, produzida historicamente: o trabalho assalariado, que precisa ser suprimido. Entretanto, o trabalho é uma forma existente contraditória, que pressupõe essa mesma atividade vital ou afirmação de si mesmo, que se produz como trabalho, mas sem a qual a vida não subsistiria. Esta outra dimensão do trabalho, MARX não vai buscá-la na imaginação mítica do homem primordial ou do "bom selvagem", ele a encontra implícita na própria atividade alienada, ou trabalho existente.

Para "fazer história", os homens precisam viver e, portanto, a primeira ação histórica é a produção da própria vida material. "... eles próprios começam a distinguir-se dos animais logo que começam a *produzir* os seus meios de existência." (MARX e ENGELS, 1998, p.10). Como observa MANACORDA (1991, 48-49) - numa leitura de MARX, nos *Manuscritos de 1844* [14] - o que torna o homem um ser humano, distinto dos animais, é o fato

[14] Note-se que, entre outros, também Mário Manacorda não vê rupturas entre o jovem Marx e o Marx da maturidade. Ele admite, apenas, que os elementos da reflexão do dos anos iniciais da década de 1840, se

dos animais não se distinguirem de sua atividade vital, enquanto o homem tem uma atividade vital consciente. Ele age voluntária e conscientemente, não vinculado a qualquer esfera particular. A "universalidade do homem se manifesta praticamente na universalidade pela qual toda a natureza se torna seu corpo inorgânico" (MARX, 2001, p.116).

A divisão do trabalho, portanto, dividiu o homem e a sociedade humana, mas – apesar disso – o trabalho tem sido a forma histórica do desenvolvimento da sua atividade vital, da sua relação com a natureza, do seu domínio sobre a natureza. Essas mesmas concepções dos anos da juventude vão acompanhar o pensamento de MARX e explicitar-se em suas obras posteriores.

Assim é que MANACORDA (1991: 52-53) sintetiza a questão:

> A nós interessa ... destacar, com igual vigor, ambos os aspectos dessa contraposição.Por um lado, que nas condições historicamente determinadas, as quais ... não estão, de fato, destinadas a durar eternamente, o trabalho é verdadeiramente 'o homem perdido de si mesmo', a negação de toda manifestação humana, a miséria absoluta. Não se trata de palavras ou fórmulas. Marx, nunca disposto às lágrimas sentimentais, recolheu durante a sua vida toda os testemunhos dessa miséria absoluta e dedicou-se todo à tarefa de indagar-lhe as razões e de suprimi-la. Por outro lado, que a atividade do homem se apresenta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual agindo de modo voluntário, universal e consciente, como ser genérico ou indivíduo social, e fazendo de toda a natureza o seu corpo inorgânico , liberta-se da sujeição à causalidade, à natureza, à limitação animal, cria uma totalidade de forças produtivas e delas dispõe para desenvolver-se omnilateralmente. Se não se compreende essa natureza contraditória da atividade humana, não se compreende nada de MARX; compreender essa antinomia significa pôr-se no centro de todo o seu pensamento.

A concepção de trabalho em MARX é absolutamente central para o entendimento de sua concepção de homem e de sociedade, justamente porque o trabalho é central na vida humana e social. Assim como é incontestável a importância da concepção marxiana de trabalho, é também verdade ser fundamental, nela, a sua vinculação ao processo histórico de construção da humanidade. A complexidade desse processo jamais foi minimizada por MARX. Nem o foi, também, a diferenciação imposta pelos diversos modos de produzir a existência em diferentes espaços e tempos. Em variadas "conjunturas".

Assim é que, seja como busca de um entendimento teórico-crítico-reflexivo sobre

---

especifiquem e desenvolvam "sobre a base de uma consciência mais aprofundada e crítica do real" (cf. ibidem, p. 50)

trabalho, seja como esforço de superar novos desafios que mudanças provocadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, pelo dinamismo das relações sócio-econômicas, e por novas configurações político-culturais, outras contribuições vêm sendo trazidas ao entendimento do *trabalho* e sua posição no quadro da organização social. Tanto em uma linha de desdobramento marxista do pensamento marxiano, quanto em uma linha de crítica a este pensamento.

Aqui, impõe-se uma referência à importância de LUKÁCS, na análise e sistematização da ontologia do ser social no pensamento marxiano. E, nela, a centralidade do trabalho[15]. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer com Sérgio Lessaque - na superação das concepções ontológicas que opõem essência e fenômeno como graus distintos de ser, ou as que diluem a essência nos fenômenos - Lukacs explicita sua concepção em que o ser é histórico porque sua essência em vez de ser dada *a priori*, se consubstancia ao longo do próprio processo de desenvolvimento ontológico. Isto não significa uma negação da substância, mas o reconhecimento de seu caráter essencialmente dinâmico LESSA (2002, p. 50-51). Em segundo lugar, é necessário sublinhar a centralidade do trabalho na ontologia do ser social em Lukács pela razão que ele próprio deu:

> apenas o trabalho tem por essência ontológica um declarado caráter intermediário: por sua essência ele é uma inter-relação entre homem(sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramentas, matérias-primas, objetos do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relações que [...] acima de tudo assinalam a passagem, do homem que trabalha, do ser meramente biológico ao social LUKÁCS, apud LESSA 2002, p.251)

O trabalho é que "articula a especificidade de ser do mundo dos homens com a totalidade do existente" (LESSA, 2002, p.253) e, por isso leva o mesmo autor a concluir que Lukács,

> ao postular o trabalho enquanto mediação que, por um lado sintetiza teleologia e causalidade em uma nova e unitária esfera ontológica e, por outro, enquanto mediação entre especificidade de ser do mundo dos homens e a unitariedade ontológica do ser em geral ... permanece tão distante da concepção ontológica realista medieval, quanto da dualidade natureza/sociedade característica da tradição moderna (ibidem, p. 279).

MANACORDA (1991: 53 ss.) aponta duas vertentes críticas importantes: a primeira se refere ao fato de Marx , por um lado, fundamentar no trabalho toda a sua problemática de

[15] Em relação a ontologia do ser social em Lukacs, valho-me do trabalho de LESSA (2002).

emancipação do homem e, ao mesmo tempo, apontar que o trabalho é, nas condições históricas dadas, destruição do homem, criação de um poder estranho ao homem e que o domina. Como pode o trabalho libertar o homem, se é a causa da sua servidão? A outra crítica surge a partir do próprio centro das posições de Marx e observa que, se o trabalho é a atividade vital e a manifestação do homem - a sua relação voluntária, consciente e universal com a natureza - não se pode compreender como, quando obtidas todas as condições para a sua plena manifestação, seu reino permaneça um reino da necessidade e que o espaço da liberdade tenha que ser procurado, então, para além do trabalho. Marx, afinal, afirmou que, colocada à disposição do homem uma totalidade de forças produtivas, trabalho e manifestação de si coincidem!

Mas a grande questão que nos mobiliza, na atualidade, é uma objeção que não se apresenta com qualquer argumento, proclamando apenas a "inevitabilidade" do quadro histórico dado e que FRIGOTTO (1995: 53-54) tão bem descreve: As mudanças na base técnica da produção e o impacto sobre o conteúdo do trabalho, divisão do trabalho e formação do homem, geram um desafio teórico e político prático para os que tomam a categoria trabalho como eixo de compreensão.

Esse desafio se manifesta em dois níveis, segundo o mesmo autor:

a) Compreensão e ação relativas às novas formas de sociabilidade do capital, cuja base é o controle e monopólio do progresso técnico e do conhecimento, que redefinem tanto a competição intercapitalista quanto a subordinação do trabalho ao capital. Elas se expressam por novas formas de conceber a realidade, como uma sociedade pós-industrial, pós-capitalista, sociedade global sem classes, pós-histórica, marcada pelo fim das ideologias, tendo como pressuposto um novo modelo de organização social – *a sociedade do conhecimento*.

b) Compreensão e ação diante de um novo tipo de organização industrial baseada em tecnologia flexível (microeletrônica associada à informática, microbiologia e novas fontes de energia); gerando novos conceitos ou categorias, no plano da ordem econômica, como flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total, com os correspondentes conceitos e categorias no plano da formação do homem como pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata[16].

Tanto em um, quanto no outro nível, a questão básica consiste em não mais se levar

[16] Em relação aos novos termos e conceitos em circulação, ver BOURDIEU e WACQUANT (2000).

em conta o *trabalho* como categoria central para compreensão do processo social, para o entendimento do processo de humanização e, por conseqüência, do processo de educação.

Há um deslocamento nítido para colocar como central ao próprio trabalho o funcionamento do seu mercado, na lógica de que o trabalho nada mais é do que mero fator de produção. Portanto, também para a educação, é o funcionamento do mercado que passa ser parâmetro central. São diversos os fatores - entre eles o desenvolvimento da tecnologia e, especialmente, da microeletrônica – que vêm provocando, sobretudo, uma mudança na composição do trabalho, além da acentuada redução do trabalho vivo, como em todas as revoluções tecnológicas. CARLEIAL (1997) observa que "o efeito concreto desse reposicionamento é a redução do emprego – entendido como relação assalariada clássica para a qual se exige um contrato entre capitalista e trabalhador - a proliferação de ocupações e o aumento das várias formas de subemprego e desemprego".

Essa autora, referindo-se às análises feitas por Gorz, Offe e Aznar[17], indica a valorização que fazem da tecnologia como possibilidade de enfrentamento da situação, apontando a necessidade de construir a vontade política de redistribuir o trabalho e o tempo liberado, em favor de todos. E identifica, ainda, um papel fundamental reservado ao Estado.

FRIGOTTO (1995: 91- 134) analisa as propostas de Claus OFFE, Adam SCHAFF e Robert KURZ[18], sinalizando, apesar da diversidade de enfoques, a ênfase comum na crise da 'sociedade do trabalho' e, nela, abordam a crise do trabalho assalariado, o desaparecimento das classes sociais e as perspectivas de superação do capitalismo (cfr.FRIGOTTO, 1995: 94). Ao iniciar sua crítica, o autor reconhece:

> Todos eles, todavia, têm o mérito de trazer ao debate uma problemática teórica e socialmente candente. De outra parte trazem elementos de diagnóstico da fase atual do capitalismo, particularmente sobre o trabalho humano, de extrema relevância político-social e, portanto, para os processos educativos que se dão nos diferentes espaços, movimentos e instituições da sociedade (ibidem, pág.108).

O crucial da crítica às análises desses autores, é deixarem de considerar, em sua

---

[17] OFFE, C. *O trabalho, categoria fundamental da Sociologia*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ANPOCS, n.12, 1989; _____. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989; GORZ, A. *Métamorphoses du travail: quête du sens critique de la raison économique*. Paris: Galilée, 1988; AZNAR, G. *Trabalhar menos para trabalharem todos*, São Paulo: Ed. Página Aberta, 1995.

[18] Em sua análise leva em conta, sem deixar de referir-se a outras obras dos autores citados, principalmente: OFFE, Claus. Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984; _____. Trabalho e Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. 2vls. (v.1 - a crise; v.2 – perspectivas). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991; SCHAFF, Adam. Sociedade informática. São Paulo: Brasiliense, 1990; KURZ, Robert. O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

plenitude, a dimensão histórica e ontológica do trabalho[19]. A relativização dessa dimensão histórica e ontológica do trabalho, aliada à explicitação da força de sua crise enquanto trabalho assalariado no quadro do capitalismo - por mudanças de perfil, diferenciação de manifestações ocupacionais, redução de oportunidades, recuo e, até, ausência de postos objetivos de trabalho, num crescente e estrutural desemprego - parece-me ser a razão da precipitada busca de novos paradigmas, como novas formas de superação.

Decretando a crise do modelo de produção e de trabalho, despreza-se a divisão de classes, desqualifica-se o trabalho, o modo de produção e a classe como categorias fundamentais para compreender o mundo. Como conseqüência desqualifica-se a classe trabalhadora como sujeito social privilegiado (cfr. MORAES 1995: 117-118).

Neste sentido, mantenho como atualíssima a síntese conclusiva de FRIGOTTO (1995: 132-133) que afirma:

> A crise da forma mercadoria de trabalho, do trabalho abstrato, portanto, não significa o fim da centralidade do trabalho enquanto processo criador do humano na sua dupla e inseparável dimensão de necessidade e liberdade. A superação da crise somente se efetivará, pela raiz, mediante um processo de embates concretos que concorram para a negação das relações sociais de produção fundadas na cisão das classes sociais, pela mercantilização da força de trabalho, em suma pela alienação.

2.2 - A tecnologia: concepções.

Nem sempre – mesmo quando nos debruçamos sobre realidades concretas e que precisam ser desvendadas na plenitude de sua materialidade – nos dispomos a dar o devido destaque às percepções que os agentes têm de suas ações, que os artífices têm de seus artefatos e dos instrumentos que lhes permitiram realizá-las. Este é o caso quando se trata da técnica e da tecnologia em sua relação com a ciência. Este, sobretudo, é o caso da imagem do mundo que - ideologizada como fato indiscutível e incontornável – se reveste com as múltiplas faces do que se convencionou chamar "desenvolvimento científico e tecnológico".

Também entre nós, bem antes dos tempos que nos ocupam neste texto, a menção ao progresso científico e tecnológico marca sua presença. Irresistível a lembrança da cerrada argumentação de Rui Barbosa, em 1882, ao mencionar em seus pareceres de relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados "a fase atual da civilização" (BARBOSA, 1947: 97) e, justificando os dispêndios elevados que a decisão política pela

[19] Apenas Shaff ressalva que, para ele, o trabalho que chega ao fim não é aquele visto como atividade constitutiva do próprio homem, mas apenas aquele que se dá sob as relações capitalistas (cf. FRIGOTTO, 1995.

educação pública exigia, afirmar que

> "A extinção do déficit não pode resultar senão de um abalo profundamente renovador nas fontes espontâneas da produção. Ora, a produção, como já demonstramos, é um efeito da inteligência: está, por toda a superfície do globo, na razão direta da educação popular. Todas as leis protetoras são ineficazes para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras". (idem, p. 143).

Na seqüência dos tempos e mentalidades que mudam, se o Manifesto de 1932 testemunha uma gradação a mais na referência às características do mundo moderno e a elas relaciona a proposta educacional [20], o de 1959 traz - na vigorosa defesa da educação pública – uma argumentação centrada na relação trabalho/ciência/técnica a ser conscientizada pela juventude e utilizada "de maneira ativa, para o bem estar do povo". Prossegue indicando, em primeiro lugar - entre os "fatos sumamente importantes a que não nos arriscamos a fechar os olhos, e cujas repercussões, no plano educacional, se vão tornando cada vez mais largas e profundas" - "a revolução industrial, de base científica e tecnológica que se expande por toda a parte". E afirma:

> "A era tecnológica marca o fim do processo de ensino para a adaptação e o começo do processo de ensino para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por ele. Já não deve preocupar tanto o homem (as palavras ainda são de Reissig) o tipo do ambiente em que esteja vivendo, para ajustar a este o seu sistema de ensino, embora deva relacionar ambos, pois está em caminho de mudar radicalmente toda a classe de condições que sejam dadas. Antes havia de aceitá-las e aproveitá-Ias o melhor possível (...); mas agora não há nada impossível, em princípio, para o homem, no que toca à transformação das condições de seu ambiente, favoráveis ou adversos. Daí, a necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escala cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual". (AZEVEDO et alii, 1959)

Ao sinalizar as menções menos ou mais explicitadas das relações da técnica e da ciência com o trabalho e a educação, pergunto-me sobre as concepções que elas revelam e,

---

[20] Em seu início, o Manifesto professa a importância da educação na modernização da sociedade: "Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade". E, já em sua parte final, explicita: "A nova política educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais". (AZEVEDO et alii, 1932)

sobretudo, como essas concepções se inscrevem no contexto histórico em que se formam e se manifestam.

Sinto-me tentado a acolher as advertências de VIEIRA PINTO (2005, I: 175-185) para afastar-me da busca etimológica usual e, com ele, percorrer os caminhos da substantivação do adjetivo *techniké*, desde a original significação de qualidade da ação de produzir, passando a uma atribuição ao autor da ação, até chegar ao terceiro movimento lingüístico designando, como substantivo, a própria ação, nela incorporando o processo de realizá-la. Na verdade, seu caminhar me revela – no quadro da cultura dos mais antigos gregos – a caracterização da ação humana produtiva como "mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente", que se objetiva "no mundo material, pela transformação dos objetos, pela criação de novas substâncias e coisas" (pág. 175). Assim:

> "a técnica define primeiramente uma qualidade do ato material produtivo; só no segundo momento do processo cognoscitivo se transfere do ato ao agente, o homem que pratica atos técnicos, isto é, produtivos de um fim bem determinado. São dois momentos de um processo mais amplo de abstração que progride no sentido de fazer esquecer o caráter originalmente objetivo do vocábulo, e conduzirá, no terceiro momento, à substancialização da técnica, à transformação semântica que irá permitir vê-la na figura de uma entidade" (...) "a substantivação da técnica destina-se a realizar, de má fé, a adjetivação do homem. Para os efeitos intentados pelos pensadores atrelados aos interesses dos grupos sociais poderosos, convém, mediante a antropomorfização da técnica, fazer passar para segundo plano o papel real desempenhado pelos homens, na verdade as massas trabalhadoras, na construção da história" (pág. 176 e 180).

Entretanto, é o mesmo autor que me aponta a *techniké* como referente à *techné* que os latinos traduziram por *ars*. E para entender todo o alcance da materialidade radical da significação da *ars-techné* na cultura greco-romana, é preciso levar em conta que muitas foram as passagens semânticas, pautadas nas vivências históricas através dos tempos, que desenvolveram a distinção (quase oposição) entre arte e técnica. Originalmente, tanto uma como a outra significavam a objetivação, na ação – sobretudo produtiva – da intenção humana de relacionar-se com a natureza transformando-a e transformando-se para garantir a produção de sua existência, sua sobrevivência. E, ainda, a construção de um ambiente com as qualidades que favoreçam um viver bem. É oportuno mencionar que se preserva, no alvorecer da modernidade, o entendimento da ciência como produtora de descobertas que facilitem a vida humana.

Em minhas iniciais abordagens sobre o tema, encontrei em ABBAGNANO (1970: 905-906) a tecnologia como "estudo dos processos técnicos de um determinado ramo da

indústria ou de mais ramos", e em um segundo sentido: "o mesmo que técnica". Entendo, então que, para ele, é a técnica que se constitui em objeto de maior preocupação, porque, sobre ela, a partir de um sentido geral que ele identifica ao sentido geral da arte ("compreende todo conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer"), especifica os sentidos de técnica mágica ou religiosa e de técnica racional. Esta será ainda objeto de distinções: técnicas simbólicas (cognitivas e artísticas); técnicas de comportamento em relação aos outros seres humanos (econômicas, jurídicas, educacionais...); e, finalmente, técnicas de comportamento do homem em relação à natureza (dirigida à produção dos bens). Sobre estas últimas é que ABBAGNANO vai estender seu verbete, referindo-se ao que ele chama "problema da técnica: isto é, o problema que nasce das conseqüências que o desenvolvimento da técnica traz à vida individual e associada do homem". Embora se evidencie um balanço negativo dessas conseqüências, o autor vê a esperança de solução do problema pelo próprio desenvolvimento da técnica.

O que ele não explicita, mas está implícito em sua argumentação, é que no verbete sobre técnica está presente uma *loghia* sobre a técnica, um discurso reflexivo sobre a *téchné* [21]. E este fato me adverte para considerar o significado, ainda que geral, de tecnologia como reflexão sobre a técnica e, aí - e não antes - situar o espaço de relação entre ciência e tecnologia. Um espaço em que a distinção entre técnica / ciência / tecnologia se torna cada vez mais tênue, na medida em que, como já enunciava Galileu, a ciência tem como finalidade "aliviar a canseira humana".

Não se pretende definir um sentido estrito e universal de termos que significam realidades historicamente produzidas. Mas não se renuncia a buscar o entendimento de concepções dessas realidades, que ainda hoje se produzem e se expressam por termos que já as significaram em outros momentos e contextos da história humana. Certamente, a técnica e a tecnologia do hoje e aqui, tem a ver com a *techniké*, a *techné* e a *ars*, mas seus significados e suas concepções não são plenamente os mesmos. Materialidades diferentes e diversas circunstâncias marcam a produção humana da existência e, portanto, diferentes e diversos serão os entendimentos dos processos de ação consciente e intencionada. O que é mais complexo: significados e concepções de um mesmo coletivo produtor e num mesmo contexto, nem sempre - ou quase nunca – identificam-se plenamente.

Ao tentar compreender as concepções atuais da técnica e da tecnologia na sua relação

---

[21] Note-se que Abbagnano, nos verbetes técnica e tecnologia, faz referência apenas aos termos em inglês, francês e alemão. Mas, quando trata da arte, explicita os termos grego τεχη e o latino *ars*.

com a ciência – sem perder de vista o campo educacional e, mais especificamente, o da educação profissional – tenho presente esta variedade de posições. [22]

No que se refere à tecnologia, o uso dessa palavra, segundo SIGAUT (1996: 48) pode ser detectado na Europa do século XVIII e XIX entendida como

> "ciência que toma por objeto as técnicas e que pode ser definida de várias maneiras: seja à maneira dos engenheiros, como uma ciência do projeto, que consiste em acumular informações visando desenvolver ou adaptar processos; seja á maneira dos etnólogos e antropólogos que vão até povos distantes, 'selvagens e atrasados', a fim de observar suas técnicas de caça, pesca ou construção".

Seu uso posterior indica - além desse sentido de reflexão, estudo e ciência das técnicas - uma significação coincidente com a da técnica.

Importa muito considerar a tecnologia nesse aspecto de manifestação reflexiva sobre as técnicas. Assim como as próprias técnicas - enquanto processos conscientes e intencionais de produção nas relações do homem com a natureza e os outros homens - são constantes em todos os tempos e estágios da vida humana, assim também a reflexão sobre elas. Seja por parte dos agentes, seja por parte de expectadores, analistas ou beneficiários, as técnicas são objeto de *loghía*. E quando se restringe essa *loghía* aos discursos de categorias de especialistas (como na citação acima, aos "engenheiros" e "etnólogos e antropólogos" ou aos economistas, sociólogos, filósofos ou pedagogos) pode-se estar reforçando uma dicotomia, reservando aos trabalhadores a ação material de lidar com a técnica e atribuindo aos sistematizadores / pensadores / cientistas a competência e o poder de reflexão e planejamento da ação. Não se trata de desprezar essa tarefa fundamental de fazer ciência sobre a técnica, mas de reconhecer que ela só é possível pela consideração do saber técnico de quem produz, opera e transforma as técnicas. É no lidar com a técnica que se constitui uma "cultura técnica" que se desenvolve em tecnologia, e se supera a separação da técnica e da tecnologia em mundos diferentes, e ambas hierarquicamente submetidas ao status da reflexão "científica" e "filosófica". Estas também disputando primazias.

Neste sentido, ganha especial importância para mim "O conceito de tecnologia" de VIEIRA PINTO (2005). O registro de suas reflexões sobre a técnica e a tecnologia

---

[22] Ela se manifesta com vigor em uma obra resultante de pesquisas da *Cité des sciences et de l'ìndustrie* com a *Université de Technologie de Compiègne* e o *Collège International de Philosophie.* Trata-se de "O império das técnicas", organizado por Ruth Scheps, com 17 entrevistas que foram transmitidas pela *France-Culture.* Cfr. SCHEPS (1996)

impressiona menos pelo volume[23] e mais pelo processo de enfrentamento, nas raízes conceituais, das armadilhas ideológicas que cercam uma temática necessária, sempre presente e decisiva na proposição do desenvolvimento nacional. E, nela, a proposta de educação do trabalhador que ele caracteriza como um "processo de preparação, cada vez mais longo e difícil" (pág. 130).

Leitor bissexto do filósofo, tive em Marcos Cezar de FREITAS (2005; 2006) a ajuda que necessitava para seguir o autor em seu longo caminho: *O conceito de tecnologia* de Vieira Pinto é parte solidária de sua obra, constituindo-se como "o quarto quadrante do círculo" (FREITAS, 2005: 1) formado pelo *Consciência e realidade nacional*; *O conhecimento critico em demografia*; *Ciência e existência*. Toda a trama tecida para esclarecer o conceito de tecnologia "é fiel ao propósito investigativo: compreender o lugar do trabalho e da forma de trabalhar na configuração cultural do povo brasileiro e no horizonte político de sua juventude" (FREITAS, 2006: 82).

Ao analisar os sentidos da palavra tecnologia, VIEIRA PINTO (2005: 219-220) vai identificar o de estudo, reflexão, ciência da técnica; o de identificação com o sentido mesmo de técnica; o de conjunto de técnicas; e, finalmente, como quarto e último: a ideologização da técnica. Na verdade, considero que o autor sublinha este último, porque cumulativo com os demais. Isto é, a ideologização está presente como possibilidade a ser considerada e como fato concreto a ser desvendado. Assim é que, argumentando, assume o sentido de tecnologia como epistemologia da técnica:

> " Para nós, o primeiro sentido reveste-se da maior importância porque não só indica a necessidade de unificar as considerações sobre a técnica [24], apresentando-as em forma de objeto definido da pesquisa filosófica, mas mostra a existência de um campo original, específico de estudo, o que toma a técnica em geral na condição de dado objetivo que deve ser elucidado mediante as categorias do pensamento dialético crítico" (...) "Não importa que a palavra venha carregada de mais outros sentidos, que somos os primeiros a indicar e deslindar. A nós cabe ressaltar o valor principal desta conotação e distingui-la das demais nos contextos onde aparece" (ibidem, pág. 220-221).

É imperioso concordar com o fato de que "o domínio teórico da técnica pelo homem liberta-o da servidão prática à técnica, que vem sendo, crescente mete, o modo atual de vida

---

[23] São 1325 páginas em publicação póstuma, 31 anos depois de terem sido passadas para a primeira via as correções da terceira e última revisão da cópia. Só isso já é uma preciosa informação sobre a técnica de produção científica e sobre as técnicas editoriais da década de setenta do século passado.

[24] O autor, já sinalizara para essas considerações, dispersas nas obras sobre sociologia, filosofia e nos tratados dedicados ao exame de técnicas particulares (cfr. ibidem)

pelo qual é definido e reconhecido" (ibidem, pág. 223). Mas cabe sublinhar, na argumentação de Vieira Pinto, a ressalva de que, no momento em que escrevia, se estava na fase inicial de unificação do saber e, por isso, não se podia contar com a contribuição dos "técnicos praticantes" que ele considerava incapazes de refletir criticamente – por falta de formação adequada – sobre a natureza de seu trabalho técnico e de sua função nele. Como já mencionado acima, mesmo ressalvando a "fase inicial", considero um risco descredenciar os agentes, que são portadores de um saber tecnológico estreitamente vinculado à sua prática consciente da técnica, fundamental para a reflexão daqueles que, mesmo tendo adquirido os "instrumentos lógicos suficientes" para uma compreensão adequada, não têm a vivência da "atividade fabricadora". Talvez a constituição de uma tecnologia como verdadeira epistemologia da técnica, necessariamente implique a cooperação pensante de técnicos, cientistas sociais e filósofos.

A preocupação de Vieira Pinto em reforçar esse sentido de epistemologia da técnica manifesta-se quando analisa a tecnologia como ideologização da técnica, isto é, "na metamorfose da técnica em mitologia, ou seja, em uma espécie definida de ideologia social" (ibidem, pág. 290). Mostrando que o processo de ideologização interrompe o caminho crítico iniciado com a consciência que o trabalhador tem da finalidade produtiva da técnica que ele usa, o autor situa esse momento de interrupção no desprezo desta inicial consciência crítica do agente e, a seguir, no progressivo desligamento da técnica de suas bases materiais. Assim, enaltecendo a técnica pela técnica, obscurecem a consciência do operador das técnicas em seu papel de "obreiros das necessárias transformações" reduzindo-os a "zeladores do conhecimento que não criaram". Fica bem claro, porém, que Vieira Pinto se inscreve entre os que desejam desvendar a tecnologia, livrando-a de mistificações que corrompem – e, até, eliminam – seu sentido legítimo, levando ao "descrédito o conteúdo válido que possuem" (ibidem, pág. 292). Em suas próprias palavras:

> A técnica consubstancia o triunfo contínuo do homem, institucionaliza o prosseguimento ininterrupto do processo de hominização que, sabemos agora, entrou no segmento cultural de seu desenrolar (...) A concepção da tecnologia como triunfo do homem resulta da colocação inicial do problema da existência do ser humano na única base racional possível, de simples bom senso, a que nos mostra a necessária relação do homem com a natureza e a sociedade em forma de contradições, resistências, obstáculos, opostos e resolvidos pela inteligência nascente, e depois em contínua evolução progressiva, para serem substituídos por outros, sempre que os anteriores forem vencidos. A história da técnica pavimenta a estrada da vitória do homem, da afirmação de sua capacidade biológica de se fazer

> a si mesmo, cada vez em nível de realização mais alto, graças exatamente à conquista e domesticação das forças que lhe são antagonistas, que o aniquilariam ou o manteriam na condição de animal comum, não fosse a faculdade de pensamento desenvolvida por suas possibilidades de trabalho social cooperativo (ibidem).

Na leitura de FREITAS (2006: 93-94), Vieira Pinto, pelo desvendamento conceitual da tecnologia, avança na sua trajetória de entendimento do trabalho e da crucial questão da alienação. O entendimento da tecnologia, mais do que paralelo, é conseqüentemente integrado à concepção de trabalho,. Assim como vê a ação alienante do trabalho quando este deixa de pertencer ao trabalhador, há uma compreensão sua de que também a técnica aliena quando se substancializa, deixando de "pertencer" ao seu agente.

Com toda a discussão que se possa e deva fazer sobre o texto de Vieira Pinto, encontro nele o enfrentamento da busca do entendimento da tecnologia e da técnica em sua relação com o processo histórico da produção da existência humana. Um compromisso de coerência que o leva a percorrer todos os desafios das contradições, onde encontra e reflete sobre os vínculos estreitos da técnica com o trabalho humano; onde explora e identifica as circunstâncias, não menos contraditórias, do processo social; onde levanta possibilidades de superação sem a fuga enganosa / enganadora da ideologização. E encontro, também - ousaria dizer no próprio escopo da obra – a preocupação pedagógica. Segundo Vieira Pinto, a distorção que compromete indevidamente a técnica e a tecnologia, tem estreita relação com a distorção da educação, mais especificamente, da formação profissional. É verdade que não encontro análises explícitas às políticas e sistemas educacionais. Mas é patente, em cada segmento, a convicção de que ao jovem trabalhador deverão ser restituídas as condições de reassumir o domínio tecnológico e, com ele, o papel de agente transformador da sociedade.

Certamente encontro em Vieira Pinto os desdobramentos de uma reflexão apenas enunciada sinteticamente em Marx, que faz da tecnologia uma carta de alforria da técnica, porque a faz produto do homem consciente e em constante processo de libertação em sua intencionalidade de produtor de sua existência.

> A natureza não fabrica máquinas, locomotivas, ferrovias, telégrafo elétrico, máquina de fiar automática, etc. Tais coisas são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana que se exerce sobre a natureza, ou da participação humana na natureza. São <u>órgãos do cérebro humano, criados pela mão humana</u>: o poder do conhecimento objetificado . O desenvolvimento do

> capital fixo [25] indica até que grau o conhecimento social geral tornou-se uma força direta de produção e até que grau, portanto, as condições do processo da mesma vida social ficaram sob o controle da inteligência geral e foram transformadas de acordo com ela. Até que grau os poderes da produção social foram produzidos, não apenas na forma de conhecimento, mas também como órgãos imediatos da prática social, do processo da vida real [26].

Mas, também, com toda a clareza – como, aliás, faz também em relação ao trabalho – Marx, como sempre, não se esquiva da realidade. A grandeza e dignidade do "poder do conhecimento objetificado" não foge às circunstâncias concretas que marcam-no na alienação e obscurecem-no na ideologia própria do modo de produção capitalista. Acima pude ler em Álvaro Vieira Pinto como um dos sentidos da tecnologia é a "ideologização da técnica". Vou encontrar em MÉSZÁROS (2004: 261-273) os desdobramentos da ideologização da tecnologia e da própria ciência. Uma constatação, já presente em Marx e que ganha força no decorrer do tempo, à medida que se vão explicitando, na dinâmica de sua própria lógica, as exigências do capital.

Essa ideologização não se compadece sequer de profundas e rigorosas análises, de generosas e dedicadas propostas. Ao analisar um texto em que o matemático Norbert Wiener (reconhecido como criador da cibernética) apresenta as conseqüências práticas de suas preocupações com a responsabilidade social da ciência, MÈSZÁROS (ibidem, pág.271ss) mostra o quanto lhe falta de "dimensão social" em sua argumentação.

A ciência e tecnologia estão sempre necessariamente inseridas nas estruturas e determinações sociais de sua época. Por isso, mesmo as reflexões sobre seus aspectos positivos e negativos, não podem partir do pressuposto ideológico de que a "sociedade

---

[25] Marx utiliza aqui a expressão "capital fixo" (principalmente instalações e equipamentos) que, juntamente com a expressão "capital circulante" (principalmente força de trabalho e matéria-prima), concepções que ele critica nos economistas clássicos, porque encobre "as circunstâncias que transformam certos valores – e as coisas nas quais estão representados – em capital". Fundamental para MARX é a distinção entre "capital constante" (parte do capital, adiantada pelo capitalista, sendo transformada em meios de produção, não sofrendo qualquer alteração quantitativa do valor, durante o processo de produção) e "capital variável" (parte do capital adiantado pelo capitalista, transformada em força de trabalho, reproduzindo o seu equivalente valor e um valor adiciona, isto é, mais-valia que varia de acordo com as circunstâncias" (MÉSZÁROS, 2001: 46).

[26] "Nature builds no machines, no locomotives, railways, electric telegraphs, self-acting mules etc. These are products of human industry; natural material transformed into organs of the human will over nature, or of human participation in nature. They are *organs of the human brain, created by the human hand;* the power of knowledge, objectified. The development of fixed capital indicates to what degree general social knowledge has become a *direct force of production,* and to what degree, hence, the conditions of the process of social life itself have come under the control of the general intellect and been transformed in accordance with it. To what degree the powers of social production have been produced, not only in the form of knowledge, but also as immediate organs of social practice, of the real life process" (MARX, 1973: 703).

tecnológica" é um tipo de sociedade nova, na qual a ciência e a tecnologia, de forma independente, ditam o que acontece no corpo social (MÉSZÁROS, 2004: 265).

Ao contrário, o discurso argumentativo do "desenvolvimento tecnológico", cedendo á ideologização que o erige em independente das injunções do modo de produção que o subordinam aos interesses hegemônicos, torna-se um discurso vazio, visto que não são as características intrínsecas à ciência e à tecnologia que marcam de angústia ou esperança as suas conseqüências e sim a forma pela qual as sociedades se relacionam com elas: a serviço dos objetivos humanos ou como forma a assegurar um álibi para sua própria capitulação ante aos poderes da alienação e destruição. Como afirma MÉSZÁROS:

> A idéia de que a ciência segue um curso de desenvolvimento independente, de que as aplicações tecnológicas nascem e se impõem sobre a sociedade com uma exigência férrea, é uma simplificação demasiadamente grosseira e com objetivos ideológicos (ibidem, pág. 266).

A questão da tecnologia e da ciência, inclusive de seus aspectos contraditórios, só ganha sentido quando se procura saber por um lado, que tipo de desenvolvimento social foi responsável pelo crescimento, nas pessoas, da preocupação quanto às conseqüências da ciência e da tecnologia para a sobrevivência da humanidade; de outro lado, importa perguntar como é possível manter a totalidade das práticas sociais, inclusive as da ciência e da tecnologia, sob controle social. É perversa - e não ingênua – a constante tentativa de tratar a ciência e a tecnologia, como, aliás, também a educação, como "variáveis independentes", como separadas da totalidade das práticas sociais[27]. Por isso, colocadas longe das práticas sociais, tornam-se ainda mais afastadas dos controles sociais.

A verdade é que ciência e tecnologia, em seu desenvolvimento e presença na vida concreta dos seres humanos, são totalmente ininteligíveis "sem o reconhecimento de sua profunda inserção nas determinações socioeconômicas do capital" (ibidem, pág. 269).

Como afirma FRIGOTTO (2006, p. 249):

> o conhecimento, a técnica e a tecnologia passam a ser desenvolvidos como forma de mediar a força física e mental do ser humano; como tal, quando tomados como criadores de valores de uso para satisfazer às necessidades humanas, constituem-se em verdadeiras extensões dos membros e sentidos do ser humano e fonte de novas necessidades e da viabilidade de sua satisfação. Essa possibilidade, entretanto, tem sido constrangida por um processo histórico no qual a mediação da ciência, da

[27] Cfr. MÉSZÁROS, 2004: 267

> técnica e da tecnologia na redução do trabalho determinado pela esfera da necessidade, assim como a dilatação do trabalho criativo sob a esfera da liberdade, tem se dado de forma profundamente limitada e pela não-superação da sociedade cindida em classes sociais – portanto, relações desumanizadoras sob o processo de alienação. Não obstante esse limite histórico, dentro do espaço das contradições das sociedades classistas, o homem deixa a condição de ser natural para tornar-se pessoa humana, transforma- se em pessoa humana, transforma-se de espécie animal – que alcançou um certo grau de desenvolvimento relativamente elevado – em gênero humano, humanidade.

Nos discursos argumentativos e normativos relativos à atual educação profissional brasileira, proponho identificar a presença e as características do *discurso sobre tecnologia*, onde esta se faz presente como simples componente ou como argumento para provocar o assentimento a propostas de ação ou de formulação de normas. Em relação a ambos os tipos de discurso, estarei caracterizando duas linhas de concepção de tecnologia e duas linhas de objetivos para a tecnologia.

As duas primeiras referem-se à tecnologia como: a) Ciência da técnica, implicando uma reflexão sobre os princípios e processos de produção das técnicas, sobre os princípios e processos das utilizações das técnicas, o que faz do processo ou produto técnico, uma criativa realização tecnológica; b) Produto técnico a ser utilizado, implicando tão somente perícia na realização de processos já estabelecidos ou utilização de produtos já desenvolvidos.

As duas linhas de objetivos se referem à tecnologia, enquanto otimização do trabalho, como: a) Liberação do tempo livre do trabalhador; b) Expropriação do trabalho e acumulação de lucro (cfr. FRIGOTTO, 2006: expressão de Frigotto "Fundamentos científicos e técnicos da relação Trabalho e Educação no Brasil de hoje".

Note-se que há possibilidade de se encontrar qualquer combinação: Ambas as linhas de concepção podem intencionar qualquer dos objetivos. Mais. Não se exclui, em relação aos objetivos, as possibilidades de combiná-los com a prevalência de um sobre o outro, ou num equilíbrio de quase equivalência, de compensação ou anulação de posições opostas.

Por isso a caracterização dos discursos sobre tecnologia exige extremo cuidado, porque sua formulação argumentativa nos debates e sua formulação normativa nos documentos reguladores é um típico exemplo – e cada vez mais sofisticado – da análise feita por Anísio Teixeira sobre os Valores Reais e Valores Alegados. Além disso, a explicitação da fórmula "desenvolvimento científico e tecnológico exige..." muitas vezes aparece sem

qualquer desdobramento que permita classificá-la. Em alguns casos é possível, no recurso ao contexto, inferir o conceito oculto.

Nesse ponto é que se insere a questão da "tecnologia" do discurso. Meu entendimento é que nos será possível desvendar as concepções que presidem a atualmente denominada "educação profissional", se conseguirmos apreender a organização da argumentação nos discursos de debate e sua apropriação na organização dos discursos de regulação.

Através da organização dos discursos - que chamamos analogicamente "tecnologia" do discurso - é que se torna possível buscar o sentido e a força argumentativa do discurso sobre a tecnologia.

E estes discursos, cuja análise se constituem em cerne desta pesquisa, se relacionam com debates e proposições que se fazem no âmbito da sociedade, para repercutir nas formulações reguladoras da educação profissional como política de Estado e de governo. Daí a necessidade de se aprofundar as concepções de Estado e democracia.

2.3 - O Estado e democracia.[28]

Não é raro encontrarmos nas traduções de autores da Antigüidade o termo "Estado". Ainda que encontremos no latim clássico "status", a palavra não tinha qualquer significado relacionado à organização política. "Estado", só aparece como tradução de *polis ou politéia* e de *civitas* ou *res publica* depois de Maquiavel, que parece ter sido o primeiro a utilizá-la com este significado. Da mesma forma, tanto os mencionados termos gregos quanto os latinos são traduzidos também como *sociedade* e *sociedade civil*.

Na concretude das relações que se vão estabelecendo no modo de produzir a existência humana, geram-se os processos históricos criadores de novas práticas e definidores de novas concepções da vida social e de sua gestão. Assim, quando em 1513, Maquiavel compõe *O Príncipe*, ele o faz tendo já presentes alguns aspectos básicos da transformação que marcava concretamente seu tempo.

No campo econômico e social desenvolve-se uma nova civilização urbana, comercial e manufatureira; surge uma nova concepção do mundo, seja pela revolução astronômica de Copérnico, seja pelas grandes navegações e a descoberta de novas terras e novos povos; passa-se e ter uma diferente representação da natureza, como espaços e objetos a serem

[28] Na elaboração deste item, recorri frequentemente a CHÂTELET et alii (2000, passim); MATZ (1978)

explorados e conquistados; um novo enfoque cultural (o humanismo) pela substituição da autoridade das *litterae divinae* pela autonomia das *humanae litterae* ou, até, a já anunciada desconfiança científica também em relação às letras humanas, expressa por Leonardo da Vinci em sua afirmação de que "a ciência instrumental ou mecânica é nobilíssima e a mais útil de todas..." ou em sua proclamação de que "O Homem" é o "máximo instrumento da natureza" (cfr. Manacorda, 1989: 184-185); uma revolução no pensamento religioso, já presente no século XIV em John Huss e John Wycliff, e que vem tomando corpo e variados movimentos anti-romanos no século XV para coroar-se no movimento da Reforma no século XVI.

Para além da autonomia, Maquiavel rompe com todas as teorias anteriores para afirmar a soberania como a característica do Estado. É o primeiro a conceber o Estado como o poder central soberano, tanto de legislar quanto de decidir sobre tudo o que se refira às atividades coletivas, sem compartilhar com ninguém este poder. Realiza, assim, a completa laicização da *plenitudo potestatis* [29]. Conseqüência disso, a política torna-se a atividade constitutiva mesma da existência coletiva. Sem ela, não há vida social organizada.

A política é o exercício do poder e se manifesta como *ato fundador* e *atos de manutenção da unidade e constância da vida coletiva* em uma dada sociedade. Neste sentido é que a *plenitudo potestatis* torna-se exigência absoluta. Só um poder onipotente é fundador e mantenedor da vida coletiva una e organizada. Por isso, o Príncipe necessita, em sua atividade política ter a "virtù", qualidade que abrange firmeza de caráter, coragem militar, habilidade de cálculo, capacidade de sedução, inflexibilidade. Mas, além de seus adversários, o príncipe tem como inimigo a "fortuna" (acaso), por isso lhe é exigida a capacidade de avaliar os momentos de "boa oportunidade"[30].

Nem seria necessário mencionar o quanto Antonio Gramsci se debruçou sobre o pensamento de Maquiavel até mesmo com manifesta fascinação: "As obras de Maquiavel – nos diz ele – são de caráter 'individualista', expressões de uma personalidade que quer intervir na política e na história do seu país, e neste sentido são de origem 'democrática'. Há em Maquiavel a 'paixão' do 'jacobino' e, por isso, ele agradaria tanto aos jacobinos e

---

[29] Neste sentido é insuperável a narrativa analítica de MAQUIAVEL (1999: 60 s) sobre as vicissitudes do "duque" César Bórgia, em contraposição a Francisco Sforza. Note-se a total dessacralização no trato do poder espiritual, apontando com absoluta naturalidade o erro do duque na eleição do Papa Júlio II, concluindo: "O duque se enganou, portanto, nessa eleição, e tornou-se ele próprio a causa de sua ruína definitiva" (ibidem, p.66).

[30] "Quando um príncipe se apóia apenas na fortuna, arruína-se de acordo com as variações daquela. Julgo feliz, também, o que harmoniza sua maneira de agir com as características de cada época, e infeliz aquele cujo modo de proceder discorda dos tempos" (ibidem, p.144)

iluministas: este é um elemento 'nacional' em sentido próprio e deveria ser estudado preliminarmente em toda pesquisa sobre Maquiavel". Essa é a razão "para explicar em parte o fascínio destes escritos, sua vivacidade e originalidade" (Cadernos Miscelâneos, Cad. 15 § 27, II, vol.3, pág. 348-349). Seguindo essa percepção gramsciana da acolhida do pensamento de Maquiavel pelos iluministas e jacobinos, cabe percorrer, ainda que brevemente, a reflexão política dos "modernos".

Embora não se pretenda negar que Hobbes (1588-1679), Locke e Rousseau sejam as mais profundas marcas desse pensamento, no sentido de evitar falsas impressões de "saltos", "vácuos" ou "linearidades", não se deixe passar – com ligeira atribuição de desimportância – as variadas e diferenciadas manifestações de pensamento político do século XVI. A reflexão e ação política da Reforma em Lutero (1483-1546) e Calvino (1509-1564) [31] não pode ser minimizada, quando o líder da revolta dos camponeses se apresenta como seguidor do primeiro. Nem se pode desprezar a questão do Estado presente na produção dos amigos humanistas Erasmo de Roterdã (1469-1536) e Thomas More, ambos propondo uma conciliação das exigências religiosas/morais e a gestão do Estado [32].

Não se pode também deixar de mencionar o levantamento da questão – sempre, e ainda muito atual – da razão da existência da obediência, por Etienne de la Boétie em seu *Discurso da servidão voluntária* (escrito em 1549, mas publicado apenas em 1576). Por que o homem livre aceita submeter-se ao poder do Estado? Por que todos os homens que compõem uma coletividade, se submetem a um só, o Príncipe? Uma reflexão que começa com ele e não mais termina, ganhando uma incrível atualidade neste paradigma imperial que assola nossa contemporaneidade.

Em sua obra *Seis Livros da República* (1576), Jean Bodin não esconde sua admiração por Maquiavel, mas refuta aquilo que, nele, julga ser apologia de "imoralidades". O importante é que de uma forma mais sistemática - sustentada em argumentação aristotélica -

---

[31] Em seu *Tratado da autoridade temporal* (1523), Lutero explicita seu eixo de oposição radical entre o poder espiritual e temporal, fazendo deste último um instrumento de punição da Culpa e por isso deve ser obedecido. Já Calvino, em sua ação, faz de Genebra uma Cidade-Igreja, tentando estabelecer as instituições civis à luz da Fé e da Moral cristãs.

[32] Em sua *Institutio principis christiani* (1516), sob o pretexto da educação do Príncipe, Erasmo propõe a Carlos V um programa político que combina as virtudes evangélicas com o novo humanismo. Já na *Utopia*, também de 1516, More retoma o modelo platônico de uma organização racional fundamentada em rígida disciplina cívica, em estrita divisão do trabalho, em completa igualdade social, em ampla tolerância às diversas opiniões religiosas. Mas – como anota CHÂTELET (2000, p. 44) – "o texto manifesta uma tal ironia" que poderia ser interpretado como uma argumentação de real impossibilidade de um Estado forte e centralizado, ao mesmo tempo em que justo e feliz.

define o poder político como forma necessária da existência social. Sua preocupação maior é defender a potência soberana como característica essencial do poder. O Estado é a sede da potência soberana, que define as normas da existência social naquilo que ela tem de publica. A potência soberana pode ser o Povo ou parte dele, ou um indivíduo. O importante é sua soberania. Ela faz as leis decidindo "sobre as modalidades do ou dos poderes".

Já entrado o século XVII, o holandês Huig Van Groot (1583-1645), mais conhecido como Grócio, no *De iure belli ac pacis* (1625) se concentra nas relações entre Estados soberanos, buscando estabelecer princípios que as regulem tanto na paz quanto na guerra. Seu objetivo é proteger os indivíduos envolvidos nos conflitos. O que o preocupa é fundamentar a universalidade do direito. E sua resposta é que este fundamento é a natureza humana. A sociedade política é efeito da sociabilidade, é *realização* da lei da natureza. Através de um contrato, os membros da sociedade delegam a autoridade pública a uma instância soberana permanente, cuja missão é garantir a paz e a concórdia. Nada é transcendente. Tudo é jurídico e, juridicamente, a sociedade é assimilada ao Estado. Tanto que, se os detentores da autoridade pública soberana deixam de identificar-se com a vontade da coletividade, rompe-se o contrato e é legítima a resistência do coletivo.

Contudo, é em Thomas Hobbes que a dessacralização iniciada por Marsílio de Pádua e Maquiavel, vai se aprofundar com uma "desnaturalização" que consagra radicalmente a laicidade e humana imanência tanto da sociedade quanto do Estado. A autonomia do político, a soberania do poder na verdade nos é apresentada por Hobbes como um artifício, uma criação do homem contra os identificados perigos de sua natureza. Passo a passo, nos 12 primeiros capítulos do *Leviatã* (1651), o pensador inglês vai descrever o ser humano como uma máquina natural movida pelo desejo. E porque todos os homens são, naturalmente, iguais quanto à capacidade de desejar e de agir para saciar seus desejos, tornam-se vulneráveis à discórdia, também naturalmente, por três causas principais: "primeiro, a competição; segundo, a desconfiança; e terceiro, a glória" (cfr. Cap. XIII). Decorre disso que

> "se não for instituído um poder suficientemente grande para nossa segurança, cada um confiará, e poderá legitimamente confiar, apenas em sua própria força e capacidade, como proteção contra todos os outros" (...) "A única maneira de instituir um tal poder comum ...garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda sua força e poder a um homem, ou a uma assembléia de homens, que possa reduzir suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade"

[33].

O Estado Leviatã de Hobbes – seja ele monárquico, oligárquico ou democrático – é um espaço de poder soberano terrível, que decide, impõe, coage, castiga. De tal maneira ele é exorbitante que Hobbes apenas o considera "menos prejudicial do que a ausência de um tal poder".

Neste sentido, John Locke, sobretudo em seu *Segundo Tratado sobre o Governo: Ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil* (1690) [34], contradiz o "contrato hobbesiano" instituidor do Leviatã. O processo natural de vida societária, desde o chamado "estado de natureza do homem" [35] é um processo que vai se tornando mais complexo e esta complexidade aumenta os riscos de conflito. Surge, portanto a conveniência, para os que desejam o desenvolvimento de cada um, de se associarem, instituindo uma instância, cuja finalidade é "organizar essa sociedade segundo regras comuns e usar os meios adequados para aplicá-las". O fundamento de Locke está no direito natural à sobrevivência que se realiza no trabalho de seu pedaço de terra e na construção de sua casa. O direito de propriedade para ele é o direito de sobrevivência, por isso o Estado de Locke é aquele que surge do contrato dos proprietários com o soberano. Este, em verdade é apenas uma instância superior que tem por missão defender a propriedade, castigar os ladrões e ocupar-se dos assuntos comuns a todos os proprietários. Com Locke explicitam-se os fundamentos da concepção liberal do Estado, cuja concretização se dará num processo histórico que, uma vez deflagrado, irá encontrando, até hoje, diversas e múltiplas formas de manifestação.

---

[33] "Isto – prossegue Hobbes - é mais do que consentimento, ou concórdia, é uma verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens, de um modo que é como se cada homem dissesse a cada homem: *Cedo e transfiro meu direito de governar-me a mim mesmo a este homem, ou a esta assembléia de homens, com a condição de transferires a ele teu direito, autorizando de maneira semelhante todas as suas ações*. Feito isto, à multidão assim unida numa só pessoa se chama *Estado*, em latim *civitas*. É esta a geração daquele grande Leviatã, ou antes (para falar em termos mais reverentes) daquele *Deus Mortal*, ao qual devemos, abaixo do *Deus Imortal*, nossa paz e defesa" (Hobbes de Malmesbury, Thomas. 1974. Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil. Tradução de JP Monteiro e M.B. Nizza da Silva. Coleção "Os Pensadores" XIV. São Paulo: Abril Cultural).

[34] O *Primeiro Tratado sobre o Governo* , publicado no mesmo ano, refutava a obra *Patriarca* de Sir Robert Filmer, defensor da monarquia absoluta.

[35] O "estado de natureza do homem", tal como referido em Hobbes e, depois, em Locke e Rousseau – com todo o respeito devido às observações irônicas de Marx sobre a influência de Robinson Crusoé – é uma expressão datada. Lévi-Strauss observava, a propósito do "homem no estado de natureza" em Rousseau, ser um limite e não um dado histórico. Histórico, para Rousseau, é o estado selvagem. E François Châtelet, em seus diálogos com Émile Noël que foram publicados como *Une histoire de la raison* (Paris: Éditions du Seuil, 1992), lembra que a ótica desses autores é a da revolução copérnico-galileana, onde "natureza é lugar de inteligibilidade. O homem em estado de natureza significa, então, o que nós nos esforçamos para descobrir naquilo que o constitui mais profundamente, o que não depende de elementos históricos por este ou aquele tipo de civilização" (cfr. Pág. 118-119).

As abordagens de Marx sobre o Estado, que nunca chegaram a assumir uma forma sistemática, tiveram um desdobramento significativo na literatura marxista, tanto na sua vertente de ciência política quanto nas apropriações de suas concepções em movimentos de militância política e na fundamentação de poderes revolucionários institucionalizando-se em regimes de governo.

Um dos textos marxianos que trata da questão do Estado é a *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Hegel apresenta o Estado como expressão concreta do interesse geral da sociedade, e considera-o capaz de superar a divisão entre ele e a sociedade civil. A contestação de Marx é que o Estado, ao garantir a propriedade privada, não representa o interesse geral. Essa distorção do Estado, segundo Marx neste escrito de 18 43, poderia ser remediada pelo exercício da democracia que ele opõe à monarquia, mesmo constitucional em texto onde se podem encontrar, entre outros, os seguintes contrastes:

> A democracia é a verdade da monarquia, a monarquia não é a verdade da democracia. Amonarquia é necessariamente democracia como inconseqüência contra si mesma, o momento monárquico não é uma inconseqüência na democracia. [...] Na democracia nenhum momento recebe uma significação diferente daquela que lhe cabe. Cada momento é, realmente, apenas momento do *demos* inteiro. Na monarquia, uma parte determina o caráter do todo. A democracia é o gênero da constituição. A monarquia é uma espécie e, definitivamente, uma má espécie. (MARX, 2005, p. 49).

E, como observa Ralph Miliband, pouco mais tarde Marx assumiu a concepção de que a emancipação humana precisa mais do que a emancipação política. "Exige uma reorganização muito mais completa da sociedade, cujo principal aspecto é a abolição da propriedade privada" (MILIBAND, 2001, p. 134). E, no *Manifesto*, depois de constatar que a burguesia "conquistou, para si própria, autoridade política exclusiva" no Estado, afirma que "o poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia (MARX e ENGELS, 1999, p.12).

Ao escolher aproximar-me do pensamento político de Antonio Gramsci reconheço ter um peso específico sua influência no Brasil. Mas, sobretudo, ao fazê-lo privilegiando sua concepção de Estado, faço-o com firme confiança no valor humano do enorme investimento existencial do intelectual colocado *in vincolis,* pela truculência de um dos totalitarismos que vitimaram uma grande porção da humanidade na primeira metade do século XX. Na Itália, esta manifestação totalitária buscou seu nome em um símbolo de poder, o *fasces* que era carregado pelos *lictori* que acompanhavam os magistrados romanos. Entretanto, não se pode

perder de vista que nenhum totalitarismo está isolado, mas forma, com as outras manifestações totalitárias – mesmo as de diferentes sinais – a sinistra "confraria", inclusive de mútua agressão, em que se unem pelo igual desprezo à concreta e historicamente explicitada humanidade do ser humano.

A razão do encarceramento de Gramsci é a desrazão da força totalitária, que fabrica as leis de exceção contra os oposicionistas. O ex-companheiro do PSI e diretor do *Avanti*, Benito Mussolini [36], já se tornara líder do movimento fascista e depois de marchar sobre Roma, forma o Governo do Reino da Itália, em final de 1922, quando Gramsci está em Moscou. A escalada totalitária prossegue, mas é com a lei eleitoral de 1924, que retorna à Itália e é eleito deputado pela região do Veneto. Entretanto, os plenos poderes do Chefe do Governo não podem suportar a oposição na câmara dos deputados como, aliás, já não suportava nas ruas. Em seguida ao assassinato de Matteotti, cuja responsabilidade o *Duce* assume, anunciando ao Parlamento medidas drásticas, são impostas as leis contra os opositores do fascismo. Gramsci (apesar da imunidade que lhe seria garantida pela Constituição do Reino da Itália) e grande parte dos dirigentes dos partidos de oposição são presos. Em 1928 será julgado e condenado a 20 anos, 4 meses e 5 dias de detenção. No mesmo ano de sua prisão, Gramsci vê, na Itália, os partidos oposicionistas serem extintos e, na União Soviética, Stalin isolar Trotsky e Zinoviev, consolidando seu poder. No ano de seu julgamento, 1928, o Grande Conselho Fascista torna-se órgão de Estado e o Partido Comunista Soviético expulsa Trotsky e Zinoviev [37].

Ao trazer o contexto italiano, especialmente marcado pelo fascismo, em sua inserção européia, especialmente marcada pelas contradições e, sobretudo, pela busca de encaminhamentos diante do crescente desgaste das instituições sociais, políticas e

---

[36] Ainda em 1917 - mesmo já tendo Mussolini abandonado, desde 1914, os ideais socialistas criando o jornal *Il Popolo d'Italia* , ligando-se aos interesses da burguesia industrial - na publicação do número especial para os jovens do *Avanti* e do *Grido del Popolo* , sob o título "La città futura", ao abordar as estatísticas referentes à juventude socialista, está o endereço da seção socialista fundada por Mussolini: *Fascio Centro, Corso Siccardi 12*.

[37] O movimento socialista italiano é marcado, mesmo antes do surgimento do Partido Socialista Italiano (PSI), por diferentes correntes. Já em 1920, Gramsci se aproxima da facção de Amadeo Bordiga (1889-1970) e participa do propósito da criação do Partido Comunista da Itália (PCd'I), juntamente com Palmiro Togliatti ( ), o que ocorre em janeiro de 1921. Embora reconhecendo a coerência de Bordiga, luta contra a tendência radicalizante, liderada por ele, que só vê como estratégia possível do PCd'I o uso da força como o fazem as brigadas fascistas . O fato é que Bordiga será desligado do Partido em 1930. Em relação a Togliatti, estão muito juntos no início. Contudo surge uma primeira indisposição quando Gramsci, em 1926, escreve ao Comitê Central do Partido Soviético, criticando a estratégia stalinista em relação à dissidência trotskista (que também reprova). Togliatti que representa o partido italiano em Moscou, discorda. Mas Gramsci mantém sua posição sobre a necessidade de «richiamare alla coscienza politica dei compagni russi, e richiamare energicamente, i pericoli e le debolezze che i loro atteggiamenti stavano per determinare.».

econômicas, não se tem a intenção de predeterminar parâmetros de leitura do pensamento de Gramsci. Apenas se deseja sinalizar a atenção necessária ao "espaço/tempo" em que a reflexão gramsciana se processa. Nem se pode vê-la como reativa apenas às suas circunstâncias. Lamentavelmente, a única determinação das circunstâncias foi legar-nos um conjunto de anotações – totalmente relevantes – que não receberam de seu autor, o toque articulador e sistematizador. Todos os que lemos seus textos concisos e didáticos de jovem jornalista no *Grido del Popolo* (vale mencionar, a título de exemplo, o texto de 1917 sobre caráter) ou que nos deslumbramos com a clareza de alguns textos bastante completos dos *Cadernos* (citaria, aqui, apenas o Caderno 12 com seus 3 parágrafos, mesmo considerando as sinalizações de aprofundamentos requeridos), só podemos lamentar a falta de condições do cárcere e o corte de tempo de uma saúde cronicamente comprometida e criticamente agravada pela incúria dos carrascos.

Para tentar entender a concepção gramsciana de Estado, talvez se possa partir do fato concreto de sua oficial inserção na estrutura do Estado Italiano, como deputado ao Parlamento pelo *Partito Comunista d'Italia* no momento mesmo em que uma eleição, em clima de pressão e violência, se realizara como expediente de ampliar a maioria fascista. E o que se pode observar é que, de maneira alguma, Gramsci se vê em situação inaugural como participante do Estado. Sua ação precedente, no movimento socialista organizado, membro do coletivo dos periódicos do PSI ou membro dos comitês partidários ou da Executiva do PCd'I, eram todas ações no Estado e para a transformação do Estado "burguês" em Estado "socialista".

O Estado está presente em seus discursos, quando se pergunta: "Como dominar as imensas forças sociais que a guerra desencadeou? Como discipliná-las e dar-lhes uma forma política que contenha em si a virtude de desenvolver-se normalmente, de integrar-se continuamente, até tornar-se a estrutura óssea do Estado socialista no qual se encarnará a ditadura do proletariado?" E prossegue:

> "O Estado socialista já existe potencialmente nas instituições de vida social características da classe trabalhadora explorada. Ligar entre si estas instituições, coordená-las e subordiná-las em uma hierarquia de competências e de poderes, centralizá-las fortemente, ainda que respeitando as necessárias autonomias e articulações, significa criar desde agora uma verdadeira e própria democracia operária, em contraposição eficiente e ativa ao Estado burguês, preparada desde agora para substituir o Estado burguês em todas as suas funções essenciais de gestão e de domínio do patrimônio nacional" (cfr Gramsci, Antonio. Democrazia Operaia. "L'Ordine Nuovo", 21/06/1919. In: http://www.antoniogramsci.com/democrazia.htm).

Esse texto tem a vantagem de nos dar a visão de Gramsci sobre como o Estado

burguês se concebe responsável pelas tarefas de gestão e domínio do patrimônio nacional. Mas também nos faz ver a concepção gramsciana de um Estado (o socialista) que já se anuncia nas instituições da vida social da classe trabalhadora, mesmo quando esta ainda está em situação de exploração. Aqui, de uma forma bem concreta, a correlação de unidade e distinção entre sociedade civil e Estado, aparece como movimento histórico de transformação coletivamente intencionada. A base material do processo, inclusive está identificada em instituições criadas na interação da vida social "da classe trabalhadora".

A vida social concreta, em suas múltiplas dimensões inter-relacionadas, constitui o Estado. Entretanto, estas inter-relações de múltiplas dimensões da vida social criam uma identidade específica das coletividades, que se assumem como esta e não aquela sociedade. E, de uma forma bem concreta identificam-se e se distinguem, reconhecendo sua relação com este e não com aquele Estado. Esta identidade não nasce conceitual, sua gênese está realidade da vida concreta da sociedade existente.

Neste sentido, Gramsci lê a sociedade italiana, lê a sociedade russa/soviética, lê a sociedade européia e lê (e, como!!!) a sociedade americana. E, porque se debruça sobre a sua e as outras sociedades, ele revela o modo de ler e a leitura que faz do presente. Por isso mesmo tendências são percebidas e apontadas como possíveis caminhos de desdobramentos. Neste sentido, sua reflexão sobre a maior robustez e complexidade nas "relações de organização internas e internacionais do Estado", a partir de 1870, corresponde à sua percepção das transformações das relações sociais, superando-se a fórmula da "revolução permanente" pela fórmula de "hegemonia civil" (cfr. GRAMSCI, 2000/2002, v.3, p.24). E é desta leitura da realidade, que Gramsci faz decorrer todas as suas análises dos partidos, suas "tarefas" e suas crises.

Mais uma vez cabe insistir nessa completa adesão do fundador do *PCd'I* à realidade a ser desvendada, como metodologia de análise: Quando, no § 23 do Caderno 13 (outro grande momento em que as anotações ganham corpo de sistematização), o tema da crise e encaminhamento de soluções, tem relação estreita com o histórico partidário italiano que já fora anotado no § 119 do Caderno 3 Miscelâneo (ibidem, v.3, p.201-202), de 1930. Nesta anotação - mais sucinta - é apontada "a fraqueza dos partidos italianos em todo o seu período de atividade a partir do *Risorgimento*" atribuída ao "que se poderia chamar de desequilíbrio entre a agitação e a propaganda e que, em outros termos, se chama falta de princípios, oportunismo, falta de continuidade orgânica, desequilíbrio entre tática e estratégia, etc.". Mas, prossegue o nosso autor: "os partidos não são apenas uma expressão mecânica e passiva

das próprias classes, mas reagem energicamente sobre elas para desenvolvê-las, consolidá-las, universalizá-las".

Posteriormente, no trecho acima referido do § 23 do Caderno 13, de 1932-1934, Gramsci vai caracterizar a "crise orgânica" como certo ponto da vida histórica dos grupos sociais, em que "se separam de seus partidos tradicionais, isto é, os partidos tradicionais naquela dada forma organizativa, com aqueles determinados homens que os constituem, representam e dirigem, não são mais reconhecidos como sua expressão por sua classe ou fração de classe". De que crise orgânica está falando Gramsci? Certamente da crise orgânica do Estado, nos diferentes espaços e tempos, nas diversas "histórias" sócio-economico-político-culturais. Crise orgânica, porque, mesmo sendo diferente o processo em cada país, o conteúdo é o mesmo: "é a crise de hegemonia da classe dirigente (...) Fala-se de 'crise de autoridade': e isso é precisamente a crise de hegemonia, ou crise do Estado em seu conjunto" (cfr. ibidem, v.3, p.60).

É a realidade próxima de sua Itália "afascistada" em que a crise de hegemonia das classes dirigentes, abre "o campo às soluções de força, à atividade de potências ocultas representadas pelos homens providenciais ou carismáticos". E mais, solução de força continuada, porque caracterizada militarmente, menos por uma intervenção pontual e mais – o que representa maior profundidade – "pela influência e peso da camada social da qual o elemento técnico-militar (sobretudo os oficiais subalternos) se origina de modo especial" (ibidem, p. 62-65) [38].

Essas menções referidas acima, trazem a oportunidade de fazer aqui alguns comentários ao ponto central do pensamento gramsciano sobre o Estado. Porque ele lê a realidade – e o faz tendo muito presente a contribuição marxiana do como fazê-lo [39] – a sociedade civil não se contrapõe nem se confunde com o Estado, mas o integra como espaço da luta dos interesses diferenciados dos diversos grupos sociais. Nela a hegemonia se

---

[38] Sobre esse militarismo difuso, Gramsci trancreve trecho do discurso, no Senado , em 1932, do Ministro General Gazzera, anotando que a partir dele, outros elementos podem ser elaborados: "O regime disciplinar do nosso Exército, graças ao fascismo, constitui hoje uma norma diretiva que tem valor para toda a nação". (...) "Nossa disciplina baseia-se num espírito de coesão entre os chefes e os soldados, coesão que é fruto espontâneo do sistema seguido. Este sistema resistiu magnificamente, durante uma longa e duríssima guerra, até a vitória; é mérito do regime fascista ter estendido a todo o povo italiano uma tradição disciplinar tão ilustre(...) Pode-se extrair dela uma doutrina de guerra, que deve ser entendida como disciplina intelectual e como meio para promover formas de raciocínio não discordantes e uniformidade de linguagem, de modo a permitir que todos compreendam e se façam compreender". (Cfr. GRAMSCI, 2000/2002, v. 3, p. 68).

[39] "A inovação fundamental introduzida pela filosofia da práxis na ciência da política e da história é a demonstração de que não existe uma 'natureza humana' abstrata (conceito que certamente deriva do pensamento religioso e da transcendência), mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, ou seja, um fato histórico verificável, dentro de certos limites, com os métodos da filologia e da crítica" (cf. ibidem, v. 3, p.56).

constrói, se afirma, se enfraquece, ou cede lugar. No e pelo Estado, a hegemonia se exerce. A integração sociedade civil / Estado tem, entre seus instrumentos, os partidos, já que eles representam (ou enquanto eles representem) a organização das classes e/ou de suas facções [40]. Mas, como vimos acima, a perda de efetividade representativa dos partidos, se por um lado compromete a hegemonia, deflagra a abertura de outras formas de expressão hegemônica na sociedade e no Estado [41]. Mesmo sendo responsável pela criação do PCd'I, como superação da crise de representatividade do PSI, Gramsci em nenhum momento, diante do quadro de seu tempo, deixa de levar muito em conta outros instrumentos de organização de interesses e concepções na vida social como expressão de luta por conquista de hegemonia. Contudo não há como negar que ele ainda considera o Partido como instrumento privilegiado de mediação formativa de quadros e de execução conseqüente de políticas transformadoras. Por isso mesmo, seu enorme esforço de levar as teses sobre a tarefa partidária, contando à época com o apoio de Togliatti e a oposição de Bordiga. E, nessas teses de 1926, as linhas de ação que são propostas – numa acurada análise da realidade italiana construída historicamente – levam em conta o quadro partidário em sua multiplicidade, mas também os encaminhamentos de forças sociais, aglutinadas extra, supra ou trans - partidariamente no espaço da sociedade civil.

E, aqui, talvez seja importante analisar um aspecto. Assim, como em vários autores através dos tempos não encontramos limites definidos separando sociedade e Estado com portas definidas para estabelecer a relação de uma com o outro, também em Gramsci – e,

---

[40] A realidade social e política vivida pela Itália e pela Europa do seu tempo, tal como lida e analisada por Gramsci, pode nos ajudar bastante a entender este nosso tempo. E existência de um partido se dá quando há confluência de três [grupos de] elementos fundamentais: a) um conjunto de "homens comuns, médios, cuja participação é dada pela disciplina e pela fidelidade, não pelo espírito criativo e altamente organizativo"; b) "o elemento de coesão principal, que centraliza no campo nacional, que torna eficiente e poderoso um conjunto de forças que, abandonadas a si mesmas, representariam zero ou pouco mais"; c) "um elemento médio, que articule o primeiro com o segundo elemento, que os ponha em contato não só 'físico', mas moral e intelectual" (cfr. Cad.Misc. 14 § 70, escrito entre 1932-1935, p. 316-317; mas, em 1926, Gramsci já formulara os três elementos, como se explicita na nota 158, v.3, p. 412-413).

[41] Mais uma vez uma leitura da realidade italiana ajuda a entender. Em 1922, pouco antes da Marcha sobre Roma, logo depois da ocupação fascista de Ferrara, mesmo já estando constituído como Partido, o movimento fascista é o termo da argumentação de Mussolini para "esclarecer" a relação do fascismo com o Estado. Os seguintes aspectos merecem menção: a) o Estado é necessário à vida social, logo o fascismo quer o Estado e é anti-anárquico; b) o Estado é um sistema complexo de hierarquias, não importando sua origem (divindade, aristocracia, povo), logo o fascismo não aceita o Estado socialista, entendido como *simples administrador de coisas*; c) a dissolução das hierarquias (militar, tributária, política) significa a destruição do Estado, havendo apenas duas hipóteses de solução: conquista por outro Estado ou substituição das hierarquias comprometidas; d) a relação do fascismo com o Estado é a seguinte: apóia e está com o Estado, quando este se afirma com autoridade em favor da nacionalidade; substitui o Estado toda vez e em todo o lugar em que este se manifestar fraco na defesa da solidariedade nacional; estará contra o Estado quando este cair em mãos de inimigos da nação, do país. (cfr. Mussolini, Benito. *Stato, anti-Stato e fascismo*. "Gerarchia" 25 giugno 1922. In: { HYPERLINK "http://italpag.altervista.org/" } acesso em junho de 2006)

nele, com maior nitidez – percebemos, mais que tudo, um *continuum* em que movimentos e disputas na vida social se definem e redefinem podendo, com maior ou menor nitidez, ser flagrados como entrando, movimentando-se, relacionando-se, institucionalizando-se ou recuando e desaparecendo naquele espaço que identificamos como Estado.

O que temos de muito concreto na concepção de Gramsci é que Sociedade Civil se distingue e mesmo assim é constitutiva do Estado. Como? Gramsci exemplifica com fatos de seu conhecimento de sua realidade. Esta é a matéria de sua busca e explicitação conceitual. Jamais entenderemos o pensamento de Gramsci sobre qualquer coisa se não reconhecermos sua adesão substantiva ao pensamento marxiano [42]. Suas concepções se constroem de conceitos, isto é de *concretos pensados, sínteses de múltiplas determinações*. Por isso suas concepções, sempre buscadas na historicidade, já se afirmam como pauta de ação transformadora. Tão marxianamente que, como bom entendedor, formulou a expressão *filosofia da práxis* – mais definição precisa do que metáfora - para despistar a mediocridade dos censores fascistas (aliás, não há censores que não sejam medíocres!).

Ao trazer esta observação se quer marcar a necessidade de não tentar entender o pensamento dos autores fora de seus referenciais existenciais e teórico-metodológicos. Este é um esforço que se precisa fazer para não deixar de poder analisá-lo coerentemente com nossos referenciais [43]. E, no caso, na concreta carência de uma sistematização marxiana da teoria do Estado e nas múltiplas interpretações do Estado transitório a partir da revolução de 1917, é preciso ter muito claro o espaço teórico-político em que se desenvolve a reflexão gramsciana.

Neste sentido pode-se considerar que nosso autor tem uma nova concepção de Estado. Trata-se de um Estado ampliado, que tem não apenas sua gênese, mas também sua trajetória relacionada aos movimentos político-culturais-hegemônicos da e na sociedade civil [44].

---

[42] Bem melhor, completa e sintética a formulação de SEMERARO (2003) "Para Gramsci não é possível nem separar nem identificar Estado e sociedade civil. Profundamente imbricados, os dois representam uma a face da outra, da mesma forma que sociedade política e sociedade civil são componentes constitutivos e inseparáveis do Estado (Q 6 § 87, p. 763). Mas, se Gramsci consegue escapar de leituras liberais e fascistas de Hegel, é porque não afasta seus olhos dos horizontes traçados por Marx. Este, de fato, invertendo a metáfora de Hegel, sustenta que o Estado deve ser considerado predicado do verdadeiro sujeito concreto, social, histórico, revolucionário que é a classe produtora" (cfr. Semeraro, Giovanni. *Hegemonia e Estado popular na época do poder imperial* (trabalho apresentado em Havana (Cuba) no evento CLACSO –.2003). Cópia cedida pelo Autor, via correio eletrônico.

[43] Neste sentido, o próprio Gramsci é um exemplo marcante. Assim ele o faz em relação ao pensamento de Croce, que ele reconstitui tendo presente os referenciais croceanos e critica usando os seus . Por isso ele não perdoa Mosca, autor de uma *História das doutrinas políticas desde a Antiguidade,* por contentar-se "com uma simples 'espiada' em pequenos artigos de jornal e em livretos populares" quando trata do materialismo histórico.

[44] Bem melhor, completa e sintética a formulação de Semeraro "Para Gramsci não é possível nem separar nem identificar Estado e sociedade civil. Profundamente imbricados, os dois representam uma a face da outra, da mesma forma que sociedade política e sociedade civil são componentes constitutivos e inseparáveis do Estado

Como nos diz Semeraro (2003):

> Se Marx havia desmascarado a mistificação do Estado burguês, Gramsci, indo além, percebe que este, recriado em suas bases populares e democráticas, pode tornar-se um fator de unidade e de propulsão nas mãos da classe trabalhadora. Não é suficiente, portanto, destruir o Estado burguês ou se apropriar dele. A tarefa mais difícil e desafiadora é criar uma nova concepção de Estado que, ao mesmo tempo, seja expressão da nova concepção de poder proveniente das relações democráticas tecidas na sociedade civil popular, e seja garantia das suas conquistas, elemento dinamizador e educador que amplia seus direitos.

Assim, "A sociedade civil, de fato, para Gramsci, não é só o âmbito das liberdades individuais e das atividades econômicas de grupos particulares, mas é, principalmente, o lugar das diversas organizações voluntárias, da elaboração de ideologias e culturas, da formação de subjetividades, dos embates políticos, das mobilizações populares. É o surpreendente, irreprimível, indômito terreno da insurgência do 'poder constituinte'. Mas, diversamente de NEGRI (2002, p. 37), que exalta as formas espontâneas e anárquicas de um poder que 'no momento em que a sua potência se institucionaliza ela deixa de ser potência' Gramsci, entende que as forças populares dispersas e localizadas podem se constituir como instância organizada em contínuo movimento que 'não reina nem governa, [mas que] possui o *poder de fato*, exerce a função hegemônica... na sociedade civil...profundamente entrelaçada com a sociedade política' (GRAMSCI, Q 5, §127, p. 661)" (cfr. ibidem).

Finalmente, cabe ainda tocar em um aspecto de muito interesse para quem deseja trabalhar a educação como política pública. É nesse *continuum* Sociedade Civil – Estado que se processa a formulação de ações voltadas para o conjunto da vida social. Não se pode ver isso como um processo de sucessivos episódios, ou como um processo segmentado, mas como um desenvolvimento que busca fundamentos em compartilhado entendimento da realidade, que identifica possibilidades de aprofundamento ou superação da realidade entendida, que procura estabelecer ações conjuntas de encaminhamento de soluções, que pondera a escolha crítica de parâmetros capazes de dar conta de análise e julgamento de resultados das ações propostas e realizadas. Um processo de encontros e confrontos em todos e cada um dos movimentos, implica também em concessões, acomodações, alternativas, contradições, acordos. Pode-se tomar o exemplo das *Tesi del III Congresso del Partito*

(Q 6 § 87, p. 763). Mas, se Gramsci consegue escapar de leituras liberais e fascistas de Hegel, é porque não afasta seus olhos dos horizontes traçados por Marx. Este, de fato, invertendo a metáfora de Hegel, sustenta que o Estado deve ser considerado predicado do verdadeiro sujeito concreto, social, histórico, revolucionário que é a classe produtora"

Comunista d'Italia (janeiro de 1926) onde o levantamento dos fatos e sua interpretação, vai desembocar nas propostas de ação.

Se for verdade que no corpo do Estado se institucionalizam *câmaras de compensação* e mecanismos vários de tomada de decisões, é também verdade que as crises das instituições, como a do Parlamento, por exemplo – podem ser identificadas a partir dos movimentos na sociedade civil.

Este é o teor da análise que Gramsci faz quando, respondendo, pergunta: "este fato é puramente parlamentar ou é o reflexo parlamentar de mudanças radicais havidas na própria sociedade?" (cfr. GRAMSCI, 2000-2002, v.3, p.340). Na vida da sociedade se afirmam posições e se instalam as contradições da luta de classes. E nem as posições se estabilizam totalmente, nem a luta de classe deixa de ser dinâmica, quando uma posição e uma classe hegemônicas produzem definições de Estado e ações de governo. O movimento continua mesmo quando, através do corpo jurídico e seus desdobramentos pedagógicos e coercitivos, tais definições parecem estabilizar-se como expressões de vontades coletivas[45].

Em outras palavras, a coexistência relacionada de Estado e sociedade civil, de fato possibilita uma permanente revisão do estabelecido. Mesmo na vigência de um Estado organizado pelos ditames da hegemonia da classe dominante, será sempre possível – no espaço plural e contraditório da sociedade civil – a construção, em clima de democracia popular, de políticas alternativas. Certamente uma possibilidade, cujo aproveitamento exige um esforço de formação e atuação coordenada em direção ao surgimento de novas formas de conceber intenções e ações, de promover políticas diferenciadas, de criar meios mais adequados à conquista de direitos, de encaminhar processos de mudança e transformação em setores determinados, apontando naquilo que existe, uma nova sociedade e um novo Estado.

[45] Cfr. Cad. Miscel. 8, § 195, v.3, p.287-288, com a indicação de possibilidade de seu entendimento, apesar de sua complexidade, exigindo uma "análise dificílima, capilar, cuja documentação é constituída por uma quantidade incrível de livros, opúsculos, artigos de revista e de jornais, de conversações e debates verbais que se repetem infinitas vezes e que, em seu conjunto gigantesco, representam este trabalho do qual nasce uma vontade coletiva com certo grau de homogeneidade, o grau que é necessário e suficiente para determinar uma ação coordenada e simultânea no tempo e espaço geográfico em que o fato histórico se verifica".

Capítulo 3 – Os projetos políticos de desenvolvimento da sociedade brasileira e a educação profissional.

> *"O avanço das técnicas reduz o espaço de iniciativa individual e amplia o alcance das decisões coletivas. Daí a urgência de que nos entendamos sobre os valores universais e de que avancemos na construção do quadro institucional que assegure o acesso ecumênico aos direitos fundamentais de mulheres e homens. Em síntese, as ameaças criadas pelos avanços das técnicas puseram os homens diante da disjuntiva de ter de enfrentar os riscos de autodestruir-se ou de partir para a construção de um mundo solidário"* (Celso Furtado, Discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, 1997)

Perceber o contexto em que os discursos propositivos e reguladores sobre a educação profissional – e, neles, o discurso sobre tecnologia – se manifestam, é o objetivo deste capítulo. No sentido de promover uma sistematização, estarei focalizando esse contexto a partir do desenvolvimento enquanto projeto político de sociedade. Primeiramente no quadro mais amplo do capitalismo, tal como vem se manifestando no mundo atual, para em seguida vê-lo em um enfoque mais específico, brasileiro.

É importante notar que, para melhor explicitação da relação entre eles, não há como separá-los totalmente. Mesmo correndo o risco de ser repetitivo, em cada um dos momentos, serão encontradas menções do outro. Em ambos, estará presente e relacionada a questão da educação profissional.

3. 1 – O desenvolvimento no quadro mais amplo do capitalismo

Para tratar da realidade nacional é preciso relacioná-la, em maior amplitude, com o contexto internacional, no qual as relações entre nações – embora passando pelas institucionalidades de Estados e Governos – criam redes de relacionamento e solidariedades práticas e conceituais. Conseqüentemente, projetos de sociedade e de desenvolvimento, necessariamente, refletem quadros e injunções internacionais.

Dificilmente minha geração consegue tratar da contemporaneidade desse final de século XX - início do século XXI, sem resgatar os ecos da Segunda Guerra Mundial. À época, nossas infantis cabeças inocentes, sem perceber bem o que acontecia, lidavam com palavras difíceis de significados incompreensíveis como "hecatombe" e "holocausto". Foi o estrondo transformado em imagem de cogumelo sob os céus de Hiroshima e Nagazaki; foram as imagens de Auchwitz e Stalingrado espiadas sobre os ombros de nossos pais, nos jornais, transformadas em cochicho medroso de um horror longínquo a contar em milhares e milhões as mortes sobre o solo da Rússia, da Polônia e da Alemanha; foram as imagens e sons de

aviões bombardeando cidades, onde alvos de alvenaria escamoteavam os seres humanos com suas vidas ceifadas... Foram essas percepções de uma realidade confusa - onde "demolição", "hecatombe" e "holocausto" chegaram como palavras e ficaram como prática de humana destruição a exigir reconstrução – as razões concretas de nossas perplexidades, de nossas paradoxais "desesperadas" esperanças de um mundo melhor (ou, ao menos, diferente) a construir.

O mundo contemporâneo reflete – segundo CARLEIAL (1997:15) - a "quebra das condições econômicas, políticas e sociais estabelecidas após a Segunda Guerra Mundial", apresentando os seguintes elementos fundamentais de um novo cenário: a) a redução do ritmo de crescimento da produtividade e lucratividade das atividades industriais; b) o rompimento das regras institucionais; c) a globalização entendida como "a intensificação do movimento sobre as fronteiras nacionais de bens, serviços e capital"; d) a mudança nos padrões de demanda mais exigente e diferenciada; e) e, combinando com todos esses, "uma profunda revolução tecnológica – ancorada na incorporação da microeletrônica – nos processos produtivos".

Também FURTADO (1996) identifica, como elemento fundamental na atual economia internacional, "uma espécie de imperativo tecnológico: o processo histórico já não é monitorado pelo poder exercido por 'grandes potências', mas pela inovação técnica, a qual parece orientada para a desestruturação dos sistemas sociais que moldaram nossa civilização". E aponta, tanto o aumento do desemprego quanto a concentração de patrimônio e renda, como tendências principais da sociedade contemporânea.

Existe, portanto, um percurso que vai – desde antes da Segunda Guerra, durante seu desenrolar, e depois dela – evidenciando os traços de nossa contemporaneidade. Por mais que se constate e mencione uma "profunda revolução tecnológica nos processos produtivos", não pode ser esquecido que esta revolução foi decidida, realizada e expandida pelos que detinham o poder de decisão e os meios de produção. Quanto a isso FURTADO (1996) é bem claro ao afirmar:

> duas forças estão na base do dinamismo das economias industriais: a introdução de novas técnicas e a expansão do poder de compra da população. As novas técnicas aumentam a produtividade do trabalho e, em geral, reduzem a demanda de mão-de-obra. (...) O equilíbrio dessas forças é alcançado graças à arbitragem realizada pelo Estado, mediante a política econômica. Se predominam as forças que comandam a introdução de novas técnicas, a tendência será para a recessão; se prevalecem as

> forças que pressionam no sentido de elevação dos salários, a tendência será para a inflação. O processo de globalização modifica esse quadro em benefício dos agentes que controlam a tecnologia e em detrimento das organizações sindicais. As empresas transnacionais escapam ao controle dos Estados, na medida em que estão capacitadas para transferir atividades produtivas de um país para outro. Essa a razão pela qual nas economias industrializadas, nos últimos tempos, têm prevalecido um quadro recessivo e um notório debilitamento da ação sindical.

A complexidade desses processos decisórios, certamente vem dos embates da luta entre as classes sociais. Mas também vem do confronto intra-classe, sobretudo entre os detentores do capital, diante da absoluta necessidade de competir para concentrar riqueza, cada vez mais em correlação direta com o poder de decidir. No nível planetário, macro-regional, nacional, micro-regional e local, uma iniludível dialética tece o movimento dos ajustes requeridos, e cada momento mais estável deste movimento se torna – ideologicamente – natural e... permanente. Sublinho aqui o fato de, após uma acirrada disputa de posições em torno de interesses, a regulação da situação pelo "entendimento" (quase sempre denominado "consenso"), a configuração das relações passar a ser apresentada (inculcada) como a "nova ordem" definitiva... porque natural.

A lógica a presidir sucessivas decisões – cujo lastro comum é o múltiplo e diversificado interesse do capital, cujo núcleo fundamental é a acumulação[46] – marca, nos tempos e espaços diferentes, conseqüências que se manifestam em diferenciados setores da vida social. Quando, nas mais diversas análises, há indicação de que o modo de produção capitalista vive o seu momento de "acumulação flexível", é preciso entender bem o que vem a ser a flexibilidade dessa acumulação, quais as diferentes formas de exercitá-la e como as economias locais, nacionais, regionais se inserem nessa "nova ordem".

O que muda no capitalismo do pós-guerra – para além (ou como base?) da progressiva conquista de uma posição hegemônica dos Estados Unidos, em clima de guerra fria – é a configuração de "um quadro de crescente abertura ao comércio internacional", no qual os serviços financeiros passam a ganhar crescente autonomia e força frente os mecanismos de controle dos Estados (FURTADO, 1989: 26). O intercâmbio internacional que se acelera e desenvolve é o intercâmbio de manufaturados e, portanto, se faz preferencialmente entre países industrializados, onde as empresas ocupam posição de vanguarda tecnológica.

---

[46] "Com a acumulação do capital, desenvolve-se o modo de produção especificamente capitalista, e, com o modo de produção especificamente capitalista, a acumulação do capital. Esses dois fatores, na proporção conjugada dos impulsos que se dão mutuamente, modificam a composição técnica do capital, e, desse modo a parte variável se torna cada vez menor em relação à constante" MARX, L. I, cap. XXIII (2001:728).

A industrialização é a alternativa que se impôs para o desenvolvimento de países subdesenvolvidos – inclusive o Brasil – uma vez que a exportação de produtos primários não mais o possibilita. Mas nem se deve esquecer que – como sinaliza SANTOS (1988) - essa industrialização dos "periféricos emergentes" corresponde a uma nova divisão internacional do trabalho e, portanto favorece os países centrais que passaram a dedicar-se à pesquisa e desenvolvimento, buscando a capacidade de gerir a economia e livrando-se dos setores que perdiam a capacidade de gerar empregos.

Essa "industrialização, apoiada na formação do mercado interno" se faz, então, "com considerável atraso" e "é moldada pela substituição de importações", já que antes o mercado interno desses países, inclusive o Brasil, era suprido por produtos importados. Essas características, segundo FURTADO (1989: 31), seriam responsáveis por "uma mentalidade industrial pouco inclinada à iniciativa no campo da produção tecnológica", encarando a tecnologia como algo pronto e disponível para ser comprado no mercado internacional.

Primeiramente, a iniciativa industrial se concentrava na produção de bens de consumo, antes importados. A tecnologia é o objeto da importação. Ou, mais especificamente, produtos finais tecnológicos, que nos chegam - impulsionando nossas manufaturas e convulsionando a divisão e organização do trabalho - mas sempre encobrindo os princípios e os processos de sua produção. Indicador – como sinaliza FURTADO (ibidem) - de uma mentalidade que se torna persistente ingrediente de nossa dependência.

Economicamente, o quadro é, portanto, de aprofundamento do processo de transição, onde a industrialização substitutiva de importações, vai – com o interessado consentimento do núcleo central – também se afirmando como produtora de bens de exportação. A intensificação da industrialização e urbanização pode ser uma chave interpretativa dos peculiares processos de busca de suficiência econômica e estabilidade institucional, sempre marcados pelos movimentos de impulsão e contenção, que nos desafiam. Um desafio que não apenas se traduz em crises internas, mas que também mantém estreita vinculação com as turbulências externas no intrincado tecido das relações dentro dos subsistemas centrais, das relações dos subsistemas periféricos com os subsistemas centrais, e, ainda, das relações entre os elementos que compõem os subsistemas periféricos (cfr. FURTADO, 1989; PEREIRA, 1971: 19-70).

Nas tensões internas, em permanente combinação com as externas, é que se pode tentar identificar as correntes que se formam e se definem por diferentes projetos de sociedade. Em sua manifestação todo um conjunto conceitual é mobilizado, não só como

esforço de explicitação, mas também como argumentação.

É possível identificar as nuances que diferenciam, nos projetos de sociedade em luta, a linhas conceituais que, ainda no quadro da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), concretamente mantêm ligação com a discussão e propostas de políticas de educação profissional. Sobretudo se não nos pouparmos de um olhar mais distante nos tempos históricos.

Se é verdade que o embate entre dois projetos de sociedade encontram, em maio de 1930, duas explicitações nítidas no Manifesto de Luís Carlos Prestes e a Réplica de Juarez Távora, assinadas por líderes militares, antes unidos numa empreitada revolucionária nacionalista comum, é também verdade que, no desdobramento dos acontecimentos históricos, distintos desdobramentos de ambos os projetos se vão manifestando e se misturando no campo político, com as freqüentes alianças e pactos, em nome de um desenvolvimento nacional.

Uma categoria ampla de acolhimento, como era o projeto nacional-desenvolvimentista, no campo da economia, poderá sempre ser – como o é ainda hoje em programas político-partidários ou em discursos de convencimento eleitoral – contemplada como propósito real ou como simples alegação acobertadora de outros propósitos. Estes propósitos são mais de resposta a injunções internacionais do que nacionais, mais particularistas do que nacionalmente coletivos, mais de crescimento econômico setorial do que de desenvolvimento nacional como prescreve a Constituição: isto é, necessariamente equilibrado com o bem-estar da coletividade.

Identifica-se, porém e de fato, um modelo de desenvolvimento brasileiro que se quer definir como "de inserção competitiva no mercado mundial", proporcionando uma participação de "apenas 1,2% no comércio internacional", e ao custo de responder com "8% do desemprego aberto mundial" [47]. Identifica-se também nesse modelo, uma organização nova no sistema financeiro que, por ocasião das "negociações para internacionalizar o mercado brasileiro de títulos públicos e securitizar a dívida externa", quase imperceptivelmente promoveu a "desregulamentação do mercado financeiro brasileiro e a abertura do fluxo internacional de capitais" [48]. Identifica-se, ainda, uma preocupação com a redução do déficit público, mas ao contrário do que as evidências apontam, cortam-se despesas e investimentos, preferencialmente os relacionados com pessoal e políticas sociais,

[47] Cfr. POCHMANN (2006: 129).
[48] Cfr. PAULANI (2006: 90-91)

ao invés de administrar seu verdadeiro sangramento no serviço da dívida, pago a juros escorchantes, inclusive praticados internamente.

Ao arrepio do texto constitucional, as práticas econômicas ditam emendas, ou interpretam as determinações no clima daquilo que Leda Maria Paulani denomina

> [um] sentimento difuso de 'emergência econômica`, no sentido de exceção, que acompanha a emergência do país como promissor mercado financeiro. Tudo se passa como se aos poucos estivesse sendo decretado um estado de exceção econômica, o que justifica qualquer barbaridade em nome da necessidade de salvar o país, ora do retorno da inflação, ora da perda de credibilidade, ora da perda do "bonde da história" (PAULANI 2006: 91-92).

Impossível entender este contexto sem recorrer ao nível mais amplo de sua própria contextualização, nos ajustes pelos quais se redefinem os rumos estratégicos do sistema capitalista. Uma redefinição que tem um nítido sentido de resgate. E, de fato, ela se realiza como movimento conservador, no quadro crítico da década de 1970. E acontece inspirada no pensamento de Friedrich Hayek, vigoroso adversário das teorias de John Maynard Keynes, que defendia a intervenção do Estado na ordenação da economia, para evitar uma situação social insustentável, em que o mercado, na contradição interna de seu funcionamento sem controle, produzia necessariamente a recessão, o desemprego e a miséria.

O sucesso das teorias keynesianas se torna visível, sobretudo no pós-Guerra, quando um quadro de regulação da economia, caracterizado por intervenção estatal e por concessões às reivindicações dos trabalhadores, promove nos países capitalistas um crescente desenvolvimento econômico, com ampliação de empregos e melhorias de remuneração do trabalho[49]. É a proclamada implantação do Estado de bem-estar social, como alegada vitória do capitalismo sobre o socialismo real[50].

É, também no pós-Guerra, a partir da reunião de intelectuais conservadores em Mont Pèlerin (Suíça) [51], que um corpo doutrinário se sistematiza com o objetivo de restaurar o mercado como instância predominante no processo de produção material da sociedade. Nessa sistematização o econômico e o político se integram nos seguintes postulados básicos:

---

[49] Cfr. Ibidem, pág. 71.

[50] Se é verdade que, como Marx, Keynes rejeita a concepção de que, pelas leis do mercado, o sistema capitalista tenderia para o equilíbrio e para um crescimento seguro, é também verdade que Keynes aceita a lógica do sistema capitalista (lógica da produção com fins lucrativos) que pretende combinar com uma lógica de produção planificada de acordo com as necessidades, para se chegar ao pleno emprego (Cfr. MANDEL, 2001: 207-208).

[51] Participaram dessa reunião, realizada em 1947, entre outros, Karl Popper, Ludwig von Mises, Milton Friedman.

redução do Estado ao mínimo necessário para garantia das regras do jogo capitalista, controle drástico de gastos públicos como forma de evitar a inflação, privatização de empresas estatais, para eliminar as atividades produtivas do Estado, abertura completa da economia para, através da concorrência externa, estimular competitividade e eficiência na produção interna.

Quando, na década de 1970 - com as crises do petróleo, as crises fiscais e a volta da inflação – "os anos de ouro do capitalismo" e, com eles, a confiança nas teses de Keynes, chegam ao fim, o receituário conservador de Mont Pèlerin é adotado como base de medidas salvadoras. O feito de redescobri-lo e aprofundá-lo deve-se à Inglaterra, durante o governo da Senhora Margaret Thatcher. As novidades, no mundo capitalista, são as mais antigas e constitutivas estratégias de sempre: buscar por todos os meios a valorização do capital. Assim é que deve ser lido, na crise de crescimento, o deslocamento de capitais em busca de remuneração financeira. E, conseqüentemente, surgem as pressões de liberação de fluxo e de mobilização de mecanismos mais vantajosos de rentabilidade, com aproveitamento excepcional dos avanços das tecnologias de informação e comunicação.

Esse é o quadro daquilo que Chesnais prefere denominar "mundialização do capital financeiro", mas que, na verdade, se relaciona com o processo mais amplo de "globalização". Esse é o quadro em que se inscreve o assédio para endividamento dos países em desenvolvimento, sendo o serviço da dívida um componente importante no aumento de volume desses capitais (Cfr. PAULANI, 2006: 74-75; FIORI, 1996; 2003). Esse é o quadro em que os países periféricos vão procurar solucionar suas crises, cada vez mais girando em torno do endividamento e da necessidade premente de captar investimentos externos para promover algum crescimento. Razão de todas as políticas, base de todas as negociações internas e externas, objetivo de todas as estratégias de eficientização.

Implanta-se uma fórmula básica que, sustentada por um forte sentimento de que se trata do único caminho, é adotada por todos, na proporcionalidade de suas diferenças. Um economista americano, John Williamson, do International Institute for Economy, em 1989, revela ter percebido que há um consenso entre as burocracias das instituições americanas e internacionais (Tesouro e Congresso americanos, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, sistema das Nações Unidas) sediadas em Washington[52], sobre o que deveria ser adotado pelos países em desenvolvimento e, principalmente, latino-americanos, para promoverem seu crescimento.

[52] Por isso a denominação de "consenso de Washington" (cfr. FIORI, 1996)

FIORI (1996) faz duas constatações: a) já em 1990/1991 todos os países estão praticando essas recomendações; b) essas recomendações nada mais são do que a versão do programa de inspiração hayekiana deflagrado na Inglaterra de Margaret Thatcher e, depois realizado modelarmente pela política econômica do Chile.

Na ordem macroeconômica representa um rigoroso esforço de equilíbrio fiscal, com reformas administrativas, previdenciárias e fiscais, além de um corte significativo no gasto público, visando a estabilização, na qual a política fiscal é submetida à política monetária.

A segunda ordem de propostas e reformas visava aumentar a competitividade no mercado internacional - desregulado e aberto - implicando desoneração fiscal, flexibilização dos mercados de trabalho, diminuição da carga social com os trabalhadores, diminuição dos salários.

Em um terceiro plano, recomendava-se o desmonte radical do modelo de industrialização por substituição de importações, implicando:

a) desregulação dos mercados, sobretudo o financeiro e o do trabalho;

b) privatização;

c) abertura comercial;

d) garantia do direito de propriedade, sobretudo nos serviços, na produção intelectual, nas patentes tecnológicas.

FIORI (1996 e 2003), em sua análise do caso da América Latina, entende que a velocidade e generalização desse modelo se deveram ao fato de que os órgãos multinacionais e o sistema bancário privado, progressivamente, condicionaram a re-introdução da América Latina no sistema financeiro internacional, à prática dessas políticas. Afinal,

> não há confiança para emprestar dinheiro a quem não tenha o orçamento fiscal equilibrado, não tenha uma moeda estável, não tenha economia aberta, os mercados financeiros desregulados, o comércio desprotegido e o estado diminuído ao mínimo (ibidem, 1996) .

E autor conclui: “Não se trata propriamente de uma imposição imperial, nem de uma conspiração, trata-se de um condicionamento comercial explícito” (ibidem). Mais que isso.

No meu entender, o "consenso de Washington", se não tem origem em uma conspiração e nem formaliza uma imposição imperial, reflete uma determinação comercial explícita, que atende interesses muito nítidos das economias centrais. Estas, por sua vez, respondem aos interesses de uma potência hegemônica, não só no plano econômico, mas também militar e político. Nada mais plausível do que resgatar imagens históricas de impérios que se constituíram e desconstituíram, submetendo reinos e províncias aos imperativos de seus interesses.

Nas análises econômicas (FIORI, 1996; POCHMANN, 2006; PAULANI, 2006) fica patente - nos fatos e nas interpretações – uma série de medidas do governo de Washington para, na crise inflacionária e de produção, preservar os resultados de remuneração do capital[53]. Baste lembrar a elevação da taxa de juros de 1979 e o fato de que são dólares americanos que migram de investimentos produtivos para a *city* londrina em busca de remuneração financeira. E não custa lembrar os condicionamentos comerciais explícitos de que se valeram o modelar Império Romano e o Império Britânico.

O que me parece importante, aqui, é sinalizar para um contexto de prevalência das doutrinas conservadoras que resgataram as receitas primeiras do capitalismo e, com o nome de "neoliberalismo" [54], resgataram o autoritarismo do Estado liberal forte, enquanto interventor na garantia da liberdade absoluta do mercado e na preservação das regras de livre concorrência e remuneração plena dos capitais investidos. A essa força autoritária, simetricamente vai corresponder o desmonte, minimização do Estado liberal para torná-lo fraco, enquanto agente de promoção do bem comum nacional, da distribuição igualitária da renda, da implementação de políticas sociais universais de base.

Com muita clareza se define assim, à evidência, a simbiose político-econômica, na qual o Estado – no capitalismo – é instrumento do Capital. Que se tenha construído historicamente aquela relação simbiótica entre política e economia, ninguém o nega. Que, no sistema capitalista, aquela relação tenda para a preservação dos interesses do capital, também é decorrência de uma hegemonia em permanente conquista. A questão que se coloca com extrema agudeza é a de uma política incondicionalmente pró-capital, restringindo

---

[53] Evito aqui a expressão *capital nacional*. Talvez se pudesse falar em *capital de interesse nacional*. Nem é de hoje o apagamento da marca nacional do capital. Receio, entretanto, que também a expressão "interesse nacional" esteja se transformando em eloqüente falácia...

[54] Até aqui evitei a palavra neoliberal / neoliberalismo para qualificar o corpo doutrinário conservador de inspiração hayekiana. Minhas limitações não me permitem reconhecer as novidades que estariam respaldando o "neo", nem o ideário que balizou a utilização de "liberal" e "liberalismo".

institucionalmente os espaços de negociação com os interesses do trabalho, inclusive desregulando os direitos do trabalho, arduamente conquistados e explicitados no campo jurídico formal[55].

Esta temática contextual – cujo objetivo é entender melhor as concepções que fundamentam o "*discurso sobre a tecnologia*" na "*'tecnologia' do discurso*" referente ao debate e formulação normativa da educação brasileira – estará sendo ainda trabalhada, a seguir, tanto na identificação de características das políticas de desenvolvimento sócio-econômico geral, quanto na indicação de sua relação com as políticas educacionais, especialmente as de educação profissional.

3.2- Desenvolvimento no quadro mais específico da sociedade brasileira

No final do turbulento[56] ano de 1968, o então Ministro Luiz Gonzaga do Nascimento Silva, encerrando um fórum sobre "A educação que nos convém" (IPES, 1969), explicitava - entre as 10 recomendações "que se poderia fazer no sentido de equacionar algumas soluções para o problema educacional brasileiro... sem qualquer preocupação de sistemática ou de ordem de hierarquia ou de prioridades" - a primeira:

> a) proceder a um planejamento da educação que reflita o programa econômico-social da Nação, e que a entrose dentro do quadro de necessidades de recursos do país, tendo em conta a evolução dos fatores demográficos, ecológicos, de composição social, do desenvolvimento dos vários programas econômicos e outros. Esse planejamento deverá ser feito a longo prazo, numa perspectiva de, pelo menos, dez anos, sendo revisto a espaços de tempo mais reduzidos para ajustá-lo ao comportamento das "variáveis" (SILVA, 1989: 162).

E prossegue, recomendando que se deva dar ao nível médio – por ser "para o maior número... efetivamente, final" – "a característica de uma escola de formação, habilitando o aluno a uma posição profissional e uma atuação mais qualificada no trabalho e na vida social". Como corolário, recomenda:

> "h) caminhar para a realização de um ensino de mais rápida duração e de mais intenso aproveitamento do tempo docente, o que envolve uma série de conseqüências e de medidas, tais como (...) 1 -- a adoção de cursos de formação menos exigentes e ligados ao exercício de determinada atividade (...).

---

[55] Cfr. BOBBIO (1992: 79-80) ao estabelecer que a existência de um direito se completa com o reconhecimento, na inscrição formal normativa, da obrigação de respeitá-lo e implementá-lo com ações que o realizem de fato. Este argumento é referência para CURY (2002) tratar do direito à educação básica.

[56] Turbulência no mundo, pela revolta dos estudantes de Paris em maio, pelos protestos nos bairros pobres de cidades americanas. Turbulência no país, pela crise interna de disputa de poder dentro do "sistema" do regime autoritário, pelos protestos estudantis pela ampliação das oportunidades de acesso à educação superior.

Na conclusão, uma ratificação seguida por uma retificação interpretativa do todo de sua intervenção, que considero exemplar de uma - ainda atual - "tecnologia" do discurso, procurando esvaziar críticas:

> Não se pode mais pensar e planejar a educação em meros termos de formação intelectual, mas sim a partir de sua inserção no propósito nacional de desenvolvimento, dando-lhe direção que esses rumos o exigirem e tornando-a o instrumento consciente da transformação e da modernização da sociedade. Poderá parecer que, integrando a educação no esforço do desenvolvimento do país, estaríamos preconizando uma educação de sentido profissional e relegando, ou minimizando [grifo meu, pois no original está ministrando], seu conteúdo humanístico e seus objetivos éticos. Nada menos real. O verdadeiro humanismo não pode deixar de ser existencial, de integrar o homem em sua circunstância, de meio e de tempo...deve ter como centro o interesse pelos objetivos do homem e os da humanidade em geral. (...)Tão pouco essa preocupação com a inserção do homem nas questões de seu meio e de seu tempo importa em afastar a educação da persecução de objetivos éticos. (...) Quanto mais se impõe a técnica à vida social, tanto mais necessária se faz a presença da moral nas relações humanas" (ibidem, pág. 164).

Referindo-me a um fórum e um discurso, marcados como apresentação à elite dos propósitos da reformulação da primeira LDBEN (Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), minha intenção é materializar a importância em não deixar de identificar manifestações que, antes e depois do tempo delimitado para estudo do meu objeto, contribuem para a melhor compreensão do processo histórico. No caso, uma'tecnologia' do discurso argumentativo e propositivo de 1968, me faz ver a tecnocracia impositiva, pronunciando um discurso voltado para um auditório francamente receptivo, preocupar-se com outro, ausente ali, mas sempre presente –mesmo no auge da repressão – na crítica reveladora das intenções verdadeiras das propostas governamentais em andamento.

Minha questão, aqui, é tentar clarificar o quadro de desenvolvimento – real, alegado, interpretado e proposto – que se faz presente nos discursos sobre educação profissional, às vezes, com uma simples e curta expressão, quase em nada esclarecedora. Tomo como exemplo, nas citações acima, as expressões "educação que reflita o programa econômico-social da Nação", ou "sua inserção no propósito nacional de desenvolvimento", ou ainda "que a entrose dentro do quadro de necessidades de recursos do país, tendo em conta a evolução dos fatores demográficos, ecológicos, de composição social, do desenvolvimento dos vários programas econômicos".

A sociedade brasileira pode ter sua dinâmica analisada a partir de vários aspectos. Na Constituição Federal de 1988, porém, encontro um forte respaldo para – na necessária apreensão do contexto no qual se manifesta o objeto de minha análise – considerar o desenvolvimento, como importante mediação catalisadora. Seja como idéia e ideal, traduzido em um Projeto Nacional, seja como resultado material de processos que o têm - ou alegam tê-lo - como finalidade e objetivo.

De fato, o desenvolvimento se inscreve, já no Preâmbulo à Constituição, entre os "valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias" ao lado do "exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça" – razão de se instituir o Estado democrático "destinado a assegurar" cada um e todos eles.

No Art. 3º, entre os objetivos fundamentais da "República Federativa do Brasil, constituída como Estado democrático de direito", está, em segundo lugar, o de "garantir o desenvolvimento nacional". Esta referência a um desenvolvimento de abrangência nacional só aparecerá mais três vezes no texto constitucional:

a) quando se tratar das regiões, no Art. 43, referindo-se a organismos regionais, "que executarão, na forma da lei, os planos regionais, integrantes dos planos nacionais de desenvolvimento econômico e social, aprovados juntamente com estes";

b) quando se tratar da atividade econômica, no § 1º do Art. 174, estabelecendo que a "lei estabelecerá as diretrizes e bases do planejamento do desenvolvimento nacional equilibrado, o qual incorporará e compatibilizará os planos nacionais e regionais de desenvolvimento";

c) quando dispõe sobre o sistema financeiro nacional, no Art. 192, determinando que seja estruturado para promover "o desenvolvimento equilibrado do País e a servir aos interesses da coletividade" [57].

---

[57] A expressão "desenvolvimento econômico e social" e sua forma inversa, aparecem nos Art. 21, IX e no Art. 180. O Art. 219 depois de considerar o mercado interno como integrante do patrimônio nacional, determina que seja incentivado a "viabilizar o desenvolvimento cultural e sócio-econômico". Além da expressão "desenvolvimento científico e tecnológico" (que será objeto de análise no item 4.2), o Art. 218, em seu § 2º, estabelece a preponderância do "desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional" na pesquisa tecnológica. Ao tratar da política urbana, no Art. 182 há menção ao "pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade". Vamos encontrar ainda em seus capítulos específicos menção ao desenvolvimento econômico, ao desenvolvimento cultural, ao desenvolvimento do ensino, ao desenvolvimento da pessoa.

O poder constituinte, tendo presente a opção federativa da organização do Estado brasileiro, explicita que é o Congresso Nacional, como a instituição constituída onde se refletem os conflitos de interesses e os encaminhamentos negociados no campo político amplo da sociedade civil e das instâncias de Estado e Governo, a origem de instrumento regulador, definido como Lei Complementar, da "cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional" (Art. 23, Parágrafo Único).

Entendo o contexto, que diz respeito a esta análise, como o quadro da realidade abrangente do país, enquanto espaço de uma sociedade que constituiu um Estado democrático de direito e que, na sua dinâmica, se movimenta em práticas e concepções, sempre concretamente referidas às relações interativas entre indivíduos, comunidades, grupos, classes sociais. Essa é a matéria da atividade política, que explicita - sempre politicamente - os projetos de desenvolvimento. Melhor dizendo: projetos políticos de sociedade.

Sinteticamente pode-se traçar o quadro de um percurso que chega aos nossos dias, a partir de referências de processo histórico que situem o país no contexto internacional, inclusive trazendo elementos que ajudem a entender as dificuldades de formulação, diante das diferentes interpretações e propostas.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988 e emendada 52 vezes, de acordo com as correlações de forças sociais e políticas, é a expressão negociada de um projeto de sociedade e de desenvolvimento possível, gerado nos embates de diferentes projetos. Assim, as linhas básicas de implementação de desenvolvimento social – na especificidade dos aspectos econômicos, culturais, políticos e sociais – muitas vezes são contraditórias e confrontam-se com as aspirações da maioria e até mesmo com os objetivos do Estado brasileiro inscritos como fundamentais.

A partir do desmantelamento de um regime autoritário, tenho um concreto indicativo de importância desse momento de redemocratização, situado no campo político-jurídico-institucional: a Constituição e a Legislação dela decorrente.

Mas, tenho consciência de que é mais amplo o quadro em que esse momento se inscreve. O entendimento dessa maior amplitude contextual se revela no movimento desta sociedade viva, em sua dinâmica real de produzir-se nas relações que nela se estabelecem, pelas interações inter-classes, inter-grupais e inter-pessoais, na multiplicidade e pluralidade

de suas práticas econômicas, culturais, políticas. Um movimento que é sempre dela, mas que é também e necessariamente – cada vez mais – tributário de mais amplas movimentações de outras sociedades, forçosamente implicando num complexo de relações inter-societárias, de dimensão planetária. Relações de aliança e oposição, subordinação e independência, dependência e autonomia, concorrência e parceria. Relações que se processam em crescente complexidade desafiando a suficiência dos paradigmas de análise e de compreensão.

Ainda guarda atualidade a advertência de Ruy Mauro Marini (2000:12):

> O Brasil, com seus 90 milhões de habitantes [à época – anos 70 - em que este texto foi escrito] e uma economia industrialmente diversificada, é uma realidade social complexa, cuja dinâmica, ainda que condicionada e limitada pelo marco internacional em que se insere, contorna as interpretações unilaterais. Sem uma análise da problemática brasileira, das relações de força existentes ali entre os grupos políticos, das contradições de classe que se desenvolviam em base a uma configuração econômica dada, não se compreenderá a mudança política que experimentou a partir de 1964. Pior do que isto, não se poderá relacionar esse desenvolvimento político com a realidade econômico-social que se encontra em sua base, nem estimar as perspectivas prováveis de sua evolução.

Estando plenamente consciente dessas dificuldades, meu propósito é buscar indicações que me permitam ter uma caracterização de contexto, contemplando os elementos fundamentais sob os enfoques econômico, cultural e político. E, ao fazê-lo, não devo perder de vista o "discurso sobre a tecnologia" e, nele, de modo muito particular, o movimento pendular que coloca em evidência os aspectos positivo e negativo do progresso tecnológico.

Tentar apreender esses contextos implica no enfrentamento dessa complexidade específica do processo histórico cultural e político brasileiro, mantendo uma atitude crítica diante de classificações que, no legítimo destaque das oposições, deixam de explicitar as "nuances" da interpretação da realidade e, conseqüentemente, dos projetos de sociedade em confronto.

Nesse sentido, a "idéia de modernidade antevista como um progresso estabelecido" é um componente importante do "solo constitutivo de nossas convicções contemporâneas" (ROCHA, 2004: 185). Mas o estabelecimento do progresso está longe de caracterizar uma idéia monolítica de modernidade. Basta lembrar que, ao fazer da modernidade / modernização o mote dos projetos de construção de uma sociedade (inspiradora, inclusive, das propostas pedagógicas), alguns enfatizam a incorporação dos produtos já produzidos pelas sociedades já modernas, enquanto outros destacam o processo de produção de

produtos[58]. Para os primeiros a modernização é processo de incorporação competente de produtos. Para os segundos o atingimento da modernidade está – mesmo via transferência – na capacidade de dominar princípios e processos de produção, na inventividade de novos produtos, pela descoberta de novos princípios, pelo estabelecimento de novos processos.

O movimento de redemocratização na sociedade brasileira, que marca a superação do autoritarismo tecnocrático-militar do golpe de 1964, manifesta-se como um processo que desafia a fixação de datas e fatos identificadores de seu início e seu coroamento. Entretanto, é sempre possível estabelecer parâmetros no tempo e relações com eventos.

Mesmo evitando, e até mesmo rejeitando, qualquer reducionismo economicista, não é possível deixar de reconhecer, como parte fundamental do processo social desses momentos, a intensa dinâmica de uma economia em transformação. Vale lembrar a estreita e complexa interdependência entre as partes que compõem a estrutura de uma sociedade e a necessária relação entre as transformações de uma com as outras. Como já observava COSTA PINTO (1963: 86ss), as transformações básicas que repercutem, mais cedo ou mais tarde, em toda a estrutura, partem da economia, que concretiza a produção da existência coletiva e individual, materializando as relações humanas em sociedade e as relações dos seres humanos confrontando-se com a natureza e transformando-a no contínuo movimento de satisfação de suas necessidades.

Nesse sentido, as análises de FURTADO (1989) e OLIVEIRA (1991) oferecem uma leitura da realidade brasileira relacionando os processos políticos com as características dos movimentos da sociedade, muito especialmente dos encaminhamentos econômicos.

FURTADO (1989: 25-26), por exemplo, ao traçar o contexto dos anos 1950, quando "as conseqüências do fantástico cataclismo que foi a Segunda Guerra Mundial já se haviam manifestado em sua plenitude", inicia mencionando que o mundo se parte em dois, "sob a cobertura de uma confrontação ideológica que, em momentos, alcança a virulência das antigas guerras de religião". Em seguida é que vai analisar os caminhos da busca do desenvolvimento. E sua análise se concentra mais no bloco de nações capitalistas, onde se insere o Brasil, como país "subdesenvolvido" primeiro, depois "em desenvolvimento", mais recentemente "periférico", sempre dependente do núcleo de nações "industrializadas", depois "centrais" do capitalismo avançado. E o nosso país é analisado em sua especificidade. Mas, como adverte OLIVEIRA (1991): "nossos 'clássicos', de Mariátegui a Caio Prado Jr, de

[58] Ver item 2.3, supra.

Raúl Prebisch a Celso Furtado, para citar uns poucos, ao elaborarem as teorias de nossa especificidade, nunca pensaram que a mesma tivesse sido produzida em função exclusiva das contradições internas, mas exatamente no cruzamento com o capitalismo mundial. É nisto que consiste tanto a especificidade quanto a singularidade do subdesenvolvimento como a negação do desenvolvimento linear" (OLIVEIRA,1991, p.208).

Levando em conta esses fatos e análises (cf. supra, item 3.1), posso adotar de forma mais significativa o entendimento de que a atual fase do capitalismo é de "acumulação flexível"[59]. E assim como aceitava utilizar, anteriormente, a referência à inspiração dos "modelos" de Ford e Taylor, ajudo-me a entender a flexibilidade dessa acumulação aceitando-a como referenciada ou inspirada no "modelo" Toyota de "produção enxuta" ou "produção flexível". Isto é, uma produção que se configura diferentemente, a partir de um conjunto integrado de mudanças que atingem desde a maquinaria e equipamentos, passa pelas relações com fornecedores diversos (de matéria prima, de serviços...) e pelas diferenciadas formas de organização (descentralização gerencial em unidades de produção mais ágeis), inclusive e, sobretudo, da gestão da força de trabalho. Explicitando precaução para defender-me de reducionismos, nesses termos compartilho a visão de que há um novo paradigma "capaz de permear toda a estrutura produtiva" (CARLEIAL, 1997: 16).

Acredito ser muito importante, porém, não confundir "a capacidade de permear" com "uma realidade de já estar instalado" em toda a estrutura produtiva. Assim, ao detectar em discursos e práticas, novas exigências de qualificação referidas à relação entre desenvolvimento e educação, não posso perder de vista que estão relacionadas a um movimento ainda não completamente definido em modelo de um novo processo de trabalho. E mais ainda. Porque instalado na flexibilidade, sempre aberto a redefinições.

Identificam-se traços dessa mudança de paradigmas: a concepção de trabalho como capital humano; a intensificação das necessidades de treinamento e atualização no interior das empresas; maior extensão da necessidade do trabalhador compreender detalhadamente os processos e os princípios de sua atuação; uma disposição de mais ampla flexibilidade, de mais competência para encontrar soluções criativas, de agir mais cooperativamente. Mas, não

---

[59] Acumulação flexível, portanto, é a nova maneira do capitalismo tentar superar suas crises cíclicas e suas contradições, permitindo a reprodução e a concentração do capital.. Trata-se da mesma acumulação que ocorre segundo a lógica capitalista da acumulação e concentração. Porém. ao contrário do fordismo, que promovia a acumulação em padrões rígidos, atualmente prevalece uma forma flexível de promover acumulação, porque flexível é o mercado e, por isso, deve ser flexível o processo de produção e a exploração da força de trabalho. Como conseqüência, a legislação e as normas devem ser flexíveis impondo-se a desregulamentação do ordenamento jurídico de perfil rígido.

obrigatoriamente devo ver nisso tudo a evidência de um novo modelo implantado. Ao contrário - ao requerer agilidade, flexibilidade e rapidez de resposta – o que se está querendo é uma qualificação que se constitua como "possibilidade concreta de se lidar com a incerteza" (ibidem, pág. 17).

Não me caberia mais, depois da publicação de recente texto de FRIGOTTO (2006), ampliar minha percepção das especificidades dessa relação. Nele pude encontrar muitos de meus entendimentos. Nele aprendi muitos novos aspectos a serem considerados no desvendamento, tanto do contexto desse "nacional desenvolvimento" (que, em tudo se nega, como "nacional" e como "desenvolvimento") quanto da relação que se estabelece entre seu projeto político e as conseqüentes propostas que se inscrevem nas normas definidoras da atual educação profissional.

Através de uma densa revisão bibliográfica, FRIGOTTO, no referido texto, reforça minha leitura da substantiva identidade do modo de produção capitalista de hoje, como o mesmo descrito e criticamente analisado e combatido no O Capital, com as percepções e os argumentos progressivamente desenvolvidos desde os Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844 e o Manifesto de 1848, até as considerações preliminares[60] e o programa mínimo, de 1880, para o Partido Operário Francês.

Isto não significa deixar de dar importância às mudanças concretas que ocorreram. Ao contrário, trata-se de dar-lhes a devida significação profunda no quadro de agravamento da "crise real do capitalismo" [61] e suas desastrosas conseqüências entre nós.

Exemplar de síntese do quadro complexo atual é o texto que precede o relato das atividades do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados da Área de Trabalho e Educação da Universidade Federal Fluminense - NEDDATE/UFF (cfr. CIAVATTA; FRIGOTTO; TREIN e outros, 2001):

> As mudanças no mundo do trabalho, a reestruturação produtiva, a nova organização do trabalho, tanto pela introdução de novas tecnologias, como pela reorganização dos processos de trabalho, o crescimento do setor de serviços e o desemprego estrutural são vistos como manifestações concretas dos resultados provocados pela abertura da economia ao capital internacional, pela privatização de setores estratégicos do país, pelo domínio do capital financeiro em detrimento do capital

---

[60] Engels descreveu a parte dos *consideranda* como "uma rara obra-prima de argumentos convincentes, escrita de maneira sucinta e clara para as massas; eu mesmo fiquei impressionado por esta breve formulação" (cfr. apud { HYPERLINK "http://www.marxists.org/italiano/marx-engels/1880/5/programma.htm#n2" } acesso em junho de 2006) .

[61] Permitindo-me ousar uma inversão do título da obra do mesmo FRIGOTTO (1995).

> produtivo, pelo aumento do desemprego, pela flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho, pelo enfraquecimento do poder dos sindicatos nos embates com o capital e, em síntese, pelo aniquilamento da maior parte dos direitos sociais.

A estas, os autores acrescentam a evidência de mudanças significativas nos movimentos sociais com a crise

> de representatividade dos sindicatos, o crescimento e a diversificação das organizações não governamentais, à criação de múltiplas estratégias de sobrevivência que buscam fazer frente ao desemprego, fortalecer o setor terciário da economia popular e, ao mesmo tempo, gerar uma sociedade pautada em valores que superem a competição *darwinista* das forças do mercado (ibidem).

Assim é que, "passam a existir novos desafios teórico-metodológicos ao aprofundamento dos estudos da relação trabalho e educação" (ibidem).

Vamos assistir, na década de 1980, uma aprofundada crítica ao modelo herdado da autoritária reforma da primeira LDBEN, com a profissionalização compulsória do 2º grau de ensino pela Lei nº. 5.692/71, dez anos depois relativizada pela Lei nº7.044/82. Uma crítica que se faz, com base em pesquisas de campo e aprofundamento teórico, proposição. Debatida e disputada nos encontros de educadores, especialmente nas Conferências Brasileiras de Educação e nas Reuniões Anuais da ANPEd, as proposições chegam a sistematizar-se em uma proposta de nova LDBEN que adentra o Parlamento, pelas mãos do Deputado Octávio Elísio, como Projeto de Lei nº. 1.258/88[62].

A derrota da proposta dos educadores, por uma LDBEN que superasse a fragmentação através da implantação de um Sistema Nacional de Educação e de uma educação profissional cuja base era a politecnia na educação, sobretudo de nível médio, não é um fato isolado. Os oito anos de tramitação da LDBEN são os anos de perda das identidades políticas, de aprofundamento das sucessivas capitulações às imposições das regras do capitalismo globalizado e da mundialização das finanças. Sucessivas reformas vão corroendo os direitos constitucionalmente conquistados, e entre alianças e acordos sucessivos, esmaecem-se as concepções que fizeram da democracia e do desenvolvimento, mesmo na sua pluralidade e confrontação, os temas de comprometimento de um amplo espectro das forças políticas atuantes no poder público.

---

[62] As propostas e a tramitação do Projeto de Lei citado, serão objeto específico de análise aprofundada no Capítulo 4.

Nesse quadro, entretanto, a sociedade continua viva em sua dinâmica, pela presença de movimentos sociais que, na reivindicação de direitos, avançam propostas e exigem respostas e encaminhamentos que resultem em solução para os problemas da maioria da população; pela perseverança de uma universidade humilhada em programático sucateamento, mas que inacreditavelmente reage, produzindo conhecimento através de seus pesquisadores docentes e estudantes, promovendo programas educacionais e culturais voltados para as necessidades da sociedade, desenvolvendo e propondo inovações socialmente significativas em sua tarefa formadora.

Essa a percepção de contexto que estará presente na análise da educação profissional que passo a trabalhar a partir do próximo capítulo.

Capítulo 4 - O discurso sobre a tecnologia: a tecnologia como argumento nos debates e proposições.

> *"A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais"* (Mikhail Bakhtin).

Neste e no próximo Capítulo, os aspectos que serão investigados em relação ao objeto referem-se à apreensão das concepções, tal como manifestadas na discussão e na formulação normativa constitucional e legal.

Esses dois aspectos refletem e concretizam a "'*tecnologia' do discurso*" (forma de organizar a apresentação do discurso argumentativo) e o "*discurso sobre a tecnologia*" (identificado como o conteúdo / tópico exemplar, ou até catalisador da argumentação sobre a educação profissional).

Minha abordagem desses discursos – como já mencionado no item 1.3.3 – utilizará as contribuições da Teoria da Argumentação de Perelman como base da análise de sua "tecnologia" discursiva, em seus aspectos formais, como o encadeamento de argumentos e fundamentos. Já no que se refere à abordagem do conteúdo, sobretudo nos discursos sobre tecnologia, buscarei nos fundamentos da filosofia da linguagem de Bakhtin e na teoria da produção social do sentido de Verón, o estabelecimento dos significados.

Por outro lado, com base em exercício preliminar de análise, trabalharei os discursos sobre tecnologia procurando identificar sua presença no discurso sobre educação profissional em duas situações: simples menção ou argumento. Como explicitado no item 2.2, estarei caracterizando duas linhas de concepção de tecnologia (ciência da técnica ou produto técnico) e duas linhas de objetivos para a tecnologia (liberação do tempo livre do trabalhador ou reforço à expropriação do trabalho e acumulação de lucro).

Na realidade concreta e no campo conceitual, a educação profissional pressupõe os conceitos de trabalho e produção como fundamentais à compreensão de profissão e, portanto, dos processos formativos que a ela se relacionam**.**

Tendo presente a recente e extensa produção de análises nesta área, aqui se propõe uma abordagem específica de um aspecto que se julga sobremaneira importante: a

formulação normativa legal e seu processo de construção, a ser captado no embate da discussão que o cerca – espaço de manifestação concreta de diferentes concepções.

4.1 – Duas referências exemplares

Neste sentido, vale aproximar-se das concepções que se movimentam na proposição de uma política pública de educação profissional no Brasil. Dois autores, pelo que significam objetivamente como referência, na defesa da educação como política comprometida com a *res publica,* aparecem aqui como *corifeus* [63]: Florestan Fernandes e Dermeval Saviani**.**

Não é meu objetivo aprofundar a concepção política desses autores/atores, mas tão simplesmente, com o possível empenho de apreensão, estabelecer suas linhas gerais, enquanto referência de suas concepções, análises e propostas educacionais e, especificamente, de educação profissional. E, assim fazendo, pretendo já – ainda que de forma tênue – trazer também alguns textos em que o discurso sobre tecnologia se insinua como argumento.

Tendo presente o percurso de Florestan - da exclusão escolar à inclusão nos quadros acadêmicos, do crescente compromisso com o desenvolvimento intelectual/científico integrando-se ao compromisso político e militante - a leitura dos seus textos sobre educação ganham força. E, também, explica-se seu envolvimento visceral no debate da LDBEN de 1996 [64], um corolário de sua participação na Campanha da Escola Pública por ocasião da discussão da primeira LDBEN. Em ambas as participações, inclusive na clareza dos limites da conciliação possível, o objetivo de defender a transformação democrática do sistema educacional sempre prevaleceu, como critério rigoroso de composições que ele julgava pertinentes na concretude do quadro político.

Cabe desde logo sinalizar a convicção básica de Florestan Fernandes na necessidade de uma "restauração educacional", que responda consistentemente à modernização da tecnologia e da economia, à democratização de garantias sociais e do poder político, ou, até mesmo, à "própria dinâmica da sociedade de classes". Ele já lembrava, em seu discurso de 1961 perante a Câmara Municipal de São Paulo, quando lhe era outorgado o título de cidadão honorário, que é inútil falar-se de "desenvolvimento econômico", "progresso social" ou "democracia" enquanto não se substituir o sistema elitista de educação, por outro "aberto a

---

[63] Uso esta palavra com o sentido que tinha no teatro grego (mestre do coro, representante do povo e intermediário entre os coreutas e os personagens) e com o sentido analógico de "aquele que se destaca dos demais" (cf. Dicionário "Aurélio").

[64] Florestan Fernandes presidiu o Grupo de Trabalho da LDB, criado pelo Presidente da, à época, Comissão de Educação, Cultura Esportes e Turismo- CECET da Câmara dos Deputados, em março de 1989.

todos, capaz de preparar o homem para uma sociedade na qual o trabalho é uma fonte de dignificação da pessoa e todos aspiram à liberdade, à igualdade de oportunidades e à segurança social" (FERNANDES, 1966, 349).

Este breve enunciado de abrangentes convicções que marcam sua vida de estudante, professor, sociólogo, intelectual e político também se expressar quando, em sua participação na 2ª Conferência Brasileira de Educação, em 1982, faz um balanço e traça perspectivas da situação educacional.

> Não há que deixar margem para enganos e ilusões. Retomar, hoje, a revolução nacional e a revolução democrática[65], combater, hoje, a descolonização prolongada, o desenvolvimento desigual, a dependência e o imperialismo significam ver claramente que o sistema educacional deve ser pensado e ativado, *quantitativa* e *qualitativamente*, em função das necessidades culturais das classes trabalhadoras. Elas não excluem nem proscrevem outras necessidades culturais, inclusive necessidades culturais dos estratos mais privilegiados das classes dominantes, que não colidam com o aparecimento de uma sociedade civil aberta e com o padrão de homem, de humanidade e de democracia que decorra de uma pedagogia fundada no trabalho como valor central (FERNANDES, 1989, 18, grifos do original).

Em artigo na *Folha de São Paulo*, em fevereiro de 1989, quando já está na Câmara dos Deputados o primeiro Projeto de Lei nº. 1.258/88, ele volta a reafirmar que

> A democratização do ensino, hoje, já não se confunde com a universalização do ensino primário. Trata-se de democratizar todas as oportunidades educacionais, de estabelecer <u>um pólo popular e operário que compartilhe das mesmas garantias</u> que se universalizaram nas classes média e alta (ibidem, p. 30, grifo meu).

Nesse sentido, a um só tempo, Florestan Fernandes denuncia e exige que se acabem "os pactos pedagógicos com modelos de ensino importados, juntamente com parcelas de capital e com pacotes tecnológicos" (ibidem, p. 31), e define a mediação da nova LDBEN para a revolução educacional caracterizando-a como uma lei que "precisa possuir um sentido descolonizador e emancipador da pessoa do educando, do corpo de estudantes e professores" (ibidem).

Em Dermeval Saviani vamos encontrar uma importante liderança do pensamento educacional brasileiro contemporâneo. Particularmente, em relação ao nosso objeto de investigação, sua produção científica tem grande significado, porque se situa no campo das

---

[65] O título de sua palestra é "O novo ponto de partida".

análises e proposições de políticas educacionais, com predominante preocupação conceitual, historicamente contextualizada. Além disso, é inegável sua influência tanto sobre a formação e pensamento de toda uma geração de educadores (como docente/pesquisador/orientador nos cursos de pós-graduação e como autor de obras, logo alçadas à condição de referência), quanto sobre a discussão e formulação normativa da educação brasileira contemporânea (presença marcante nos eventos maiores que reuniam os educadores brasileiros discutindo o encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional, destacando-se a X Reunião da ANPEd, em maio de 1987 [66], e a V CBE, realizada em agosto de 1988 na Capital Federal).

Tendo presente nosso objeto de pesquisa, um dos aspectos importantes, na explicitação do pensamento de Saviani, se refere à sua investigação sobre a gênese da legislação educacional e o papel desempenhado pelo Congresso Nacional na política educacional. Este é o tema de sua tese de livre docência que dá origem ao livro *Política e Educação no Brasil*, publicado em 1987. O autor se debruça sobre o movimento da política brasileira já que "as estratégias de sustentação política dominantes no país envolvem o Congresso Nacional e não deixam de influenciar (senão, mesmo determinar) os rumos da questão educacional quando esta é objeto de regulamentação jurídico-política" (Saviani, 1987: 18).

Seu ponto de partida referencial é a teoria do Estado ampliado tal como formulada por Antonio Gramsci. O Estado é a sociedade política mais a sociedade civil, na qual a primeira corresponde ao Estado em sentido restrito, que detém o monopólio da coerção aceita socialmente como legítima, enquanto a segunda corresponde ao conjunto de aparelhos privados de hegemonia. "Nesse contexto, considerados os poderes que constituem formalmente o Estado, o Legislativo se revela aquele que se vincula mais diretamente à sociedade civil" (ibidem, p. 19). O partido político é o organismo da sociedade civil que se relaciona diretamente com a sociedade política tendo como objetivo a posse, controle ou fiscalização do aparelho governamental. Mas, na sociedade civil existem também grupos organizados que, através dos partidos políticos, influenciam a sociedade política, através de estratégias que se reduzem a quatro modalidades (e, aqui, Saviani adota a contribuição de Michel Debrun): *conciliação*, *autoritarismo desmobilizador*, *autoritarismo mobilizador* e *liberalismo*. No caso brasileiro, os dois primeiros é que se revezam no poder, já que o *autoritarismo mobilizador* reduziu-se "a débeis ensaios episódicos, enquanto o *liberalismo*

[66] Na XI Reunião da ANPEd em abril de 1988, embora não estivesse presente, o texto de sua proposta para a LDBEN foi divulgado por iniciativa do Presidente da entidade.

geralmente não tem ultrapassado o plano dos 'valores proclamados'" (ibidem, p. 20-21). Este revezamento, porém nada tem de *processo permanente de equilíbrio* como o apresentaram alguns autores, mas é devido a uma forma datada de estruturação das relações sociais, que Debrun denomina como *verticalidade das desigualdades brasileiras*. Assim, por isso que é histórica, pode e deve ser superada.

Saviani trabalha ainda o conceito de *democracia*, já que estas estratégias de sustentação política são estratégias de manutenção de um determinado regime político. Adota o conceito de *democracia restrita* - como "o regime que mantém abertas as franquias democráticas cujos canais de participação, entretanto, só são alcançados por uma determinada e restrita parcela da sociedade, parcela essa constituída pelas chamadas elites, seja do ponto de vista sócio-econômico, seja do ponto de vista cultural" - e de *democracia excludente* - como o regime que "deliberada e sistematicamente exclui da participação política amplos setores da sociedade civil, entre eles as chamadas 'elites dissidentes'" (ibidem, p. 23).

Para Dermeval Saviani, portanto, a *democracia* é um regime que, mantendo abertas as franquias democráticas, garante que os canais de participação estejam concreta e efetivamente ao alcance da totalidade da população. E este regime ainda está por se implantar entre nós. Entretanto, se o movimento político - marcado pelas estratégias de *conciliação* e *autoritarismo desmobilizador* – mantém conservada a *verticalidade das desigualdades*, isto não significa uma fatalidade. Neste sentido, sua concepção de educação privilegia, sobretudo, um processo de *democratização* "passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Conseqüentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não é um dado" (Saviani, 1983: 81).

Por isso mesmo, em sua entrevista de 1997, publicada na revista *Presença Pedagógica*, diante da pergunta sobre suas esperanças de ver a aproximação "escola e democracia" como uma realidade concreta, sua reação foi pronta:

> "A resposta é imediata, direta e evidentemente afirmativa. Isto, pelo simples fato de eu continuar ainda trabalhando e lutando no campo da educação. Não fosse assim, tivesse eu perdido a esperança, a exigência de coerência me obrigaria a deixar a educação; mesmo porque, para mim, um educador sem esperança seria a própria contradição lógica encarnada. Claro que o enunciado da questão, como -

> penso - está insinuado no próprio uso das aspas, se reporta ao sentido da relação escola-democracia de acordo com a concepção que procurei explicitar no livro do mesmo título. É com esse sentido, embora mais difícil de se compreender e de se realizar do que a concepção corrente e difusa dessa mesma relação, que enuncio resolutamente minha resposta afirmativa, com plena consciência do que isso implica em termos das lutas a serem travadas, para as quais estou propondo a estratégia da 'resistência ativa' nas condições adversas que nos cabe enfrentar" (SAVIANI, 1997: 15).

Concretamente essas esperanças vão ganhar corpo em propostas que freqüentam as obras de Saviani. Mas – ainda uma vez usando como critério nosso objeto de estudo – é importante mencionar as idéias presentes em seu texto sobre a politecnia, agora revisitado na recente publicação do primeiro número da revista *Trabalho, Educação e Saúde*. A atualidade do conceito de politecnia se vê reforçada seja como caracterização de uma educação capaz de superar a fragmentação e dualismo, na unidade indissolúvel dos aspectos materiais e intelectuais do trabalho humano (SAVIANI, 2002: 138,), seja como a única proposta capaz de atender às exigências da transformação da base material do trabalho produtivo (ibidem, 147ss).

Em uma nova escala, reedita-se – em termos novos - o ocorrido na Primeira Revolução Industrial quando, segundo ele

> "a maquinaria, de instrumento que poderia libertar os trabalhadores do trabalho pesado, se converteu em meio que maximizava a exploração dos trabalhadores" (...) "O advento das novas tecnologias acena com a possibilidade de libertação de praticamente todo tipo de trabalho material, ampliando sem precedentes a esfera do tempo livre e nos colocando, portanto, no limiar do 'reino da liberdade'. No entanto... as máquinas eletrônicas são introduzidas no processo produtivo sob a forma de propriedade privada ...Nessa condição cumprem o papel de aumentar as taxas de acumulação...aumentando igualmente os índices de miséria e exclusão". A conclusão se impõe para Saviani: "Mais do que nunca se faz necessário resistir e lutar pela transformação da sociedade de modo a superar os entraves que caracterizam a ordem social" (ibidem).

Um movimento de transformação que exige ser organizado de forma voluntária e consciente, não podendo, portanto, prescindir da educação. E de uma educação, fundada na politecnia, superadora das divisões e promotora da unidade, compatível com as transformações que se processam na realidade atual.

A importância do texto de Saviani está na argumentação que vincula a politecnia ao trabalho como produção da existência humana:

> Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do

> conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho (ibidem, p.132).

A realidade do trabalho é histórica, porque historicamente se manifestam as formas de produção da existência humana, isto é, as ações – orientadas por objetivos – de transformação da natureza, para adaptá-la à conveniência do ser humano. E, essas práticas transformadoras, porque conscientes e intencionais, se fazem determinantes no processo formativo dos homens. (cfr. p. 133). E, também, porque ao produzir sua existência pelas ações de transformação da natureza, os homens o fazem travando relações entre si e estabelecendo normas de convivência, a formação humana, além dos conhecimentos sobre a natureza a ser transformada (ciências naturais), exigiu conhecimentos sobre a comunicação entre os homens (linguagens) e sobre os modos como os homens se relacionam (ciências sociais). A sistematização desse conhecimento e seu permanente desenvolvimento colocam-no cada vez mais como "potência material incorporada ao trabalho socialmente produtivo". O processo histórico da produção da existência humana é que nos traz à situação atual em que, concretamente não mais se sustenta a divisão do trabalho em material e intelectual.

> "A noção de politecnia, nos diz Saviani, se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual" (ibidem, p. 136). E a politecnia se afirma, menos como alternativa e mais como solução, porque o trabalhado produtivo, hoje, cada vez mais, exige o domínio do conhecimento. Contraditoriamente, o capitalismo que exige a propriedade privada e privativa dos meios de produção, embora tentando apropriar-se da Ciência, não pode expropriar os trabalhadores do conhecimento, sob pena de comprometer o processo produtivo. "A idéia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais" (ibidem, p. 139)

A educação profissional, que na sociedade capitalista se construiu sobre a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas, não mais responde às exigências. Segundo Saviani foi uma construção histórica e intencional, a serviço de um modo de produção escolhido, porque "o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é um produto histórico-social e não é absoluta, mas relativa" (ibidem, p.138).

Neste sentido, a politecnia se materializa na educação como uma integração entre teoria e prática, sem o paralelismo da simples justaposição, mas na concreta busca de "domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo

produtivo moderno" (ibidem , p. 140). Em suma:

> "a idéia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho material, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento (...) "... torna-se possível formar profissionais não apenas teórica, mas também praticamente num processo em que se aprende praticando, mas, ao praticar, se compreendem, de forma cada vez mais aprofundada, os princípios científicos que estão direta e indiretamente na base desta forma de se organizar o trabalho na sociedade" (ibidem, p.142).

Florestan e Saviani refletem um pensamento pedagógico comprometido com a democracia, vista como processo de humanização do ser humano, como processo de conquista de dignidade individual e coletiva. De formas diferentes e em tempos diferentes, como representantes e estimuladores de um grande número de educadores, construíram propostas de transformação da educação no sentido de promover igualdade de oportunidades para todos. Mas, ainda que partindo de diferentes bases de análise e apresentando diversidade de concepções, há um ponto de confluência entre eles: o trabalho, como critério ou princípio de formação humana e, portanto, de educação. Não se estranhe, portanto, que a proposta de ensino médio dicotomizado presente no projeto da primeira LDB e criticado por Anísio Teixeira (1969, p.190), tenha encontrado sua superação no lastro de politecnia, que inspira a formulação deste nível de ensino no primeiro projeto da segunda LDB, redigido por Saviani e apresentado, no final de 1988, à Câmara dos Deputados pelo Deputado Otávio Elísio[67].

Mas, mais uma vez, a proposta inspirada nessas concepções vai sofrer um processo de desgaste e distorção, nos oito anos de sucessivos substitutivos. No texto legal, sancionado em 20 de dezembro de 1996, a estratégia é de eliminar-se a explicitação e, no hiato do silêncio de uma afirmação clara, abrir-se o campo para reeditar, via regulamentações por decretos e portarias, a dicotomia da dualidade.

E, no desdobramento atual da questão da educação profissional, os projetos conflitantes – até porque são formalmente acolhidos na recente regulamentação do Decreto n• 5.154, de 23 de julho de 2004 e outra vez delimitada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n• 01, de 03 de fevereiro de 2005 - abrem um cenário

---

[67] Apesar de encaminhado à Mesa da Câmara dos Deputados em 22 de novembro de 1988, somente em 5 de abril de 1989, o deputado Octávio Elísio pronunciou o discurso de apresentação, tendo como base a sua segunda Emenda de Autor. Como veremos adiante (item 5.2.1), é com este seu Substitutivo que se inicia a tramitação na Câmara.

que continua a oferecer espaço ao debate e confronto de propostas estruturalmente vinculadas aos interesses de classe.

4.2 – Marcando posições: 1ª CBE e Seminário CNI/IEL

Já nas décadas de 1970 e 1960 do século XX, não há como deixar de reconhecer, no debate sobre o ensino médio brasileiro, as tensões explicitadas na relação entre ciência, tecnologia, técnica e educação. Elas estão presentes nas discussões da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, antes e depois de sua promulgação, antes e depois de sua reformulação, pela Lei nº 5.692/1971 [68].

E, recuando ainda mais um pouco no tempo, não se pode ignorar o quanto de debate serve de lastro ao programa de renovação educacional que o Presidente Juscelino Kubitscheck de Oliveira apresenta em sua primeira mensagem ao Congresso Nacional (1956). Compromete a ação do Governo na assistência "a todos os tipos de escolas necessárias à formação do homem, seriamente integrado na realidade nacional, quer em termos de cultura humanística, quer de cultura técnica, quer, sobretudo, de cultura técnico-humanista". Entretanto, admitindo diferentes espécies de escolas que a necessária implantação dos princípios da descentralização administrativa e de flexibilidade de currículos propiciará,

> "todos os níveis de ensino conviverão com a mesma utilidade social: as escolas de objetivos puramente humanísticos e as de fins predominantemente técnico-profissionais. Estas transmitirão não só o conteúdo dinâmico da herança cultural, mas também o acervo das apropriadas conquistas da ciência e da técnica modernas, indispensáveis aos trabalhos científicos e de forçosa aplicação nos meios fabris, no setor dos transportes, na produção de energia, nas atividades rurais. Uma cultura, enfim, que está em todas as formas do trabalho e destrói a absurda e tradicional incompatibilidade entre o trabalho e o estudo" (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1987, 253)

Ao iniciar a análise da tecnologia como argumento nas discussões e proposições sobre a educação profissional, tomo a I Conferência Brasileira de Educação de 1980 e o Seminário Educação e Trabalho, promovido em 1981, pelo Instituto Euvaldo Lodi da Confederação Nacional da Indústria, como marcos de sinalização de diferentes posições nos debates e proposições sobre a educação profissional.

A primeira, por tudo o que ela significou como reconstituição de um "espaço que permitia ampla discussão a respeito dos problemas educacionais brasileiros, de suas possíveis

---

[68] Cfr. CARDOSO (1960: 166-176); LIMA (1964, in: BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1980: 207-216); VELOSO (1968, in: BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1980: 486-489).

soluções, e das formas de ação e participação de educadores e educandos no delineamento dessas soluções" (CONFERÊNCIA, 1981, p. 6). Mesmo antes dela, em variados eventos, mas, sobretudo, no quadro dos debates das Reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, estes espaços se construíam, promovendo a organização das diferentes entidades de educadores. Mas, nela (e, depois, na seqüência das seguintes CBEs), é que manifestamente se afirma a consciência de que há um "horizonte comum" de concretização de uma educação comprometida com os interesses do povo, que só pode ser realizada em um Estado cujo fundamento seja a democracia [69].

O segundo, embora programaticamente voltado para a educação superior, se constituiu em um espaço de debate que – não só pelo patrocínio, mas também pelo rumo do debate nos grupos – esboça, na dispersão de seus Anais, as diferentes concepções prevalentes no campo empresarial.

Na 1ª CBE, no contexto amplo do conjunto de questões, a discussão sobre o 2º grau, aprofundando a análise crítica do modelo de profissionalização implantado pela Lei 5.692, de 1971, preocupa-se com o direcionamento de um pensamento propositivo sobre a fundamental relação escola-trabalho. O que torna importante esta referência, não é a presença de menções contraditórias sobre esta relação, mas a exigência de trazê-las com clareza e transparência. No clima ainda pesado do autoritarismo tecnocrático-militar, exercita-se o diálogo entre os que se ocupam – na ação e na reflexão – com a educação. Um diálogo que se proclama democrático e se realiza democraticamente no confronto de desencontradas propostas, na busca de entendimentos das diversas posições, na convicção de possibilidades de encontro de algumas ou muitas pautas e estratégias comuns.

A título de exemplo, no simpósio sob o título *"Falência da profissionalização: e agora, o que fazer?"* (CONFERÊNCIA, 1981: 173-187), coordenado por Miriam Jorge Warde, as exposições de Paulo Guaracy Silveira, Wagner Gonçalves Rossi, Cláudio Salm e Luiz Antônio Cunha, não se podem dizer complementares. Seria também inadequado qualificá-las de opostas. Mas, certamente, exemplificam diferenças e divergências em diálogo.

---

[69] *"Nosso horizonte comum é a construção de uma educação democrática que esteja de fato comprometida com os interesses da maioria de nosso povo e não apenas a serviço de elites econômicas e culturais. (...) essa educação só poderá ser feita sobre os alicerces de um Estado que tenha a democracia como fundamento. Entretanto para aquém desse horizonte comum, confrontam-se diferentes caminhos, estratégias e práticas. É em torno dessas divergências que se faz necessário o debate. (...) Não evitemos nem escondamos as divergências. Aprendamos a conviver com elas, rejeitando as unanimidades artificialmente arranjadas ou impostas*" (CONFERÊNCIA, 1980, pág. 9).

A presença de um discurso argumentativo no conjunto de exposições pretende trazer elementos de um "que fazer" pós-falência. Enquanto SILVEIRA ameniza vícios de concepção de origem no 2º grau profissionalizante, defendendo uma duplicidade de sistemas paralelos como solução, ROSSI, rejeitando a duplicidade de sistemas, explicita a impossibilidade de reformismos e propõe a educação politécnica (instrumenta a criação do homem multilateral com a possibilidade de desenvolvimento integral, envolve necessariamente a eliminação da formação parcelar, das dicotomias entre trabalho manual e trabalho intelectual pela integração da formação teórica e prática,), como alternativa radical à profissionalização, que é uma educação tecnológica (socialização do trabalhador no modelo hierárquico, na dominação do capital sobre o trabalho). SALM - embora reconhecendo que o trabalho qualificado, complexo, é trabalho que tem maior valor por incluir também o treinamento - afirma que Marx não atribui à escola, tal qual existe, papel relevante nesse treinamento, vendo-a como uma conquista da sociedade, lamentando sua dissociação crescente do mundo do trabalho.

Comentando os expositores, CUNHA afirma o caráter contraditório da escola capitalista comportando um lado negativo - mecanismo discriminador que expulsa os filhos dos trabalhadores precocemente da escola e pelo conteúdo burguês do ensino - e outro, positivo - o ensino, embora inicialmente pensado para o interesse da burguesia, pode ser apropriado pelos trabalhadores em seu próprio proveito: a leitura, a escrita, o cálculo, o núcleo válido da qualificação profissional. Neste sentido, propõe não abandonar a escola ao capital, mas ampliar o seu lado positivo pelo aprofundamento do conteúdo geral do ensino articulando conhecimentos adquiridos nela e fora dela, pela defesa sistemática da qualidade do ensino e das condições de trabalho dos professores, pela democratização do ensino combatendo, inclusive, o controle patronal da formação profissional de 2º grau.

Esta primeira CBE, realizada em São Paulo, de 31 de março a 3 de abril de 1980, tem ainda outros trabalhos em relação à educação profissional [70]. Com mais clareza na explicitação sobre a questão da relação entre trabalho e educação, as análises e propostas abordam a questão tecnológica e suas repercussões. Através de diferentes caminhos investigativos, a formação profissional de 2º grau é abordada como objeto de análise crítica e de busca de soluções. Assim, em um enquadramento macro da política educacional – que passa a caracterizar esses fóruns de debate educacional - os educadores já demonstram ter

[70] Refiro-me ao estudo sobre *A contribuição da educação técnica à mobilidade social* (ibidem, pág. 171-173) de Maria CIAVATTA e àquele sobre *Currículo Acadêmico versus Currículo Profissionalizante* coordenado por Wanda R. BORGES e apresentado por Kátia I. DRUG, Helena G. PETEROSSI, Selma G. PIMENTA, Ivani C. A. FAZENDA (ibidem, pág. 163-171).

avançado no mapeamento dos pontos nodais da educação profissional que, assumindo os desafios circunstanciais dos diferentes momentos, se discute e rediscute no confronto com o modo de produção da existência praticado socialmente.

Importante notar que esta discussão e, sobretudo, o reconhecimento da imperiosa necessidade de superar a dualidade, na busca de uma educação profissional a serviço do povo, não foram levadas em conta pela Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que – embora sepultando a obrigatória profissionalização no ensino de 2º grau – consagra, na generalidade do termo "preparação para o trabalho", a dispensa de qualquer habilitação profissional. Esta passa a ser uma possibilidade ensejada pela preparação para o trabalho no 2º grau. Como aponta CUNHA (2000b, p. 206) abriu-se, assim, "a possibilidade desejada pelas instituições privadas, que atendiam aos setores de mais alta renda das camadas médias".

No Seminário Internacional Educação e Trabalho, promovido pela CNI-IEL, em 1981, o pronunciamento de abertura do Presidente da Confederação Nacional da Indústria, Albano do Prado Pimentel Franco, depois de mencionar a atualidade do tema Educação e Trabalho, manifesta sua expectativa de que "o Seminário recolocará nos seus devidos lugares as múltiplas ligações entre o Trabalho e Educação" já que, "ao longo do tempo, foram criados mitos sobre um e outro, prejudiciais para uma análise realística e desapaixonada do fenômeno educacional e do mundo do trabalho" (FRANCO, 1982, p. 3). Mais adiante, afirma e argumenta:

> Educação e Trabalho não podem ser vistos como tese e antítese, estão vinculados fortemente um ao outro, em sua essência..
>
> Se insistirmos em tratar de ambos como processos dicotomizados, pagaremos alto preço – como temos pago – pelo desperdício de recursos, pela frustração de cada pessoa, pela baixa produtividade por unidade de capital investido, pela marginalização de segmentos expressivos de nosso povo dos benefícios sociais que hoje se concentram em 5% de nossa população (ibidem, p. 5).

A partir de um brevíssimo diagnóstico da educação nacional, em que ressalta a escolaridade média de 4 anos da força de trabalho, a ausência de formação sistemática e metódica da maioria dos trabalhadores, aponta a forte dependência da pesquisa científica e tecnológica aos grandes centros, o que – segundo ele – "se não cerceia totalmente nosso

crescimento e nosso desenvolvimento, os tornam muito dependentes de núcleos excêntricos ao Brasil" (ibidem, p. 4) [71].

Ainda na cerimônia de abertura, o Diretor do Instituto Euvaldo Lodi, Tarcisio Meirelles Padilha, volta a insistir na relação entre educação e trabalho, incluindo considerações sobre a relação humanismo e tecnologia:

> [Educação e trabalho] São ou foram havidos, muitas vezes, como pólos distantes, sem nenhum vínculo, sem nada que os ligasse. Por detrás de tudo isso se me afigura existir um falso dilema, que se apresenta por vezes à consideração do homem atormentado deste século. Refiro-me ao dilema entre humanismo e tecnologia. Não há por que opor o humanismo à tecnologia, não há pois por que fazer opções radicais em favor de um ou em favor de outra. Em verdade, humanismo e tecnologia cifram o saber acumulado ao longo do tempo, que não se perde nos desvãos da cristalização deste saber, senão que se abre na perspectiva ampla da sua inovação constante. É um convite aberto à criatividade do homem este ponto de encontro em que o saber vai enriquecer a sociedade, seja através do *apport* e da contribuição que a educação e a cultura trazem a cada cidadão ou a cada grupo social, seja pela representação concreta do fruto desta educação e desta cultura, representados na produção e na produtividade [...] Assim, acredito que, em verdade, o saber não deve repudiar o fazer, mas devem dar-se as mãos nessa sintonia, nessa sincronia íntima, essencial, conatural ao Homem, que será objeto primacial desse seminário (PADILHA, 1982, p. 6-7).

O tom do Seminário[72] continua a ser dado na primeira sessão, que vai reunir, em um painel introdutório, Isabel Monal, da UNESCO, como expositora, tendo como debatedores o empresário José Mindlin, diretor da Metal Leve S.A., e Georges Gusdorf, professor da Universidade de Estrasburgo. Em sua exposição, MONAL (1982), reportando-se à Conferência Regional dos Ministros da Educação e de Ministros Encarregados do Planejamento Econômico dos Estados Membros da América Latina e do Caribe, promovida pela UNESCO, no México, em 1979, reafirma a importância da vinculação estreita "entre a

---

[71] E prossegue: "Somos compradores de 'know how' e não de 'know why'. A exportação de tecnologias é, hoje, fonte apreciável de divisas para muitos países. Nós somos os compradores" (ibidem).

[72] Além do tema geral Educação e Trabalho da 1ª sessão, as demais sessões e seus respectivos debates tiveram como temas: Educação no Trabalho: recursos humanos e desenvolvimento gerencial – a experiência brasileira; Política Científica e as relações Universidade-Empresa; Educação Superior e trabalho no Brasil: contexto sócio-econômico; Relações Universidade-Empresa: natureza, diagnóstico da situação atual, condições para o intercâmbio e a cooperação (na mesma sessão, foi precedida pela conferência sobre "A experiência americana na educação profissional de executivos: o papel das Universidades e das Empresas"); Formação superior e trabalho: orientações e resultados da política governamental nos últimos 15 anos. A última sessão foi uma conferência sobre "A educação superior e os problemas do trabalho no desenvolvimento da América Latina", proferida pelo Conselheiro Regional para Coordenação de Institutos de Trabalho da OIT para a América Latina e Caribe, Roberto Rodriguez Guillen.

educação e o universo do trabalho para melhorar a qualidade da formação integral dos indivíduos e a adequação do conteúdo e os resultados da educação relativamente às exigências do desenvolvimento sócio-econômico da região" [73]. E afirma que

> Uma das razões que colocou em crise os padrões antigos da interação insuficiente entre estudo e trabalho é o papel crescente da educação, da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas contemporâneas e na vida da sociedade.
>
> A ciência e a tecnologia, mormente, se converteram em fatores de desenvolvimento que apresenta novas exigências á manutenção do alto nível de eficiência que o mundo da produção requer.
>
> Tais exigências dizem respeito, de modo imediato, à formação dos especialistas contemporâneos – os quais devem possuir conhecimentos e habilitações próprias que os capacitem para a produção e devem atuar como agentes capazes de assimilar novas técnicas e sugerir soluções com vistas à modernização (MONAL, 1982, p. 9).

Essa distinção hierarquizada, reservando aos especialistas os conhecimentos e habilidades relativos à aplicação das novas técnicas promotoras da modernização da produção, vai encontrar eco nas palavras de MINDLIN (1982, p. 15):

> A gradação do trabalho que vai desde o menos qualificado até o altamente especializado, desde o manual ao intelectual, é diretamente influenciada pelo grau de educação de quem o executa, assim como a produtividade, em todos os sentidos, também se relaciona com o nível de educação.

E, no entanto, logo em seguida o mesmo autor não julga razoável tratar a questão "apenas em termos de trabalho como atividade economicamente produtiva, nem em educação apenas como fator de produtividade". E prossegue:

> Nesse campo, proporcionar educação ao trabalhador é obrigação da sociedade, para permitir uma elevação do seu nível de vida. [...] impõe-se um esforço generalizado para que o trabalhador brasileiro possa satisfazer seus anseios de progresso. Concomitantemente à educação entendida como instrução, devem ser também proporcionadas noções básicas, ou melhor, hábitos regulares de higiene, nutrição e convívio social. [...]
>
> Precisamos qualificar mão-de-obra, mas precisamos também fazer do trabalhador brasileiro um cidadão pensante, capaz de participar da grande obra de construção nacional. [...] É importante, a meu ver, que se forme uma visão crítica da organização social, conhecimento dos mecanismos políticos, assim como dos

[73] Cf. MONAL (1982, p. 8-9).

> direitos e deveres políticos, e se desenvolva em todos os níveis um desejo de participação (ibidem, p. 15-16).

Ao final de sua apresentação é, a um só tempo, patética e irônica – daquela ironia de quem sabe, no bom aproveitamento das lições de Perelman, identificar as características de seu auditório – sua peroração:

> Talvez seja deformação minha, mas considero indispensável ampliar os horizontes do trabalhador, completando sua formação com interesses intelectuais e artísticos. [...] Bom teatro, boa música, boa leitura para a grande massa trabalhadora, e não apenas para as elites, ainda fazem grande falta. Em suma, educação e trabalho deveriam ser processos interligados – única forma de efetivamente se elevar o nível do nosso povo. (ibidem, p.16).

A intervenção de Georges Gusdorf, na sua simplicidade, toma o rumo diferenciado da reflexão prospectiva. Parecendo reducionista, define os termos, mas em ambos, a definição implica em movimento e relação. Sem preconceitos semânticos usa "amoldamento" e "burilar" em relação à educação, e referindo-se ao trabalho, emprega "atividade utilitária" e o vincula à remuneração "através de um salário". Em suas palavras:

> A educação é a formação física, intelectual e moral do ser humano, o amoldamento da inteligência e do corpo, da sensibilidade e da iniciativa. A etimologia latina da palavra (*e-ducere*) manifesta essa intenção de burilar o indivíduo, de tornar visíveis as faculdades latentes nos desvãos do ser. Quanto à palavra trabalho, esta designa uma atividade utilitária e, em geral, penosa, mas é empregada, em particular, para designar o exercício de uma profissão. A criança e o adolescente, durante o período de estudos, sacrificam-se para aprender; o trabalho escolar e universitário é freqüentemente difícil. Não obstante, o momento em que 'começamos a trabalhar' constitui aquele no qual seguimos uma carreira profissional remunerada através do salário. [...] Esta sucessão cronológica, porém é desmentida pelo fato de que a educação implica uma boa parte do trabalho, enquanto que o ofício comporta também elementos educativos (GUSDORF, 1982, p.19).

Na seqüência de sua intervenção, resgatando o conceito de educação permanente, vai argumentando sobre a educação como trabalho e o trabalho como educação: "A educação permite a cada homem encontrar seu lugar na comunidade humana, à qual se integrará através de seu trabalho, cooperando assim com a manutenção da ordem geral da sociedade" (ibidem, p. 20). E considera insuficiente a visão de que "somente os privilegiados da profissão liberal, da cultura e do dinheiro continuam a se instruir no exercício de sua vida profissional", enquanto os operários e os amanuenses são "condenados à monotonia eterna das tarefas sempre iguais" (ibidem).

Sua visão prospectiva e positiva das potencialidades da tecnologia é que lhe vão permitir a superação dos limites hierarquização e paralelismo, respectivamente presentes na exposição de MONAL (1982, passim) e de MINDLIN (1982, passim).

> Numa perspectiva a prazo amplo, o trabalho não qualificado destina-se a desaparecer; somente permanecerá necessário o trabalho qualificado; [...] as tarefas de inteligência, iniciativa e criação permanecerão como a parcela do gênio humano numa civilização liberada da escravidão industrial pelas novas tecnologias. [...] O trabalhador deve adaptar-se constantemente à renovação das técnicas e dos materiais, das situações e das necessidades. Assim, a formação profissional tende a tornar-se permanente; o aprendizado do trabalho não terá fim; a atividade de cada um não cessará de se enriquecer, tanto quanto as respectivas personalidades (GUSDORF, 1982, p.21).

Na parte conclusiva de sua palestra, Gusdorf indica que o inevitável desenvolvimento do saber profissional "implica um desenvolvimento das faculdades do indivíduo, o que permite introduzir a idéia de *humanidades técnicas"* (ibidem, p.22). Assim é que o autor, com base em sua argumentação reflexiva, afirma que "A educação para o trabalho deve ser também uma educação pelo trabalho" e que

> Escola, Universidade e Empresa, universo do trabalho, longe de se oporem, constituem partes complementares do meio humano e se comunicam entre si, se completam no âmbito do vir-a-ser global de um destino humano (ibidem).

O prosseguimento do Seminário, na especificação de sua temática, voltando-se principalmente para a relação Universidade-Empresa, não deixa de ter momentos em que as considerações se ampliam para a relação Educação-Trabalho. E, nesta relação, a questão do desenvolvimento científico e tecnológico e de suas exigências, assume importância significativa.

Na extensa exposição em que Francisco Gomes de MATOS (1982, p. 28-41) aborda a "Educação no Trabalho: Recursos Humanos e Desenvolvimento Gerencial. A experiência Brasileira", vou encontrar como premissa:

> *Educar para o trabalho* (o sistema de formação profissional, em visão macro) e *educar no trabalho* [grifos do autor] (o esforço sistemático nas organizações) devem ter necessariamente por enfoque básico o homem, em seus valores integrais, e não como simples recurso de produção. Pois só o homem é capaz de criar. E só tem sentido o trabalho como força criadora (p. 29)

Mas o próprio autor me esclarece sobre o significado dessa premissa, com uma seqüência de afirmações:

> Torna-se um imperativo para as organizações impactadas pelos processos de mudanças políticas, sociais, econômicas, científicas e tecnológicas, a percepção estratégica em associar educação e inovação com oportunidade e esta com resultados e desenvolvimento. [...]
>
> O extraordinário avanço científico, experimentado nos últimos anos, vem gerando um formidável e estonteante arsenal tecnológico que caracteriza, hoje – e prenuncia o que serão os anos vindouros – o policrômico cenário do mundo do trabalho.
>
> A percepção do que está ocorrendo, o talento para abrir novas veredas, a capacidade gerencial para a seleção e o emprego das tecnologias eficazes e do melhor aproveitamento dos recursos humanos, pressupõem o *domínio do conhecimento* e a *definição de uma estratégia* [grifos do autor] (p. 30).

O desenvolvimento de sua argumentação prossegue identificando o desenvolvimento gerencial como um processo integrativo, pois é na situação de trabalho que se encontra "a primeira realidade em termos de desenvolvimento", onde "interagem indivíduos, chefias, ambiente". Uma lógica muito peculiar leva o expositor à concepção de que:

> A empresa, hoje, constitui-se, em si, institucionalmente, em um extraordinário potencial de força, pelo poder de influência sócio-econômica que exerce.
>
> *Torná-la uma força educacional será, possivelmente, dar expressão a mais nobre das missões do empresário nesta nova década* [grifos do autor].
>
> O desenvolvimento gera sempre novas e multivariadas exigências, alargando o espaço educacional a ponto de tornar-se impossível a escola atendê-las adequadamente.
>
> A empresa como alternativa extra-escolar, é uma das principais instituições capaz de suprir as crescentes lacunas no sistema de formação profissional; de vencer o vazio científico, o abismo tecnológico a que se condena a estrutura escolar, quando força solitária, premida a fatalístico atraso cultural" (p. 31).

Apesar de considerar a integração entre a escola e a empresa "imprescindível à promoção econômica e social, num mundo em revolução do conhecimento" (ibidem) sua proposição principal é a criação de um Centro Superior de Educação Empresarial, "organizado e mantido por Entidades Representativas do Empresariado" (p.46).

Mesmo contando com debatedores e conferencistas, cujo enfoque é diferenciado[74], prevalecem as intervenções que delimitam o âmbito de análise ao modo de produção vigente, privilegiando a busca de mudanças dentro de uma realidade sob o olhar do "resultado" produtivo, segundo as exigências do mercado.

Ambos os eventos se caracterizam por uma diversidade temática dentro de um tema catalisador. Tanto um como o outro se desenvolvem a partir de uma referência. Na 1ª CBE se materializa no "Manifesto aos Participantes" e no elenco de Simpósios, expresso na programação. No Seminário Educação e Trabalho a referência está materializada apenas na programação e recebe seu "norte" na Abertura do Seminário, na conferência inaugural e no primeiro tema.

Indentifica-se em ambos um discurso sobre a ciência e a tecnologia que corresponde a, ao menos, duas concepções distintas. Nos textos da CBE prevalece o entendimento de que ciência e tecnologia se integram ao trabalho constitutivo do ser humano social (produção da existência humana) e que à educação compete aprofundar essa relação estreita. No Seminário predomina o entendimento de que ciência e tecnologia são autônomas em relação ao trabalho, prevalecendo muito mais do que uma relação Educação-Trabalho, uma relação Escola (no caso, Universidade)-Empresa, sendo que, ciência e tecnologia só se relacionam com trabalho, enquanto servem à produção de bens e serviços significativos para o mercado.

Já nessa primeira aproximação, comecei a aprender que nos discursos sobre tecnologia, sobre a relação ciência e tecnologia, sobre a relação de ambas com o trabalho, há, sim, diferenças significativas – até mesmo oposições – mas também há intercâmbio. Isto é, nos discursos há possibilidade de identificar "prevalência" de concepção e não exclusividade. A razão disso começa, a partir dessa primeira análise, a aflorar como uma hipótese de resposta. A "'tecnologia' do discurso", ou seja, a construção da estrutura do discurso mais amplo, que incorpora como argumento ou fundamento o "discurso sobre a tecnologia", tem, no seu todo, um propósito argumentativo, de convencimento de "auditórios heterogêneos", por isso emprega tópicos e terminologia – e muitas vezes conceitos e concepções – para obter consentimentos.

4.3 – Tecnologia e trabalho na produção humana da existência.

---

[74] Cito como exemplo a participação de Luis Antônio Cunha, Clarice Nunes, Simon Schwartzman, Juan Carlos Tedesco, Cláudio Salm, Glaura Vasques Miranda, Jacques Velloso e Roberto Rodriguez Guillén (cf. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO (1982).

Nos dois itens anteriores trabalhei discursos sobre educação profissional e tecnologia, escolhidos a partir dos seguintes critérios:

a) em 4.1, evidenciar o pensamento de dois intelectuais que tiveram um papel destacado e específico no processo de elaboração da LDBEN de 1996.

b) em 4.2, aproveitando-se de uma "coincidência" de datas e eventos, demarcar grandes tendências.

Agora, porém, estabelecidos estes "marcos", passarei a enfocar alguns discursos argumentativos preocupando-me mais diretamente na verificação do que me podem revelar sobre as concepções de tecnologia usadas como argumento na construção das análises e propostas.

Ao sistematizá-los em duas seções, caracterizadas por títulos que se referem mais aos objetivos predominantes atribuídos à tecnologia e ao trabalho, estou consciente de que minha opção teria alternativa. Mas – como já mencionei acima – as concepções de tecnologia como "ciência da técnica" ou como "produto técnico a ser utilizado", tanto podem conviver no mesmo discurso, quanto podem fundamentar discursos diferentes em relação à predominância de objetivos. Estes é que, mesmo quando se encontram no mesmo discurso, apresentam maior nitidez de preponderância ou complementaridade. Em ambas as seções, mantenho no título a relação "tecnologia e trabalho".

Como tal, ela se impõe, quando predomina o objetivo mais aberto de produção da existência humana como um processo de humanização. Trata-se de explicitar a relação - caracterizada como integração - da tecnologia ao trabalho que, fazendo-se tecnológico, pode e deve ser instrumento de libertação de todos e cada um dos homens, constitutivo de seu ser com o outro, coletivamente articulador das intenções e ações de transformação da natureza e de si mesmos.

Mas essa relação também se apresenta quando prevalece a preocupação mais limitada com a produção de bens e serviços de mercado, isto é, diretamente relacionada ao modo capitalista de produzir a existência humana como um processo de "deshumanização", expropriando trabalho para acumular lucro. Trata-se, então, de articular a tecnologia ao trabalho, porém para torná-la autônoma da intenção e da ação do homem trabalhador, colocando-a diretamente a serviço da produção da mercadoria, do valor de troca, liberando o capital das injunções do agente humano do trabalho. Como já sinalizava FRIGOTTO (1984, 83):

> O saber do trabalhador fica agora transferido à máquina. Extirpa-se a ciência do trabalhador comum. É com a incorporação do instrumento à maquinaria que se aguça o trabalho abstrato, desqualifica-se, de modo crescente, o posto de trabalho e prescinde-se cada vez mais da qualificação do trabalhador. Configura-se um trabalhador coletivo, permutável, porque para a maior parte das tarefas não se exige senão uma mínima qualificação.

Cabe aqui recordar as reflexões gramscianas que, mesmo na complexidade esparsa de suas anotações, encontram – também sobre esse tema - momentos de densa clareza e sistematização. O fato de ter como referência primeira de suas análises o desdobramento do modo capitalista de produção, tal como ocorria na Europa e mais especificamente na Itália, não o impediu – ao contrário, o impeliu – a perscrutar atenta e amplamente, no caderno 22 [75], o americanismo.

Por isso, a citação acima de FRIGOTTO pode e deve ser vista no encontro das percepções de Gramsci. Em relação ao que vê na América, ele é preciso: como se pode deduzir "do fato de que nada mudou no caráter e nas relações dos grupos fundamentais", ele afirma que não se trata "de um novo tipo de civilização", mas sim, "trata-se de um prolongamento orgânico e de uma intensificação da civilização européia, que apenas assumiu uma nova epiderme no clima americano"(GRAMSCI, 2001, v. 4: 281). Ele reconhece e denuncia:

> "Com efeito, Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de novidades originais: trata-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também será superada através de um novo nexo psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente de um tipo superior. Ocorrerá inelutavelmente uma seleção forçada: uma parte da velha classe trabalhadora será impiedosamente eliminada do mundo do trabalho e talvez do mundo 'tout court'." (ibidem, pág. 266).

Ao fazê-lo – tão direta e sinteticamente – custa-me, na densidade desse pequeno trecho, distinguir análise histórica, explicitação diagnóstica e enunciado prognóstico. E não é

[75] E nem se deve deixar de identificar a presença do modo americano de produção capitalista, na abrangente pluralidade temática de seus registros.

mesmo para distinguir. Caso contrário, correria o risco de saudar o toyotismo, sem perceber que sua flexibilidade – base de um "novo nexo psicofísico" – se inscreve na mesma lógica que presidiu, preside e presidirá o modo capitalista de produzir a existência, como um processo de deshumanização, onde também a qualificação do homem trabalhador é dosada quantitativa e qualitativamente pelo critério mercadológico. Ainda, analisando a América, Gramsci constata e explica, a propósito dos altos salários pagos pela indústria americana:

> Constituir um quadro orgânico e bem articulado de operários fabris qualificados ou uma equipe de trabalho especializada jamais foi tarefa simples: ora, uma vez constituídos esse quadro e essa equipe, seus componentes, ou parte deles, acabam por vezes não só de beneficiando com um salário de monopólio, mas também não são demitidos no caso de uma redução temporária da produção; seria antieconômico dispersar os elementos de um todo orgânico constituído com esforço, já que seria quase impossível voltar a agrupá-los, na medida em que a reconstrução deste todo com elementos novos, aleatórios, custaria tentativas e gastos não indiferentes. É este um limite posto à lei da concorrência gerada pelo exército de reserva pelo desemprego, limite que sempre esteve na origem da formação de aristocracias privilegiadas (ibidem, pág. 267).

A 4ª Conferência Brasileira de Educação, realizada de 2 a 5 de setembro de 1986, na discussão do amplo quadro da educação brasileira referido à totalidade de nossa realidade, abre espaço para a discussão da formação profissional de nível médio. O objetivo maior desta CBE era buscar, na superação das diversidades e divergência, princípios e linhas operacionais que pudessem convergir em postulações ao Poder Constituinte, na definição da educação brasileira. Tal objetivo se concretiza na aprovação da denominada Carta de Goiânia, formulando 21 princípios a serem inscritos no texto constitucional.

Se é verdade que nenhum dos princípios trata especificamente da educação profissional, é também verdade que o nono princípio define que "O ensino de 2º grau, com 3 anos de duração, constitui segunda etapa do ensino básico e é direito de todos" e o décimo terceiro princípio determina que "As Universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política, que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo".

De forma alguma essa ausência pode ser considerada uma omissão. Ela é afirmação da tendência das discussões, apontando com nitidez para uma relação entre trabalho e educação,

que necessariamente passa pela questão da realidade da ciência, da técnica, da tecnologia e da cultura na atualidade. E essa relação é concebida como matéria da educação básica, direito de todos e dever do Estado.

Em compensação, encontro, nessa mesma Conferência, dois conjuntos de textos críticos e propositivos com dois focos diferenciados, mas não excludentes:

a) o desafio de analisar educação de 2º grau vigente e propor sua reestruturação;

b) a preocupação com a educação do trabalhador, para além da escola regular, e com sua fundamentação na relação trabalho e educação.

No primeiro conjunto, trago as intervenções de Theotônio dos Santos, Maria Laura P.B. Franco e Maria Ciavatta Franco[76]. No segundo, os textos de Gaudêncio Frigotto, Paolo Nosella , Carlos Minayo Gómez, Marcos Arruda e Miguel Arroyo que se articulam no Simpósio sobre "Trabalho e Educação", coordenado pelo primeiro autor, nessa mesma IV CBE[77].

SANTOS (1988) aborda as tendências gerais e globais do desenvolvimento contemporâneo, a partir de três aspectos:

a) As mudanças da revolução técnico-científica ocorrem após a Segunda Guerra Mundial, quando - ao contrário de uma produção pragmática e empírica onde a ciência tinha uma função apenas complementar – começa a haver uma aplicação direta na geração de novas tecnologias utilizadas na produção. Isto provoca não apenas mudanças nos processos de produção, mas também o surgimento de novos ramos de produção como, por exemplo, a aviação e a energia nuclear. Mas é sobretudo a informática que "aparece como aplicação direta da evolução da ciência contemporânea", transformando-se "em força produtiva, numa parte do processo de produção" (pág. 57). O autor assinala o surgimento de centros de pesquisa vinculados à produção e seu papel como dinamizadores de mudanças nos processos produtivos que passam a afastar-se da rotina. E porque a mudança tecnológica é acelerada, se redefinem as características da produção industrial. O parâmetro quantitativo dos processos massivos é substituído pelos parâmetros qualitativos.

---

[76] Estas intervenções foram publicadas em *Cadernos CEDES* , da UNICAMP, em 1988. Aí se encontra também o texto de Acácia KUENZER (1988), sem ter, contudo, uma notação que me assegure ter sido discutido na IV CBE. Essa a razão pela qual estarei tratando-o mais adiante.

[77] Estes textos foram publicados, sob o título *Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*, pela Cortez Editora e Editora Autores Associados, em 1987, com 2ªedição em 1989.

b) Essas mudanças nos processos de produção provocam "efeitos definitivos no processo de trabalho" (pág. 59). Alguns fatos são assinalados pelo autor: o trabalhador passa a ter uma função mais controladora do que executora de tarefas, surgem equipes de trabalhadores para o exercício desse controle da produção, "a intensidade do trabalho passa a ser mudada por um fator novo chamado de *responsabilidade* do trabalho". As implicações dessas transformações se manifestam:

* no crescimento dos setores terciários, "particularmente de uma atividade nova que alguns autores chamam de setor quaternário, que são os serviços ligados à informática;

* no quase desaparecimento da mão-de-obra agrícola;

* na diminuição drástica da população industrial;

* surgimento de um "novo proletariado semi-industrial" exercendo as atividades de controle, de manutenção das máquinas, de limpeza...

Mas, sobretudo, essas transformações têm grandes

> implicações do ponto de vista de política de desenvolvimento e política de emprego... A idéia de que podemos gerar emprego pela via da extensão dos setores tradicionais é uma idéia falsa, perigosa, pois nos coloca numa posição de subordinação crescente (ibidem, pág. 60).

c) O autor explica que esta "subordinação crescente" se deve ao sistema de divisão internacional do trabalho. Se, antes, os países capitalistas avançados se dedicavam à manufatura e sua exportação e deixavam aos periféricos a agricultura e exportação de matéria prima, na década de 1960 um grupo de países periféricos se dedicou à exportação de produtos industrializados (*new industrial countries*). Viveram uma ilusão. O impulso vinha dos avançados que reorganizavam o sistema de produção mundial que atribuiu ao grupo de periféricos emergentes os setores que estavam perdendo capacidade de geração de empregos. Os países avançados se dedicaram à pesquisa e desenvolvimento, desenvolvendo-se na capacidade de gerir a economia. De maneira correlata outras implicações surgiram como a diminuição da jornada de trabalho e conseqüente aumento do tempo de lazer – o tempo não dedicado ao trabalho. Surge e se desenvolve uma indústria de lazer. Cultura e educação passam a ser também componentes deste lazer.

Mais que isso. O quadro do sistema produtivo e as tendências gerais do desenvolvimento contemporâneo trazem implicações sérias para a educação. Uma escola de transmissão de conhecimentos é arcaica, porque não há mais conhecimento pronto a ser

transmitido. “A renovação do conhecimento científico e também novas formas de conhecimento não diretamente científico, da literatura, dos mais distintos campos, não só do conhecimento como também da produção cultural, não permitem mais pensar a educação independente da pesquisa” (pág. 61-62)

Por outro lado, a exigência de atividade tecnológica só pode ser enfrentada com formação científica básica. Assim é que se impõe o 2º grau como obrigatório, “condição mínima de se ter um profissional razoável no mundo que está se desenhando no horizonte” (pág.62). Por isso as atividades de conhecimento, ciência, educação, etc. se tornam grande fonte de empregos.

O autor conclui afirmando que “a humanização da sociedade passa por isso”, e que o desenvolvimento tecnológico e mesmo a automação não geram desemprego. A mão-de-obra sobrante pode ser ocupada em uma sociedade que se organize de outra forma. Na sociedade capitalista é que tudo se organiza para ter desempregados e baixar os salários. A tecnologia dá uma grande perspectiva, desde que se domine o seu desenvolvimento a favor da humanidade.

Por tudo isso o autor considera insensata a multiplicação de escolas técnicas de formação demasiadamente específica. “É necessário pensar uma escola técnica para um Brasil diferente: livre, emancipado e justo. Moderno e adequado à época da revolução técnico-científica” (pág. 63).

Aqui, no ponto final de Theotônio dos Santos, se insere a análise critica de CIAVATTA FRANCO (1988) a uma proposta de ação governamental concreta: a criação de 200 escolas técnicas, apresentada pelo Governo José Sarney.

Resgatando o histórico da idéia desde 1985, quando se noticia a criação, pelo Ministro da Educação Marco Maciel, de um “comitê para aprimorar o ensino técnico no País” (pág. 38) e de “um plano de 4 ou 5 anos, em cerca de 100 ou 200 estabelecimentos altamente bem equipados capazes de absorver novos concluintes do 1º Grau de ensino e de desviar a pressão de saída do 2º Grau sobre o ensino superior” (ibidem), Maria Ciavatta traça o caminho da proposta até 4 de julho de 1986, quando o Presidente da República lança o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, anunciando “em sua primeira fase, cerca de cem escolas em todo País”. Uma história das medidas que o Boletim da ANDE (Associação Nacional de Educação) nº. 12, de 1986, vai qualificar como “Um desvio dos reais problemas da escola pública brasileira”.

Esta a expressão que a autora toma como subtítulo de sua análise, configurando o "quadro de iniciativas diversas, umas superpostas, outras desencontradas" de uma não-política. Sua argumentação parte da crítica à dupla alegação (de que as duzentas novas escolas fariam a "interiorização" e de que atenderiam a necessidade do "desenvolvimento tecnológico"), sem explicitação de critérios coerentes de implementação, Trazendo as informações de estudos recentes da época, CIAVATTA FRANCO demonstra que as escolas têm seus locais definidos por razões de influência política ou de disponibilidade de instalações ociosas e que têm como proposta pedagógica a transmissão de conhecimento e treinamento de mão de obra (cfr. ibidem pág.42-43).

Mas, sobretudo, aponta o "desvio" de uma concepção fragmentária, incapaz de "superar o tradicional dualismo da educação brasileira, de uma escola de boa qualidade para as elites e de falta de escolas, de escolas de baixa qualidade ou de apenas treinamento profissional para a maioria da população". E conclui reforçando, com a referência a estudos, que a empresa se interessa pelo nível de escolarização do trabalhador:

> o que lhe permite preparar técnicos, supervisores ou operários qualificados em menor tempo e com menor custo" enquanto que "diferente das empresas, a formação para o trabalho, na escola, deve situar-se em outra esfera de necessidades: as do trabalhador e a da conquista da cidadania...trata-se de pensar um tipo de educação geral ou profissionalizante na escola pública de 2º Grau que não sirva apenas de instrumento do capital ou de mecanismo de legitimação do Estado, mas que sirva, principalmente, de instrumento de emancipação política, econômica e cultural daqueles que trabalham (pág.45).

Na busca de uma definição política para o ensino de 2º Grau, Maria Laura P. B. FRANCO (1988) indica três pontos críticos desse nível de ensino:

a) A indefinição política, atribuída ao fato de ser visto como um todo homogêneo, sem levar em conta as especificidades reveladoras de uma diversidade devida tanto a razões teóricas quanto a razões práticas... Teoricamente, mais do que escolher como matriz de análises a dicotomia profissionalizante-propedêutico, é preciso explicitar a contradição capital-trabalho. Mesmo reconhecendo que ela não se resolve na escola, ao ignorá-la ou minimizá-la surgem inúmeros equívocos: simplificação do conceito de qualificação profissional; redução da relação educação–trabalho para uma relação educação-mercado de trabalho; concepção abstrata de trabalho; tratamento segmentado, onde escola e trabalho são realidades estanques; desvalorização do saber técnico (FRANCO,1988: 26-27). Empiricamente, essa indefinição, diante das contradições na ordem social concreta, se expressa a partir do conflito das demandas seja por profissionalização de nível médio, seja por cursos propedêuticos. Torna-se então inelutável o enfrentamento de um duplo desafio: lutar

por uma democratização do ensino médio e repensar a formação profissional tanto como opção mais realista para os jovens, quanto como espaço de exercício da função social de desenvolvimento da cidadania (ibidem: 28-31).

b) O segundo ponto crítico – ausência de pesquisas e dados consistentes que subsidiem políticas educacionais para o ensino médio – se evidencia, seja porque os estudos se concentram fortemente na questão da profissionalização, com um certo desprezo pelos dados empíricos, esquecendo que eles são elementos fundamentais, juntamente com a recuperação do concreto, "para fazer pesquisas numa perspectiva dialética" (pág. 33).

c) Esta carência contribui para que o ensino de 2º Grau admita "todo tipo de improvisações... soluções de todo tipo, sem que se efetue uma reflexão mais sólida sobre esse nível de ensino, sem que se defina sua função social, sem levar em conta os interesses do contingente de alunos trabalhadores que necessitam do 2º Grau, e sem que se explicite qualquer direção ou compromisso político para a educação da população jovem do país" (pág.33).

A partir desses pontos críticos FRANCO (1988) indica "elementos básicos que ...devem estar presentes quando se discute política de 2º Grau". Preliminarmente, reafirma a complexidade desse nível de ensino, estabelecendo como pressuposto que "seja ele profissionalizante *stricto sensu* ou mais voltado para a educação geral, deve oferecer um aprendizado que permita tanto a continuidade dos estudos quanto o ingresso no mundo do trabalho" (ibidem). Em outras palavras:

> ...uma profissionalização de qualidade deve prever uma adequada apreensão do saber gerado nas grandes matrizes da ciência e da história, sua aplicação ágil e eficiente às conquistas tecnológicas do mundo moderno e um real compromisso político com vistas à transformação da sociedade brasileira (pág. 34).

Isso implica em dois requisitos fundamentais:

a) "integrar ... os conteúdos voltados ao 'saber técnico' com aqueles direcionados ao desenvolvimento de uma sólida educação geral e à formação do adolescente crítico que sabe ultrapassar a opacidade do 'aparecer social' para buscar, no concreto, as reais explicações históricas "que desvelam os processos geradores das contradições sociais";

b) "proporcionar ao aluno o desenvolvimento dos conteúdos, habilidades e atitudes, previstas no mundo do trabalho para que possa nele ingressar e permanecer e, na prática

social, enquanto cidadão trabalhador, encontrar (junto à organização dos trabalhadores), formas de luta em prol das transformações" que se impõem como necessárias (pág. 34).

Nestas manifestações do primeiro conjunto de textos colhidos na 4ª CBE, encontro o discurso sobre a tecnologia, referido à educação, enquanto esta é reafirmada como sempre referida à totalidade histórica, que se concretiza também na concepção de desenvolvimento. Nos três autores – e de maneira mais explícita em SANTOS (1988)[78] – a questão tecnológica, enquanto relação ciência e técnica está sempre vinculada à concretude do trabalho. De forma coerente, tanto em relação à tecnologia quanto em relação ao trabalho, são apontadas e, algumas vezes, descritas as falácias ideológicas e as práticas de alienação e discriminação das novas máscaras das faces do capitalismo. Sobretudo os autores se preocupam em discriminar as propostas falaciosas, reforçando – o que não significa qualquer minimização da necessidade do "saber fazer" – a condição de se oferecer educação, relacionada a trabalho e, por isso mesmo, a tecnologia. Uma relação que não pode se resolver na aceitação do *status quo*, mas como inserção transformadora na dinâmica social historicamente produzida.

O segundo conjunto de textos dessa IV CBE, relacionados com o simpósio sobre a relação do trabalho com a educação, aborda a questão do conhecimento e os "dilemas na educação do trabalhador". Diferentemente do conjunto anterior, seu foco se espraia para além da escola regular. Ao mesmo tempo, defendendo como fundamental o aprofundamento teórico, desenvolve a crítica dos programas educativos não centrados no trabalho e no trabalhador. Propõem, então - explicitamente ou não - a constituição de alternativas educacionais comprometidas com a formação humana do trabalhador.

Responsável pela coordenação e texto-base do simpósio, FRIGOTTO (1989, p. 13-26) constata que a compreensão concreta da prática educacional na sociedade de classes, no nível da teoria e das transformações históricas, só está assimilada por um reduzido número de intelectuais da área, refletindo assim uma crise de aprofundamento teórico. Aponta, como dimensões dessa crise, a superficial homogeneização do discurso crítico da relação trabalho e educação, a inversão metodológica da apreensão trabalho-educação e a não-historicização da categoria valor-trabalho, capital-trabalho. Em sua argumentação relacionada a cada uma dessas dimensões, aponta para os sintomas da crise. Assim é que indica, no modo de apreender a relação trabalho e educação, o aspecto moralizante "tão ao gosto da moral burguesa, onde o trabalho manual e intelectual aparecem como igualmente dignos,

---

[78] O autor já havia tratado da questão em sua obra *"Revolução científico-técnica e capitalismo contemporâneo"* (cfr. SANTOS,1983).

formadores do caráter e da cidadania"; o aspecto pedagógico "onde o trabalho aparece como uma espécie de laboratório de experimentação"; e o aspecto social e econômico, "onde os filhos dos trabalhadores podem autofinanciar sua educação (escolas de produção)". Também aprofunda a discussão sobre o conhecimento sistematizado e sua importância para a classe trabalhadora, cuidando de superar o duplo equívoco, tanto de absolutização da veracidade e suficiência do saber popular e operário, quanto o de negação da importância desse saber e conhecimento. Neste sentido afirma:

> Parece difícil pensar um trabalho educativo que efetivamente se articule aos interesses dos trabalhadores, das classes populares, sem ter como ponto de partida e de chegada o conhecimento, a consciência gestada no mundo do trabalho, da cultura, das múltiplas formas como estes trabalhadores produzem sua existência (ibidem, pág. 20).

Referindo-se à não-apreensão histórica da categoria valor-trabalho, capital-trabalho, aponta como suas principais manifestações: "a mumificação das categorias marxistas de análise", perdendo-se "a dimensão da práxis, onde a teoria, as categorias não são dadas, mas construídas, redimensionadas no processo de análise e de transformação da realidade; uma segunda manifestação é a dificuldade de apreender e analisar as especificidades e diferenças conjunturais, dos processos de trabalho, das relações sociais e da luta de classe; finalmente manifestam-se em análises revisionistas "que elidem e esmaecem as teses básicas do materialismo histórico" ou caem na perspectiva do quanto pior, melhor (ibidem, pág. 21-22).

Ao finalizar o texto, FRIGOTTO (ibidem, pág. 25-26) afirma:

> O avanço das propostas de trabalho-educação passa hoje por uma leitura crítica das formas que as relações de trabalho assumem nos setores de ponta do capitalismo no campo, na industria e nos serviços. De outra parte, passa pela compreensão do resultado da forma que assume a gestão do trabalho neste capitalismo que retalha, destrói, recria novas tarefas sob novas relações, assim como cria trabalhos parasitários, inúteis e atrofiadores.

Na seqüência do simpósio, os textos de Paolo NOSELLA (1989, p. 27-41) e Miguel ARROYO (1989, p. 75-92) oferecem leituras históricas diferenciadas, mas não opostas. Ambos consideram a educação do trabalhador para além dos limites escolares e caracterizam as práticas educacionais estreitamente relacionadas com a dinâmica ou lógica dos modos de produção. Ambos indicam a necessidade de ruptura na construção de uma verdadeira proposta de educação do trabalhador.

NOSELLA segue os caminhos de sucessivas superações do trabalho, desde o "*tripallium* da escravatura", passando pelo "*labor* da burguesia" para se afirmar como a "*poiésis* socialista", convencido da

> importância de um sério esforço dos educadores no sentido de retornar à história geral através de um contato direto com as obras dos clássicos do pensamento humano, reagindo às concepções culturais dominantes marcadas pelo tecnicismo eficientista e, em última análise, pelo positivismo e pragmatismo de marca norte-americana. (...) A abordagem da categoria 'trabalho' pelo método histórico-dialético nega, de saída, que se trata de uma concepção historicamente homogênea... A história, ao contrário força a diferenciar e qualificar, ao longo dos séculos, as diferentes formas e concepções de trabalho humano (NOSELLA, 1989, p. 29-30).

ARROYO centra sua reflexão na história da educação, que lamenta reduzida à história da escola e indica que

> o processo de configuração moderna do campo educativo é inseparável do movimento social que reduz a educação à escolarização e, conseqüentemente, separa a criança do adulto, a criança distanciada da educação que se dá nas relações sociais normais; separa escola e trabalho, educação e produção, teoria e prática. (...) É um movimento de negação da legitimidade dos trabalhadores enquanto produtores de saber e de cultura (ARROYO, 1989, p. 81).

De tal forma se deu esse processo, que o direito do trabalhador à educação ficou reduzido ao direito à escolarização fundamental. Direito a uma escola que ignora a prática social, que ignora o trabalho. Por outro lado, o trabalho é reconhecido como o espaço verdadeiro da educação do trabalhador, porque o movimento dos trabalhadores se institui aí. E aí se torna, segundo o autor, mais violenta a repressão, mais nítido o controle. A "estratégia burguesa" é segundo ARROYO (ibidem, pág. 89-90), "permitir a instrução, reprimir a educação do trabalhador".

Neste sentido, MINAYO GOMEZ (1989, p. 43-59), inicia seu texto também reafirmando a necessidade de se "pensar a educação referida ao conjunto de relações existentes no interior do processo produtivo" (ibidem, pág. 43), esclarecendo que isso significa considerar o próprio processo de trabalho como o espaço em que, "através de diferentes expressões de resistência e de subordinação" se dá a socialização imediata "conflitiva e contraditória dos trabalhadores". O problema de muitas análises da relação da educação com o trabalho é não levar em conta "os meandros da dominação exercida pelo capital sobre o trabalho", tendo por dadas "as relações sociais de produção tais como se manifestam" (ibidem, pág. 45-46).

No seu entender, "a educação, como intervenção nas relações sociais mais ampliadas, tem um espaço a ser descoberto no mundo trabalho". Isto implica em transformar a proposta educativa, pelo rompimento, no interior do ensino, da "lógica da organização do trabalho (manual *versus* intelectual) existente no atual modo de produção". Lembra, então, citando GORZ: "O capitalismo de hoje, de fato, não recusa o direito à escola; o que ele recusa é mudar a função social da escola" (MINAYO GOMEZ, 1989, p. 58).

A intervenção de Marcos ARRUDA (1989, p. 61-74) é uma reflexão referida e argumentada com a vivência do autor. Em um primeiro momento, empreende uma análise crítica ao trabalho, tal como se manifesta no "capitalismo transnacionalizado", sistematizando nos seguintes pontos:

a) na divisão internacional do trabalho do capitalismo, "o único *sujeito* das relações sociais é, de fato, o capital";

b) "o direito humano ao trabalho é estranho ao sistema mundial de mercado";

c) "os meios de controle social e os diversos aparelhos ideológicos do sistema – inclusive a educação – visam... persuadir o trabalhador a tomar sua condição como natural e inevitável... para que se conforme com a estreiteza do trabalho humano negado enquanto modo de existir e afirmado apenas enquanto modo de subsistir ou enquanto prolongamento da máquina e objeto do capital;

d) a educação, estruturada com essas finalidades é necessariamente "funcionalista, utilitária e unilateral", reproduzindo nos educandos os "divórcios característicos da própria divisão de trabalho" (escola e sociedade; trabalho intelectual e manual; saber erudito e popular; individual e social; ciência e técnica, necessidade e liberdade; decisão e execução; teoria e prática) (ibidem, pág. 65-66).

Em um segundo momento, promove a "busca de uma relação criativa entre trabalho e educação" pela redefinição de trabalho (negando "a reificação, o utilitarismo e o reducionismo que a práxis capitalista impõe ao trabalhador") e pela valorização do trabalho (ibidem, pág. 66-70). Passa, então, a descrever uma nova relação trabalho-educação, pela "superação da noção de que a educação tem um objetivo em si mesma e, portanto, subordina o trabalho enquanto outro pólo da relação". A finalidade da educação lhe é externa e só pode ser identificada "em contextos histórico-sociais específicos". Traz, então, seis desafios a serem enfrentados: integrar o trabalho com a educação de jovens e adultos; superar o caráter prático-formal ou funcionalista dos métodos capitalistas de ensino; desenvolver um processo educativo orientado para a democracia, em que todos e cada um participe efetivamente como sujeitos do processo de construção social; superar o confinamento da educação às escolas, salas de aula e educadores profissionais, abrindo as portas do processo educativo para a sociedade e o mundo; "unir a educação ao trabalho de tal modo que o processo educativo, enquanto gerador de *sujeitos*, esteja situado no coração mesmo de um sistema produtivo humanizado"(ibidem, pág. 71-74) .

A seguir, apresento dois textos, também relacionados direta ou indiretamente a eventos, sendo ambos voltados para análise e propostas para o ensino de 2º grau.

"O avanço do desenvolvimento das forças produtivas, que tem exigido maior aprimoramento técnico das atividades práticas e uma maior articulação entre os problemas gerados pela vida social e o desenvolvimento das ciências", segundo Lucília MACHADO (1985, p. 35)[79], exige uma superação da concepção das relações entre educação e instrução, e entre cidadania e trabalho, responsável pela dualidade *escola clássica* (para as "classes minoritárias e dominantes") versus *escola profissional* (para "instrumentalizar os trabalhadores para as atividades produtivas"). Diante desse quadro das tendências do desenvolvimento, tanto uma quanto a outra escola – pólos da dualidade - estão desatualizadas.

De forma semelhante, Acácia KUENZER (1988)[80], reafirma que é a partir do saber adquirido na prática do trabalho, que se promove o acesso ao saber científico e tecnológico sistematizado[81], em uma nova proposta "de qualidade" para a escola de 2º grau, contemplando o trabalho como categoria explicativa mais ampla, na perspectiva da superação das desigualdades de classe e constituindo-a como espaço de apropriação dos princípios teórico-metodológicos (pág. 53).

Para chegar a essa proposição, os argumentos de KUENZER vão buscar fundamento na análise de dados sobre alunos da classe trabalhadora da Região Metropolitana de Curitiba, obtidos em pesquisa mais ampla e abrangente de nove Estados, referentes aos seguintes aspectos: a caracterização da clientela; as críticas às propostas vigentes e a reivindicação de qualidade [82].

Primeiramente, os dados revelam que, à época, já se evidenciava uma alteração qualitativa pela abertura concreta aos filhos da classe trabalhadora, sobretudo nas escolas da periferia e nos cursos noturnos. Registram-se, também, como razões de matrícula dos alunos, tanto o ingresso na Universidade quanto o ingresso no mercado de trabalho e melhoria salarial, não sendo insignificantes a explicitação da busca de melhoria das condições de vida pela aquisição de conhecimentos e o prazer de estudar (ibidem, p. 50).

---

[79] Texto apresentado como subsídio ao debate no Simpósio Nacional sobre Educação e Trabalho do Jovem Brasileiro, promovido pela Comissão Nacional do Ano Internacional da Juventude (setembro de 1985).
[80] Publicado, em 1988 nos Cadernos CEDES, juntamente com outros textos debatidos na IV CBE.
[81] Esse tema foi tratado pela autora, sobretudo no capítulo final da sua obra *Pedagogia da Fábrica*, cuja 1ª edição é de 1985.
[82] Cfr. KUENZER, 1988, p. 49-53

Ao mesmo tempo em que nos adverte sobre a necessidade de novos enfoques, que precisam conduzir a escola desse grau a atender e servir aos trabalhadores que a estão freqüentando, a autora chama nossa atenção sobre a contradição de que apenas 12 optariam por um curso propedêutico. A explicação disso está no fato do aluno da classe trabalhadora ter "clareza que é só através de uma escola de 2º Grau que lhe permita o acesso a um bom emprego" ele realizará sua aspiração pela universidade, atribuindo um caráter mediador à preparação para o trabalho.

Destaca, ainda, o fato que "o aluno da classe trabalhadora tem aspirações educacionais qualitativamente diferentes de suas ambições profissionais". Segundo KUENZER, "ele tem consciência de que seu posto na hierarquia do trabalho coletivo é determinado antes pela sua origem de classe do que pela sua qualificação escolar", mesmo percebendo que a escola pode ser uma "mediação importante, mas não determinante de sua posição na estrutura ocupacional" (ibidem, p. 51).

Manifestando suas críticas às propostas vigentes, os alunos registram que as formas de organização não consideram as especificidades do aluno trabalhador reproduzindo a escola diurna para a classe média sem levar em conta a jornada de trabalho, as condições físicas e as condições de aprendizagem. Na mesma linha, o currículo é criticado por não considerar a concepção de mundo, nem o saber produzido e apropriado no trabalho, nem a experiência cultural, veiculando uma teoria sem prática que não favorece a compreensão das relações sociais, do trabalho e da cultura. Também a prática docente é apontada como pouco competente, desinteressada e descomprometida, atribuindo aos alunos as razões de fracasso. São criticadas também as condições físicas apontadas como precárias.

Na reivindicação de "qualidade", esta é entendida, no mínimo, como o "respeito à sua condição de trabalhadores que a ela [escola de 2º grau] têm acesso e nela se mantêm à custa de sacrifícios de toda ordem".

Pelo seu lado, MACHADO (1988), ao explicitar a crítica à escola de 2º grau, indica a necessidade de uma "intervenção consciente" para alterar a tradicional dicotomia e "neutralizar o poder discriminador dos interesses elitistas dos grupos minoritários". Para tanto é condição primeira "organizar uma vontade coletiva em torno de um projeto de escola de 2º Grau", compatível às exigências colocadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e da ciência.

Em seguida, aponta alguns aspectos que concretizam a "intervenção consciente". Mesmo reconhecendo que a dualidade tem sua base nas desigualdades sociais, uma democratização abrangente do 1º e do 2º graus com uma significativa unificação em e entre ambos, contribuirá para superar a diferenciação antidemocrática no 2º Grau expressão de uma política educacional antidemocrática em seu conjunto.

A possibilidade dessa "intervenção consciente", segundo MACHADO, está no fato de "tomar o ensino de 2º Grau como um conceito em plena evolução, susceptível de ser transformado pelo desenvolvimento das contradições sociais", o que dá importância maior à ação das forças progressistas.

Concretizando sua proposta, a autora aponta, como imperativa, a máxima aproximação do cotidiano escolar às práticas sociais da população, no enfrentamento dos problemas de sobrevivência, o que significa entender "o processo de conhecimento nascendo da realidade concreta", ou seja, "as necessidades objetivas da sociedade" passam a ser tomadas "como ponto de partida e de chegada do processo pedagógico". Trata-se, portanto, de romper com o isolamento da escola de 2º Grau, tomando como base das atividades curriculares as noções, sentimentos e experiências vividos pelo aluno que expressam necessidades objetivas da população. Isto implica também na articulação da escola com as instituições sociais.

São condições para realizar essa proposta: a democratização do acesso e das condições de permanência na escola; democratização do saber, entendida como assimilação crítica de uma herança transmitida e como um processo de relações sociais em contexto historicamente determinado; atividade escolar em ambiente de ampla liberdade de pensamento e de expressão; renovação metodológica superando soluções de improviso, conteúdos desarticulados e mecanicismo teórico; e, também, melhorias concretas de infra-estrutura relacionadas ao trabalho escolar (MACHADO, 1985, p. 37).

O conjunto de textos analisados neste item apresenta algumas características comuns.

Em primeiro lugar estruturam-se como discursos crítico-propositivos que, geralmente, mantêm uma estrutura integrada, através de uma relação estreita argumentos - fundamentos – proposta, que lhes dando unidade, reforçam sua coerência interna.

Uma segunda característica é certa falta de nitidez na presença do discurso sobre tecnologia. Às vezes ele está ausente, outras vezes sua presença é por pura menção. Contudo, é necessário registrar que o argumento dos discursos é o trabalho e que, nele, está integrada a tecnologia.

Não há indício algum que me permita identificar nesses discursos uma concepção clara de tecnologia. Contudo, nas menções existentes há uma vinculação estreita entre ciência e tecnologia e tecnologia e trabalho.

Finalmente, os discursos explicitam uma proposta de aprofundamento e domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos com um objetivo nítido de libertação do trabalhador.

4.4 – Tecnologia e trabalho na produção de bens e serviços de mercado.

O Congresso Mundial de Formação Profissional realizou-se sob o patrocínio do SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial / Departamento Nacional, e colaboração da OIT – Organização Internacional do Trabalho e do CINTERFOR - Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional, tendo, entre outros, os seguintes objetivos: criar um ambiente novo que situe, em seu justo lugar, a formação profissional; recomendar a devida consideração, aos dirigentes do "mundo do ensino" e do "mundo do trabalho", sobre o fato de que a "plena efetividade" do progresso econômico e do desenvolvimento tecnológico, não ocorre "sem a conseqüente educação e formação dos seres humanos"; "incutir"... "o verdadeiro conceito moral que se deve ter do trabalho ... como uma virtude humana e como um dever social" (cf. CONGRESSO MUNDIAL..., 1986, p. 243).

Os trabalhos se desenvolveram em torno de 4 temas: O Futuro da Formação Profissional; Sistemas de Formação Profissional; O Desenvolvimento Tecnológico e a Formação Profissional; Formação de Instrutores. As conclusões, tal como formuladas no Documento Final (cfr Anexo n1), apontam para uma concepção de tecnologia que não se distingue da técnica que, por sua vez, indica produtos e processos de ação, como se pode depreender de expressões como "As tecnologias modernas ou técnicas robotizadas..."; "transformações que se produzem no mercado de trabalho e no desenvolvimento técnico" (cf. ibidem, p 244-245). Pode-se ver, contudo, certo diferencial de concepção quando na expressão "As rápidas inovações tecnológicas exigem uma reciclagem permanente, mediante a qual devem buscar-se novos caminhos" (ibidem, p. 147), parece estar contemplado um processo reflexivo sobre as técnicas. Essa busca de novos caminhos, entretanto, não é atribuída ao profissional trabalhador em formação, mas à impessoal Formação Profissional identificando novas formas de "incentivar o modo de pensar cada vez mais abstrato dos jovens", que estranhamente se articula com o já conhecido e, agora, consagrado "aprender a

aprender" [83] (cf. ibidem). Outro aspecto que é importante notar é a sujeição da educação e da formação profissional ao mercado de trabalho e à economia. Ambos pairam sobre as ações educativas, sobre os sistemas de formação, como critérios maiores. Ambos dão significado à formação. Mais. Sem eles, dificilmente se apreende o significado da tecnologia no contexto desse texto. Mas que significados são estes, se, na própria formulação que me entroniza o mercado e a economia, o critério de sabê-los é remetido ao aproveitamento futuro do aluno? Leio duas conclusões, uma sobre o mercado de trabalho e outra sobre a economia:

> A Formação Profissional deve ser orientada pelo mercado de trabalho. O aprendiz deve encontrar, após sua instrução, um emprego e graças às suas qualificações, atender às exigências desse mercado (ibidem, p. 244).
>
> A Formação Profissional orienta-se pelas necessidades da economia, seja em termos quantitativos ou qualitativos; por isso cumpre estabelecer permanente diálogo entre a economia e a Formação Profissional, procurando os meios e recursos para atender àquelas necessidades (ibidem, p. 245).

e não consigo ver o sentido. Menos ainda o vejo, quando se generaliza para a educação ("o ensino público, como a Formação Profissional") essa dependência do mercado, e se diz que se tal não ocorrer "haverá excesso de demanda de Formação Profissional, que não poderá atender às necessidades do mercado" (ibidem, p. 244).

Tenho, portanto, uma positiva surpresa ao me deparar com uma afirmação que, não fazendo sentido com as que a precedem, significa muito diante do movimento do modo da produção da existência e, consequentemente, das coisas que o ser humano compõe, a serviço de seu modo de existir:

> [Uma] Formação básica relativamente ampla, que prossiga numa segunda fase de especialização, oferece a vantagem de rápida adaptação às transformações que se produzem no mercado de trabalho e no desenvolvimento técnico (ibidem, p. 245).

Mesmo com a estreiteza de um utilitarismo delimitado, poderia ser identificada uma tendência de sentido de uma formação básica que permita, para além das habilidades, compreensão e domínio de processos e até de princípios e, portanto, inserção intencional de um sujeito consciente na dinâmica da relação com os outros e o mundo, produzindo historicamente a sua existência? Seria ingênua e incorreta esta interpretação. Aí está a acanhada e restritiva "vantagem da rápida adaptação às transformações" que, pela força da impositiva ideologia de mercado, revela que a amplitude é muito concretamente relativa, pois

---

[83] O "Relatório Delors", em sua apresentação do primeiro dentre os quatro pilares da educação afirma: "Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento" (DELORS et alii, 1999: 92). Interessante notar que, ao trabalhar o exercício do pensamento, o Relatório recomenda "avanços e recuos entre o concreto e o abstrato" (ibidem).

limitado e delimitado é seu objetivo, restrito a transformações no mercado de trabalho e no desenvolvimento técnico.

Vou buscar em outro evento – o Seminário "Tecnologia e Desenvolvimento – o que muda na Formação Profissional" realizado em 1994, no Rio de Janeiro, como marco da inauguração da nova sede da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) – uma exposição de Cláudio de Moura Castro, baseada em um texto intitulado "Formação profissional: o que fazer agora?" (CASTRO, 1994, p. 1-47) [84]. O próprio autor indica o conteúdo de sua contribuição:

> Resumindo, no princípio houve o esquecimento [do treinamento] que se transformou numa corrida frenética para treinar mais e mais. Mas essa pressão foi levada muito além do ponto em que os mercados tinham capacidade de absorver os recém-formados. Agora, é hora de recuar e fazer com que a demanda comande a oferta de treinamento. Entretanto, este princípio corre o risco de extrapolar, podendo nos levar a esquecer tanto os limites de uma política simples e dirigida para a demanda, quanto a necessidade de se inspecionar o interior da caixa preta da formação profissional. Essas são as idéias apresentadas neste documento (ibidem, p. 2).

A sistematização de seu trabalho se estrutura em oito itens, a maioria subdividida em tópicos, geralmente abertos com uma questão. É freqüente sua referência a exemplos de situações que não só relata como analisa.

Em sua percepção, após a Segunda Guerra Mundial é que se vai desenvolver extraordinariamente o treinamento, antes esquecido ou relegado. Ocorre, então, o que ele denomina "era da oferta de treinamento: quanto mais, melhor" (ibidem, p. 2-4). É na década de 1970, com a crise econômica, que começa a ser percebida a necessidade de avaliar a demanda de capacitação, antes de se oferecer a formação profissional (ibidem, p. 1).

Mas somente diante da falta de disponibilidade de emprego para os formados é que ganha visibilidade essa reviravolta que preconiza "oferecer somente o treinamento que respondesse a uma demanda claramente identificada" (ibidem, p. 6). Sobretudo porque, "ao preparar e fazer ampla divulgação do P*olicy paper: Vocational and Technical Education in Training* [em 1991], o Banco Mundial tornou-se o campeão do 'movimento voltado para a demanda'" (ibidem).

---

[84] O conjunto de textos desse Seminário, encadernados pelo SENAI/RJ não tem numeração seqüencial de páginas. Assim, nas citações, a indicação de página significa sua posição dentro do texto.

A correção de um certo exagero simplista de aplicação da regra, exige uma busca de equilíbrio, porque

> a formação profissional implica em algo mais do que a simples contabilização dos seus custos e as suas conseqüências imediatas. Existem considerações de longo prazo nas quais os resultados estão interligados com outras mudanças que qualquer tentativa de isolá-los não tem sentido ou pode levar a caminhos errados. Existem também questões de equidade e considerações políticas mais amplas (ibidem, p. 9).

Se, por um lado "não faz sentido treinar pessoas que não vão conseguir emprego", por outro não se pode deixar de lutar contra uma "redução drástica de capacitação", que desmonte os programas de formação inviabilizando o preparo "para o próximo ciclo de prosperidade" (ibidem, p. 11).

Segundo o autor não é simples esse equilíbrio. E aponta como complicador o ceticismo das empresas diante do treinamento. E pondera:

> Algumas instituições de formação profissional chegam a mencionar explicitamente a necessidade de vender o seu produto "de porta em porta" para convencer as empresas mais tradicionais, pois acham que, ao sentirem o gosto de um bom treinamento, acabarão sendo fisgadas. Este parece ser o caminho certo. Existe uma ampla – embora não sistemática – evidência de que os empresários subestimam o potencial de um bom treinamento como forma de aumentar a produtividade (ibidem, p.13).

Neste ponto CASTRO (ibidem, p. 10-17) argumenta sobre a formação profissional como transferência de tecnologia.

> Talvez o aspecto mais importante e mais incompreendido da formação profissional seja o seu potencial de transferir tecnologias sem o domínio da sociedade ou de determinados grupos.
>
> Podemos pensar na formação profissional...[como] uma alternativa para se transmitir capacitação. [...] Considerando-se, entretanto, que não é uma única alternativa – o treinamento em serviço também é outra possibilidade ... não há nenhum bom motivo para que seja escolhida.
>
> Entretanto, a formação profissional pode ser muito mais do que isso, e a grande maioria das análises feitas menospreza determinados aspectos. Em alguns casos, a formação profissional é um conduto conveniente para se transferir tecnologia e para alterar a forma de pensar e de trabalhar das pessoas. [...]

> Quando os empregados são treinados para trabalharem de forma diferente, em máquinas diferentes e com técnicas diferentes, o treinamento é a maneia de se importar uma nova tecnologia. O que importa não é quanto ganham [referindo-se a análises de custo-benefício que vêem apenas este aspecto] mas, sim, o que significa para a indústria ou para a sociedade o domínio dessas novas tecnologias (ibidem, p.13-15).

Depois de apresentar as "receitas de uma boa formação profissional", fundamentadas no princípio de que

> Ninguém se transforma num empregado capacitado apenas por adquirir destreza manual. A mente e a alma também devem ser incluídas no processo (ibidem, p. 17). [E prossegue:]
>
> Boa formação profissional requer intimidade com as ferramentas, mas também é preciso aprender a amá-las. A não ser que o espírito da escola conduza a esse desenvolvimento não cognitivo, tudo o mais está fadado a fracassar (ibidem, p.26).

Sua argumentação sobre esse ponto denuncia os professores de formação profissional que não são artesãos dedicados, porque seriam incapazes de formar bons profissionais (cf. ibidem p. 22; 27).

E desenvolve sua explanação ao tratar da relação formação profissional e educação. Neste item considero fundamental fazer uma longa citação:

> Os educadores gostam de enfatizar as diferenças entre os nobres e elevados assuntos referentes à educação e as rasteiras e banais manipulações da formação profissional. Mas essa é uma diferenciação altamente enganosa.
>
> Infelizmente, os treinadores ... algumas vezes, tentam mudar seus programas a fim de imitar as escolas acadêmicas, ao invés de usar o seu ambiente de trabalho, que pode ser mais fértil, para obter resultados equivalentes ou até melhores.
>
> [...]
>
> Mas o fato é que um bom treinamento também pode ser uma boa educação – somente um treinamento de má qualidade não pode ser considerado como tal. A questão prática e motivadora da formação profissional é o apoio ideal para desenvolver conteúdos que constituem o âmago da boa educação. Compreensão de leitura, cálculo e princípios da física podem ser embutidos em assuntos técnicos e nas oficinas.
>
> [...]

> O conteúdo educacional da formação profissional pode ficar escondido no trabalho prático de modo que os observadores superficiais não o percebam. Mas, quanto mais escondida, melhor funciona. (CASTRO, 1994, 29-30).

Porém ao tratar das vantagens e desvantagens da super-especialização, o mesmo autor vai constatar - sem evidentemente sequer resvalar numa concepção próxima á politecnia, convencido que está da necessidade da polivalência flexível - que a educação "que precede a formação geral" [85], de dois fatores, é o primeiro na determinação dos resultados de aferição dos resultados das especializações profissionais em relação às possibilidades de mudança de ocupação (cf. ibidem, p. 32).

Resgatando suas reflexões, no final do texto, Cláudio de Moura Castro resume sua convicção de que:

> um dos mais importantes efeitos da formação profissional é a criação, a longo prazo, de uma força de trabalho competente e flexível, capaz de lidar com as constantes mudanças de tecnologia, sempre reagindo com as atitudes adequadas. Nos últimos tempos, a qualidade da formação profissional vai muito além das diferenças existentes no salário dos diversos profissionais. O treinamento é um conduto para a transferência de tecnologias. As atitudes e motivações são igualmente importantes.
>
> Finalmente, temos que conviver com a situação difícil por que passam as ciências sociais. Teorias elegantes dividem o palco com análises cuidadosas e qualitativas do mundo real. Nosso desafio é julgar simultaneamente as taxas de retorno e a maneira como os alunos afiam os seus formões (ibidem, p.47).

Em 1998, no Congresso Internacional Educação e Trabalho, realizado em São Paulo sob o patrocínio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e da International Vocational Training Organization – IVTO, Cláudio de Moura CASTRO (1998, p. 67-71), como Moderador do Painel sobre "Trabalho, Qualificação e Competência" – reitera as mesmas concepções de 1994[86]. É importante, porém indicar que, nesta reiteração, há um tom mais afirmativo sobre o envolvimento dos técnicos do BID, o que me obriga a fazer alguns comentários.

---

[85] Paráfrase da educação básica, tantas vezes desqualificada como "acadêmica" em seu texto.

[86] Importante registrar que ele faz sua apresentação, referenciado por um texto em discussão entre os técnicos do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Em primeiro lugar, ao listar as premissas para a ajuda di BID, a primeira é a de que "tanto treinamento[87] quanto educação são condições necessárias, mas não suficientes; é preciso que a sociedade saiba usar o produto dessa formação" (CASTRO, 1998, p. 69). Mas é na segunda premissa que parece haver uma mudança de entendimento em relação a 1994: "treinamento com formação não é um substituto para educação, não podemos pensar em um ou em outro, é preciso haver os dois". Condição de um país industrializado é "substancial investimento em formação profissional e em treinamento". Este deve ser entendido como requerendo "não apenas destrezas, mas valores, atitudes e mudança de comportamento" [grifos meus]. A quarta premissa qualificada como "muito importante"

> treinamento, isto é, formação profissional, é antes de tudo uma forma de transferência de tecnologia, não é para ensinar a fazer o que todo mundo já sabe; na sua manifestação nobre, formação profissional é para transmitir uma tecnologia que não foi dominada pela sociedade, pela empresa, pelo grupo (ibidem) [grifos meus].

Mais do que mudanças de concepção o que vejo é um ajuste de tornar mais claras as idéias que, agora, representam a discussão de técnicos do BID, embora ainda não seja a posição do Banco.

A questão do desemprego volta a ser abordada, como "o problema número um da formação profissional", e "a regra mais simples de todas é que se não há demanda, não há treinamento" (ibidem, p. 70).

Lembra que "embora a intenção de equidade tenha de ser uma presença permanente, o que interessa é o resultado". Assim:

> Treinamento, formação profissional tem de vir com produtividade, com competitividade. Na medida em que cresce um país competitivo é dinâmico, e aí se cria o emprego, mas a via é inversa e não direta, a idéia de formação profissional para criar emprego é uma idéia que não resiste a qualquer teste (ibidem).

Resumindo as prioridades do BID, Cláudio de Moura Castro conclui: "reformar as instituições é a prioridade número um, lembrando que treinamento é uma forma de transferência de tecnologia e que, portanto, deve ser privilegiada" (CASTRO, 1998, p. 70).

Neste mesmo Congresso, no Painel que abordou as "Prioridades e Políticas de Educação Profissional", a apresentação de Nassim Gabriel MEHEDEFF (1998, p. 152-167), à época Secretário de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho,

---

[87] O autor explica que usa a palavra "treinamento" e não "formação profissional", porque o seu texto de referência está em inglês.

explica as decisões de governo no campo da formação profissional e analisa os pontos críticos das práticas tradicionais, propondo mudanças.

Basicamente seu argumento é de que, como as exigências de formação profissional mudaram, as metodologias também devem tomar outra forma (cf. ibidem, p.152). Nesse sentido, "o grande desafio que temos é de fazer com que as políticas e as prioridades, ao contrário de serem excludentes, sejam includentes" (ibidem, p. 155).

Identifica como questões fundamentais: a definição de qual é a clientela de educação profissional; a institucionalidade da educação profissional no Brasil (p.156); a educação profissional não se faz com base na oferta das instituições, mas se faz com base na demanda do mercado, aferida mais por pesquisas pontuais do que por pesquisas acadêmicas (p. 160-161); educação profissional não se faz isoladamente, senão dentro de uma política pública de trabalho e renda (p. 163).

Já o empresário Emmanuel Nóbrega SOBRAL (1998, p.121-135), afirma que não poderia deixar de apontar a necessidade das políticas de educação profissional, de trabalho, enfocada a polivalência, a empregabilidade e a dotação de habilidades básicas dos trabalhadores (ibidem, p. 121). Registra, na década de 90, a adoção pelas empresas de

> medidas de reestruturação para produção, tais como: concentração nas linhas de produtos altamente competitivos, terceirização de diversas atividades, compactação dos processos produtivos e programas de qualidade; essas medidas, certamente, trouxeram alguns resultados positivos, mas também alguns problemas sérios (ibidem).

E constata um fato que chama de "inédito": "a queda da participação do setor industrial na ocupação total, acompanhada de um elevado crescimento da produtividade" (ibidem). Menciona ainda, na mesma década, o surgimento de

> um novo ciclo econômico que indica uma nova divisão internacional de trabalho, cuja principal característica está no fato de os países dependentes em tecnologia verem ampliar a distância entre eles e os países mais desenvolvidos, em decorrência de uma exclusão tecnológica.

Considera "imprescindível a criação de condições mínimas para que o Brasil e os países componentes do Mercosul desenvolvam um processo que exige mais capacitação tecnológica". E, indicando a importância das tecnologias da informação e das comunicações (TICs), aponta-as como primeiras entre os fatores da "conformação do conhecimento como recurso primordial do desenvolvimento", além de "possibilitar a criação de fronteira de

negócios para as empresas de qualquer porte", com a "abertura da economia e a globalização dos mercados" (ibidem, p. 129). As mesmas tecnologias de informação e comunicação também tornam

> [as demais] tecnologias disponíveis para a compra. O difícil passa a ser não a aquisição da máquina sofisticada, mas a preparação da organização e das pessoas, para delas extrair o melhor proveito.
>
> O extensivo e intensivo uso das TICs traz em seu bojo a necessidade de novos padrões, novos hábitos e o estabelecimento de novas formas de organização, que atingem desde o chão-de-fábrica até a arquitetura das casas, das escolas, das cidade. A palavra chave é: a capacidade de se adaptar (ibidem, p.130). [grifo meu].

Anteriormente, SOBRAL (1998, p. 129) já havia manifestado sua convicção de que o "conhecimento em todas as suas formas é o recurso produtivo principal de uma nação; é crucial, tanto para aumento da produtividade, como para o crescimento das oportunidades de trabalho". Nesse sentido, pude ler uma das mais claras e diretas declarações de princípio sobre o fundamento, o argumento e a proposição de uma relação vantajosa entre trabalho, tecnologia e produção, que considero fundamental citar literalmente:

> Estudos realizados sob encomenda de empresas, de governos e de outras instituições revelam que cada vez mais se requer da força de trabalho, uma ampliação de sua competência.
>
> As TICs demandam que os trabalhadores sejam capazes de administrar recursos, sejam capazes de constantemente aprender a avaliar novas informações, compreender complexos inter-relações de sistemas, usar uma ampla gama de tecnologias, que nem sempre se referem às máquinas e que se alteram dia-a-dia. As TICs também tendem a diminuir a taxa de pessoal empregado no chão-de-fábrica e a criar novas formas de trabalho interligadas.
>
> Desta forma, nós empresários, buscaremos a competência que necessitamos por meio de prestação de serviços de outras empresas, ou de indivíduos, que trabalham de forma autônoma.
>
> Para garantir que essa força de trabalho autônoma e a força de trabalho no interior das empresas não constituam a semente de uma sociedade dual, onde convivam trabalhadores competentes e aqueles que não tem acesso à educação profissional, muitas ações precisam ser implementadas.
>
> Deste quadro geral, pode-se concluir que a educação permanente é uma demanda tanto das atividades econômicas como da população, para a construção de uma sociedade democrática. Sua implementação depende da melhoria da educação básica e profissional, da criação de mecanismos que facilitem a passagem, ou até

> mesmo integrem educação e trabalho e de novos papéis de responsabilidade das instituições incluindo empresas e governo na oferta gratuita de educação permanente para todos. (ibidem, p. 130-131).

Pronunciando-se "como cidadão, apesar de não ter formação em educação", SOBRAL (1998, p. 132) afirma que "não poderia deixar de interpretar o que está sendo proposto pelo Ministério da Educação e Cultura em sua nova Lei de Diretrizes e Base da Educação". Ressalta "as possíveis relações com o mundo do trabalho, preservando o aspecto educacional" indicada pela adoção da terminologia "educação profissional", ultrapassando a

> visão de preparação para um posto específico de trabalho e [mostrando] a necessidade do desenvolvimento de uma base de conhecimentos que permita ao profissional desenvolver-se de forma autônoma e independente. Daí a importância de educar, visando ao profissional que resolva problemas, que saiba tomar decisões, que trabalhe de maneira cooperativa e solidária e que saiba se adaptar às rápidas mudanças desse mundo tão complexo (ibidem, p. 132-133).

Quando SOBRAL faz a distinção entre a educação básica da "educação para o trabalho" (sic!) parece cometer um equívoco, atribuindo "sólida base tecnológica e científica, características defendidas para o ensino em nível técnico e tecnológico". Ao mesmo tempo reserva à educação básica propiciar as "habilidades básicas que permitam a vida em sociedade, pela possibilidade de maior comunicação de idéias, por raciocínios mais complexos" (cf. ibidem, p.133).

E essa distinção dá oportunidade à seguinte consideração:

> O pressuposto é que há uma íntima relação entre qualificação e produtividade, e essa relação não pode ser estabelecida apenas em níveis mais avançados de escolaridade, mas deve considerar a grande massa de trabalhadores que ainda não possuem escolarização básica. Assim, grande parte da população que ainda não tem escolaridade deveria ser preparada não somente para desenvolver alguma qualificação para a profissão, mas para o estímulo de prosseguimento de estudos ligados à educação geral (ibidem, p. 133).

Também o tema da polivalência - que "não se forma de um dia para o outro e há um longo caminho educacional a percorrer" - é abordado através da caracterização do trabalhador polivalente, como "alguém que sabe integrar conhecimentos diversos, que tem visão do todo, alguém que faz análise e síntese, que tem crítica e criatividade, entre outras características". Mas, completa SOBRAL (1998, p. 134)

> não podemos deixar de considerar que além dessa <u>polivalência educacional</u>, existe a necessidade de todo o cuidado com a <u>polivalência do sistema produtivo</u>, que exige

> das instituições de educação profissional flexibilizarem seus currículos e programas, de modo a garantir a possibilidade de educação continuada. Esse caminho deve se concretizar na integração entre as agência da educação profissional e o mercado de trabalho, uma vez que a competência... [é] sobretudo, o saber agir de um profissional que aplica a ação no mundo real. (ibidem, p. 134) [grifos meus].

É importante lembrar que a palestra de abertura do Congresso Internacional Educação e Trabalho de 1998 ficou a cargo de Alexandre Figueira RODRIGUES (1998, p. 25-40), então Diretor Geral do SENAI Nacional. Sua apresentação é constituída por uma exposição sobre as "megatendências (sic!) do mundo produtivo" e uma análise sobre como "o SENAI enfrenta os desafios da educação profissional" nesse contexto.

A base sobre a qual vai discorrer sobre as megatendências é a evidência ("assistimos" é a expressão usada) da "transformação do mundo" e da "inserção dos povos na economia globalizada", citando "dentre as características": "aceleração do ritmo e da profundidade do processo de globalização"; "criação de áreas de livre comércio"; "incremento da produtividade e da difusão das inovações"; "avanços científicos e tecnológicos... em ritmo mais acelerado e nervoso"; "crescimento econômico mais lento e instável"; "redução da presença do Estado na economia"; "crise do bem-estar social, de que o Estado começa a se libertar e entregar a quem de direito" (ibidem, p. 25-26).

Especificando como "fatores empresariais" das megatendências RODRIGUES (1998, p. 26) menciona:

> a empresa luta pela redução de preço e todos nós sabemos que no mundo globalizado é preciso que o preço esteja em nível de mercado; a capacidade de inovar, pois a empresa ou organização que não inovar, vai ficar fora desse mundo; o aumento da produtividade e da qualidade é outra tendência que a empresa tem de buscar, pela qual tem de lutar; a delimitação dos negócios em áreas específicas, que é a questão do foco; a intensificação e investimento também em marketing: as empresas terão de investir mais, terão de ter a satisfação do cliente, terão de ter a certeza e a confiança (ibidem, p. 26).

Lembrando que a "tecnologia da informação é colocada de uma maneira forte, intensa, a exemplo da internet e da criação das infovias", refere-se à "disponibilidade de conhecimentos tecnológicos e de recursos humanos dentro da visão globalizada" significando que o conhecimento não tem mais fronteira e "quem conhece pode trabalhar para qualquer cliente de qualquer lugar". Mas, a existência do processo de "adoção de inovações

tecnológicas de base em microeletrônica" exige enfrentar o desafio de "absorver essa tecnologia na empresa, fazer com que as pessoas a usem na plenitude" (ibidem).

Entre as conseqüências desse quadro, onde o "necessário é ser competente e competitivo", menciona a interferência na organização do trabalho que

> vai pedir maior participação dos trabalhadores no planejamento. Esses homens terão de ser atuantes, pois planejamento de gabinete, de cima para baixo, não existe mais, acabou; o planejamento, hoje, tem de ser participativo... [Assim] há também um forte impacto na alteração das hierarquias. A empresa que ainda mantiver o seu sistema piramidal, típico dos regimes militares e cheio de caixinhas no organograma, vai ficar de fora. Por que ? Porque faltam a agilidade e a flexibilidade tão solicitadas nesse mundo de grandes transformações (ibidem, p.27).

Por isso, segundo RODRIGUES (1998), é preciso "a empresa estar inserida no processo e entender as grandes transformações", ter "inteligência competitiva".

> não adianta tratar só da gestão operacional, é preciso ter também a visão da gestão estratégica. A primeira trata de eficiência; a segunda trata da eficácia; não adianta ser só eficiente, é preciso ser eficaz (ibidem, p. 28).

Volta-se, então para a questão educacional, preconizando a integração entre a educação básica e profissional como algo fundamental: "quem não entende que não existe mais fronteiras entre elas vai ficar de fora" (ibidem, p.29).

E objetiva esta integração numa "maior cooperação técnica e pedagógica entre escola e empresa"; numa "divisão de responsabilidades entre governo, empresa e sindicato" pois "na sociedade do conhecimento o trabalhador, que antes já era parceiro [da empresa], agora é também o seu sócio... aquela força de trabalho preparada que trabalha feliz"; "ênfase no desenvolvimento de competências genéricas e polivalentes"; "disseminação de culturas cooperativas" (ibidem).

Ao mencionar a necessidade de "incentivos de educação permanente", afirma:

> A empresa não tem que ser ágil, flexível e dinâmica? A escola também. Se a escola não for ágil, flexível e dinâmica, vai ficar no retrovisor da indústria e do trabalho. Se o mundo educacional ficar enrijecido não adianta agilidade e flexibilidade no mundo do trabalho (ibidem, p. 30).

Assim, os currículos, numa visão inovadora, deverão ser integrados; o método de ensino deve ser flexível, o tempo de aprendizado deve ser variável; o professor precisa passar

da técnica expositiva para uma técnica participativa. "Aprender mais rapidamente que o seu concorrente é a maior vantagem competitiva que você pode obter sobre ele". E explica, sem deixar qualquer dúvida:

> Quero dizer com isso que nesse mundo, com tantas transformações, é preciso existir a competitividade; o mesmo acontece com a questão da empregabilidade, onde isso também é aplicável. Antes pensávamos que essa frase servia só para empresas, mas serve também para pessoas. Competir também é conhecimento (ibidem, p. 32-33).

A segunda parte da exposição de RODRIGUES (1998, p. 33-40) é uma análise de como o "SENAI enfrenta os desafios da educação profissional", focalizando o plano estratégico 1996-2010: "A organização que não priorizar o planejamento estratégico[88]... poderá até ser eficiente, mas não será eficaz" (ibidem, p. 33). E, depois, mais especificamente, focaliza cada projeto indicando sua pertinência às decisões estratégicas. Ao concluir sua palestra indica o SENAI como exemplo e afirma: "o planejamento estratégico é fundamental, principalmente o planejamento estratégico da educação brasileira".

Ainda de 1998, selecionei um texto de Carlos Eduardo Moreira FERREIRA[89] (1998, p. 43-52), convidado pela Fundação Konrad Adenauer a encaminhar um artigo que, sob o título de "SENAI, um modelo de Ensino Técnico e Profissional", se somou aos de outros autores[90] para formar o número 34 da *Série Papers*, dedicado ao tema "A educação como tarefa permanente".

A partir da inicial percepção de que o ensino técnico e profissional brasileiro está passando por uma "profunda transformação, sintonizada com as mudanças do universo empresarial", FERREIRA passa a analisar o SENAI (mais diretamente o SENAI/SP), como em pleno processo de "reformulação de seu modelo pedagógico, procurando dar respostas mais rápidas às necessidades da sociedade". E, com muita clareza, afirma:

> O objetivo é ficar em sintonia com as transformações políticas e econômicas que estão ocorrendo, considerando a evolução das competências requeridas no mundo

---

[88] O planejamento estratégico, segundo o autor, consiste em levar em conta, no ambiente externo, das organizações "as ameaças, as oportunidades" e, no âmbito interno, "as forças, as fraquezas e a missão", traçando "objetivos estratégicos a curto, médio e longo prazos com projetos específicos regionais, em nível nacional e multiregional" (RODRIGUES, 1998, p. 33).

[89] O autor foi Presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP e, atualmente, é o Presidente em exercício da Confederação Nacional da Indústria.

[90] Os outros temas e seus atores, presentes na mencionada publicação, são os seguintes: Paulo Renato Souza, "A agenda positiva do Ensino Superior"; José Martins Filho, "Percepções sociais da Universidade latino-americana"; João Batista de Araujo Oliveira, "O ensino secundário no Brasil: situação e perspectivas"; Pedro Demo, "Desafio da Aprendizagem na Teleducação".

> do trabalho, geradas pelas inovações da tecnologia e as mudanças organizacionais (ibidem, p.43).

Ressalta que o fundamental é "adequar o estudante para o que ele vai encontrar no mercado, ajudando-o a pensar, a trabalhar em novos ambientes e em situações diferenciadas" (p. 44). O processo de transformação vai além da simples resposta a situações que se configura, pois o SENAI deixou de ser meramente uma instituição meramente "formadora de mão-de-obra e tornou-se indutora da inovação tecnológica".

E essa transformação institucional se faz, considerando o processo de globalização que obriga as empresas a uma profunda revisão tanto operacional quanto gerencial:

> A revolução tecnológica, cuja face mais visível na empresa foi a crescente informatização e a automação operacional, impunha novos parâmetros para a formação de mão-de-obra. [Assim], a demanda da indústria já não se limitava a trabalhadores especializados, meramente adestrados numa atividade, mas por profissionais polivalentes e educados para fazer frente às novas exigências da competitividade internacional
>
> A exemplo das empresas, a palavra de ordem foi olhar para fora, entrar em sintonia com o ambiente externo, especialmente com o mercado [grifos meus] (FERREIRA, 1998, p. 45).

O processo de transformação institucional do SENAI, segundo o autor, obedeceu quatro linhas básicas de ação: reformulação do modelo de formação profissional; reorganização da prestação de serviços de desenvolvimento tecnológico, "em moldes empresariais; reformulação do modelo de gestão; e adequação do quadro de pessoal e preparação dos recursos humanos para novas funções" (ibidem).

A reformulação da formação profissional obedeceu ao princípio da educação continuada "que, em síntese, significa o desenvolvimento de uma postura de aprendizagem permanente".

Sob o ponto de vista gerencial, a meta foi transformar "cada escola ou órgão da administração central numa unidade de negócios independente". FERREIRA (1998, p. 46) explica: "ao capacitar-se para agir como empresa, a escola adquire competência para formar profissionais empreendedores e para transmitir aos alunos muitas das atitudes que são hoje indispensáveis aos diferentes perfis profissionais".

O autor tece ainda considerações sobre a certificação como meio adequado de permitir ao trabalhador demonstrar o que já tem como capacitação, a partir de sua experiência.

Oferece-se, então orientação para que ele realize e redefina seu próprio projeto profissional. A adoção dos módulos torna desnecessário "fazer um curso longo, de vários semestres, para aí então receber um certificado e ir para o mercado de trabalho" (cf. ibidem, p. 50).

> Como as escolas deverão estar sempre em contato com o mercado de trabalho, os programas a serem oferecidos estarão formando o tipo e a quantidade de profissionais de que o mercado necessita. Quando houver alteração no mercado local, os cursos do SENAI também serão modificados ou substituídos por outros. Assim, aumenta a possibilidade de o aluno conseguir um emprego ou trabalhar por conta própria sem precisar mudar-se para outra região (ibidem, p. 51).

Na conclusão de seu texto, FERREIRA manifesta sua esperança de que o novo modelo de "educação profissional do SENAI auxilie o País a responder uma das demandas mais urgentes nesse fim de século – a formação do cidadão qualificado". Embora a

> educação, por si só, não irá resolver todos os problemas do sistema produtivo e do atraso tecnológico do país... ela é uma das chaves para a entrada do Brasil, no próximo século, como uma Nação próspera e soberana, onde a equidade social não seja mais somente um sonho. Todo esforço é pouco para cuidar do que existe de melhor no País, que são os seus trabalhadores ibidem, p. 52).

Nesse item, foram trazidos discursos que se voltam para a formação profissional, em sua especificidade. As menções à educação básica, em sua dimensão de relação mais ampla com o trabalho, não foi significativa. Minha leitura desses textos aponta para alguns aspectos que contribuem ao meu entendimento da repercussão normativa desse discurso sobre a tecnologia, na "tecnologia" desses discursos. Os discursos mais amplos, os textos como um todo, estruturam-se a partir do modo de produção de bens e serviços, cuja utilidade se estabelece, sem passar por considerações sobre a produção humana da existência. O bem produzido e o serviço prestado são úteis enquanto resultados do capital e para a acumulação do capital.

Quanto à tecnologia, fica patente o discurso sobre ela, e sua presença na "tecnologia" dos discursos. Minha percepção é de que ela se relaciona ao trabalho por justaposição. Não percebi uma relação de integração. Além disso, a tecnologia que é trazida é a "nova tecnologia", que causa "impacto" no processo produtivo de bens e serviços, inclusive em sua gestão. Ao se manifestar na celeridade da incidência configurativa – às vezes mais, outras vezes menos profunda – de novas formas de executar a produção, a tecnologia parece até ser a matriz da exigência de diferente e adequada capacitação. Mas, em geral, é um argumento mobilizador de mudança adjetiva que não ultrapassa os limites substantivos do modo de

produção vigente. A mudança - qualificada como tecnológica e fundamentada em conhecimento científico – precisa chegar aqui (nossa empresa, nosso país, nosso povo) para que se tenha possibilidade de existir (ou resistir) economicamente, na competitividade da globalização.

Cabe observar uso de expressões que se tornaram corriqueiras e que refletem aquele vocabulário que BOUDIEU e WACQUANT (2000) denominaram "vulgata planetária". Desde a "globalização" e "mercado" - como critérios, bases e espaços a respaldar, fundamentar e acolher todas as ações - até a competitividade, flexibilidade, empregabilidade e empreendedorismo - como manifestações da disposição das empresas e dos trabalhadores no enfrentamento dos principais desafios da atualidade.

Mas também cabe identificar a absorção formal – e, algumas vezes, sincera - de formulações que se referem à humana produção da existência, integrando trabalho e tecnologia, numa perspectiva de libertação do homem, inclusive avançando críticas ao modo de produção vigente. É preciso uma leitura cuidadosa dessas manifestações, porque muitas vezes as críticas se limitam a considerar aberrações ou desvios abusivos, a serem corrigidos com retoques de aparência ou correções funcionais, permanecendo intacta a realidade de um modo de produção estruturalmente dependente - e, por isso, sempre produtor - de injustiça e da exploração.

Capítulo 5 - A "tecnologia" dos discursos normativos: repercussões do argumento

Embora, ao introduzir o Capítulo 4, se tenha explicitado também para os discursos reguladores, os critérios e metodologia de leitura, cabem aqui alguns esclarecimentos.

A primeira observação se refere ao fato de se trabalhar com discursos já formatados no modo normativo. Para a tramitação iniciar no Parlamento, o Projeto é submetido à Comissão de Constituição, Justiça e Redação, que emite um parecer sobre a adequação do texto redigido à técnica legislativa.

A segunda observação se prende ao fato de se ter optado por sistematizar o capítulo a partir:

a) do *status* do documento regulador (Constituição; Lei)

b) do processo de tramitação no Congresso Nacional

Esta sistematização, entretanto, não abandona a preocupação nem com a "tecnologia" do discurso, nem com o discurso sobre a tecnologia e o seu significado e o objetivo.

Assim, neste Capítulo, estarei tratando, em primeiro lugar, da Constituição e do processo constituinte, sem a necessidade de subdividir o item 5.1.

Em segundo lugar, estarei tratando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, neste caso, haverá a subdivisão do item 5.2 para abordar a tramitação da Lei e a formulação do tema específico da educação profissional.

5.1 – A Constituinte e a Constituição

O processo constituinte tem seu início demarcado, a partir da mensagem enviada, pelo então Presidente da República José Sarney, ao Congresso Nacional em 28 de junho de 1985, propondo a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte. Mas, na verdade responde às exigências da sociedade que – após o longo período autoritário, que lhe impôs o arbítrio, sob forma de emendas e contrafações de atos institucionais atentatórios ao processo constitucional de um Estado de Direito – reclama uma urgente e profunda reconstituição institucionalmente democrática.

A Emenda Constitucional nº. 26, aprovada em 28 de novembro de 1985, estabeleceu que nas eleições de 15 de novembro de 1986, seriam escolhidos, pelo voto popular, os parlamentares que - somados aos 23 Senadores, eleitos em 1982 com um mandato de 8 anos -

totalizariam 559 (487 Deputados Federais e 72 Senadores) membros do Congresso Nacional e, também, da Assembléia Nacional Constituinte. Coincidiam, portanto, os representantes eleitos, mas exerceriam dupla função. Como Constituintes, realizariam o trabalho específico de elaboração da Constituição em um corpo representativo unitário, com regimento e funcionamento próprio. Como Senadores e Deputados Federais exerceriam, nos termos da Constituição em vigor, o Poder Legislativo ordinário, compondo o Senado Federal e Câmara dos Deputados, no sistema brasileiro bicameral.

A Assembléia Nacional Constituinte - ANC foi instalada, sob a Presidência do Presidente do Supremo Tribunal Federal, no dia 1º de fevereiro de 1987. Na 2ª sessão de seu funcionamento, em 02 de fevereiro de 1987, a ANC elegeu, como seu Presidente, o Deputado Ulysses Guimarães, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB.

Logo no início dos seus trabalhos, a ANC, decidiu que a Constituição a ser elaborada deveria ter seu início a partir das discussões realizadas e propostas apresentadas por cidadãos, constituintes e entidades, em uma fase preliminar do processo constituinte. Assim objetivavam garantir de uma real participação da sociedade civil com a Assembléia já em funcionamento, ao invés de privilegiar um Anteprojeto que havia sido elaborado por uma Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, estabelecida através do Decreto 91.450, de 18 de junho de 1985, e publicado em Suplemento Especial do Diário Oficial, Seção I, de 26 de setembro de 1986[91].

O Regimento definiu o processo de trabalho a partir da instalação de 8 Comissões Temáticas[92], divididas em 24 (vinte e quatro) Subcomissões, e a Comissão de Sistematização. Podem-se considerar quatro grandes fases: a) Preliminar e das Subcomissões, quando estudos, textos preliminares, reuniões de discussão entre constituintes e audiências públicas se realizaram, convergindo para uma formulação tentativa de cada uma das Subcomissões; b) Sistematização parcial por temas nas Comissões Temáticas, evidentemente com amplas e renovadas discussões, propostas articuladoras e novas formulações; c) Projeto de Constituição elaborado na Comissão de Sistematização; d) Plenário - debates e votações[93].

---

[91] Conhecido como "Projeto Afonso Arinos".

[92] I - Comissão da Soberania e dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher; II - Comissão da Organização do Estado; III - Comissão da Organização dos Poderes e Sistema de Governo; IV - Comissão da Organização Eleitoral, Partidária e Garantia das Instituições; V - Comissão do Sistema Tributário, Orçamento e Finanças; VI - Comissão da Ordem Econômica; VII - Comissão da Ordem Social; VIII - Comissão da Família, **da Educação**, Cultura e Esportes, **da Ciência e Tecnologia** e da Comunicação.

[93] Em termos documentais, tivemos: a) 24 Anteprojetos de Subcomissão; b) 8 Anteprojetos de Comissão c) Anteprojeto de Constituição. Este, submetido à discussão em Plenário, foi objeto de emendas de adequação, resultando no c) Projeto de Constituição da Comissão de Sistematização que volta ao Plenário, em julho de 1987,

Quando, em 9 de julho de 1987, o Constituinte Bernardo Cabral, como Relator da Comissão de Sistematização, apresentou o Projeto de Constituição revelou a 'tecnologia' da formulação do discurso normativo maior, encaminhada através de etapas regimentalmente definidas de sucessivas sistematizações. São suas as seguintes observações:

> as regras regimentais, balizam minha ação, cercearam a liberdade de iniciativa do Relator. Tal como a grande maioria dos Senhores Constituintes, também detectei, no Anteprojeto, a par de virtudes e inovações elogiáveis, inconsistências, superfetações, desvios e, acima de tudo, a ausência de um fio condutor filosófico. Tais problemas não me era dado corrigir – e é incomodamente óbvio assinalar – nesta etapa de nossos trabalhos. Esforcei-me, com a ajuda efetiva e afetiva de tantos, lidando com materiais oriundos das mais diversas tendências e procedências, em procurar compatibilizar e sistematizar os frutos dos trabalhos técnicos das Comissões Temáticas, tão diversas não só no assunto de que tratavam, quanto na composição ideológica de cada qual (DANC, 15/07/1987, suplem., pág. 42)

Desde o Projeto acima mencionado, o Capítulo específico sobre a educação[94], não explicitará a questão da educação profissional, a não ser ao determinar, no Art. 384, que

> as empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a assegurar a capacitação profissional dos seus trabalhadores, inclusive a aprendizagem de menores, em cooperação com o Poder Público, com associações empresariais e trabalhistas e com sindicatos.

No texto Constitucional, mais diluída, indireta, suave e vantajosamente, o § 4º do Art. 218, no Capítulo "Da Ciência e da Tecnologia" estabelece que:

> A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

O que reflete também o que já se formulara no § 2º do Art. 398 do Projeto de 1987:

> A lei regulará a concessão de incentivos e outras vantagens a empresas e entidades da iniciativa privada ou pública que apliquem recursos em universidades, instituições de ensino e pesquisa, visando o desenvolvimento em todas as áreas da ciência, à autonomia tecnológica e à formação de recursos humanos .

---

aí sim, para ampla discussão e apresentação de emendas de conteúdo. Substitutivos vão consolidando essa discussão e emendas, e retornam ao Plenário, até que, submetido à Comissão de Redação, vai à votação final.

[94] No projeto de julho de 1987, o Capítulo III do Título dedicado à Ordem Social incluía, além da Educação, também a Cultura. No texto Constitucional, o Capítulo abrangerá também o Desporto, mas cada um dos temas terá uma Seção específica dentro do mesmo Capítulo.

Ainda no texto Constitucional, ao contrário do Projeto de julho de 1987 que sequer menciona um Plano Nacional de Educação, vamos encontrar no Art. 214 entre os objetivos do Plano, na alínea IV "a formação para o trabalho".

Não há como fugir do que transparece do processo constituinte e do próprio texto da Constituição: a questão da educação profissional se cinde em dois aspectos. O primeiro, enquanto formação do homem para o trabalho correlacionado à finalidade mais geral do "pleno desenvolvimento da pessoa" (Projeto de 1987, Art. 371, Parágrafo Único) ou do "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", como é formulado mais completamente no texto Constitucional (Art. 205). O segundo, enquanto formação de quadros para profissões específicas, já, nitidamente, tanto no Projeto quanto no texto Constitucional, referida a um trabalho concretamente marcado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, referida inclusive a uma insinuada responsabilidade empresarial. E que, remetida ao capítulo "Da ciência e da tecnologia", não repercute no capítulo tratando "Da educação e a cultura" no Projeto, como não repercutirá na Seção "Da educação" do Capítulo "Da educação, da cultura e do desporto" no texto da Constituição.

Essa peculiar concepção e localização no texto constitucional de 'tecnologia' e de 'desenvolvimento científico e tecnológico' - a um só tempo argumento e postulação no discurso normativo maior - fundamenta a 'tecnologia' do discurso normativo da versão original do Projeto de Lei nº 1.258/88. É explícita a regulamentação apenas do primeiro aspecto, com uma proposta transparente e explicitamente fundamentada na politecnia, concretizada sim, em "oficinas práticas organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas", mas de responsabilidade da escola (cfr. Art. 37, Parágrafo Único).

5.2. – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

5.2.1 – A tramitação da LDBEN

Em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 – foi sancionada, sem vetos[95], pelo Presidente da República. Foram oito anos de tramitação no Congresso Nacional, a partir do Projeto de Lei nº 1.258/88, apresentado em 28 de novembro de 1988 pelo Deputado Federal Octávio Elísio, menos de dois meses após a

[95] A primeira LDBEN - Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi sancionada com vetos. À medida que se avançar na análise dos percursos de formulação da atual LDBEN, talvez se possa entender a ausência de vetos do Poder Executivo como resultado de um processo de tramitação fortemente marcado pela presença do governo.

promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil que determinara, em seu Art. 22, alínea XXIV, competir, exclusivamente à União legislar sobre "diretrizes e bases da educação nacional" [96].

O próprio autor, em 15 de dezembro do mesmo ano, apresenta uma primeira Emenda que, em 04 de abril se consolida na Emenda 2. Já em dezembro de 1985, a educação escolar acolhe, sob o Título VI, a nova nomenclatura "Da Educação Básica" compreendendo quatro Capítulos: "Da Educação Anterior ao Primeiro Grau ou Pré-Escolar"; "Da Educação Escolar de 1º grau ou Ensino Fundamental"; "Da Educação Escolar de 2º grau ou Ensino Médio" e "Gestão Democrática das Escolas de 1º e 2º graus". Aparece também, na primeira Emenda um Título (XI) dedicado ao "Plano Nacional de Educação". A Emenda 2 desloca o Capítulo específico sobre a "Gestão Democrática das Escolas de 1º e 2º Graus", transformando-o em um Título (VII) "Da Gestão Democrática", abrangendo também o Ensino Superior. Além disso é importante notar que se especifica para o 2º grau dupla modalidade: geral ("voltado exclusivamente para o aprofundamento de estudos") e profissionalizante ("voltado para o aprofundamento de estudos e para a formação técnica") [97].

Como o Deputado Octávio Elísio explicita em suas Justificações para ambas as Emendas, elas decorreram de reuniões e debates entre políticos e especialistas, de sugestões de parlamentares e educadores (Cfr. DCN I, 11/04/1989, pág. 2009 e 2014). Aliás, o Projeto, em sua primeira versão, "está fundamentado no estudo elaborado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação (ANPEd) e apresentado durante a XI Reunião Anual da Instituição, realizada em Porto Alegre, de 25 a 29 de abril do corrente ano [1988]" (ibidem, pág. 2004)[98]. O autor faz absoluta questão de sublinhar, tanto nas Justificações quanto em seu discurso de apresentação do Projeto no Plenário, em 5 de abril de 1989, que o Projeto é ponto de partida para um amplo debate[99], indicando na Justificação da Emenda 2,

---

[96] Ao propor, a seguir, a análise da tramitação do Projeto nº 1.258/88 - depois remetido pela Câmara dos Deputados ao Senado Federal, como Projeto nº. 101/93 – tive como referência básica o livro de SAVIANI (1997) e também seu artigo, publicado em 1999, mas que atualiza sua apresentação na XX Reunião Anual da ANPEd, em 1997 (Cf. SAVIANI,1999). Mas, por força do objetivo e objeto desta tese, minha análise foi buscar detalhes complementares na documentação parlamentar, que pudessem indicar mais, tanto o discurso sobre a tecnologia quanto a 'tecnologia' do discurso em ambas as casas do Congresso Nacional. Menciono, ainda, a consulta freqüente a CURYet alii (1997), sobretudo ao capítulo de responsabilidade de Vera Lúcia Alves de Brito que trata dos "Projetos de LDB: Histórico da Tramitação" (p.45-89).

[97] Cfr. DCN I, 11/04/1989, pág. 2001-2014, onde se encontram publicadas as versões do Projeto 1.258/88 com a Emenda 1 e 2.

[98] Na Justificação da primeira Emenda, o Deputado menciona o Professor Dermeval Saviani como autor do estudo para a ANPEd e se refere a "sugestões preparadas pelos educadores Jacques Veloso e Luiz Antônio Cunha" (cfr. DCN I, 11/04/1989, pág. 2009).

[99] "a apresentação do Projeto de Lei no. 1.258, referente à diretrizes e bases da Educação Nacional, tem como objetivo o debate, a discussão, com parlamentares, não apenas na Comissão de Educação, Cultura, Esporte e

alguns pontos mais polêmicos, entre os quais o da "profissionalização no 2º grau" (ibidem, pág. 2014).

Em 29 de junho, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, por unanimidade, reconhece a "constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa do Substitutivo apresentado pelo Autor". Em 09 de agosto, a Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo designa como Relator o Deputado Jorge Hage que, em 30 de agosto, apresenta o seu primeiro Substitutivo. Um outro Substitutivo, relatado por ele, é lido no Plenário em 16 de abril de 1990, volta à Comissão de Educação, Cultura e Desporto e, com novo Substitutivo, após discussões e negociações, é aprovado por unanimidade na sessão de 28 de junho de 1990. Este é o texto submetido, em 1º de agosto à Comissão de Finanças e Tributação cuja Relatora, Deputada Sandra Cavalcanti, propõe, em 28 de novembro, a aprovação do Projeto, na versão do Substitutivo (de Jorge Hage), aprovado na Comissão de Educação, com 25 subemendas.

A reunião da Comissão de Finanças e Tributação, realizada no dia 05 de dezembro de 1990, impressiona pela ausência de sua temática específica e pela prevalência, no debate, das questões do mérito. Aliás, também no Parecer da Relatora, predominam as subemendas sobre o mérito, entre as quais se inscreve uma relacionada à educação profissional integrada ao ensino médio (Cfr. DCN I, 25/01/1991, Suplemento, pág. 272). Ao pedir vistas e provocar o adiamento da votação, o Deputado José Lourenço mencionou a necessidade de um "novo substitutivo a fim de tornar a proposição mais compatível com a realidade nacional". Argumenta que uma "Lei de Diretrizes e Bases não deve ser tão normativa, para evitar dificuldades ao próprio êxito do ensino no País. Pelo contrário, sugeriu uma legislação mais genérica, mais técnica e mais flexível, possibilitando que cada Estado fixe suas próprias diretrizes, em função da realidade econômica, regional e local" (DCN I, 14/12/1990, pág. 14349). E, ao indicar questões que precisam ser revistas (como a do piso salarial dos professores; a transformação do Conselho Federal de Educação em Conselho Nacional de Educação com aumento do número de membros; número de horas diárias de permanência na

---

Turismo da Câmara dos Deputados, mas nas universidades, escolas, encontros e seminários de educadores, assim como com toda a sociedade. Esse projeto só tem sentido se for instrumento de discussão e da convergência das propostas e sugestões da sociedade brasileira, preocupada com a democratização da educação e, especialmente, da educação escolar neste País. Tenho a certeza de que o debate previsto na Comissão de Educação, sob a presidência do Deputado Ubiratan Aguiar, que traz para a Comissão sua experiência de ex-secretário de Educação do Ceará, permitirá trazer para dentro da Câmara dos Deputados, através de audiência pública, o debate permanente sobre o curso da educação, e, acima de tudo, a discussão dos pontos mais conflitantes do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases" (DCN I, 06/04/1989, pág. 1872).

Escola; número de alunos por classe; carga horária dos cursos superiores), aponta "a atual estrutura dos cursos técnicos" como objeto de revisão.

Uma semana depois, devolvido o Projeto sem qualquer sugestão dos que haviam pedido vistas, o Parecer da Relatora, como proposto em 28 de novembro, vai à votação na Comissão e é aprovado por unanimidade. Com a leitura em plenário, no dia 24 de janeiro de 1991 e a publicação, no dia seguinte, do Suplemento ao Diário do Congresso Nacional, Seção I, trazendo desde o Projeto Original até o Parecer da Comissão de Finanças e Tributação, cria-se a expectativa de se estar avançando para uma fase conclusiva da tramitação na Câmara. Mas, em 09 de abril a Mesa acolhe o requerimento das lideranças no sentido de outra análise das Comissões de Constituição e Justiça e de Educação, Cultura e Desporto. O Projeto volta para discussão do Plenário em 21 de maio e, no dia 23 de maio somam-se 1263 emendas, que seguem para análise das três Comissões. Em 25 de novembro de 1992, é que o Plenário inicia o processo de votação tendo como base os relatórios das Comissões. No dia 13 de maio de 1993, o texto com redação final da Relatora Deputada Ângela Amim é aprovado por acordo de lideranças. E, no dia 26 de maio, é remetido ao Senado Federal, identificado como Projeto de Lei n° 101/1993.

Considerando que a tramitação na Câmara dos Deputados se inicia concretamente no final do primeiro semestre de 1989, foram quatro anos de muitos debates. E, não só naquela Casa, pois, também no Senado Federal, em 20 de maio de 1992, enquanto as Comissões da Câmara processavam as emendas do Plenário, o Senador Darcy Ribeiro apresentava um outro Projeto de Lei (PLS nº 67/1992). Elaborado com alguns assessores seus e outros do Ministério da Educação, e com o apoio dos Senadores Marco Maciel e Maurício Corrêa, o Projeto Darcy Ribeiro tenta concorrer, em tramitação paralela no Senado, com o Projeto que seguia seu curso na Câmara dos Deputados. Se é verdade que não chegou a finalizar sua tramitação no Senado Federal (em 4 de abril de 1995, o Plenário votou o requerimento do autor para a retirada do Projeto), é também verdade que marcou toda a discussão do Projeto de Lei da Câmara dos Deputados - PLC nº. 101/93 na Casa.

Como já havia acontecido no processo constituinte, também na tramitação parlamentar da LDB, há uma participação intensa da sociedade, materializada por documentos sistematizados por diversas organizações, pela presença de porta-vozes em sucessivas audiências públicas das Comissões, pelo diálogo de influência com os congressistas para subsidiar emendas. Com base nos estudos de BRITO (1991 e 1997), duas vertentes principais vão explicitar os interesses conflitantes em disputa: os defensores da escola pública e os

defensores da escola particular. No primeiro campo se aglutinam as entidades representativas dos educadores, cujo núcleo, já no período constituinte organizaram o "Fórum da Educação na Constituinte, em defesa do Ensino Público e Gratuito" [100]. No segundo, "as entidades vinculadas ao setor privado formam um setor com dois segmentos: o religioso e o empresarial" (BRITO, 1997, p. 51). Este último, representado pela Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino – FENEN, inicialmente apresentava propostas que se compatibilizavam com o segmento religioso, mas se instala um rompimento quando surgiu, por parte do grupo católico, a proposta de escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, reivindicando o repasse de recursos públicos apenas para essas (cf. ibidem, p. 53).

Também no Senado, foi um longo e complexo processo de discussão, com embates de posições entre sucessivos Substitutivos e com trocas de relatores. A tramitação, iniciada em 25 de maio de 1993, na Comissão de Educação e tendo como Relator o Senador Cid Sabóia de Carvalho, o Projeto recebeu 262 emendas, sendo 55 do Senador Darcy Ribeiro (das quais 20 não são acatadas pelo Relator, em seu Parecer de 30 de novembro de 1994)[101]. Indo ao Plenário em 12 de dezembro, antes da apreciação, volta às Comissões por requerimento aprovado do Senador Irapuan Costa Jr. O mesmo acontece em 16 de fevereiro de 1995, pela aprovação de requerimento do Senador Beni Veras, solicitando retorno à Comissão de Constituição e Justiça, onde é distribuído primeiramente ao Senador Roberto Requião e, em 16 de março, redistribuído a novo Relator: o Senador Darcy Ribeiro. Este, note-se bem, na mesma data, oferece Parecer rejeitando o PLC 101/93 e o Substitutivo da Comissão de Educação (relatado pelo Senador Cid Sabóia de Carvalho), oferecendo a vista coletiva da Comissão um Substitutivo ao PLC 045/1991, muito semelhante ao PLS 67/92 de sua autoria. Em 03 de maio, o Senador Darcy Ribeiro apresenta novo Parecer que, depois de negociações, é acatado no dia seguinte, aprovando o PLC 101/93 com um Substitutivo, ficando prejudicado o tanto o PLC 045/91 e o Substitutivo Cid Sabóia de Carvalho. Recebe emendas do Plenário e ambas as Comissões (de Educação e de Constituição e Justiça) passam a ter o mesmo Relator

---

[100] Formado por 15 entidades: Associação Nacional de Educação – ANDE*; Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*; Centro de Estudos de Cultura Contemporânea – CEDEC*; Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES*; Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação – ANPAE; Federação Nacional de Orientadores Educacionais – FENOE; União Nacional de Estudantes – UNE; União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES; Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF; Confederação dos Professores do Brasil – CPB; Central Geral de Trabalhadores – CGT; Central Única dos Trabalhadores -CUT; Ordem dos Advogados do Brasil – OAB; Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras – FASUBRA; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

* Responsáveis pela realização da I Conferência Brasileira de Educação (1980).

[101] O prazo longo se explica pela sucessão de expedientes e requerimentos solicitando a tramitação conjunta de vários projetos de lei, o que provocou sucessivas voltas à Comissão de Educação.

Senador Darcy Ribeiro. Mais uma vez em Plenário, recebe 315 emendas processadas pelo Redator em Parecer de 18 de dezembro[102], tem agendada sua apreciação em Plenário para o dia 8 de fevereiro de 1996, quando é votado e encaminhado para Redação Final, tendo como Relator o Senador Teotônio Vilela Filho e, depois o Senador Levy Dias. No dia 29 de fevereiro de 1996, é aprovada a Redação Final do Projeto com Substitutivo do Senado Federal, que é encaminhado à Câmara Federal.

Do dia 12 de março ao dia 5 de dezembro, o Substitutivo do Senado Federal ao Projeto de Lei da Câmara de Deputados n° 101/93 é analisado e recebe sugestões que são consolidadas em Pareceres dos Relatores Deputados José Jorge (pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto), Deputado Arnaldo Madeira (pela Comissão de Finanças e Tributação) e Deputado Nilson Gibson (pela Comissão de Constituição e Justiça e Redação). No dia 17 de dezembro de 1996, o Plenário da Câmara discute e vota os Pareceres e a Redação Final, apresentada pelo Deputado José Jorge. Encaminhado o texto aprovado à sanção presidencial no dia 19 de dezembro, Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sanciona a Lei nº. 9.394 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, em 20 de dezembro de 1996, 35° aniversário da promulgação da primeira LDBEN.

Ao trazer uma resumida trajetória da formulação legislativa nas duas Casas do Congresso Nacional, move-me a convicção de que a objetiva constatação dos passos do processo legislativo é revelador de uma 'tecnologia' da construção do discurso normativo. As protelações, os tempos dilatados para negociações, a pletora de emendas sucessivas substituindo frases e termos ensejam juízos de valor condenatórios ao processo parlamentar. Deve-se, contudo, ter presente que diferentes expressões, ao buscar uma nova formulação, às vezes refletem um compromisso com a precisão da norma e, outras vezes se preocupa com a atenuação de uma corrente de pensamento.

---

[102] Cabe citar a avaliação do Deputado Federal Florestan Fernandes: "O Relator... ignora o que representa... um Projeto de Lei que se apresenta dentro de um ponto de vista renovador e coloca o legislador no âmago das diversas situações educacionais concretas, junto aos agentes do ensino - professores, estudantes, proprietários, funcionários, órgãos oficiais, privados ou de interesse coletivo, o Fórum de Defesa da Escola Pública, a comunidade adjacente e a nação como um todo - e das orientações pedagógicas frustradas ou vivas dentro do horizonte intelectual desses agentes. Darcy Ribeiro preferiu optar pelos caminhos batidos das nossas tradições parlamentares, entregando-se a uma concepção cerebrina e elitista do processo de elaboração legislativa, segundo a qual os que 'sabem' e 'devem cuidar' das leis, com exclusividade, são os políticos consagrados pelo sufrágio eleitoral. Aqueles que possuem vivência pedagógica das escolas não teriam um lugar próprio para participar da atividade produtiva do legislador. Faltar-lhes-ia 'competência' para tanto. (...) Oliveira Viana já demonstrou o quanto esse 'idealismo legal dissocia a lei da realidade. A lei, formalmente perfeita, mas substancialmente vazia" (cfr. FERNANDES, 1995).

Muitas vezes, por eliminação ou substituição, o objetivo é permitir um espaço de interpretação acolhedor de diferentes posições. Tudo isso, até o recurso da retirada de pauta nas Comissões e no Plenário por um tempo longo, indicam que a elaboração trabalhosa e complexa de um texto legal de diretrizes e bases da educação nacional é necessariamente impactado pelos confrontos e conflitos de concepções opostas. Mais ainda. Embora várias vezes se encontrem indiferentemente as palavras 'consenso' e 'acordo', a verdade é que ocorre uma negociação tensa, onde menos do que convencimentos de 'consenso', se procuram expressar normas que permitam 'acordos', preservadas as diferenças.

Da mesma forma, num conteúdo controverso, quando uma tendência é vitoriosa na contagem de votos, a disputa e a oposição passam a concentrar-se no processo de formulação.

No caso desta LDBEN, a tendência que marcou o primeiro Projeto passou por uma extensa e intensa negociação, com idas e vindas, avanços e recuos, para chegar ao resultado de uma Lei, sancionada sem vetos do Governo.

Esta formulação normativa foi construída nas diferenças de uma sociedade de classes, onde a hegemonia política da classe dominante se afirma por todos os meios – mais, ou menos, legítimos. Inclusive, através de uma 'tecnologia' de formulação do discurso normativo, onde o político, o econômico, o cultural, o racional e o emocional se valem de força de pressão e de expedientes regimentais para vencer resistências.

Vale citar as palavras, proferidas no Plenário, pelo último Relator, Deputado José Jorge, na apresentação de seu Parecer, em 5 de dezembro de 1996:

> A demora para o projeto da LDB chegar a este final, longe de ser interpretada como descaso do Congresso Nacional, deve ser vista como expressão do cuidado posto na busca do melhor projeto para a educação nacional. Foi um tempo de maturação. Nesse período, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal puderam acatar sugestões, abrandar diferenças e confluir concepções e desejos sobre quais deveriam ser as bases e as diretrizes da educação. É da essência do processo democrático colocar as divergências à luz do debate aberto, buscar o consenso e, finalmente, decidir-se pelo que, no entendimento da maioria, seja o melhor para todos (DCN I, 06/12/1996, pág.32258).

5.2.2 – A formulação normativa da educação profissional na LDBEN

Entre o texto saído das mãos de Dermeval Saviani[103] e a primeira versão do Projeto 1258/88, encaminhado à Mesa da Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, pelo Deputado Octávio Elísio, as mudanças se referem à compatibilização – diante do texto constitucional promulgado - de um documento que nascera para orientar e mobilizar os educadores para uma participação efetiva na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação pelo Congresso Nacional (Cf. SAVIANI, 1997. p.36-42).

Para poder analisar o que diz respeito ao objeto desta tese, é imprescindível fazer uma consideração preliminar sobre a "'tecnologia' do discurso normativo" adotada no Projeto de Lei 1258/88. Acima, já me referi ao fato de o discurso normativo maior (a Constituição) ter remetido para a especificidade do Capítulo referente à ciência e tecnologia, as implicações da qualificação das pessoas para desenvolverem-na. E indiquei como isso abriu caminho para a possibilidade de uma inovadora proposição educativa.

A proposta sistematizada por Saviani, a partir de uma construção coletiva dos educadores[104], não se esgota em normatização formal. Seu pressuposto é pedagógico argumentativo. A norma aparece explicitamente argumentada com base em fundamentos[105]. Assim é que, o texto elaborado para subsidiar a militância política dos educadores no processo de gestar as diretrizes e as bases da educação nacional, não perde a visão de totalidade que as solidariza. Ao concentrar nos primeiros títulos as linhas gerais do sistema (as diretrizes), para a elas, nos títulos seguintes, referir "a conformação do sistema que estrutura os graus educacionais configurando a base sobre a qual deve ser construído todo o arcabouço da educação nacional" (SAVIANI, 1997, p.36), o projeto enfrenta as questões que desafiam a educação brasileira.

Em primeiro lugar, no Título I Dos fins da educação, eles não caem na estéril alegação de objetivos que se proclamam, para não se realizar. Sua formulação desce à manifestação

---

[103] Como nos relata SAVIANI (1997, p.42), em fevereiro de 1988, concluiu-se a redação da proposta, que circulou na reunião anual da ANPEd, em abril. Foi publicada, em julho, na Revista da ANDE (nº. l3, p. 5-14) e discutida na V Conferência Brasileira de Educação em agosto, cujo tema central foi a LDB. Com a promulgação da Constituição, em 5 de outubro, o texto da proposta foi ampliado no Título IX, referente aos recursos para a educação, passando a ter 19, ao invés de 7 artigos. E, assim foi apresentado pelo Deputado Octávio Elísio à Câmara dos Deputados.

[104] Ressalto dois aspectos: o primeiro deles o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no campo da educação, com o incremento de produção de pesquisas aliando o conhecimento teórico aberto a plurais influências e o desvendamento da realidade educacional brasileira aliando a análise crítica das políticas educacionais no nível macro à análise crítico-reflexiva das práticas pedagógicas. Em segundo lugar, o encontro e confronto dos resultados dessa produção em eventos que se multiplicam, por iniciativa das entidades educacionais específicas, mas que vão interagir em rico intercâmbio em eventos gerais do campo educacional. Especial relevância têm as Reuniões Anuais da ANPEd e as Conferências Nacionais de Educação.

[105] Cabe lembrar que, para a V CBE, Saviani contribui com o texto "Os Fundamentos da Educação e a nova LDB", como coordenador do simpósio "Fundamentos Filosóficos, Sociais, Políticos e Culturais da Educação".

concreta e prática de sua consecução. Assim é que no Art. 1º, a finalidade da "formação de seres humanos plenamente desenvolvidos", sob a inspiração dos "ideais de igualdade e de liberdade", se torna concreta na capacidade "de compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado e dos diferentes organismos que compõem a sociedade"; os ideais democráticos se materializam na condição que deverá ter cada cidadão de governar e de controlar quem governa; a solidariedade humana se objetiva na promoção do fortalecimento da unidade nacional, das solidárias relações internacionais, assim como da preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural da humanidade; e a inspiração "nos ideais de bem-estar social, tem por objetivo o preparo dos indivíduos para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades do meio em função do bem comum" [grifo meu].

Mas, principalmente, neste exemplar Art. 1º, o discurso se organiza concatenado, como argumentação articulada, onde a nitidez do trabalho - potencializado pelo conhecimento e pela técnica – transformador do ambiente em favor do bem comum, implica na solidariedade humana, na democracia cidadã, na personalidade plenamente desenvolvida em convívio, que só se torna humanamente possível na qualidade da compreensão de direitos e deveres pessoais e institucionais.

Os Artigos 2º e 3º - que compõem o Titulo II, que trata do direito à educação - decorrem do primeiro e, após reafirmar o constitucional e humano direito de todos e cada um à educação promovida pela sociedade por todos os meios legais, explicita como assegurá-lo:

> Art. 3º - O direito à educação é assegurado pela instituição de um sistema nacional de educação mantido pelo poder público, gratuito em todos os níveis, aberto e acessível a todos os brasileiros.

O Título III reforça e especifica, sem tergiversações, o atendimento ao direito à educação. Num único artigo, de forma cristalina, o dever de educar é atribuído ao Estado e se respeita a liberdade da iniciativa particular de fazê-lo sob a lei e, também, sob as normas estabelecidas pelas autoridades competentes.

Os Títulos IV e V estabelecem o Sistema Nacional de Educação - que "articulará as redes federal, estadual, municipal e particular nos diferentes graus, modalidades e tipos de educação" - e sua Administração, atribuindo aos Conselhos de Educação competência normativa em suas esferas de competência.

Os Títulos subseqüentes – VI, VII e VIII - vão tratar, respectivamente, da educação fundamental (anterior ao primeiro grau, de primeiro grau e de segundo grau) da educação de terceiro grau e dos professores e especialistas.

Os dois últimos Títulos tratam dos recursos para a educação e das disposições gerais e transitórias.

Esta visão geral do Projeto de Lei, como discurso normativo caracterizado por coerência teórico-operativa inédita [106], não pode ser perdida quando minha análise passa a focalizar o específico discurso relacionado com a questão da relação entre educação e trabalho-profissão.

A ausência de um tratamento específico para a modalidade de um ensino profissionalizante, não é circunstancial reação à profissionalização anteriormente imposta ao segundo grau de ensino pela Lei nº 5.692, de de agosto de 1971 e pelas redefinições posteriores dessa obrigatoriedade. Ela se explica, menos reativa e mais radicalmente criativa, fundamentando, na concepção de politecnia, as diretrizes e bases de todos os graus, modalidades e tipos de educação.

A educação, como prática social em sua totalidade e não em parte dela, é que tem por objetivo o preparo dos indivíduos para "o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades dos meio em função do bem comum" [grifo meu], inspirando-se "nos ideais de bem-estar social"(Título I do Projeto de Lei nº 1.258/88). Por isso mesmo não se pode deixar de ver a clareza com que esta finalidade vai sendo explicitada – e especificada gradualmente – em cada grau de ensino. O objetivo geral da "educação fundamental" (depois, o próprio autor do Projeto, em suas emendas, vai designar como "educação básica", aplicando o "fundamental" ao ensino de 1º grau), expresso no Art. 16 refere-se diretamente ao "desenvolvimento omnilateral dos educandos de modo a torná-los aptos a participar ativamente da sociedade" [grifo meu]. Nos objetivos gerais da educação

[106] Em minha leitura comparativa (e nisso valho-me, mas creio diferenciar-me um pouco de SAVIANI (1997, 36-37), o Projeto Clemente Mariani, de 1948 – no qual reconheço também um significativo grau de coerência interna – também se estrutura, *grosso modo,* de forma semelhante ao Projeto de Lei nº. 1258/88: primeiros títulos dedicados às linhas gerais (fundamentos e diretrizes) e os demais estabelecendo as bases em que se realiza a educação. Contudo, entre outras, a inversão inicial que coloca o ponto de partida nos direitos, para depois propor os fins, a precedência das diretrizes da administração em relação à descrição do sistema (reduzida a tópicos da administração parece-me continuidade do tratamento da administração) e o Título XI, como penúltimo, isolado, e acessório sobre a Conferência Nacional de Educação, podem ser explicadas, sim, pelas circunstâncias daquele momento redemocratizador. Prefiro vê-los como um primeiro momento de um discurso negociado na Comissão de Especialistas, formada por intelectuais de diversas correntes de pensamento. O Projeto de Lei nº. 1258/88, é um discurso normativo redigido por um único sistematizador, que faz prevalecer uma linha referencial, embora tenha presente a pluralidade de correntes teóricas e a diversidade das práticas exercidas na realidade educacional brasileira.

anterior ao 1º grau, na educação escolar de 1º grau e na de 2º grau, este objetivo geral vai adquirir formas mais específicas - ainda conotadas como objetivos gerais - para cada etapa da "educação fundamental". Assim ele se expressa no Art. 27 para a educação anterior ao 1º grau como:

> ...desenvolvimento harmonioso das crianças nos aspectos físico, emocional e intelectual. Neste último aspecto terá como objetivo específico, especialmente na fase dos quatro aos seis anos de idade, a aquisição dos hábitos psicofísicos necessários à realização do trabalho intelectual [grifos meus].

No primeiro grau temos a repetição da expressão "desenvolvimento omnilateral dos educandos", usada no objetivo de toda a "educação fundamental", qualificada para esse grau com uma explicação: "de modo a torná-los aptos a compreender as leis que regem a natureza e as relações sociais próprias da sociedade contemporânea".

Quando se refere ao 2º grau, a lógica da omnilateralidade vai permanecer e se especificar em toda a complexidade da totalidade do real. Ao mesmo tempo, nesta totalidade, o trabalho produtivo se explicita. E a escola não foge dele nem de suas especificidades. Ela o integra ao processo educativo, como processo educativo na formação humana omnilateral. Nem a escola de educação de 2º grau foge de suas responsabilidades pedagógicas com aqueles "já vinculados ao trabalho socialmente produtivo" (Art. 39, Parágrafo Único), cuja "experiência prática" devem poder articular-se com o plano curricular (cf. ibidem). Por isso mesmo, cabe aqui reproduzir na íntegra, o Capítulo III do Título VI do Projeto de Lei, em sua versão primeira. Trata-se de um exemplar precioso de discurso com coerência interna, que guarda a mais estrita relação com a totalidade de uma proposta em que fundamentação, argumentação e normatização se expressam articuladas.

> Capítulo III – Da educação escolar de 2º grau
>
> Art. 35 – A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral proporcionar aos adolescentes a formação politécnica necessária à formação teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.
>
> Art. 36 – Para ingresso na educação escolar de 2º grau será exigida a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.
>
> Art. 37 – Os currículos das escolas de 2º grau abrangerão obrigatoriamente além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo.

> Parágrafo único – As escolas de 2º grau disporão de oficinas práticas organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas.
>
> Art. 38 – O Conselho Federal de Educação fixará as normas gerais de organização curricular e os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal procederão à adequação dessas normas às especificidades das respectivas regiões.
>
> Art. 39 – Com base na orientação dos Conselhos de Educação, as unidades escolares organizarão o seu currículo pleno.
>
> Parágrafo Único – As escolas tomarão as medidas necessárias para articular, no plano curricular, a experiência prática dos alunos já vinculados ao trabalho socialmente produtivo.
>
> Art. 40 – A educação escolar de 2º grau terá a duração de três anos letivos.
>
> Art. 41 – Os poderes públicos tomarão as providências para, progressivamente, universalizar a educação de 2º grau ampliando para onze anos a oferta de ensino gratuito obrigatório. [grifos meus].

O Projeto original sofre duas emendas do autor – uma de 15 de dezembro de 1988 e outra de 4 de abril de 1989 – antes de entrar verdadeiramente em tramitação na Comissão de Educação e na Comissão de Constituição e Justiça. Uma terceira emenda do autor é encaminhada à Mesa, em 19 de junho, sob forma de Substitutivo do Autor [107]. É verdade que, em março de 1989, como anota SAVIANI (1997, p. 51) é constituído um Grupo de Trabalho da LDB, sob a Coordenação do Deputado Florestan Fernandes, tendo como Relator o Deputado Jorge Hage. Mas, só no dia 9 de agosto de 1989, o Presidente da Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo (CECET), Deputado Ubiratan Aguiar, distribui o Projeto de Lei nº. 1258/88, ao Relator da Comissão Deputado Jorge Hage, anteriormente Relator do Grupo de Trabalho da LDB. Talvez pela atividade preliminar do Grupo de Trabalho, o Relator, no dia 30 de agosto apresenta seu Parecer favorável ao Projeto, com seu Substitutivo, que não é votado, mas oferecido a vista coletiva dos membros da CECET.

---

[107] A primeira está anotada no sumário de tramitação do Projeto ({ HYPERLINK "http://www2.camara.gov.br/proposicoes" }, acesso em junho de 2006) da seguinte forma: "15/12/1988 **Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA) -**REQUERIMENTO DO AUTOR, DEFERIDO NA MESMA DATA, APRESENTANDO EMENDA QUE NÃO FOI PUBLICADA". A segunda está, juntamente com o Requerimento do autor datado de 4 de abril de 1989, publicada no Diário do Congresso Nacional – Seção I (DCN, I)– do dia 11 de abril de 1989, p. 2009-2014. Em 19 de junho, quando o Projeto já estava na Comissão de Constituição e Justiça, que em 18 de maio havia designado Relator o Deputado Renato Vianna, o autor apresenta à Mesa outra emenda, também sob forma de Substitutivo. Esta é que recebe aprovação de sua constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa, em 27 de junho (DCN,I, p. 8182).

Essa análise da tramitação formal nesse período tem o objetivo de justificar minha escolha do texto da segunda emenda do autor (Substitutivo de 4 de abril de 1989) para comparação com o texto original, naqueles aspectos acima abordados.

Cabe ainda observar que, em relação às demais tramitações na Câmara dos Deputados, meu estudo comparativo irá privilegiar, como documentos básicos, o Substitutivo Jorge Hage na versão aprovada unanimemente, em 28 de agosto de 1990, e o Substitutivo, aprovado em 13 de maio de 1993 pela Câmara dos Deputados, com redação final da Relatora Deputada Ângela Amim. Este é que será, no dia 26 de maio de 1993, remetido ao Senado Federal, identificado como Projeto de Lei da Câmara dos Deputados n° 101/1993.

A segunda emenda do autor traz uma redação diferenciada do Art. 1º. Se ela nada perde na formulação dos fins da educação, ela desloca, para o início do Artigo, a referência aos ideais inspiradores, apresentando-os em bloco – e omitindo os relacionados ao bem-estar social. Em minha maneira de ver, a vinculação específica dos ideais inspiradores a cada um dos objetivos, manifestava melhor a 'tecnologia' do discurso argumentativo, fortalecendo a articulação fundamento, argumento e norma. Da mesma forma, a omissão dos ideais relacionados ao "bem-estar-social", parece compreender que a manutenção da expressão "bem comum" é suficiente. Não o é, nem filosoficamente, nem politicamente. Estamos em 1989 e já tinha longo tirocínio, globalizado e globalizante, o propósito de eliminar a expressão "bem-estar social" do elenco das preocupações do Estado e da sociedade.

O substitutivo do autor funde, em um único Título, os anteriores II e III. E a nova redação do Art. 2º, acrescentando "e da família" ao "dever do Estado" de educar, é, certamente uma concessão. Mas não representa uma quebra significativa do discurso original, sobretudo porque, o Art. 4º amplia a especificação, pela inclusão de missões concretas a serem cumpridas pelo Estado na garantia do direito de todos à educação, especificando-as já ali para cada grau e modalidade de ensino. O que se perde, e não se poderia perder, é a eliminação da expressão "mantido pelo poder público" na afirmação do princípio e do argumento de que o direito de todos à educação se realiza pela instituição do Sistema Nacional de Educação, no Art.3º. Parece-me que a mesma lógica que omitiu o "bem-estar social", omite a lembrança de um encargo do poder público.

O Título V, "Da Educação Básica" [108] se divide em três Capítulos, respectivamente tratando "Da Educação Anterior ao Primeiro Grau ou Pré-Escolar", "Da Educação de 1º Grau ou Ensino Fundamental", "Da Educação de 2º Grau ou Ensino Médio".

Este Capítulo III do Título V sobre o ensino médio é o objeto de aprofundamento de minha análise. E a primeira constatação é de que se mantém e é completado o original Artigo 35 (nesta versão, 47) que tratava de seu objetivo geral. Substitui-se "adolescentes" por "jovens" e acrescenta-se "suas relações com a sociedade, bem como o conhecimento do processo de formação da sociedade brasileira". *In verbis:*

> Art. 47. O ensino de 2º grau constitui a segunda etapa do ensino básico e tem por objetivo propiciar aos jovens a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo, suas relações com a sociedade, bem como o conhecimento do processo de formação da sociedade brasileira [grifos meus].

Mas vejo ser sangrada a coerência do discurso anterior - sua "tecnologia" articuladora de fundamentos, argumentos e normas – quando lhe acrescentam parágrafos versando sobre tópicos anteriormente tratados em Artigos outros: a condição de ter concluído o 1º grau e a duração em três anos letivos. A impertinência da novidade introduzida no § 3º, é que lhe poderia ser, talvez, em parte, pertinente:

> § 3º A educação escolar de 2º grau poderá ter as seguintes modalidades:
>
> a) geral – voltado exclusivamente para o aprofundamento de estudos;
>
> b) profissionalizante – voltado para o aprofundamento de estudos e para a formação técnica.

O fato de se ter formalmente poupado o fundamento, o argumento e a norma articulados no caput deste Artigo não evita certo abalo com este parágrafo. Se admitirmos que, no caput, "suas relações com a sociedade" implicam (o que não é razoável) em um objetivo de formação profissional específica, seria salva a pertinência, mas se estaria desafiando "a formação politécnica necessária à compreensão das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo". Se, porém, no objetivo expresso no caput, de fato inexistia qualquer menção, mesmo implícita, à formação profissional específica, então seria necessário rever o discurso e introduzi-la.

A proposta da politecnia não exclui a possibilidade de se ter uma formação profissional específica[109]. Mas exige determinadas condições, para não tornar-se uma simples

[108] Como foi mencionado acima há uma substituição de nomenclatura.

“alegação” ou uma desintegrada juxtaposição. O texto normativo, ao abrir a possibilidade de uma modalidade de “profissionalizante”, não só deixou de acrescentar condições de realização sem prejuízo da politecnia, como também deixou perder as que estavam explicitadas na primeira versão. Por exemplo: as “oficinas práticas organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas” e a recomendação de que as escolas tomem “as medidas necessárias para articular, no plano curricular, a experiência prática dos alunos já vinculados ao trabalho socialmente produtivo” (Cf. Art. 37, Parágrafo Único e Art. 39, Parágrafo Único)

Cabe registrar, portanto, que, entre dezembro de 1988 e abril de 1989, não se processou apenas uma adequação do texto do Projeto de Lei nº. 1258/88 ao texto constitucional, mas se promoveram algumas mudanças de redação que, sem destruir, afetaram a estrutura do discurso anteriormente elaborado.

Trata-se de uma indicação de que passam a vigorar, também para o Projeto de LDB, mesmo antes – e, talvez, por causa - da formalização do Parecer da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, negociações entre correntes diversas e entre representantes de interesses opostos. Acréscimos e supressões afetaram também o campo que me cabe analisar. Introduzida como parte do parágrafo novo de um Artigo, a “modalidade profissionalizante do ensino médio” inicia um percurso que a reintroduzirá no discurso normativo, incorporando dispositivos, substituindo formulações ou simplesmente eliminando expressões.

Uma coisa me parece clara. A educação politécnica de nível médio que se afirmava no Projeto entregue à Mesa da Câmara dos Deputados, em 28 de novembro de 1989, não é a mesma que está no Substitutivo do Autor que recebeu o parecer favorável na Comissão de Constituição e Justiça, em 26 de junho de 1989. E esta é a versão que o Relator Jorge Hage

---

[109] “A idéia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento. Ao se discutir o projeto de uma escola politécnica em saúde, é preciso perguntar sobre a existência de um trabalho social real, além dos aspectos ligados à articulação entre pesquisa e ensino, pesquisadores atuando em laboratório, colocando o aparato de pesquisa a serviço também de um projeto de ensino. [...] Atendida essa exigência da formação politécnica, torna-se possível formar profissionais não apenas teórica, mas também praticamente num processo em que se aprende praticando, mas, ao praticar, se compreendem, de forma cada vez mais aprofundada, os princípios científicos que estão direta e indiretamente na base desta forma de se organizar o trabalho na sociedade” (SAVIANI, 2003, 142).

vai analisar e apresentar – através de um substitutivo de sua autoria - aos seus pares da Comissão de Educação, em 30 de agosto de 1989[110].

O texto aprovado na Comissão de Educação, em 28 de junho de 1990 [111], é o último dos Substitutivos do Relator Jorge Hage. Ele resulta de um período de mais de um ano (contando o período de estudos conduzidos pelo Grupo de Trabalho da LDB) de debates internos, audiências públicas e de encaminhamento de sugestões das entidades. A Ata da Sessão (cf. DCN, 1, p. 9670 s.) registra as manifestações dos Deputados enaltecendo o processo democrático de participação dos parlamentares e das entidades representativas dos segmentos envolvidos com a educação brasileira na elaboração do texto. As negociações entre os deputados autores de emendas e o relator também foram intensas, A sessão, inclusive, é suspensa, por algumas horas, pelo Presidente da Comissão, Deputado Carlos Sant'Anna, para as últimas negociações relacionadas ao Capítulo XX "Das disposições gerais e transitórias" do Substitutivo.

Não me cabe repetir as análises gerais do Substitutivo, principalmente as realizadas por SAVIANI (1997, 57-70) e BRITO (1997, 58-66). Cabe-me sim focalizar, sobretudo, a questão da relação trabalho-educação-profissão nas suas formulações desse "substitutivo" discurso normativo. E para não perder-me da totalidade desse discurso, é necessário que eu tenha presente que se altera, no Substitutivo aprovado, em junho de 1990, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto – CECD não só o esquema básico, mas também a composição geral e de cada tema. O Projeto 1258/88, passa a não ter mais Títulos e Capítulos. Os vinte capítulos se colocam em seqüência. O fato de se estabelecer a educação básica em níveis, estes não serão seções contidas nela, mas cada nível será um capítulo. Um primeiro capítulo "Da Educação" passa a existir, antecedendo o Capítulo que trata "Dos Fins da Educação Nacional". Entre os Capítulos "Do Direito à Educação e do Dever de Educar" e o "Do Sistema Nacional de Educação" (que absorve o que era antes tratado em destaque como "Da Administração da Educação", surge o Capítulo "Dos Princípios da Educação Escolar".

---

[110] Até esse momento, como registra BRITO (1997, p.58), o texto de discussão entre educadores e entidades é a primeira versão do Projeto de Lei nº 1258/88. Este foi, portanto, o texto base do já mencionado Grupo de Trabalho da LDB. Contudo é nesse período que se realizam as audiências públicas, inclusive regionais. Assim, o primeiro Substitutivo Jorge Hage já reflete um amplo debate com a sociedade e acolhe e processa as reivindicações e sugestões das entidades que delas participam ativamente.

[111] No emaranhado da tramitação deste período, é sempre compreensível equívocos de data. Pelos dados colhidos no sumário de tramitação do Projeto a data de aprovação na Comissão de Educação é esta. Em 12 de dezembro de 1990, é aprovado, na Comissão de Finanças e Tributação, o Relatório e Substitutivo da Deputada Sandra Cavalcanti, alterando o Substitutivo Jorge Hage. Aliás, a Deputada Sandra Cavalcanti, como membro da Comissão de Educação, participou e ofereceu emendas durante a discussão. E consta sua presença na sessão que aprovou o Substitutivo Jorge Hage, em 28 de junho de 1990.

Desprendem-se de outros tópicos, em que anteriormente estavam incluídos, os temas, "Da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores", "Da Educação Especial" "Da Educação para Comunidades Indígenas" "Dos Profissionais da Educação" [112]´e "Do Estágio". Um Capítulo específico vai tratar "Da Educação à Distância". O Capítulo "Da Formação Técnico-Profissional" é uma novidade introduzida, como se verá mais adiante, porque a "profissionalização", nele, é tratada separadamente do Capítulo sobre o "Ensino Médio" [113].

Há também uma significativa expansão do texto e dos trechos. Dos 95 Artigos do Substitutivo do Autor datado de 4 de abril, chega-se a 172. O dado quantitativo, em si, nada significaria. Mas a comparação revela algo muito mais importante. Um movimento de exigências de explicitações específicas, que tem sua origem menos na clarificação da relação entre fundamentos, argumentos e normas fortalecendo uma proposta, do que o registro de aspectos controversos. Seja como garantia de valorização para a implementação de políticas e práticas, seja como reforço de posições que se sentem ameaçadas se não se vêem explicitadas no texto legal. Nem se podem minimizar, as dificuldades do parlamentar-relator, em articular, em um texto normativo, as múltiplas emendas, encaminhadas por seus pares, representantes – como ele – de diversos e divergentes setores sociais. Afinal, qualquer Substitutivo produzido, tem sempre o destino de, na própria Comissão ou no Plenário, ser rejeitado e voltar "à estaca zero". Em relação à LDB, na Câmara, tal não sucedeu. Mas, no Senado, foi um fato.

A "modalidade profissionalizante" do ensino de 2º grau do Substitutivo Octávio Elísio expressa em um subitem do parágrafo de um Artigo, além de ser um exemplar claro desse movimento, é tópico diretamente vinculado a esta pesquisa.

Sua explicitação e especificação vão se manifestar em uma dupla vertente. A primeira, integrada no Capítulo que trata do ensino médio, como etapa conclusiva da educação básica, onde se articula com os objetivos desse nível de ensino. Assim é que:

> Art. 53 - Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional [grifos meus].

Os objetivos específicos estão discriminados da seguinte forma:

---

[112] Este é o único Capítulo subdividido em duas Seções dedicadas respectivamente à formação e à carreira.
[113] O Substitutivo da Comissão de Educação, opta por adotar a nomenclatura secundária dos tópicos tratados no Substitutivo do Autor, não se fala mais em 1º e 2º graus, mas os níveis da Educação Básica passam a ter a denominação de Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio.

> Art. 51 - O ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos específicos:
>
> I - o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
>
> II - a preparação básica do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;
>
> III- o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo
>
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica [grifos meus].

Embora o Artigo 53 mencione "tecnológica e politécnica", o Art. 51, omite a palavra, preferindo torná-la implícita na formulação do inciso IV. Mas, não se furta a acolher um termo-chave da "nova vulgata" [114]: a "flexibilidade" introduz-se no texto explicada como modo de adaptação "a novas condições de ocupação".

O Art. 53 – não posso deixar de mencionar – introduz também, neste discurso normativo, a expressão "educação profissional" e a usa freqüentemente.

O Capítulo sobre o Ensino Médio, no Art. 53 dedica-se a dar diretrizes e estabelecer normas sobre essa "educação profissional". Independente da regulamentação futura de outras pelos Conselhos de Educação, define "as modalidades Normal e Técnica" como "áreas de educação profissional que poderão ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o país" (Art. 53, § 2º). E as descreve nos parágrafos seguintes, inclusive trazendo disposições sobre as bases curriculares[115].

A segunda vertente dessa explicitação é a introdução da "formação técnico-profissional" em um novo capítulo (XI), distinto do relacionado com o ensino médio que, como vimos, acolhe a educação profissional, indicando as áreas Normal e Técnica, "independentemente da regulamentação de outras" (cf. acima).

---

[114] Cf. BOURDIEU (2000).

[115] A disposição sobre currículo da educação técnica está formulada da seguinte forma:
"§ 4º - A modalidade Técnica se destina a preparar pessoal técnico de nível intermediário, habilitado para atuar em equipes de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias, no processo produtivo e na prestação de serviços à população, devendo o currículo abranger, além da formação, básica comum, conteúdos tecnológicos específicos, necessários às especializações técnicas oferecidas, que serão definidas pelo sistema de ensino" (Cf. Substitutivo da Comissão de Educação, Art.53).

Trata-se da regulamentação da "possibilidade de acesso a uma formação técnico-profissional específica, que não substitua a educação regular e contribua para o seu desenvolvimento como cidadão produtivo, proporcionando-lhe meios para prover sua existência material" (Art. 56, caput), oferecida "predominantemente fora do sistema de ensino regular, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho" (Art. 56, § 2º). Deverá conjugar-se "com as demais formas e modalidades de educação e corresponde à preparação para tarefas específicas no trabalho".

Tudo parece indicar uma distinção entre "educação profissional" e "formação técnico-profissional", inclusive porque, no mesmo Art. 56

> § 4º - O Conselho Nacional de Formação Profissional proporá ao Conselho Nacional de Educação formas de articulação, equivalência e complementaridade entre a formação técnico-profissional regulada neste capítulo, a educação profissional de nível médio ministrada no sistema de ensino regular e a educação básica nos níveis fundamental e médio [grifos meus].

A distinção parece reforçada pelo Art. 57, caput, determinando que "as instituições destinadas à formação técnico-profissional constituem uma rede própria". E esta rede, conforme estabelece o Art. 58, "compõe-se dos estabelecimentos que integram os serviços nacionais de formação profissional [SENAI, SENAC, SENAR, SENAT] ... demais instituições privadas ou públicas com objetivos semelhantes".

No entanto, a distinção e articulação começam a revelar certo esmaecimento, já que se admite, excepcionalmente e com autorização do órgão normativo respectivo, o oferecimento da formação técnico-profissional "nas instituições de ensino médio dos sistemas de ensino regular... como atividade de extensão, sem prejuízo das responsabilidades básicas da instituição" (cf. Art.57, § 1º). E vice versa (cf. ibidem § 2º).

Mesmo assim, a distinção permanece pelas atribuições do Conselho Nacional de Formação Profissional, como órgão normativo e coordenador da rede de formação técnico-profissional (cf. Art. 59-60).

Vejo-me, portanto, diante de uma outra "tecnologia de discurso normativo" e, nele, deparo-me com o fato de mais referências à ciência e à tecnologia, ao desenvolvimento científico e tecnológico. Sou tentado a considerar que o discurso normativo se reestrutura, tal a coerência sistematizada da primeira versão do Projeto de Lei 1.258/88. Sou também tentado a explicar a dosagem e os quadros de inserção das expressões "ciência e tecnologia",

"tecnologias", "desenvolvimento científico e tecnológico", como reflexo da composição de forças.

Entre a aprovação do Substitutivo que acabamos de analisar pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto, até sua discussão final e aprovação no plenário, a partir de um Substitutivo da Deputada Ângela Amim, muitas idas e vindas, além de expedientes regimentais, marcam a tramitação do Projeto [116].

Mas há alguns fatos que não podem ser ignorados.

O primeiro deles é que o Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº. 101/93, baseado no Relatório e Substitutivo de Angela Amim reflete seu favorecimento em relação aos "interesses privados como se pode observar especialmente nos capítulos referentes ao Sistema Nacional de Educação, ao Financiamento, e à Carreira dos Profissionais da Educação" (SAVIANI,1997, p.154).

O segundo fato é que, em relação ao Ensino Médio e à Formação Técnico-Profissional não se pode minimizar as diferenças, por mais que sua reduzida importância quantitativa aparente uma identidade, sobretudo no que se refere à relação fundamentos-argumentos-normas.

O Projeto de Lei nº. 101/93, no seu Capítulo VII, "Do Ensino Médio", vai manter no Art. 48, os mesmos objetivos específicos formulados no último Substitutivo Jorge Hage (Art. 51), aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em junho de 1990. Mas, uma única alínea, a V e última, nos seguintes termos:

> Art. 47° O ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos específicos:
>
> [...]
>
> V - a preparação do aluno para o exercício de profissões técnicas, segundo disposições do Sistema Estadual de Ensino [grifo meu].

Anteriormente havia sido suficiente insinuar este objetivo na formulação de outro objetivo: "II - a preparação básica do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior" que, como os demais, foi mantido.

---

[116] Cf. SAVIANI (1997, 151-153) que, além de registrar os trâmites protelatórios internos da Câmara, faz uma análise política importante para explicar a perda de iniciativa do grupo progressista e o domínio do grupo conservador, levando também em consideração a interferência da crise do governo Collor de Mello.

Prosseguindo a leitura comparativa, encontro no Art. 49 (correspondente ao Art.53, no Substitutivo Jorge Hage) uma supressão no caput e um novo §, o 6º. O caput do Art. 49 se reduz ao seguinte: "O ensino médio poderá mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais da educação profissional". Isto é: elimina-se a última referência à politecnia que, embora timidamente, havia permanecido como um adjetivo (cf. CIAVATTA, 1993, p. 51) no último Substitutivo Jorge Hage. A criação do § 6º acolhe, como possibilidade, a integração da "educação profissional" à totalidade do curso de ensino médio: "Os cursos de ensino médio nas modalidades Normal e Técnica poderão distribuir as disciplinas de conteúdo profissionalizante ao longo de todo o curso".

As demais alterações neste Capítulo versam sobre certificação, intercâmbio e colaboração e são, principalmente apenas redacionais. As menções ao proposto Conselho Nacional de Formação Profissional, são substituídas pela menção ao Conselho Nacional do Trabalho.

No Capítulo XI, "Da Formação Técnico-Profissional", são suprimidos os dispositivos relativos ao Conselho Nacional de Formação Profissional e desaparece a figura dos Centros Públicos de Formação Profissional, mantida a possibilidade de criação de instituições públicas específicas.

O Capítulo se inicia com uma significativa supressão no caput do Art. 52. Sobretudo, desaparece o objetivo de contribuir "para o desenvolvimento como cidadão produtivo, proporcionando-lhe meios para prover sua existência material". Em que pese a crítica que se possa fazer a esta formulação do caput do Art. 56 do Substitutivo Jorge Hage, seu conteúdo é importante. Ao eliminá-lo do caput no Art. 52 do Projeto de Lei, ficou mais fácil a substituição de texto anterior, explicitando que "a formação técnico-profissional será planejada e desenvolvida para atender às necessidades dos trabalhadores e da população" (Art. 56 §5º do Substitutivo Jorge Hage). A nova redação, que se encontra no Art. 52, §4º, é absolutamente diferente:

> A formação técnico-profissional será planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista os interesses da produção, dos trabalhadores e da população [grifos meus].

As demais disposições apresentam mudanças de redação relacionadas com as alterações de conteúdo já mencionadas.

O Projeto de Lei nº 101/93, aprovado na Câmara dos Deputados e remetido ao Senado Federal em maio de 1993, no seu todo e no que se refere à trabalho-educação-profissão, é uma outra proposta se comparada à primeira versão do Projeto nº 1.258/88. A um primeiro discurso normativo, cuja "tecnologia" privilegiava uma estrutura de coerência fundamentada em princípios e referências, chega-se a um outro discurso normativo, cuja "tecnologia" privilegia a busca de soluções para compor fundamentos diferentes, em sua pluralidade. O resultado é uma flexibilidade estrutural acolhedora. Começada nas próprias emendas do autor, esta flexibilização atingiu, ao menos parcialmente, a coerência entre fundamentos, argumentos e normas. Mas o que ocorreu na Câmara, mesmo considerando alguns momentos em que a ética e o regimento foram esquecidos e agredidos, foi um processo digno de um período de reconstituição democrática. Houve embates sinceros e explicitação honesta de posições opostas.

Florestan Fernandes, que presidiu o já mencionado Grupo de Trabalho da LDB, criado em março de 1989, e incansável participante de todo o processo nas Comissões e no Plenário, nos diz que

> É impossível conquistar qualquer avanço na Câmara dos Deputados, no Senado Federal, no Congresso Nacional sem negociações difíceis. O Parlamento funciona como um organismo para o qual são remetidos documentos divergentes, por grupos ou frações de classe, que postulam soluções próprias sobre antagonismos que atravessa transversalmente a sociedade. Cada grupo ou fração de classe espera *uma* certa maneira de representar e resolver seus problemas e recebe como um constrangimento uma "solução viável". Por isso, torna-se impraticável oferecer uma solução tecnicamente "ótima" ou universalmente "aceitável". Embora reconhecida, ela sempre será vista como uma aproximação que atende a "outros" interesses, por vezes encarados como "espúrios" ou como "concessões indevidas" a outros grupos e frações de classe. O circuito nacional é posto fora de questão e a natureza do processo democrático de decisão em uma sociedade de classes é ignorada (FERNANDES, 1990, 142).

Minhas críticas ao resultado – o Projeto de Lei nº. 101/93 – não querem empalidecer as conquistas e avanços. Tanto elas existiram que, os mesmos educadores - que trabalharam arduamente a construção de uma pauta referencial que Dermeval Saviani sistematizou numa Proposta de LDB, assumida pelo Deputado Octávio Elísio como Projeto de Lei – preocupados com o que poderia acontecer no Senado, não se desmobilizaram. Assumiram o Projeto de Lei da Câmara - com todos os seus recuos, contradições e incoerências – e continuaram a perseguir os seus ideais.

Minha análise mais detalhada da construção dos textos - que construíram o discurso normativo do Projeto de Lei da Câmara - teve o objetivo de manifestar as possibilidades do discurso argumentativo dos pesquisadores-educadores. Ele pode fazer-se presente no processo político-parlamentar de elaboração de normas, desde que se integre em um processo coletivo de militância fundamentada, vigilante e persistente. Mas, também, consciente das condições e limites em que se desenvolve o processo parlamentar.

Como já foi visto, no início deste item, a tramitação, no Senado Federal, do Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº. 101/ 93 durou três anos e meio. A análise desse processo [117] tem sua referência privilegiada, mais uma vez, em SAVIANI (1997, p. 155-162). Resgato apenas, a surpreendente conduta do primeiro relator, Senador Cid Sampaio que, mesmo tendo emitido parecer favorável ao Projeto nº 67/92 apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro àquela Casa do Congresso Nacional, leva-o em conta, sim, mas repetindo democraticamente as audiências públicas, tem uma atitude respeitosa diante do trabalho da Câmara dos Deputados. Politicamente, tenta promover uma conciliação. Seu Substitutivo, acolhendo e rejeitando, justificadamente, as numerosas emendas, chega ao Plenário, mas não consegue ser discutido. Volta, depois de alguns expedientes protelatórios, a Comissão de Constituição e Justiça e depois à de Educação. Em suma, chega o momento em que Darcy Ribeiro é o relator de ambas. A primeira tentativa do Senador é de ressuscitar o seu Projeto anterior. Em uma disputa palmo a palmo, sobretudo dentro da Comissão de Educação, surge o seu último Parecer favorável à aprovação do Projeto de Lei nº 101/ da Câmara, com o Substitutivo que oferece. Este é que vai para discussão e votação no Plenário, em 8 de fevereiro de 1996. Contudo, vai à Comissão de Redação para a versão final a cargo do Senador Teotônio Vilela Filho que é votada e aprovada pelo Plenário, em 29 de fevereiro de 1996.

No que se refere à relação trabalho-educação-profissão, o Substitutivo do Senado mantém o tratamento dado no Projeto de Lei 101/93, em dois locais distintos: na Seção IV, "Do ensino médio", do Capítulo II ("Da educação básica") do Título V, "Dos níveis e das modalidades de educação e ensino" e no Capítulo III, "Da educação profissional", desse mesmo Título V.

---

[117] Como em relação à Câmara dos Deputados, os detalhes da tramitação no Senado Federal podem ser acompanhados no Portal do Senado (cf. { HYPERLINK "http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Materia/detalhes.asp?p_cod_mate=21944" })

Na Seção IV do Capítulo II se inscreve, como segunda finalidade "a preparação básica para o trabalho e a cidadania" (Art. 32, II). E, tratando especificamente do currículo do ensino médio (Art. 33), coloca como primeira diretriz:

> I - destacará 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. [grifos meus]

E especifica que, por força dos conteúdos, metodologias e formas de avaliação o estudante demonstre, ao final do ensino médio, "domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna" (grifo meu), juntamente com o "conhecimento das formas contemporâneas de linguagem" e o "domínio dos conhecimentos sócio-históricos necessários ao exercício da cidadania" (Art. 3º § 1º).

Abrindo a possibilidade de propiciar formação para o exercício de profissões técnicas (Art. 3º § 2º), desde que garantida a formação geral, o Art. 34, § 2° estabelece:

> 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.

O primeiro motivo de estranheza é o título do Capítulo III "Da educação profissional". Porque no Projeto nº 67/92 do Senador-Relator, assim como no Projeto de Lei 101/93, este Capítulo recebe como título "Da formação técnico profissional". É no Substitutivo Cid Sampaio que surge a denominação "Da educação profissional". E é esta que o Senador Darcy Ribeiro adota. Mas não necessariamente deve-se limitar o entendimento deste fato à economia interna das tramitações e negociações da construção do texto legal. A expressão "educação profissional" inicia sua circulação, como já se pode ver nas análises de discursos de debates e proposições, bem antes. O que deve ser objeto de preocupação é sua utilização desprovida de significado humanamente formativo.

Minha preocupação aumenta, quando seu uso no texto do Capítulo (que sequer uma vez – nem mesmo para evitar uma tautologia – usa formação técnica ou formação profissional) passa a ser padrão. Reproduzo, abaixo o texto dos quatro Artigos (37-40) que formam o Capítulo III do Título V:

> Art. 37 A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, no trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao crescente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

> Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso no ensino fundamental médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.
>
> Art. 38 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.
>
> Art. 39 O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.
>
> Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.
>
> Art. 40 As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

A tramitação na Câmara, em regime de segunda votação é, a um só tempo, lenta e rápida. As datas não me deixam mentir. Em uma semana de março (de 8 a 12 de março de 1996) o Substitutivo do Senado ao Projeto da Câmara dos Deputados nº. 101/93 é recebido, despachado às Comissões, lido e publicado pendente dos pareceres. Em menos de duas semanas de dezembro (de 5 a 17 de dezembro de 1996), o Deputado José Jorge apresenta seu parecer favorável, com emendas. Juntamente com os pareceres das Comissões Constituição, Justiça e Redação e da Comissão de Finanças e Tributação são publicados no dia 12. E num único dia, 17 de dezembro, é discutido, vai a redação final do Relator Deputado José Jorge, recebe parecer de relatores das três Comissões, são retirados os destaques e é aprovada a Redação Final, com despacho da Mesa para a sanção presidencial.

Sancionado sem vetos, em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei nº. 9.394, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional é essencialmente o Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro. O Relator da Câmara resgatou alguns trechos, podados no Senado. A verdade é que houve interesse do Poder Executivo na aprovação daquele Substitutivo [118]. Afinal, foi com participação ativa do Governo que as escaramuças no Senado, promoveram a derradeira remoção das proclamadas "inconstitucionalidades" e do "execrável detalhismo".

No que se refere à "educação profissional", a lacônica segunda finalidade do ensino médio do Substitutivo do Senado foi complementada e foi acrescentada uma alínea IV, pelo

[118] Cf. SAVIANI (1997, p. 162)

resgate do texto do Projeto de Lei nº 101/93. Assim, esta é a redação do texto legal, sobre a qual já explicitei algumas observações:

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
>
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
>
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibi1idade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [grifo meu]
>
> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
>
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando com a prática, no ensino de cada disciplina (Lei 9.394/96, Art.. 35).[119]

Embora, em um primeiro momento, tenha pensado em extrapolar os limites da LDB e levar minha análise aos desdobramentos normativos dela decorrentes[120] não creio que, no estágio atual de minha pesquisa, possa trazer elementos que acrescentem às análises que vêm sendo trazidas por pesquisadores que há mais tempo e com mais dedicação se empenham nesse trabalho[121].

Além disso, o percurso analítico sobre o processo de construção do discurso normativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a presença, nele, da tecnologia como argumento e, algumas vezes, insinuando-se como fundamento, apontam para a necessidade de se levar em conta as concepções que relacionam tecnologia e trabalho, trabalho e profissão, profissão e educação.

Um importante aspecto foi constatar, na particularidade da trajetória dessa Lei, que a sua versão primeira se apresenta em uma estrutura coerentemente articulada. Fundamentos, argumentos e normas. Quando se definem os fins, cada um deles vai ser fundamentado pelos valores culturalmente construídos pelo processo humano de fazer-se ser humano em

---

[119] As demais diferenças entre o Substitutivo do Senado e o texto da Lei, no que se refere ao ensino médio e educação profissional são irrelevantes: supressão do caput de um artigo, integrando seus parágrafos ao anterior (sobre currículo); a especificação de critérios para a opção de uma segunda lingua estrangeira moderna e a substituição de um "crescente desenvolvimento de aptidões" por um "permanente desenvolvimento de aptidões".

[120] Refiro-me aos Decretos, aos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, sobretudo os referentes à Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico.

[121] A título de exemplo, cito apenas FRIGOTTO,G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. orgs. (2005);

sociedade. Quando se proclama o direito de todos à educação, esse direito vai se fundamentar nos fins da educação. E quando se propõe o sistema educacional cuja instituição e manutenção é pública, seu fundamento é o direito de todos à educação. Assim se articulam os graus e se definem suas especificidades, porém numa totalidade humana de produção de sua existência na realidade que é dada para ser "trabalhada". A politecnia é mais do que uma opção estratégica, ela é a alternativa integradora à fragmentação. Ela integra trabalho manual e trabalho intelectual, trabalho individual e coletivo, no trabalho social. Por isso, de todos os textos elaborados, este é o menos extenso. Ele não precisa expandir-se, porque se explica, por sua própria coerência. Não é pequeno porque é omisso, mas porque é referenciado e se articula como um discurso normativo com fundamentos e argumentos.

Ao final do processo, o resultado – a LDBEN - também é um texto pouco extenso. Mas por incoerência e omissão. O primeiro movimento que abalou a estrutura não foi o retorno da profissionalização como modalidade de formação na educação média. Foi a dissociação valor-finalidade, promovida em uma formulação na qual todos os valores foram para o caput e cada finalidade para uma alínea. Com isso, abriu-se o caminho para todas as segmentações. Voltou-se a poder pensar em uma formação para o trabalhador manual e outra para o intelectual, até o ponto de promover o conhecimento científico e tecnológico, de acordo com a diversidade dos ofícios. O resultado inicial dessa "quebra" da coerência foi uma sucessão de textos extensos. Nenhum deles pensou, refletiu e propôs um sistema educacional tão coerente como o proposto na versão primeira. E o texto final, pouco extenso, é verdade, assim se tornou por mutilação. E, além disso, solicitante de interpretações e especificações, que o poder executivo provê.

Capítulo 6 – Movimento conclusivo.

Chegando à última etapa do percurso planejado para a sua pesquisa, o pesquisador volta à hipótese que deu início ao seu projeto investigativo para expressar sua conclusão. Ele espera isso de si mesmo. A comunidade de pesquisadores também espera isso dele. Mais ainda. Esta esperança se transforma em exigência, quando seu percurso se realizou para obtenção do reconhecimento acadêmico formal de ter atingido uma graduação mais elevada no processo educativo.

Antes de responder essa exigência, contudo, creio dever explicar o título escolhido para esse capítulo. No meu entender, ele poderia ser simplesmente intitulado "Conclusão". Mas, mesmo assim, não me eximiria da uma explicação. Porque, se for verdade que este capítulo conclui um trabalho - e um colégio de examinadores se pronunciará para atribuir-lhe ou não a denominação de uma tese, para reconhecer-lhe ou não e, em que nível, um grau de qualidade – ele nem conclui o percurso do pesquisador, nem esgota o tema e o recorte do tema, mesmo em seu delimitado enfoque. Por isso trato aqui da provisoriedade conclusiva, que se expressa como movimento. Movimento que assumo como perspectiva minha. Movimento que proponho aos que, como eu, se propõem sempre novas questões sobre os temas da educação. E, melhor do que eu – valendo-se ou não das contribuições de meu percurso – terão condições de gerar novos e significativos entendimentos sobre a relação trabalho-tecnologia-profissão-educação. Integro à minha formação humana, também em seu aspecto profissional, a convicção do movimento.

Movimento de conversação e passagem foi a característica do processo investigativo que me conduziu ao estabelecimento e sistematização do referencial teórico e metodológico. A insistência em dialogar com os autores que me formaram – e por isso forçá-los a conversar entre si, ousando ser mediador desse diálogo – não teve como objetivo insinuar impossíveis concordâncias. Ao contrário, visava torná-las patentes desde suas iniciais elaborações até seus desenvolvimentos, explicitando para mim mesmo suas contradições, suas razões para convencer-me, minhas razões para não convencer-me. Aprendi muito a ver, nos autores, as emoções racionalizadas, descobrindo-as também em mim como argumentos de convencimento de mim mesmo e, no exercício da "militância esclarecida", encobrir a estratégia de envolver com discurso argumentativo.

Movimento de percorrer caminhos de revisão, onde objeções e críticas passavam a ser conceitos e concepções relidos e outra vez elaborados, num processo mais de reconhecimento

do que de descoberta, identificando, no materialismo histórico e dialético, uma unidade formada de integradora complementação, onde filosofia e ciência, na historicidade do humano, descrevem o momento, explicam o processo, intencionam a ação. E, mais por descoberta do que por reconhecimento, entender que tal ocorre porque se trata de uma filosofia da práxis, onde o fazer humano é sempre prática social, fonte de teoria, destino de toda teorização, para fazer-se intencionalmente transformador da realidade externa e do próprio ser humano que, nela e por ela se transforma, se torna ser humano.

Movimento ainda de explorar concepções que se relacionam mais intimamente com o tema numa interação explicativa, a partir das circunstâncias percebidas, assumindo o risco de ideologizar as percepções de contexto. E percebo que o risco não diminui, mas é afastado quando se agregam proteções, na franqueza da interlocução com autores e colegas que se colocam no debate coletivo. Percebo também que, nesta busca das concepções, se vão esclarecendo obscuridades em relação às tensões entre o trabalho e o modo de produção; entre a ciência e a tecnologia e sua relação com o trabalho; entre a sociedade, o Estado e a democracia.

Movimento de identificar resistências e dificuldades em traçar perfil de conjuntura, panorama de contexto, sem cair no reducionismo dos esquemas ilustrativos, sabendo que na radical historicidade da totalidade do real presente, está a matriz de prática, da teoria, da consciência da integração de ambas na práxis transformadora. E aí, nessa totalidade complexa, percebida como síntese de múltiplas determinações, situar a relação trabalho-tecnologia-profissão-educação, aplicando-se no desvendamento das aparências.

Movimento, enfim, de enfrentar os discursos sobre a tecnologia na "tecnologia" dos discursos sobre educação profissional, sabendo estar lidando com as expressões, nem sempre acompanhadas das distinções entre "formação técnico-profissional" e "objetivo profissionalizante na educação básica", entre "politecnia" e "polivalência", "educação para domínio de ciência e tecnologia" e "capacitação para a transferência de tecnologia". E buscar, então, na realidade, os objetivos concretos contidos nas conceituações de tecnologia sobre a qual versam os discursos, que a apresentam como argumento para convencer de uma proposta ou, algumas vezes, como fundamento sobre o qual se constrói uma proposta.

Um conjunto de movimentos do processo investigativo que, na provisoriedade dos resultados obtidos, conclui-se em movimento e como movimento. Assim, ao tentar sistematizar os resultados deste percurso investigativo em itens sucessivos e numerados, não é minha intenção hierarquizá-los e muito menos introduzir, entre eles, separações que

obscureçam a dinâmica relacional que, deles e com eles, faz um único e aberto movimento tendente à continuidade.

6.1 – Caracterização dos discursos através de sua "tecnologia".

Um primeiro e múltiplo resultado de minha investigação é a manifestação de que os discursos, sobre o tema da educação profissional, organizam-se de forma diferente. Esta diferença de formas de se organizarem, porém, não respondem apenas às características próprias de se situarem como discursos propositivos (nos debates e proposições) e discursos reguladores (nas formulações normativas legais). Certamente tal acontece, mas essa diferença muito pouco acrescentaria em termos de aprofundamento de análise.

O que me parece mais significativo é ter podido perceber e indicar estruturações discursivas diferenciadas a partir de serem assumidos fundamentos diversos. Isto é: independentemente de serem discursos propositivos ou reguladores, sua "tecnologia", a construção de sua estrutura, em qualquer amplitude de sua abrangência, se diferencia pela concepção que o fundamenta. Em minha leitura, no decorrer desta pesquisa, consegui chegar a dois fundamentos diferentes a presidir as estruturações. São duas visões diferentes relativas ao modo de produção vigente: uma que fundamenta, argumenta, critica, propõe e regula dentro dele, de seus limites, como se intransponíveis fossem; a outra que procede fundamentando, argumentando, propondo e regulando numa perspectiva de sua superação por alternativa possível e necessária.

Quando, no capítulo 4, explico a sistematização do textos em duas seções (4.3 e 4.4 relacionando-os à "produção humana da existência" e à "produção de bens e serviços") recorro a uma qualificação de cada uma delas, respectivamente como "processo de humanização" e "processo de 'deshumanização'". E justifico exemplificando com o tratamento da questão do acentuado desemprego, sem considerá-lo estrutural, mas decorrência funcional naturalizada neste modo de produção assumido como o único possível (cf. SOBRAL, 1998, p.121).

Um segundo e, também, múltiplo resultado se manifestou na análise do processo de formulação do discurso regulador. A "tecnologia" do discurso expressa no primeiro projeto decorre de uma integrada estrutura - do seu todo e de suas partes – como uma relação permanente e recorrente dos fundamentos conceituais (que incorporam função argumentativa) e formulação reguladora. O primeiro projeto, na verdade, reflete a "tecnologia" dos discursos que se constroem na vigilância de manter coerentes as regras e os fundamentos. E mais.

Assume os fundamentos que apontam para a transformação de educar em formação humana. Por isso mesmo, têm como horizonte a produção humana da existência e não o modo de produção vigente. É nesse quadro da "tecnologia" do discurso da primeira versão, que se insere, como regra, a politecnia. Ela vai ser eliminada no projeto final que se transforma na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diferentes "tecnologias" de discurso vão se sucedendo, não apenas pelo modo parlamentar de se expressar na formulação reguladora, mas sobretudo pela dissociação dos fundamentos (que incorporam, repito, a função argumentativa) e das regras ou normas. O próprio autor, em suas emendas de 1989, faz essa dissociação na inclusão da regra da dupla modalidade, modificando assim o discurso anterior sobre o 2º grau. E uma sucessiva especificação de regras – algumas com fundamentos e argumentos implícitos – vai substituindo uma "tecnologia" de discurso, por outra.

Ressalto aqui, portanto, como um resultado muito significativo para mim, o fato de reforçar a existência de uma relação forte entre os discursos propositivos e os discursos reguladores ou normativos, mas, além disso, perceber que esta relação se faz na diferença da estruturação dos discursos propositivos. Exemplo claro disso é que os projetos de sociedade, que se confrontaram na regulação das diretrizes e bases da educação nacional, se espelharam no confronto da relação trabalho-educação-profissão. Isso é que me permite vislumbrar o sentido de que, mesmo perdendo proposições diante de uma regra ou norma estabelecida, o processo sempre pode e deve ser retomado. Mas a retomada só é significativa através de discursos estruturados na relação entre fundamentos, argumentos e regras. No caso analisado no texto deste trabalho e resgatado acima, a "tecnologia" do discurso propositivo que se expressou na Lei, contou com fatores objetivos que lhe facilitaram o trânsito parlamentar. Além de outros, é a "tecnologia" de discurso que representa, aqui, com menor ou maior sofisticação, o projeto hegemônico de sociedade.

Finalmente, apenas menciono e comento brevemente um terceiro resultado. Quando procedi à análise da "tecnologia" dos discursos propositivos, e procurei privilegiar as intervenções em eventos, pude perceber que há uma diferença na utilização de remissões a exemplos da prática e de sua posição na "tecnologia" dos discursos. Não apenas se registra uma diferença quantitativa nessas remissões, como também pode ser notada uma diferença de tratamento. Há mais remissões à prática nos discursos que analisei relacionados ao modo de produção vigente e nestes os exemplos mais do que reforçar argumentos, se constituem em argumentos e, muitas vezes, o são sem qualquer mediação teórica. Os limites de meu trabalho de pesquisa não me autorizam a ir além dessa constatação. Considero importante referi-la, no

sentido de reforçar o significativo lugar que deve ter a relação teoria e prática no discurso propositivo que encontra seu fundamento num projeto social de transformação humanizadora.

6.2 – Caracterização do discurso sobre tecnologia.

Sem dúvida alguma, minha pesquisa confirmou o fato que lhe deu origem: é significativa a presença de uma permanente e recorrente presença da tecnologia nos discursos propositivos e reguladores sobre a educação profissional. Mas, como um discurso sobre a tecnologia na "tecnologia" do discurso sobre a educação profissional, ele não correspondeu plenamente às expectativas do pesquisador. Minha impressão inicial é que encontraria pequenos tratados sobre o tópico "tecnologia", suas relações com o conhecimento e a prática, a explicitação sobre o entendimento das expressões que a compõem com outros termos: "desenvolvimento científico e tecnológico", "educação tecnológica", "ciência e tecnologia". Não há isso. Na verdade há muito mais que isso.

Em primeiro lugar, os discursos propositivos que se fundamentam na alternativa de transformação do modo de produção capitalista vigente, em sua análise crítica, privilegiam a integração da tecnologia no trabalho. E não poderia ser diferente. A história da tecnologia é a história do trabalho e a história dos modos de produção da existência humana. Por isso a politecnia se afirma como formação do homem omnilateral, objetivando o domínio da ciência e da tecnologia, também em relação de integração, para a produção humana da existência.

Já os discursos relacionados com o modo de produção vigente, tratam a tecnologia dissociada do trabalho. Assim é que, na "tecnologia" desses discursos, também está ausente um discurso sobre tecnologia, prevalecendo menções que vão tornar patentes diversas concepções de tecnologia.

Note-se que, no primeiro caso, tenho um discurso sobre a tecnologia integrado ao discurso sobre trabalho e fundamentando tanto o discurso propositivo quanto o discurso regulador da educação profissional. No segundo caso, porém, não tenho um discurso sobre a tecnologia, mas menções de tecnologia, como fator externo condicionador do modo de produzir, do modo de trabalhar, do modo de capacitar. Uma tecnologia que, via de regra, é concebida como conjunto de técnicas e produtos de uma determinada área.

Assim é que, na dissociação, predomina a visão da tecnologia produto, mercadoria a ser comprada, transferida. A tecnologia, na qualidade de variável independente, de repente, num discurso sobre "formação profissional", é argumento para atribuir à capacitação a função

de canal "eficaz de transferência de tecnologia"[122]. E quando a globalização, concretizada no desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, torna disponíveis para compra as outras tecnologias, fica como problema a capacidade de usá-las (cf. supra, p.137; SOBRAL, 1998, p.129).

A "nova" tecnologia – transferida, importada – é considerada vantajosa porque permite a liberação de despesas com mão-de-obra, embora crie necessidade de capacitação, não só para operá-las, mas para readaptar o trabalhador às mudanças introduzidas por elas representadas por uma "nova" organização, uma "nova" metodologia de produção; uma "nova" relação de trabalho.

Além de um repertório de afirmações sobre a tecnologia e suas questões, é perceptível uma "tecnologia" de discurso em que, menos do que um discurso sobre, nota-se a presença da tecnologia como argumento a favor da reformulação do sistema de formação profissional. Uma exigência do BID anunciada em 1994 por seu porta-voz e mais firmemente reiterada em 1998. O que se poderia denominar discurso sobre tecnologia, é representado apenas pela descrição, cuidadosamente equilibrada, das repercussões de sua adoção, sempre acompanhada da recorrente característica de novidade provocadora de mudanças.

Interessante notar como os congressos e seminários da Confederação da Indústria e do SENAI, mesmo acolhendo intervenções divergentes, mantêm a dupla função de disseminar mensagens reforçadoras da "novidade" da tecnologia e das "necessárias mudanças" na empresa e na formação profissional, oferecendo – argumentada e insistentemente - o modelo da mudança desta última: o SENAI. Explicitando sua mais importante característica: ter presente a demanda do mercado, através de uma atenta e efetiva cooperação com as empresas.

6.3 – Educação profissional: em busca de um significado

O movimento conclusivo, por ser movimento, implica na indicação de perspectivas. Certamente, as limitações da pesquisa e do pesquisador evidenciadas nos dois itens anteriores, já se manifestaram como convites ou convocações para caminhos futuros de investigação. Mas creio ser relevante deixar explicitada e sistematizada minha visão dessas perspectivas, depois que este percurso veio interagir com os percursos de uma vida em estado de intencional educação permanente.

---

[122] "Talvez o aspecto mais importante e mais incompreendido da formação profissional seja o seu potencial de transferir tecnologias sem o domínio da sociedade ou de determinados grupos" (cf. supra p.132, citando CASTRO, 1994).

No início deste trabalho, tentei apresentar, de uma forma organizada, meus “caminhos de aqui chegar”. Procurarei, aqui, expressar “os caminhos de daqui prosseguir”.

Para sistematizá-los me fixei na mudança que ocorreu em mim, durante esse processo, diante da expressão “educação profissional”. Nela identificava um abuso de esvaziamento de significado de cada um dos termos que a formavam. O treinamento ou informação operacional, que já se revestira com o nome de formação técnica, passava a adornar-se com o termo educação. A tarefa, que já conquistara a denominação de ofício, passou a ser profissão. Não percebia o risco que corria de cair numa hierarquização semântica, forte sinalização de uma hierarquização pautada na perversa divisão do trabalho no modelo vigente de produção. Chego aqui com uma outra visão. A questão do alegado e do real, precisa sim denunciada. Mas, a correção vai mais longe do que um restabelecimento semântico. Trata-se de investir pesquisa, reflexão e ação em dar realidade ao alegado. Trata-se de esvaziar a falácia pela explicitação da verdade, que nela aparece apenas como parcial para efeito de dissimulação. A perspectiva que vejo, agora, é a busca de realizar o significado da expressão “educação profissional” em sua plenitude (concretamente uma totalidade) como formação humana, na omnilateralidade do ser humano historicamente situado. Isso, na concretude do mais específico treinamento para a realização da mais específica tarefa.

O resgate da educação profissional como formação humana é um dos aspectos que me propõe a perspectiva de caminho a prosseguir. Nem se credite a puro otimismo o que vejo nos discursos fundamentados na manutenção do modo de produção vigente. A verdade é que se flagram objetivos em termos oriundos das conquistas dos trabalhadores e de sua luta por educação e capacitação. São, nesses discursos, menções e, quando muito, intenções apenas ou, até, disfarces. Mas instalam contradições, abrem fendas, oferecem flancos.

O insucesso da proposta da politecnia como formulação normativa do texto legal, não significa proibição de sua realização, e muito menos sua inviabilidade. Contudo, parece fundamental que se investigue, proponha e execute exemplarmente sua proposta. O domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos a partir e com a prática de trabalho socialmente significativo, é a condição de sua realização. Há que se reconhecer uma certa timidez em enfrentar questões como suas repercussões curriculares, sua necessidade de estar contextualizada numa proposta político-pedagógica concreta e coerente. Se é tarefa iniludível aprofundar os fundamentos, não menos indispensável é aplicá-los no fazer educativo, escolar ou não. E esta aplicação não flui naturalmente, mas exige pesquisa e reflexão construtiva de realidades transformadas, no campo de currículos, livros de texto, capacitação de professores,

metodologias. Exige a realidade concreta da permanente alegação da relação teoria-prática.

Ao trazer considerações sobre o resgate da educação profissional como formação humana, já se manifesta para mim um caminho de recuperação da educação profissional como práxis transformadora. Poderia tratar dessa questão a partir de diversos enfoques, presentes nos textos que utilizei na pesquisa. Prefiro, contudo, reforçar o argumento que acima mencionei, registrando o desgaste na "tecnologia" do discurso sobre a politecnia, a partir das emendas de 1989 à versão primeira do Projeto de LDBEN. A quebra estrutural e o enfraquecimento da politecnia não se deram pela introdução da modalidade "profissionalização". Mas se deu pela ausência de uma outra costura que a levasse em conta. Por isso se comprometeu a "tecnologia" anterior, cuja base estava representada pela relação integrativa entre fundamento, argumento e norma. Não se explicita, por exemplo, na regra das oficinas produtivas, a referência ao seu papel em ambas as modalidades.

A ausência da teoria na prática compromete a possibilidade da práxis e, portanto, de sua força transformadora. A ausência da prática na teoria compromete a sintonia das transformações possíveis e sua evolução. E essa relação, se realiza de fato ou será também uma simples alegação.

Finalmente o último aspecto que desejo mencionar nesse vislumbrado "caminho de daqui prosseguir" é o resgate da educação profissional como política plenamente pública. Minhas leituras dos textos aqui trabalhados e de tantos outros a eles correlacionados apontam para a necessidade, mais uma vez, de atentar para a totalidade da educação como síntese de totalidades. As diretrizes e bases da educação nacional até o Projeto de Lei nº. 101/93, aprovado na Câmara dos Deputados, explicitava uma política pública de educação profissional integrada ao ensino médio e outra, distinta, ainda que articulada, mas não integrada, aos níveis de ensino da educação básica, sob o título de "formação técnico-profissional". Perdeu-se isso e o texto legal é silencioso e contido. Sua regulamentação - através dos Decretos, Portarias e Resoluções - dita políticas de governo. Não de Estado, e menos ainda de Sociedade. Reconheço que são políticas públicas, porque estabelecidas pelo poder público, por instrumento público, estabelecendo publicamente critérios e linhas de ação e aplicação de recursos do fundo público.

Entretanto, o resgate que proponho como objeto desse caminhar de prosseguimento, é de uma política plenamente pública. Há espaço para a pesquisa, para o debate reflexivo, para a construção de propostas que levem em conta a educação profissional como formação humana e como práxis transformadora das relações trabalho-tecnologia-profissão-educação na

especificidade concreta de cada situação e no conjunto das situações. Um primeiro aspecto para caracterizar o plenamente público é muito óbvio e muito esquecido: o interesse da maioria trabalhadora. O fato de não poder cair na ingenuidade de esquecer que estamos em uma sociedade de classes em que a minoria detém o poder hegemônico, não me exime de buscar a nitidez dos interesses da maioria, nesta especificidade educacional que lhe diz diretamente respeito. E, mesmo quando constato contradições e esmaecimentos desta nitidez, é preciso evidenciá-las e oferecer instrumentos de análise e discussão.

Neste percurso investigativo, meu objeto foi – e retomo minha declaração no início deste trabalho - "a educação profissional, enquanto expressa em propostas discutidas, enquanto formalizada no sistema normativo, no especial momento de afirmação democrática da sociedade brasileira reconstituindo-se em Estado de Direito, após um longo período de arbítrio autoritário, iniciado com o Golpe de 1964".

Pretendi perseguir uma hipótese de que "o discurso sobre tecnologia, está presente no discurso mais amplo sobre educação profissional e, nele, exerce um papel de argumento catalisador que, crescendo em importância, pode chegar a ser considerado, mais do que argumento, um fundamento".

Chego aqui sem ter dúvidas sobre essa presença e sobre os desafios que ela representa, sobretudo quando se dissocia ciência-tecnologia-trabalho e se propõe uma "tecnologia" de discurso em que o discurso sobre a tecnologia é usado como argumento externo de uma denominada "educação profissional".

Mas constato que é preciso estar consciente de que esse percurso foi insuficiente e que os caminhos se abrem para complementação necessária. Não como um convite, mas como uma exigência.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Edit. Mestre Jou, 1970

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARENDT, Hanna. A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar. (trad. Antônio Abranches *et alii*). Rio de Janeiro: Relume Dumará / Ed. UFRJ, 1992.

ARISTOTELES. *Tópicos*. In: Coleção os Pensadores vol. IV .São Paulo: Abril Cultural, pág. 7-158, 1973

ARON, Raymond. Ensayo sobre las liberdades. (trad. Ricardo Ciudad Andreu) 5ª ed. Madrid: Alianza Editorial, 1990

_____. O Marxismo de Marx. (trad. Jorge Bastos). São Paulo: Arx, 2004

ARROYO, Miguel. *O direito do trabalhador à educação.* In: MINAYO GOMEZ e outros (1989: 75-92).

ARRUDA, Marcos. *A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral*. In: MINAYO GOMEZ e outros (1989: 61-74).

AZEVEDO, Fernando de, et alii. Manifesto ao povo e ao governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1932.

_____. Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados – 01/07/1959. In: BARROS (1960: 57-82)

BAAS, Émile. Introdução Crítica ao Marxismo: perspectivas marxistas, perspectivas cristãs. Rio de Janeiro: Agir, 1958.

BAETHGE, Martin. *Novas tecnologias, perspectivas profissionais e autocompreensão cultural: desafios à formação*. Educação & Sociedade, nº. 34, dezembro 1989, pág. 07-26.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Obras Completas de Rui Barbosa Vol. X. 1883, Tomo I, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Edição fac-similada comemorativa do 1º centenário dos pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882. Fundação Casa de Rui Barbosa / Fundação Cultural do Estado da Bahia / Conselho Estadual de Educação)

BARROS, Roque Spencer Maciel de. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Pioneira, 1960.

BAHSKAR, Roy. *Dialética*; *Realismo*; *Teoria do Conhecimento.* In: BOTTOMORE (2001).

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. (trad. Michel Lahud e Uara Frateschi Vieira). 9ª ed. São Paulo: Hucitec/AnnaBlume, 2002.

BLOCH, Marc. Introducción a la Historia. México: Fondo de Cultura Econômica.

BOBBIO, N. A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO,Gianfranco. Dicionário de política. (Tradução coordenada por João Ferreira). 12ª ed. Brasília: EdUNB / LGE Ed., 2004.

BORNHEIM, Gerd. Metafísica e finitude. Coleção Debates. São Paulo: Perspectiva, 2001

BOTTOMORE, Tom, editor. Dicionário do Pensamento Marxista. (trad. Waltensir Dutra). 2ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *La nouvelle vulgate planétaire*. In: Le Monde Diplomatique, mai 2000.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Reunião conjunta dos Conselhos de Educação: quinze anos de intercâmbio e colaboração. Brasília: MEC/Departamento de Documentação e Divulgação, 1980.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº. 1, de 3 de fevereiro de 2003. 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. In: { HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf" }, acesso em janeiro de 2006.
BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº. 4, de 27 de outubro de 2005. Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que 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. In: { HYPERLINK "http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf" }, acesso em janeiro de 2006.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1998
BRASIL. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º 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. In: { HYPERLINK "https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm" }, acesso em janeiro de 2006.
BRASIL. 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. In: { HYPERLINK "https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm" }, acesso em janeiro de 2006.
BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: { HYPERLINK "https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm" } acesso em janeiro de 2006.
BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. In: { HYPERLINK "https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm" } acesso em janeiro de 2006.
BRASIL. Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. In: { HYPERLINK "https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm" } acesso em janeiro de 2006.
BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: { HYPERLINK "https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm" }, acesso em janeiro de 2006.
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986). Volume II. Brasília: INEP, 1987.
BRITO, Vera Lúcia Alves de. Propostas para a LDB: a questão da escola pública e da escola privada. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1991.
_____.. Projetos de LDB: histórico da tramitação. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves de. Medo à liberade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997, p. 45-89.
BURGUIÈRE, André. Dicionário das ciências históricas. Rio de Janeiro: Imago, 1993
CARDOSO, Ciro Flamarion. *História e paradigmas rivais.* In: CARDOSO e VAINFAS (1997: 1-23).
CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo, orgs.. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier (Campus), 1997..
CARDOSO, Fernando Henrique. *Educação para o desenvolvimento*. In: BARROS (1960: 166-176).
CARLEIAL, Liana Maria da Frota. *Trabalho em tempos de novas tecnologias: velhos e novos desafios*.Proposta, Rio de Janeiro: FASE, nº. 72, março/maio 1997, pág. 14-20.
CASTRO, Cláudio de Moura. *Formação profissional: o que fazer agora?*. In: SENAI/RJ - SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL / DEPARTAMENTO

REGIONAL DO RIO DE JANEIRO. Seminário Tecnologia & Desenvolvimento: o que muda na formação profissional. Rio de Janeiro: SENAI/RJ, 1994, mimeog.
_____. *Trabalho, qualificação e competência*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO (1998: 67-71; 110-112)
CHARTIER, Roger (1990). A História Cultural: entre práticas e representações. (trad. Maria Manuela Galhardo). Lisboa: DIFEL / Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
_____. *História Intelectual*. In: BURGUIÈRE (1993).
CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER-KOUCHNER, Evelyne. História das idéias políticas. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
CHÂTELET, François e PISIER-KOUCHNER, Evelyne. As concepções políticas do século XX: história do pensamento político. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
CIAVATTA, Maria. *O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações*. In: FRIGOTTO e CIAVATTA (2001: 121-144).
CIAVATTA FRANCO, Maria Aparecida. *Fábula da Nova República: criação de duzentas escolas técnicas.* Cadernos CEDES, Campinas (SP): UNICAMP, 1988, pág. 36-47.
_____. O trabalho como princípio educativo: uma investigação teórico-metodológica. 2 vls. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1990.
_____. A LDB dos anos 90: a norma e a interpretação da relação trabalho e educação. In. Universidade e Sociedade, Revista ANDES, ano III, nº. 5, p. 48-52.
CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO**,** Gaudêncio; TREIN, Eunice e outros. *NEDDATE - Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação (UFF) - Balanço de atividades e perspectivas*. In: Educação em Revista. (Revista da Faculdade de Educação da UFMG) nº. 33, junho 2001.
COMTE-SPONVILLE, André. Dicionário Filosófico. São Paulo: Martins Fontes, 2003
CONCÍLIO VATICANO II. *Decreto "Optatam totius" sobre a formação sacerdotal (28.10.65)*. In: CONCÍLIO VATICANO II. Constituciones. Decretos. Declaraciones ... 4ª edición. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, *(1967)*p. 526 –549.
CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1. Anais da 1ª Conferência Brasileira de Educação. São Paulo: Cortez, 1981.
CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO. Anais: Brasil 98, educação e trabalho. (3 e 4 de setembro de 1998). São Paulo: IVTO[123] e CNI/SENAI, 1998.
CONGRESSO MUNDIAL DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL, I. Relatório Final. In: **Boletim Técnico do SENAC,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, set.-dez. 1986, p. 243-249.
COSTA PINTO, L. A. Sociologia e desenvolvimento: temas e problemas de nosso tempo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.
CUNHA, Luiz Antônio. Palestra. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982, p. 179-181).
_____. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: UNESP / Brasília: FLACSO, 2000.
_____. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. . São Paulo: UNESP / Brasília: FLACSO, 2000b
_____. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. . São Paulo: UNESP / Brasília: FLACSO, 2000c.
CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

[123] IVTO – International Vocational Training Association.

_____. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. **Cad. Pesqui**. jul. 2002, nº.116, p.245-262. { HYPERLINK "http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=pt&nrm=iso" } . [acesso Junho 2006]
CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Bahia; BRITO, Vera Lúcia Alves de. Medo à liberade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
DANTAS, Laura. Palestra. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982, p. 265-267.
DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. O que é a filosofia?. Trad. Bento Prado Jr. & Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
DELORS, Jacques e outros. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (Trad. José Carlos Eufrázio). 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1999.
DREIFUSS, René Armand. 1964: a conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe. 2ª ed. Revista. Petrópolis: Vozes, 1981.
ENGELS, Frederico. Anti-Dührig: o la revolución de la ciência de Eugenio Dühring (Introducción al estudio del socialismo). (trad. Esp. Jose Verdes Montenegro y Montoro). Madrid: Editorial Ciência Nueva 1968
FALCON, Francisco. *História das idéias.*In: CARDOSO e VAINFAS (1997: 91-125).
FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: EDUSP/FDE, 1994
FENELON, Dea Ribeiro. 50 textos de História do Brasil. São Paulo: Hucitec,. 1990.
FERNANDES, Florestan. O desafio educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
_____. Diretrizes e bases: conciliação aberta. In: Educação e Sociedade, n. 36, ago. 1990, p. 142-149.
_____. *O Senado e a educação.* In: Folha de São Paulo, 12 abr 1995.
FERREIRA, Carlos Eduardo Moreira. SENAI, um modelo de ensino técnico e profissional. In: KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG (1998: 43-52).
FIORI, José Luís. Consenso de Washington (Palestra realizada no Centro Cultural Banco do Brasil, em 04/09/1996). In: { HYPERLINK "http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/textos/consenso _w.htm" }, acesso em junho 2006
_____. *O Cosmopolitismo de Cócoras*. In: Educação e Sociedade. vol.22, n.77, dez. 2001, pág..11-27. { HYPERLINK "http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000400002&lng=pt&nrm=iso" } acesso em jan. 2005.
_____. O vôo da coruja. : RCB, 2003.
_____. *O Brasil no Império Americano*. In: Teoria e Debate, n. 52, dez. 2002 - jan.-fev. 2003, { HYPERLINK "http://www.fpabramo.org.br/td/td52/td52_internacional_imperio.htm" } acesso em jan.2005.
FORRESTER, Viviane. O horror econômico. (trad.Álvaro Lorencini). São Paulo: UNESP. 1997
FOURASTIÉ, Jean. A grande esperança do século XX. (trad. Fernando dos Santos Fonseca) São Paulo: Perspectiva, 1971
FRANCO, Albano do Prado. Discurso do Presidente da Confederação Nacional da Indústria. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982, p. 3-6.
FRANCO, Maria Laura P. B.. *Avaliação e redefinição da política do ensino de 2º grau*. Cadernos CEDES, Campinas (SP): UNICAMP, 1988, pág. 26-35.
FREITAS, Marcos Cezar. *O conceito de tecnologia: o quarto quadrante do círculo de Álvaro Vieira Pinto*. In: VIEIRA PINTO (2005, I: 1-25).

_____. *Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia*. In: Revista Brasileira de Educação, ANPED, 11 (31): 80-95, jan./abr. 2006.
FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
_____ . *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos*. In: MINAYO GOMEZ e outros (1989: 13-26)
_____. Educação e Crise do Capitalismo Real. São Paulo: Cortez, 1995.
_____org.(). Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1999.
_____. *Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional.* In: **Boletim Técnico do SENAC,** Rio de Janeiro, v. 25, nº. 2, mai./ago. 1999a, pág. 30 – 46.
_____. *Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje*. In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pág. 241-288.
FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.
FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005b. . [Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: junho de2006].
FURTADO, Celso. A fantasia desfeita. 2ª ed. (1ªed. 1989). São Paulo: Paz e Terra.
_____. *Os desafios da globalização*. In: **Folha de São Paulo**, 1/12/1996, p.3.
GARCIA, Nilson Marcos Dias e LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional. 27ª.RA-ANPED, 2004. { HYPERLINK "http://www.anped.org.br/27/diversos/te_domingos_leite.pdf" }, acesso em fevereiro de 2005.
GHIRALDELLI JR, Paulo (1990). História da Educação. São Paulo: Cortez.
GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. 6vls. (Tradução e edição de Carlos Nelson Coutinho, com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000-2002.
GROS, Denise Barbosa. Institutos Liberais e Neoliberalismo no Brasil da Nova República. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Instituo de Filosofia e Ciências Humanas, 2002.(Teses FEE 6). Porto Alegre: Fund. de Economia e Estatística, 2003.
GUSDORF, Georges. Palestra. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982, p.19-22.
HOBSBAWM, Eric. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
HÜHNE, Leda Miranda, org.. Profetas da Modernidade. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986.
IPES/GB – INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOCIAIS DA GUANABARA (org.). A educação que nos convém. (Fórum realizado em outubro-novembro de 1968). Rio de Janeiro: APEC, 1969.
JAPIASSU, Hilton. Introdução ao pensamento epistemológico. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

_____. Introdução às ciências humanas: análise de epistemologia histórica. São Paulo: Letras & Letras, 1994.
_____. A crise da razão e do saber objetivo: as ondas do irracional. São Paulo: Letras & Letras, 1996.
KOCH, Ingedore G. Villaça (1987). Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez.
KONDER, Leandro (1985). O que é a dialética. (Coleção *Primeiros Passos*, 39). São Paulo Abril Cultural / Brasiliense.
_____. *Marx*. In: HÜHNE, Leda Miranda, org. (1986). Profetas da Modernidade. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986, pág. 21-40.
_____. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
_____ (). A questão da ideologia. São Paulo: Companhia das Letras. 2002.
KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG. A educação como tarefa permanente. Série Papers, nº34. São Paulo: Centro de Estudos K-A-S, 1998.
KRINGS Hermann et alii. Conceptos Fundamentales de Filosofia. (Trad. esp. Raúl Gabas) 3 v. Barcelona: Editorial Herder, 1977-1979.
KUENZER, Acácia Zeneida. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. 2ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
_____. Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.
_____. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.
_____ (). "Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Conseqüências". **ENSAIO aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, CESGRANRIO, 6 (20): 365-384, jul. – set. 1998a
_____. *Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1999, pág.55-75.
_____. *Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho*. In: **Boletim Técnico do SENAC,** Rio de Janeiro, v. 25, nº. 2, mai./ago. 1999a, pág. 18 – 29.
_____, org.. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000
_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, 2000a. Disponível em: { HYPERLINK "%3chttp://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100003&lng=pt&nrm=iso%3e." }
LESSA, Sérgio. O mundo dos homens: trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002.
_____. *História e ontologia: a questão do trabalho.* In: Revista Crítica Marxista nº. 20. abril 2005, pág. 70-89.
LIMA, Alceu de Amoroso. *Cultura e Técnica: soluções unilaterais* (Conferência na II Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, em Belo Horizonte, 1964). In: BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (1980: 207-216).
LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.
LIMA FILHO, Domingos Leite e QUELUZ, Gilson Leandro. *A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual*. In: Educação & Tecnologia. Revista do CEFET-MG, v.10, n. 1, jan.-jun. 2005, pág.19-28.
LOBO NETO, Francisco J. da S.. *Profissionalização e Sistema Educacional*. In Boletim da AEC do Brasil, ano 2 (9): 14-17, 3º trim., 1973
_____. *Novas Considerações sobre a Formação Profissional*. In Boletim da AEC do Brasil, ano 4 (18): 5-9, 4º trim.1975

_____. T*ecnologias e Formação Profissional* - Conferência no X Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, São Paulo, 1978. In Estudos e Pesquisas, nº. 5/6, Rio de Janeiro: ABT, pág. 67-72.
_____. *A Educação e a Modernidade no Brasil*: *o enfoque trabalho*. In Tecnologia Educacional, v. 21 (107): 22-24, jul. – ago. 1992.
_____. *Resgatando a pedagogia de um processo participativo*. In**: Caderno ADUFF-Ssind,** nº. 02, agosto de 1995, pág. 9- 14.
LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas (SP): Autores Associados, HISTEDBR, 2002.
MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. trad. Gaetano Lo Mônaco. 2ª ed. São Paulo:Cortez e Autores Associados, 1989.
_____. Marx e a Pedagogia Moderna. (trad. Newton Ramos-de-Oliveira). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
MANDEL, Ernest. *Keynes e Marx*. In: BOTTOMORE, Tom, editor. Dicionário do Pensamento Marxista. (trad. Waltensir Dutra). 2ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, pág. 207-208.
MAQUIAVEL, Nicolau,. O príncipe; tradução: Olívia Bauduh. Coleção "Os Pensadores". São Paulo: Nova Cultural, 1999.
MARCONDES, Danilo (). *Para que serve a Filosofia?* Prefácio. In: Café Philo: as grandes indagações da Filosofia. [Hors-Série do Le Nouvel Observateur, publicada em Paris, 1998]. Tradução de Procópio Abreu e revisão de Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
MARROU, Henri-Irénée. Sobre o conhecimento Histórico. Rio de Janeiro: Zahar, 1978
MARX, Karl. Outlines of the critique of political economy (Grundrisse der kritik der politishen ökonomie). Trad. Martin Nicolaus. Ed. Penguin 1973. Versão Eletrônica { HYPERLINK "http://www.marxists.org/archive/marx/works/1857/grundrisse/index.htm" }, acesso em jun. 2006.
_____. Manuscritos Econômicos e Filosóficos e Outros Textos Escolhidos. (Coleção "Os Pensadores", XXXV). São Paulo: Abril Cultural, 1974.
_____. *Introdução [à Crítica da Economia Política]*. (trad. José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi). In: _____. Manuscritos Econômicos e Filosóficos e Outros Textos Escolhidos. (Coleção "Os Pensadores", XXXV). São Paulo: Abril Cultural, 1974a, p. 109-131.
_____. *Teses contra Feuerbach*. Trad. de José Arthur Giannotti. In: Manuscritos Econômicos e Filosóficos e Outros Textos Escolhidos. (Coleção "Os Pensadores", XXXV). São Paulo: Abril Cultural, 1974c, p.55-59.
_____ Textos Filosóficos. (trad. Maria Flor Marques Simões). Biblioteca do Socialismo Científico. Lisboa: Editorial Estampa. 1975.
_____ . Elementos fundamentales para la a crítica de la economía política: borrador ("grundrisse") 1857-1858. Vol.I. (trad Pedro Scaron)16ª ed. México: Siglo Veinteuno, 1989.
_____. O Capital: crítica da economia política. L. I, vol. 1 (trad. Reginaldo Sant'Anna).15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
_____. O Capital: crítica da economia política. L. I, vol. 2 (trad. Reginaldo Sant'Anna).17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
_____. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2001a.
_____. Crítica da filosofia do direito de Hegel. (Trad. Rubens Enderle e Leonardo de Deus). São Paulo: Boitempo, 2005.
MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. (trad. Luis Cláudio de Castro e Costa). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
_____. O Manifesto Comunista. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MATZ, Ulrich. Estado. In: KRINGS Hermann et alii. Conceptos Fundamentales de Filosofia. (Trad. esp. Raúl Gabas). Barcelona: Editorial Herder, 1977-1979. 3 v. Tomo Segundo, 1978, p. 39-57.

MEHEDEFF, Nassim Gabriel. *Prioridades e políticas de educação profissional*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO (1998: 152-167)

MENDES, Durmeval Trigueiro. *Para uma filosofia da educação fundamental e média*. In: Revista de Cultura Vozes. Petrópolis (RJ). v.68, n. 2, mar. 1974, pág. 5-12.

MESZÁROS, Istvan. *Mediação*. In: BOTTOMORE (2001: 263-264).

_____. *Capital.* In: BOTTOMORE (2001: 44-46).

_____. Para Além do Capital. (trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa). São Paulo: Boitempo / Campinas (SP): UNICAMP, 2002.

_____. O poder da ideologia. (trad. Paolo Cezar Castanheira). São Paulo: Boitempo, 2004.

MILIBAND, Ralph. Estado. In: BOTTOMORE, Tom, editor. Dicionário do Pensamento Marxista. (trad. Waltensir Dutra). 2ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p.133-136.

MINAYO GOMEZ, Carlos. *Processo de trabalho e processo de conhecimento*. In: MINAYO GOMEZ e outros (1989: 43-59).

MINAYO GOMEZ, Carlos e outros. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 2ª ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

MINDLIM, José. Palestra. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982, p.15-17.

MIRANDA, Glaura Vasques. Palestra. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982, p. 341-345.

MONAL, Isabel. Exposição de Abertura. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982, p. 8-13.

MORAES, Maria Célia M. de. *A democracia radical, a síndrome dos novos paradigmas*. In: Universidade e Sociedade, anoV, nº. 8, fev. 1995, pág.114-118.

NEGRI, Antonio. O poder constituinte: ensaio sobre as alternativas da modernidade. (trad. Adriano Pilatti). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NOSELLA, Paolo. *Trabalho e Educação*. In: MINAYO GOMEZ e outros (1989: 27-41).

NUNES, Clarice. [Debate]. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982, p.190-193.

OLDRINI, Guido (2002). *Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács*. (trad. Ivo Tonet). In: PINASSI, Maria Orlanda e LESSA, Sérgio, orgs. (2002). Lukács e a atualidade do marxismo. São Paulo: Boitempo.

OLIVEIRA, Francisco de (2003). Crítica à razão dualista (publicado pela primeira vez em 1972) / O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo.

_____. A economia da dependência brasileira. 4ªed. (1ªed. em 1977). Rio de Janeiro: Graal. 1984.

_____. *Uma alternativa democrática ao liberalismo.* In: WEFFORT, Francisco e outros. A democracia como proposta. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.

_____. *A vanguarda do atraso e o atraso da vanguarda*. In: OLIVEIRA, Francisco de. Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998, p. 205 – 221.

PARÍS, Carlos. O animal cultural. (trad. Marly Vianna). São Carlos (SP): EdUFSCar, 2002.

PAULANI, Leda Maria. *O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses*. In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p. 67-107.

PEREIRA, Luiz. Estudos sobre o Brasil contemporâneo. São Paulo: Pioneira, 1971.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da argumentação: a nova retórica. (trad. Maria Ermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, Chaïm. Retóricas. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PESSANHA, José Américo Motta (1989). *A teoria da argumentação ou nova retórica*. In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de, org. (1989). Paradigmas filosóficos da atualidade. Campinas (SP): Papirus.

POCHMANN, Márcio. *Economia brasileira hoje: seus principais problemas.*In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pág. 109-131.

PRADO JUNIOR, Caio. Notas introdutórias à lógica dialética. São Paulo: Brasiliense, 1959.

REIS, José Carlos. História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

RIEDEL. Manfred. Trabajo. In: KRINGS Hermann et alii. Conceptos Fundamentales de Filosofia. (Trad. esp. Raúl Gabas). Barcelona: Editorial Herder, 1977-1979. 3 v. Tomo Tercero, 1979, p.537-554.

ROCHA, Marlos B. M. da. Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados / Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

RODRIGUES, Alexandre Figueira. *Desafios da educação para o trabalho*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO (1998: 25-40).

RODRIGUES, José. O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da CNI. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____(1998a). Educação Politécnica no Brasil. Niterói: EdUFF.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou De l'éducation.* In: ROUSSEAU, J.-J. Oeuvres Complètes, IV. Paris: Gallimard, 1969.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã/ Niterói: Intertexto, 2000.

_____. Notas sobre a análise dos discursos. Niterói: FEUFF, documento eletrônico cedido pela autora, em 2004.

SALM, Cláudio. Palestra. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982, p.337-339.

_____. *Tecnologia, desenvolvimento e os desafios do emprego*. In: SENAI/RJ (1994).

SANTOS, Theotônio dos. Revolução científico-técnica e capitalismo contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 1983.

_____. *O processo de trabalho no modo de produção capitalista e a questão da profissionalização*. Cadernos CEDES, Campinas (SP): UNICAMP, 1988, pág. 56-63

SARTRE, Jean-Paul. Crítica da Razão Dialética: precedido por Questões de Método. (trad. Guilherme João de Freitas Teixeira). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia.* São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1ª edição 1983.

_____. *Política e Educação no Brasil.* São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1ª ed., 1984 e 4ª ed., 1987.

_____. A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Nova LDB: desenlace e seus desdobramentos. In: Revista Adunicamp – nº. 1 - julho de 1999 (disponível em { HYPERLINK "http://www.adunicamp.org.br/publicacoes/revista1/saviani.htm" }, acesso em junho de 2006)

_____. *O choque teórico da politecnia*. In: Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro: FIOCRUZ/EPSJV, v.1, n. 1, mar. 2003, pág. 131-152.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis - orgs.. História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: Autores Associados / HISTEDBR, 1998.

SCHAFF, Adam. História e Verdade. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SCHEPS, Ruth (org.). O império das técnicas. (trad. Maria Lúcia Pereira). Campinas, SP: Papirus, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon. Palestra. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982, p. 183-187.

SEMERARO, Giovanni. *Hegemonia e Estado popular na época do poder imperial* (trabalho apresentado em Havana (Cuba) no evento CLACSO –.2003). Cópia cedida pelo autor, via correio eletrônico.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982.

SENAI/RJ - SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL / DEPARTAMENTO REGIONAL DO RIO DE JANEIRO. Seminário Tecnologia & Desenvolvimento: o que muda na formação profissional. Rio de Janeiro: SENAI/RJ, 1994, mimeog.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje.*In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). Fundamentos da educação escolar do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pág. 289-320.

SIGAUT, François. *Tecnologia, uma ciência humana*. In: SCHEPS (1996), pág. 47-56.

SILVA, Luiz Gonzaga do Nascimento. *Fundamentos para uma política educacional brasileira.* In: IPES/GB (1969: 159-167).

SIQUEIRA, Ângela. *"LDB - Dois Projetos (de Sociedade) em disputa"*. In**: Caderno ADUFF-Ssind,** nº. 02, agosto de 1995, pág. 15 - 45.

SOBRAL, Emmanuel Nóbrega. Prioridades e políticas de educação profissional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO (1998: 152-167)

TEDESCO, Juan Carlos. Palestra. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982, p. 277-286.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969..

_____. *Democracia e Educação (O processo democrático da educação).* In: TEIXEIRA, Anísio. Educação e o mundo moderno. 2ª ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1977.

_____. Educação não é privilégio. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

_____ . Educação é um direito. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TEXIER, Jacques. Revolução e democracia em Marx e Engels. (Trad. Duarte Pacheco Pereira). Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TREIN, Franklin. *Hegel: a dialética*. In: HÜHNE, Leda M., org. (1986). Profetas da modernidade. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986, pág. 11-20.

VAZ, Pe. Henrique C. de L. *Marxismo e Ontologia*. In: ____. Ontologia e História. São Paulo: Loyola, 2001. p.142

VÉDRINE, Hélène. As filosofias da história: decadência ou crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
VELLOSO, Jacques R. Palestra. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1, 1981, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Instituto Euvaldo Lodi, 1982, p. 347-350.
VELOSO, João Paulo dos Reis. *Ensino técnico de nível médio: aspectos de sua programação* (Documento A da V Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação, no Rio de Janeiro, 1968). In: BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (1980: 483-489)
VERÓN, Eliseo. A Produção de sentido. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1981
VIEIRA PINTO, Álvaro. O conceito de tecnologia. 2 volumes. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
VILAR, Pierre. *Marx e a história*. In: HOBSBAWN, Eric J. e outros (1983). História do marxismo I: o marxismo no tempo de Marx. (trad. Carlos Nelson Coutinho e Nemésio Salles). 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 91-126.
_____. Iniciação ao vocabulário da análise histórica. (trad. José Pecegueiro). Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1985.
WOOD, Ellen Meiksins. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.
YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. (trad. Michel Lahud e Uara Frateschi Vieira). 9ª ed. São Paulo: Hucitec/AnnaBlume, 2002, p. 11-19.

A n e x o 1

Tramitação do Projeto de Lei nº. 1.258/88

na Câmara dos Deputados e no Senado Federal

A n e x o 2

Percursos do Discurso Normativo

ANEXO n2

Percursos do discurso normativo

A - QUADRO COMPARATIVO DA TRAMITAÇÃO NA CÂMARA DOS DEPUTADOS

Projeto Octávio Elísio (PL 1258 /1988)	Substitutivo Jorge Hage junho1990	Projeto Aprovado em maio1993 (PL 101/93)
Título I – Dos fins da educação Art. 1º - A educação nacional: a) inspirada nos ideais de igualdade e de liberdade, tem por fim a formação de seres humanos plenamente desenvolvidos, capazes, em conseqüência, de compreender os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do estado e dos diferentes	CAPÍTULO I – DA EDUCAÇÃO Art. 1° - A Educação abrange os processos educativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino, de educação infantil, de formação profissional, de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, no esporte, no lazer, nas manifestações culturais e no contato com os meios de comunicação social. § 1° - A presente lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, através do ensino, em instituições próprias. § 2° - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. CAPÍTULO II – DOS FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL Art. 2° - A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e	Capítulo I - Da Educação Art. 1° A educação abrange os processo formativos que se desenvolvem na consciência humana, na vida familiar; no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1° A presente lei, disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, através do ensino, em instituições próprias. § 2° A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Capítulo II - Dos Fins da Educação Nacional Art. 2° A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade

organismos que compõem a sociedade; b) inspirada nos ideais democráticos, visa colocar cada cidadão brasileiro na condição de poder ser governante e de controlar quem governa; c) inspirada nos ideais de solidariedade humana, promoverá o fortalecimento da unidade nacional e a solidariedade internacional, assim como a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural da humanidade; d) inspirada nos ideais de bem-estar social, tem por objetivo o preparo dos indivíduos para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades do meio em função do bem comum. (...)	bem-estar universais, tem por fins: I - o pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento; II - a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação; III - o preparo do cidadão para a compreensão e o exercício do trabalho, mediante acesso, à cultura, ao conhecimento científico, tecnológico e artístico e ao desporto; IV - a produção e difusão do saber e do conhecimento; V - a valorização e a promoção da vida; VI - a preparação do cidadão para a efetiva participação política; VII - o fortalecimento da soberania do país, da unidade e soberania nacional e da solidariedade internacional, pela construção de uma cidadania contrária à exploração, opressão ou desrespeito ao homem, à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade. CAPÍTULO VI – DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS NÍVEIS Art. 26 – A educação escolar será organizada da seguinte forma: I - Educação Básica, compreendendo nos níveis:	humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar universais, tem por fim: I – o pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento; II – a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e consciente dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação; III - o preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho, mediante acesso à cultura, ao conhecimento, humanístico, científico, tecnológico, e artístico e ao desporto; IV - a produção e difusão do saber e do conhecimento; V - a valorização e a promoção da vida; VI - a preparação do cidadão para a efetiva participação política; VII - o fortalecimento da soberania do País, da unidade e soberania nacional e da solidariedade internacional, pela construção de uma cidadania contrária à exploração, opressão ou desrespeito ao homem, à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade; (...)

Título VI – Da educação fundamental Art. 16 – A educação fundamental abrange o período correspondente à faixa etária dos zero aos dezessete anos e tem por objetivo geral o desenvolvimento omnilateral dos educandos de modo a torná-los aptos a participar ativamente da sociedade. Art. 17 – A educação fundamental compreende três etapas: educação anterior ao 1º grau, de	a) Educação Infantil – oferecida a crianças de zero a 6 anos, através de creches e pré-escolas; b) Ensino Fundamental – com duração mínima de 8 anos, obrigatório a partir dos 7 anos de idade e facultativo a partir dos 6; c) Ensino Médio – posterior ao fundamental e com duração mínima d e3 anos, ou 2.400 horas de trabalho escolar; II - Educação Superior – que se realiza através do ensino, da pesquisa e da extensão, e com duração variável de acordo com os requisitos dos seus cursos. Parágrafo único – Assegurados os padrões de qualidade, a educação escolar poderá adotar alternativas de processos, estratégias e metodologias mais adequadas aos seus objetivos, às características do educando e às condições disponíveis, inclusive mediante a sua combinação com processos extra-escolares. CAPÍTULO VI – DA EDUCAÇÃO BÁSICA Art. 27 – A Educação Básica tem como objetivo geral desenvolver o indivíduo, assegurar-lhe a formação comum indispensável para participar, como cidadão, da vida em sociedade, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Art. 28 - A Educação Básica, em seus diferentes níveis, poderá ser oferecida, verticalmente integrada, em	

zero a seis anos; educação de 1º grau, dos sete aos catorze anos; e educação de 2º grau, dos quinze aos dezessete anos. Art. 18 – Os poderes públicos providenciarão para que as escolas progressivamente sejam convertidas em centros educacionais dotados de toda a infra-estrutura física, técnica e de serviços necessária ao desenvolvimento de todas as etapas da educação fundamental. (...)	uma mesma instituição escolar, pública ou privada, que se dominará Centro de Educação Básica. § 1º - Os centros de Educação Básica poderão, a critério do sistema de ensino respectivo, abranger uma ou mais unidades escolares de cada nível de ensino, fisicamente reunidas num prédio, ou distribuídas em prédios próximos, com serviços comuns, utilizáveis em regime de rodízio. § 2º - Nos centros de Educação Básica, será promovida a articulação pedagógica entre as propostas para os diferentes níveis de ensino, através de mecanismos de integração. Art. 29 - Os sistemas de ensino providenciarão para que as escolas públicas próximas entre si, de um ou mais níveis de Educação Básica, ainda que vinculadas a diferentes esferas de governo, promovam o uso comum e articulado de seus espaços. Art. 30 - A Educação Básica, em seus diversos níveis, poderá se organizar por séries anuais, períodos semestrais, plurianuais, ou outros, a critério do respectivo sistema de ensino, admitida, ainda, a matrícula por disciplina no ensino médio e, em qualquer nível, no ensino noturno e no ensino de jovens e adultos. Parágrafo único – O calendário escolar poderá adequar-se às peculiaridades regionais, inclusive climáticas e econômicas, a critério de cada sistema de ensino Art. 31 - A educação	

	Básica, nos níveis fundamental e médio, se organizará de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de 800 horas, distribuída em um mínimo de 200 dias de trabalho escolar efetivo, excluído o tempo reservado às provas finais, quando houver, sendo a jornada diária de, pelo menos 4 horas, ressalvados os casos do ensino noturno, do ensino de jovens e adultos, do ensino rural, do ensino em regiões de difícil acesso ou condições climáticas adversas, e as formas alternativas de organização autorizadas nesta lei, a critério dos respectivos sistemas; II - a matrícula, em qualquer série do ensino fundamental, excetuada a 1ª, e do ensino médio, poderá ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas, que comprovem aproveitamento em estudos anteriores; c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato, e permita sua inscrição na série ou etapa adequada. III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar poderá admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do	

	currículo, e observadas as normas do respetivo sistema de ensino; IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares em que tal solução se recomende; V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) aproveitamento parcial de estudos concluídos com êxito; d) períodos de estudos de recuperação para os casos de reprovação. VI - o controle de freqüência ficará a cargo de cada estabelecimento de ensino conforme o disposto n seu regimento e nas normas do sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de 70% (setenta por cento) de comparecimento à escola para a aprovação. VII - os estabelecimentos deverão funcionar também nos intervalos dos períodos e horários letivos regulares para oferecer oportunidades de reforço de aprendizagem aos alunos, de aperfeiçoamento aos profissionais de educação e pessoal administrativo, bem assim para oferecer programações outras de	

	interesse da comunidade; VIII - caberá a cada instituição de ensino expedir os certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis. Art.32- Deverá ser assegurada relação adequada entre o número de alunos, o número de professores, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Parágrafo único – Caberá aos sistemas de ensino, à vista das condições efetivamente disponíveis e das características regionais e locais, regulamentar o disposto neste artigo, respeitados os seguintes limites máximos por professor: I – creche – 20 crianças; II – Pré-escola e alfabetização – 25 alunos; III - demais séries e níveis – 35 alunos Art. 33 - A organização administrativa, pedagógica e disciplinar das instituições de educação básica ou de qualquer de seus níveis isoladamente, será regulamentada no respectivo regimento observado o disposto nesta lei, na legislação estadual e nas normas estabelecidas pela respectivo sistema de ensino. Art. 34 - Os currículos do ensino fundamental e médio abrangerão, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. § 1º - Os conteúdos relativos aos conhecimentos especificados no *caput* deverão	

	abranger uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e, quando for o caso, em cada escola, com uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 2º - O tratamento dos conteúdos curriculares levará em conta o ponto de partida de aprendizado do aluno, a sua prática escolar anterior, o seu meio ambiente social e familiar e, quando for o caso, as suas condições de trabalho. § 3º - Caberá a cada instituição de ensino elaborar o seu currículo pleno, observado o disposto nesta lei e as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e do sistema de ensino respectivo. § 4º - Às instituições de ensino privado é assegurada a faculdade de regular, a seu critério, o ensino religioso que ministrarem, nos termos da Constituição. Art. 35 - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes, com as demais disciplinas. Parágrafo único - A preservação do patrimônio cultural nacional e regional, bem como as diferentes formas de manifestação artístico-cultural originárias do Brasil,	

Capítulo III – Da educação escolar de 2º grau Art. 35 – A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral proporcionar aos adolescentes a formação politécnica necessária à formação teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. Art. 36 – Para ingresso na educação escolar de 2º grau será exigida a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes. Art. 37 – Os currículos das escolas de 2º grau abrangerão	terão tratamento especial. Art. 36 - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando. Art. 37 - Os sistemas de ensino promoverão, em todos os níveis: I - o desporto educacional e as práticas desportivas não-formais, tendo como objetivo a formação integral para a cidadania e o lazer, evitadas as características de seletividade e competitividade de outras manifestações desportivas; II - programas de saúde para desenvolvimento de práticas úteis ao educando e à comunidade. Art. 38 - Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda as seguintes diretrizes: I - a educação ambiental será considerada na concepção dos conteúdos curriculares de todos os níveis de ensino, sem constituir disciplina específica para desenvolver hábitos e atitudes sadios de conservação ambiental e respeito à natureza; II - será dada especial atenção à iniciação tecnológica, a partir do ensino fundamental; III - o ensino da História do Brasil, levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro.	

obrigatoriamente além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo. Parágrafo único – As escolas de 2º grau disporão de oficinas práticas organizadas preferencialmente como unidades socialmente produtivas. Art. 38 – O Conselho Federal de Educação fixará as normas gerais de organização curricular e os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal procederão à adequação dessas normas às especificidades das respectivas regiões. Art. 39 – Com base na orientação dos Conselhos de Educação, as unidades escolares organizarão o seu currículo pleno. Parágrafo Único – As escolas tomarão as medidas necessárias para articular, no plano curricular, a experiência prática dos alunos já vinculados ao trabalho socialmente produtivo. Art. 40 – A educação escolar de 2º grau terá a duração de três anos letivos. Art. 41 – Os poderes públicos tomarão as providências para, progressivamente, universalizar a educação de 2º grau ampliando para onze anos a oferta de ensino gratuito obrigatório.	Art. 39 - Será incentivada a colaboração das prefeituras e de outros órgãos públicos, de entidades comunitárias, de empresas industriais, comerciais e agrícolas, e de entidades civis e sindicais, para utilização de uma parte do tempo dos alunos em serviço de caráter comunitário e social, em períodos determinados e sob supervisão da escola, com caráter de estágio ou visitas orientadas. Art. 40 - As instituições de ensino ou, na sua falta, o sistema de ensino ou, na sua falta, o sistema de ensino respectivo, proporcionarão, aos alunos do ensino fundamental e médio, orientação para o trabalho e informações que auxiliem a sua escolha profissional. Art. 41 - O Sistema Nacional de Educação acompanhará e avaliará o efeito dos meios de comunicação de massa e as possibilidades de contribuição da informática e de novas tecnologias educacionais nos processos de aprendizagem. Art. 42 - Na oferta de educação básica para as comunidades rurais, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;	Capítulo X - Do Ensino Médio Art. 47° O ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos específicos:

	III - adequação às imposições do trabalho característico da zona rural; IV - critérios específicos de formação, seleção, admissão e promoção de professores; V - especialização de professores; VI - organização própria da oferta de transporte escolar; VII - integração à comunidade, incluindo cooperativas e sindicatos rurais, órgãos públicos e privados de pesquisa, assistência técnica e extensão rural, centros comunitários, igrejas e outras organizações que atuam na área rural. CAPÍTULO X – DO ENSINO MÉDIO Art. 51 - O ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos específicos: I - o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II - a preparação básica do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior; III- o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica.	I - o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II - a preparação do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores; III - o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina; V - a preparação do aluno para o exercício de profissões técnicas, segundo disposições do Sistema Estadual de Ensino; Art. 48º O currículo do ensino médio observará o disposto no Capítulo VII e as seguintes diretrizes: I - destacará 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; o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa do estudante; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina

	Art. 52 - O currículo do ensino médio observará o disposto no cap. 7 e as seguintes diretrizes: I - destacará 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, e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa do estudante; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, dentro das disponibilidades da instituição e oferecida uma segunda, em caráter optativo. Art. 53 - Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária de educação profissional. § 1º - Observadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação, caberá aos órgãos normativos dos sistemas de ensino regulamentar as alternativas de educação profissional, tendo em vista as peculiaridades regionais e as condições disponíveis em cada instituição.	obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição; IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias. Art. 49º O ensino médio poderá mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais da educação profissional. § 1º - Observadas as diretrizes do Conselho Nacional de educação, caberá aos órgãos normativos dos sistemas de ensino regulamentar as alternativas de educação profissional, tendo em vista as peculiaridades regionais e as condições disponíveis em cada instituição. § 2º - Independentemente da regulamentação de outras, ficam definidas as modalidades Normal e Técnica, como áreas de educação profissional, que poderão ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o País, que, quando dedicadas exclusivamente a uma dessas modalidades, usarão a denominação de Escola Normal e Escola Técnica. § 3º - A modalidade normal se destina à preparação de professores para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, devendo o currículo incluir, além dos conteúdos do ensino básico, os conteúdos pedagógicos necessários à prática docente e ao domínio

	§ 2º - Independentemente da regulamentação de outras, ficam definidas as modalidades Normal e Técnica, como áreas de educação profissional que poderão ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o país, que, quando dedicadas exclusivamente a uma dessas modalidades, usarão a denominação de Escola Normal ou Escola Técnica. § 3º - A modalidade Normal se destina à preparação de professores para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, devendo o currículo incluir, além dos conteúdos do ensino básico, os conteúdos pedagógicos necessários à prática docente e ao domínio teórico-prático do processo educativo, os estudos humanísticos e as tecnologias educacionais. § 4º - A modalidade Técnica se destina a preparar pessoal técnico de nível intermediário, habilitado par atuar em equipes de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias, no processo produtivo e na prestação de serviços à população, devendo o currículo abranger, além da formação, básica comum, conteúdos tecnológicos específicos, necessários às especializações técnicas oferecidas, que serão definidas pelo sistema de ensino. § 5º - A duração mínima para as modalidades previstas nos parágrafos 3º e 4º será de 4 (quatro) anos, totalizando uma carga horária global de 3.200 horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de	teórico-prático do processo educativo, os estudos humanísticos e as tecnologias educacionais. § 4º - A modalidade Técnica se destina a preparar pessoal técnico de nível intermediário, habilitado para atuar em equipes de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias, no processo produtivo e na prestação de serviços à população, devendo o currículo abranger, além de formação básica comum, conteúdos tecnológicos específicos, necessários às especializações técnicas oferecidas, que serão definidas pelos sistemas de ensino. § 5º - A duração mínima para as modalidades previstas nos § 3º e 4º será de 4 (quatro) anos, totalizando uma carga horária global de tres mil e duzentas horas de trabalho escolar, e mais um semestre letivo de estágio supervisionado. § 6º - Os cursos de ensino médio nas modalidades Normal e Técnica poderão distribuir as disciplinas de conteúdo profissionalizante ao longo de todo o curso. Art. 50º - A educação profissional de nível médio poderá assumir a forma de educação continuada, podendo o concluinte do ensino médio recebê-la a qualquer tempo, assegurando a instituição o direto de exigir avaliação para admissão de candidato egresso de outras instituições, ou de que conclui]u curso médio básico há mais de cinco anos. § 1º - Ressalvada a avaliação

	estágio supervisionado. Art. 54 - A educação profissional de nível médio poderá assumir a forma de educação continuada, podendo o concluinte do ensino médio recebê-la a qualquer tempo, e assegurado à instituição o direito de exigir avaliação para admissão de candidatos egressos de outras instituições, ou dos que hajam concluído o curso médio básico há mais de 5 (cinco) anos. § 1º - Ressalvada a avaliação prevista no *caput*, não haverá restrições para transferência de alunos entre diferentes instituições de ensino médio, independentemente da oferta de modalidades de educação profissional em qualquer delas. § 2º - Será assegurada a possibilidade de obtenção do diploma, correspondente a conclusão do ensino médio básico, ao aluno que conclua o terceiro ano, com aproveitamento, independentemente da duração total da modalidade de educação profissional em que se tenha matriculado. § 3º - Os estudos correspondentes à educação profissional de nível médio poderão ser aproveitados em cursos de educação superior da mesma área e vice-versa, de acordo com as normas do respectivo sistema e os estatutos e regimentos das instituições de Ensino Superior, observadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação.	prevista no caput deste artigo, não haverá restrições para a transferência de aluno entre diferentes instituições de ensino médio, independentemente da oferta de modalidade de educação profissional em qualquer delas. § 2º - Será assegurada a obtenção de certificado de conclusão do ensino médio ao aluno que conclua com aproveitamento os estudos correspondentes à educação básica previstos no art. 48 da presente Lei. § 3º - O Conselho Nacional de Educação, ouvido o Conselho Nacional de Trabalho, estabelecerá formas de cooperação e regras de complementação entre as instituições de ensino médio regular, que ofereçam educação média profissional, e as instituições específicas de formação técnico-profissional previstas no Capítulo XI desta Lei. § 4º - As instituições de ensino médio podem articular-se com instituições de ensino superior, inclusive para uso comum de equipamentos, laboratórios, instalações hospitalares, oficinas e outros recursos, bem como para programas de aperfeiçoamento de pessoal docente.

	§ 4º - O Conselho Nacional de Educação, ouvido o Conselho Nacional de Formação Profissional, estabelecerá formas de cooperação e regras de complementariedade entre as instituições de ensino médio regular, que ofereçam educação média profissional, e as instituições específicas de formação técnico-profissional previstas no cap. XI desta lei. § 5º - As instituições de ensino médio podem articular-se com instituições de Ensino Superior, inclusive para uso comum de equipamentos, laboratórios, instalações hospitalares, oficinas e outros recursos, bem como para programas de aperfeiçoamento de pessoal docente. Art. 55 - Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, correspondentes a ocupações regulamentadas, quando registrados, terão validade nacional, como prova da educação recebida por seu titular. § 1º - As instituições de ensino médio públicas e as entidades privadas de formação técnico-profissional vinculadas ao sistema sindical registrarão os diplomas por elas expedidos. § 2º - Os sistemas de ensino disciplinarão o registro de diplomas expedidos por instituições de ensino médio privadas e demais entidades de formação técnico-profissional. CAPITULO XI - DA FORMAÇÃO TÉCNICO PROFISSIONAL	Art. 51º Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. Parágrafo único. Os sistemas de ensino disciplinarão o registro de diplomas e certificados expedidos por entidades de formação técnico-profissional não integrantes do sistema regular de ensino. Capítulo XI DA FORMAÇÃO TÉCNICO PROFISSIONAL Art. 52º A formação técnico-profissional é acessível a todos e não substitui a educação regular. § 1º - A formação técnico-profissional desenvolvida sob a forma de programas estabelecidos para esse fim, será oferecida predominantemente fora do sistema de ensino regular, em instituições especializadas ou

	Art. 56 – O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental e médio, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto, além da garantia de educação básica comum, e das ofertas de educação profissional no ensino médio regular, deverá contar com a possibilidade de acesso a uma formação técnico-profissional específica, que não substitua a educação regular e contribua para o seu desenvolvimento como cidadão produtivo, proporcionando-lhe meios para prover sua existência material. § 1º - A formação técnico-profissional referida neste artigo deverá ser conjugada com as demais formas e modalidades de educação e corresponde à preparação para tarefas específicas no trabalho. § 2º - A formação técnico-profissional será oferecida predominantemente fora do sistema de ensino regular, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho. § 3º - As modalidades e processos de ensino-aprendizagem a serem utilizados na formação técnico-profissional serão definidas pelo Conselho Nacional de Formação Profissional. § 4º - O Conselho Nacional de Formação Profissional proporá ao Conselho Nacional de Educação formas de articulação, equivalência e complementariedade entre a formação técnico-profissional regulada neste capítulo, a educação profissional de nível médio ministrada no sistema	no próprio ambiente de trabalho e, quando necessário, nos estabelecimentos regulares de ensino. § 2º - As modalidades e processos de ensino-aprendizagem a serem utilizados na formação técnico-profissional serão definidos pela Conselho Nacional do Trabalho. § 3º - O Conselho Nacional do Trabalho articular-se-á com o Conselho Nacional de Educação, para assegurar a equivalência e a complementaridade entre a formação técnico-profissional regulada neste capítulo, a educação profissional de nível médio ministrada ao sistema de ensino regular e a educação básica nos níveis fundamental e médio § 4º - A formação técnico-profissional será planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista os interesses da produção, dos trabalhadores e da população. Art. 53º As instituições destinadas à formação técnico-profissional constituem uma rede própria. § 1º - A formação técnico-profissional oferecida nas instituições de ensino regular dependerá de autorização do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, como atividade de extensão, sem prejuízo das atribuições básicas da instituição.

	de ensino regular e a educação básica nos níveis fundamental e médio. § 5º - A formação técnico-profissional será planejada e desenvolvida para atender às necessidades dos trabalhadores e da população.	§ 2º - As instituições de formação técnico-profissional que integram a rede definida no caput deste artigo podem oferecer, excepcionalmente, outras formas e modalidades educacionais, inclusive de ensino regular básico ou profissional, de acordo com as normas do respectivo sistema de ensino.
Art. 22 – Para aqueles que não tenham seguido ou concluído a educação escolar de 1º ou 2º graus na idade própria será organizado ensino regular específico, além do ensino supletivo que abrangerá cursos e exames, conforme as normas baixadas pelos Conselhos de Educação competentes. (...)	Art. 57 - As instituições destinadas à formação técnico-profissional constituem uma rede própria. § 1º - A formação técnico-profissional pode, excepcionalmente ser oferecida nas instituições de ensino médio dos sistemas de ensino regular, mediante autorização do órgão normativo respectivo, como atividade de extensão, sem prejuízo das responsabilidades básicas da instituição. § 2º - As instituições de formação técnico-profissional que integram a rede definida no *caput* deste artigo podem oferecer, excepcionalmente, outras formas e modalidades educacionais, inclusive de ensino médio regular, básico ou profissional, de acordo com as normas do respectivo sistema de ensino. Art. 58 - A rede de formação técnico-profissional compõe-se dos estabelecimentos que integram os serviços nacionais de formação profissional, vinculados ao sistema sindical referidos no artigo 240 da Constituição, demais instituições privadas ou públicas com objetivos semelhantes, bem como os centros públicos de Formação	Art. 54º A rede de formação técnico-profissional, compõe-se dos estabelecimentos que integram os serviços nacionais de formação profissional, vinculados ao sistema sindical, referido no art. 240 da Constituição Federal e demais instituições privadas ou públicas com objetivos semelhantes. § 1º - As instituições públicas de formação técnico-profissional serão criadas por lei de iniciativa do Poder Executivo competente e dotadas dos registros de autonomia pedagógica administrativa e de gestão financeira asseguradas às unidades escolares. § 2º - As instituições referidas neste artigo poderão funcionar também no período noturno, de modo a facilitar o acesso e a freqüência de todos que desejam formação técnico-profissional. § 3º - As instituições de formação técnico-profissional serão localizadas preferencialmente nas

	Técnico-profissional criados pelo Poder Público. § 1° - Os centros públicos de Formação Técnico-profissional serão criados por lei estadual, de iniciativa do Poder Executivo competente, e dotados dos requisitos mínimos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira assegurada às comunidades escolares. § 2° - Os centros referidos neste artigo funcionarão nos turnos matutino, vespertino e noturno, de modo a facilitar o acesso e a freqüência dos alunos matriculados ou que hajam concluido o ensino fundamental ou médio, e que demandem formação técnico-profissional concedendo-lhes, para isso, preferência para fins de matrícula § 3° - Os centros serão localizados preferencialmente nas proximidades das unidades escolares de ensino fundamental e médio. § 4° - Qualquer empresa, entidade da sociedade civil ou instituição pública, desde que respeitadas, neste último caso, suas finalidades legais, poderá manter unidade própria destinada à formação técnico-profissional, observadas as condições estabelecidas nesta lei. Art. 59 - A rede de formação técnico-profissional terá, a nível nacional, como órgão normativo e de coordenação superior, o Conselho Nacional de Formação Profissional. Parágrafo único - Compete ao Conselho Nacional de	proximidades das unidades escolares de ensino fundamental e médio. § 4° - Qualquer empresa, entidade da sociedade civil, ou instituição pública poderá manter unidade própria destinada à formação técnico-profissional, observadas as condições estabelecidas nesta Lei.

	Formação Profissional: I - formular e coordenar a política nacional de formação técnico-profissional; II - definir diretrizes e prioridades em matéria de formação técnico-profissional; III - propor ao Conselho Nacional de Educação formas de cooperação, articulação, equivalência e complementariedade entre as ações educativas dos sistemas de ensino regular, as da rede de formação técnico-profissional e as que ocorrem nos processos produtivos; IV - deliberar sobre projetos de empresas para formação técnico-profissional, destinados à obtenção de benefícios e estímulos fiscais previstos em lei. Art. 60 - O Conselho Nacional de Formação Profissional será composto de 19 membros, nomeados pelo presidente da República e escolhidos da seguinte forma: I - 3 representantes das organizações sindicais de mais alto grau dos trabalhadores; II - 3 representantes das organizações sindicais patronais de mais alto grau; III - 2 representantes do ministério responsável pela área do Trabalho; IV - 2 professores representantes do ministério responsável pela área da Educação; V - 2 professores representantes do Conselho Nacional de Educação; VI - 1 representante do ministério ou secretaria responsável pela área do planejamento;	Art. 55° A rede de formação técnico-profissional será financiada com recursos provenientes de: I - receitas orçamentárias da União, dos Estados e dos Municípios, destinados, para esse fim, nos orçamentos dos Ministérios e das Secretarias responsáveis pelas áreas de Trabalho e de Educação; II - receitas provenientes de contribuição social das empresas nos termos do art. 214 da Constituição Federal e da legislação

	VII - 1 representante do ministério ou secretaria responsável pela área da Ciência e Tecnologia; VIII - 2 representantes das secretarias estaduais responsáveis pelas áreas da Educação e do Trabalho, indicados, cada um deles, pelo colegiado que congregue nacionalmente os respectivos titulares; IX - 3 professores, de reconhecida experiência na área das relações entre Educação e Trabalho, indicados pelas entidades previstas no inciso XI do art. 24. § 1º - Aplicam-se ao Conselho Nacional de Formação Profissional as disposições constantes dos parágrafos 1º, 2º, e 4º do art. 24. § 2º - As Unidades Federadas instituirão em sua esfera de competência, órgãos colegiados com representatividade correspondente à do Conselho referido neste artigo, para incumbir-se da formulação, coordenação e supervisão, a nível estadual, da política de formação técnico-profissional, em estreita articulação com o órgão estadual normativo do sistema de ensino. § 3º - Nos Municípios com mais de 100 mil habitantes, poderão ser instituídos, por delegação dos Estados, colegiados semelhantes. Art. 61 - A rede de formação técnico-profissional será financiada com recursos provenientes de: I - receitas orçamentárias da União, dos Estados e dos	específica; III - recursos efetivamente gastos pelas empresas ou seus próprios programas de formação técnico-profissional; IV - receitas provenientes de acordos, convênios, doações e outros recursos destinados à formação técnico-profissional. Parágrafo único . A aplicação dos recursos previstos neste artigo destinados à formação técnico-profissional não se considera despesa com manutenção e desenvolvimento do ensino nos termos desta lei.

	Municípios, destinados, para esse fim, nos orçamentos dos ministérios e das secretarias responsáveis pelas áreas do Trabalho e da Educação. II - receitas provenientes de contribuição social das empresas, sendo: a) 1% do valor das respectivas folhas de salário destinado às entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, nos termos do art. 240 da Constituição; b) 0,5 % do valor das referidas folhas, destinado às secretarias de Estado responsável pelas áreas do Trabalho ou Educação nas unidades federadas, segundo normas a serem estabelecidas pelo Conselho Nacional de Formação Profissional e pelos órgãos estaduais correspondentes. III - recursos efetivamente gastos pelas empresas em seus próprios programas de formação técnico-profissional, mantidos os incentivos fiscais previstos em lei; IV - receitas provenientes de acordos, convênios, doações e outros destinados à formação técnico-profissional. Parágrafo único – Os recursos previstos neste artigo destinados à formação técnico-profissional não se consideram despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos desta lei. CAPÍTULO XII – DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES Art. 62 - A educação básica pública oferecerá	

	alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta. Parágrafo único – As alternativas referidas neste artigo incluirão, no mínimo: I - regime especial de trabalho para trabalhadores-estudantes, nos seguintes termos: a) redução da jornada de trabalho em até 2 (duas) horas diárias, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adolescentes, salvo quando matriculados no ensino noturno, quando a redução será de 1 (uma) hora; b) redução da jornada em 1 (uma) hora diária, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adultos matriculados no ensino noturno; c) oferta de trabalho em tempo parcial com turno de 4 ou 6 horas, especialmente para adolescentes; d) intervalos para estudo, de até 2 (duas) horas na jornada semanal de trabalho, e de até 1 (uma) semana por semestre, aos empregados inscritos em programas de educação à distância. II - disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de teleducação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados; III – oferta regular de ensino noturno, entendido como tal o oferecimento a partir das 18 horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno e em escola próxima dos locais de trabalho e residência; IV - alternativas de acesso a	

	qualquer série ou nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências admitida, quanto necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo; V - conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno; VI - organização escolar flexível, inclusive quanto à redução da duração da aula e do número de horas-aula, à matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos; VII - professores especializados; VIII - programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos; IX - - outras formas e modalidades de ensino, que atendam a demandas dessa clientela, nas diferentes regiões do país. Art. 63 – O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão: I - ações diretas dos sistemas de ensino, para implementação das providências contidas nos	Capítulo XII - Da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores Art. 56º A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta, e será regulada pelo respectivo sistema de ensino. Parágrafo único. As alternativas oferecidas neste artigo, incluirão, no mínimo I - disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de teleducação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados; II - oferta regular de ensino noturno, entendido como tal o oferecido a partir das dezoito horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e uma escola próxima dos locais de trabalho e residência; III - alternativas de acesso a qualquer série em nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo; IV - conteúdos curriculares centrados na

	incisos III a IX do artigo anterior; II - ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica dos seus empregados, na forma dos incisos II e II do referido artigo; III - ações diretas do Estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas. Parágrafo único – O valor de bolsas de estudos ou outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciários ou tributários.	prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência o aluno; V - organização escolar flexível, inclusive quanto à redução da duração da aula e do número de horas-aula. A matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos;

B - QUADRO COMPARATIVO DA TRAMITAÇÃO NO SENADO FEDERAL

Projeto Senado nº67/92 (Darcy Ribeiro)	Substitutivo Senador Cid Sabóia 1994dez	Substitutivo Senador Darcy Ribeiro 1996mar
TÍTULO I DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL Art.1° - A presente	Capítulo I DA EDUCAÇÃO Art. 1° A educação abrange os processos formativos que	TÍTULO I DA EDUCAÇÃO Art. 1° A educação

lei estabelece as diretrizes e fixa as bases da educação nacional, visando alcançar os objetivos estatuídos pela Constituição Federal e legislação pertinente.	se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º A presente lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, através do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.	abrange os processos formativos que se desenvolvem em 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. § 1º A presente Lei, obedecendo o disposto nos artes. 205 a 214 da Constituição Federal, disciplina e educação escolar, que se desenvolve, predominantemente por meio de ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.
Art. 2º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício responsável da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º - O ensino é ministrado com base nos seguintes princípios:	Capítulo II DOS FINS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NACIONAL Art. 2º A educação nacional, fundamentada nos ideais de liberdade, igualdade, tolerância e justiça social, tem por fins: I - o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, de forma ativa e responsável, e sua qualificação para o trabalho. II- a produção e a difusão do conhecimento, a consideração pelo patrimônio cultural e a valorização da convivência harmoniosa com a natureza; III- a promoção do bem-estar social e do respeito ao pluralismo na vida humana.	TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - implantação progressiva da igualdade de condições para o acesso à escola e a continuidade dos estudos;	Art. 3º A educação escolar será ministrada com observância dos seguintes princípios:	

II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV- apreço à liberdade, à solidariedade e à tolerância e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; V- gratuidade dos cursos regulares do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI- valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei e respeitada a autonomia universitária, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VII- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII- garantia de padrão de qualidade, nos termos do título VI. (...)	I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola, cabendo ao Estado a adoção de medidas capazes de torná-la efetiva; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a cultura, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público vedada a cobrança, em estabelecimentos oficiais de ensino, de qualquer tipo de taxa dos alunos pela oferta de seus cursos regulares; V - valorização do profissional da educação escolar; VI - gestão democrática do ensino, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; VII - garantia do padrão de qualidade do ensino em todos os níveis e da sua integração, no nível superior, com a pesquisa e a extensão; VIII- articulação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; IX - garantia a todos, pelo Poder Público, de	I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura o pensamento, a arte e o saber III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância V- coexistência de instituições de ensino públicas e privadas de ensino VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII- valorização dos profissionais da educação, garantindo na forma da lei e respeitada a

TÍTULO V DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES COMUNS Art. 19 - A educação escolar se divide em: I- educação infantil, oferecida a crianças de até seis anos, através de creches, casas comunitárias, centros de puericultura, pré-escolas e equivalentes; II- ensino fundamental, com duração de cinco anos, obrigatório a partir dos sete anos de idade, para a formação plena, comum, do cidadão e do trabalhador e para o desenvolvimento da pessoa; III- ensino médio, dividido em: a) ginásio, com cinco anos de duração, posterior ao ensino fundamental, tendo em vista a formação cultural	educação básica comum, anterior ou simultânea a educação profissional; X - garantia, pelo Poder Público, de continuidade e permanência do processo educativo; XI - reconhecimento da experiência extra-escolar. (...) Capítulo V DA EDUCAÇAO ESCOLAR E SEUS NÍVEIS Art. 24 A educação escolar será organizada da seguinte forma: I - Educação Básica, compreendendo os níveis: a) Educação Infantil, oferecida a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, em creches e pré-escolas; b) Ensino Fundamental, obrigatório a partir dos 7 (sete) anos e facultativo a partir dos 6 (seis), com duração de 8 (oito) anos; c) Ensino Médio, posterior ao fundamental e com duração mínima de três anos, ou duas mil e quatrocentas horas de trabalho escolar;	autonomia universitária, plano de carreira par o magistério público, com piso salarial profissional; VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX- garantia de padrão de qualidade; X- valorização da experiência extra-escolar. (...)

geral e profissional de nível médio; b) curso preparatório para o ensino superior, posterior ao ginásio, com duração de um ou dois anos, segundo as exigências da carreira. IV- ensino superior, destinado à formação de pessoas de alto nível de saber, tendo duração variável de acordo com os requisitos dos seus cursos e programas. (...)	II- Educação Superior, que se realiza através do ensino, da pesquisa e da extensão, com duração variável de acordo com os requisitos dos seus cursos. Parágrafo único – Assegurados os padrões de qualidade, a educação escolar pode adotar alternativas de processos, estratégias e metodologias mais adequadas aos seus objetivos, às características do educando e às condições disponíveis, inclusive mediante sua combinação com processos extra-escolares. Capítulo VI DA EDUCAÇÃO BÁSICA Art. 25 A Educação Básica tem como objetivo geral desenvolver o indivíduo, assegurar-lhe a formação comum indispensável para participar como cidadão na vida em sociedade e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores Art. 26 O ensino fundamental e médio poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais ou outros, a critério do respectivo sistema de ensino, admitida, ainda, a matrícula por disciplina no ensino médio e, em qualquer nível, no ensino noturno e no ensino de jovens e adultos. Parágrafo único. O calendário escolar deverá adequar-se à peculiaridades	

	regionais, inclusive climáticas e econômicas. Art. 27 A Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I- a carga horária mínima anual será de 800 (oitocentas) horas, distribuída em um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho escolar efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, se houver; II- o ensino noturno, o ensino de jovens e adultos, o ensino rural, o ensino em regiões de difícil acesso ou condições climáticas adversas, e as formas alternativas de organização autorizadas poderão ter regime especial, a critério dos respectivos sistemas; III- a matrícula em qualquer série do ensino fundamental, excetuada a primeira, e do ensino médio, poderá ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas, que comprovem aproveitamento em estudos anteriores; c) independentemente da escolarização, mediante avaliação, que determine a inscrição na série ou etapa adequada, feita em estabelecimento autorizado, para essa finalidade pelos	

	órgãos competentes dos sistemas de ensino; IV- nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino; V- poderão organizar-se classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares; VI- a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos no caso de distorção série/idade; c) aproveitamento parcial de estudos concluídos com êxito; d) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar; VII- o controle de freqüência fica a cargo de cada estabelecimento de ensino, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do sistema de ensino,	

	exigida a freqüência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) de comparecimento a escola para aprovação; VIII- os estabelecimentos de ensino público devem funcionar também nos intervalos dos períodos e horários letivos regulares para oferecer oportunidades de reforço de aprendizagem aos alunos, de aperfeiçoamento aos profissionais de educação e pessoal administrativo, bem assim para oferecer outras programações de interesse da comunidade; IX- cabe a cada instituição de ensino expedir os certificados de conclusão de série e os diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis. Parágrafo único. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Art. 28 Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, a vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. Art.29 A organização administrativa, pedagógica e disciplinar das instituições de educação básica, ou de qualquer de seus níveis	

CAPÍTULO V DO ENSINO MÉDIO Art. 35 – O ensino médio tem como objetivos: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II- o aprimoramento do educando como pessoa humana; III- a preparação básica para o trabalho e a cidadania; IV- nos cursos preparatórios para o ensino superior, o aprofundamento dos estudos gerais necessários ao ensino de graduação. Art. 36 – O ginásio, além do seu currículo básico, de língua vernácula, matemática e ciências, desenvolve práticas educativas de	isoladamente, será regulamentada no respectivo regimento, observado o disposto nesta Lei, na legislação estadual e nas normas estabelecidas pelo respectivo sistema de ensino. Art. 30 Os currículos do ensino fundamental e médio devem destacar, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e histórica, especialmente do Brasil, nos termos do Art. 242 § 1º da Constituição Federal. § 1º - São também componentes curriculares obrigatórios do ensino fundamental e médio o estudo da arte, a educação física, e a partir da quinta série do ensino fundamental, o estudo de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. § 2º - Os conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio observarão, ainda, as seguintes diretrizes, para o respectivo tratamento multidisciplinar e integrado: I- educação ambiental e programas de saúde; II- ensino dos direitos, deveres e garantias fundamentais; III- desenvolvimento de critérios de leitura crítica dos meios de comunicação social; IV- iniciação	

enriquecimento, através de clubes, incluindo o ensino de línguas e atividades preprofissionalizantes e profissionalizantes. § 1º- As práticas educativas a que se refere o *caput* deste artigo são selecionadas conforme as condições e interesses dos educandos, as possibilidades da escola e a realidade local e regional. § 2º- Os cursos noturnos de recuperação educativa se regem pelo sistema de Madureza I. Art. 37 - O curso preparatório para o ensino superior, quando exigido, estabelece seu currículo de acordo com a carreira visada. Parágrafo único – As instituições de ensino superior e os estabelecimentos que oferecem o curso a que se refere o *caput* cooperam mutuamente, tendo em vista o atingimento dos seus objetivos.	tecnológica; V- orientação para o trabalho. § 3º - Os sistemas de ensino promoverão o desporto educacional e apoiarão as práticas desportivas não-formais. § 4º - Os conteúdos relativos aos conhecimentos especificados no *caput* devem abranger uma base nacional comum, a ser complementada pelos demais conteúdos curriculares especificados neste artigo, e, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 5º - O tratamento dos conteúdos curriculares deverá levar em conta o ponto de partida de aprendizado do aluno, a sua prática escolar anterior, o seu meio-ambiente social e familiar e, quando for o caso, as suas condições de trabalho. § 6º - De acordo com diretrizes dos sistemas de ensino competentes, os conteúdos curriculares especificados neste artigo serão desenvolvidos, de forma introdutória e preferentemente com tratamento multidisciplinar na pré-escola. § 7º - Às instituições de ensino privado será assegurada a faculdade de regular, a seu critério, o ensino religioso que ministrarem nos termos da Constituição Federal. Art. 31 Será	

CAPÍTULO VII DA FORMAÇAO TÉCNICO-PROFISSIONAL Art. 40 - O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental e médio, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, conta com a possibilidade de acesso à formação técnico-profissional específica. § 1º - A formação técnico-profissional é planejada e desenvolvida para atender à necessidades do mercado de trabalho, tendo em vista os interesses da produção e as necessidades dos trabalhadores e da população. § 2º - A formação técnico-profissional, oferecida fora dos sistemas de ensino, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, não tem vinculação obrigatória com o ensino regular e supletivo. § 3º - O Poder Público estabelece processos de coordenação e articulação entre as oportunidades educacionais e as de formação técnico-profissional, incluindo a orientação para o trabalho no ensino médio. Art. 41 - O Poder Público é estimulado a criar, em suas escolas profissionalizantes, cursos	incentivada a colaboração de órgãos públicos, empresas, entidades comunitárias, sindicais e de serviços para a utilização de parte do tempo dos alunos como estágio ou visitas orientadas em atividades de caráter comunitário e social, sob a supervisão da escola. Art. 32 Na oferta de educação básica para a população rural os sistemas de ensino considerarão as respectivas peculiaridades nos currículos e na organização da escola, incluindo a adequação do calendário escolar às condições climáticas e econômicas. (...) Capítulo IX DO ENSINO MÉDIO Art. 39 O ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos específicos: I- o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II- a preparação do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de aperfeiçoamentos posteriores e de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação; III- o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo; IV- a preparação básica para o trabalho e a	Seção IV Do Ensino Médio Art. 32º O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de tres anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos

abertos aos alunos das redes pública e particular de ensino fundamental e médio, condicionada a sua matrícula à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade.	cidadania; V- a preparação do aluno para o exercício de profissões técnicas, segundo disposições do respectivo sistema de ensino. Art. 40 O currículo do ensino médio observará o disposto no Capítulo VI e as seguintes diretrizes; I- destacará 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; o acesso ao conhecimento; e ao exercício da cidadania; II- serão incluídas a Filosófica e a Sociologia como disciplinas obrigatórias. Art. 41 O ensino médio poderá mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos de educação profissional nos termos do Capítulo X. Parágrafo único. Não haverá restrições para a transferência de aluno entre diferentes instituições de	conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Art. 33º O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I do presente Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará 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; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - incluirá, além de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, outra de caráter optativo. § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, serão organizados de tal forma que ao final do ensino

CAPÍTULO VI DA EDUCAÇÃO SUPLETIVA DE JOVENS E ADULTOS Art. 38 – A educação supletiva de jovens e adultos é destinada	ensino médio, independentemente da oferta de modalidades de educação profissional em qualquer delas. Capítulo X DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL Art. 42 A educação profissional integrada às diferentes formas de educação, conduz a formação integral do cidadão pela descoberta e desenvolvimento de suas aptidões individuais para a sua participação no trabalho. Parágrafo único. Os pressupostos da educação profissional são o conhecimento científico, o desenvolvimento tecnológico e a cultura do trabalho. Art. 43 A educação profissional poderá ser	médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos sócio-históricos necessários ao exercício da cidadania. § 2º O ensino médio, atendida a formação geral da educação, poderá propiciá-lo para exercício de profissões técnicas. Art. 34º O ensino médio terá organização flexível para atender às diversificadas necessidades dos alunos. § 1º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. § 2º 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.

àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Parágrafo único - Os sistema de ensino asseguram aos jovens acima de quatorze anos de idade e aos adultos oportunidades apropriadas de continuidade e conclusão dos seus estudos, inclusive mediante o ensino noturno, levando em conta as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho. Art. 39 – Os sistemas de ensino mantêm exames supletivos ou de madureza que compreendem a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º - Os exames a que se refere o *caput* deste artigo se realizam: a) ao nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos, denominado Madureza I; b) ao nível de conclusão do ginásio, para os maiores de dezoito anos, denominado Madureza II.	desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégicas de educação continuada, em instituições especializadas ou no próprio trabalho. § 1º Se articulada ao ensino fundamental, a educação profissional terá o caráter de orientação para o trabalho e de iniciação tecnológica ou, nos termos da legislação específica, de aprendizagem profissional. § 2º No ensino médio, a educação profissional desenvolver-se-a nas Modalidades Normal e Técnica, podendo o estabelecimento de ensino, quando dedicado exclusivamente a uma dessas modalidades, usar, respectivamente, a denominação Escola Normal ou Escola Técnica: a) a modalidade Normal destina-se à preparação de professores para a educação infantil e para até a 4ª série do ensino fundamental. b) a modalidade Técnica destina-se à habilitação profissional de técnicos e de auxiliares técnicos de nível médio. § 3º As modalidades Normal e Técnica terão a carga horária mínima d e3.200 horas de efetivo trabalho, incluído o período de estágio profissional supervisionado,	CAPÍTULO III Da Educação Profissional Art. 37º A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, no trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao crescente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso no ensino fundamental médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional Art. 38º 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. Art. 39º O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 2º - Os exames supletivos ficam a cargo de estabelecimentos oficiais credenciados pelos vários sistemas de ensino, ampliando-se seu número progressivamente até atingir a totalidade de estabelecimentos tecnicamente capacitados ao exercício desta atribuição.	de acordo com as exigências de cada habilitação. § 4º As habilitações profissionais poderão ser desenvolvidas em instituições especializadas concomitante ou posteriormente ao ensino médio regular, exigindo-se para a obtenção do respectivo diploma a conclusão deste nível de ensino. § 5º No ensino superior, a educação profissional terá a finalidade de graduar tecnólogos e outros profissionais de nível superior. § 6º Nas diferentes estratégias de educação continuada, a educação profissional objetiva a qualificação e o permanente aprimoramento profissional, segundo necessidades dos trabalhadores e do setor produtivo. Art. 44 O conselho nacional de educação, ouvido órgão da área do trabalho, a ser indicado pelo poder Executivo Federal, definirá as diretrizes da educação profissional e as habilitações com validade nacional. Parágrafo único. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino poderão definir habilitações profissionais com validade regional. Art. 45 Os diplomas dos cursos referentes às habilitações profissionais definidas pelo conselho nacional de educação, quando registrados, terão validade nacional § 1º Será assegurada a obtenção de certificado de conclusão do	Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. Art. 40º As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula e capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

	ensino médio ao aluno que conclua, com aproveitamento, os estudos correspondentes a educação básica, previstos no art. 40 desta Lei. § 2º O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no próprio trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos, bem como para o exercício profissional, de acordo com a legislação específica. Art. 46 A educação profissional poderá ser organizada em currículos modulados, correspondendo cada módulo a um conjunto de conhecimentos técnicos e de habilitações profissionais. Capítulo XI DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES Art. 47 A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta, que serão reguladas pelo respectivo sistema de ensino. Parágrafo único. As alternativas referidas neste artigo, incluirão no mínimo: I- disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de teleducação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados; II- oferta regular	

	de ensino noturno, entendido como tal o oferecido a partir das dezoito horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e em escola próxima do local de trabalho ou residência; III- alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo; IV- conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno; V- matrícula facultativa em educação física, no período noturno; VI- organização escolar flexível, inclusive quanto a matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos; VII- professores especializados; VIII- programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos; IX- outras formas e modalidades de ensino que atendam a demandas dessa clientela, nas diferentes	Seção V Da Educação de Jovens e Adultos Art. 35º A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Parágrafo único. Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida, e de trabalho, mediante cursos e exames. Art. 36º Os sistemas de ensino, manterão cursos e exames supletivos que complementarão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo se realizam: I - no nível da conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

	regiões do País; Art. 48 O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão: I- ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica dos seus empregados; II- ações diretas do Estado, na condição de empregados, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas. Parágrafo único. O valor de bolsas de estudo ou outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciários ou tributários.	II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

QUADRO CONCLUSIVO DE TRAMITAÇÃO E APROVAÇÃO DA LDBEN DE 1996

Projeto 101/93 aprovado na Câmara	**Substitutivo Senado (Darcy Ribeiro) 1996**	**Lei 9.394/1996**
Capítulo I - Da Educação Art. 1° A educação abrange os processo formativos que se desenvolvem na consciência humana, na vida familiar; no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1° A presente lei, disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, através do ensino, em instituições próprias. § 2° A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.	Título I - Da Educação Art. 1° A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em 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. § 1° A presente Lei, obedecendo o disposto nos artes. 205 a 214 da Constituição Federal, disciplina e educação escolar, que se desenvolve, predominantemente por meio de ensino, em instituições próprias. § 2° A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.	TÍTULO I - DA EDUCAÇÃO Art. 1°. 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. §1°. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. §2°. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.
Capítulo II - Dos Fins da Educação Nacional Art. 2° A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar universais, tem por fim: I – o pleno desenvolvimento do ser	Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional Art. 2° A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3° O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; XI- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura	Titulo II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional Art. 2°. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3°. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e

humano e seu aperfeiçoamento; II – a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e consciente dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação; III - o preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho, mediante acesso à cultura, ao conhecimento, humanístico, científico, tecnológico, e artístico e ao desporto; IV - a produção e difusão do saber e do conhecimento; V - a valorização e a promoção da vida; VI - a preparação do cidadão para a efetiva participação política; VII - o fortalecimento da soberania do País, da unidade e soberania nacional e da solidariedade internacional, pela construção de uma cidadania contrária à exploração, opressão ou desrespeito ao homem, à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade; (...) Capítulo X - Do Ensino Médio Art. 47° O ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes	XII- o pensamento, a arte e o saber XIII- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; XIV- respeito à liberdade e apreço à tolerância XV- coexistência de instituições de ensino públicas e privadas de ensino XVI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; XVII- valorização dos profissionais da educação, garantindo na forma da lei e respeitada a autonomia universitária, plano de carreira par o magistério público, com piso salarial profissional; XVIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; XIX- garantia de padrão de qualidade; XX- valorização da experiência extra-escolar. (...) Seção IV - Do Ensino Médio	divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI -gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas escolares. Seção IV - Do Ensino Médio Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

objetivos específicos: I - o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; II - a preparação do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores; III - o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina; V - a preparação do aluno para o exercício de profissões técnicas, segundo disposições do Sistema Estadual de Ensino;	Art. 32° O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de tres anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.	II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibi1idade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando com a prática, no ensino de cada disciplina.
Art. 48° O currículo do ensino médio observará o disposto no Capítulo VII e as seguintes diretrizes: I - destacará 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; o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a	Art. 33° O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I do presente Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará 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; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos	Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará 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; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma

iniciativa do estudante; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição; IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias. Art. 49° O ensino médio poderá mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais da educação profissional. § 1° - Observadas as diretrizes do Conselho Nacional de educação, caberá aos órgãos normativos dos sistemas de ensino regulamentar as alternativas de educação profissional, tendo em vista as peculiaridades regionais e as condições disponíveis em cada instituição. § 2° - Independentemente da regulamentação de outras, ficam definidas as modalidades Normal e Técnica, como áreas de educação profissional, que poderão ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o País, que, quando dedicadas exclusivamente a uma dessas modalidades, usarão a denominação de Escola Normal e Escola Técnica. § 3° - A modalidade normal se destina à preparação de professores para a Educação Infantil e as	estudantes; III - incluirá, além de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, outra de caráter optativo. § 1° Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos sócio-históricos necessários ao exercício da cidadania. § 2° O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para exercício de profissões técnicas. Art. 34° O ensino médio terá organização flexível para atender às diversificadas necessidades dos alunos. § 1° Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. § 2° 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	segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. §1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. §2°. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas . §3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. §4°. 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.

quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, devendo o currículo incluir, além dos conteúdos do ensino básico, os conteúdos pedagógicos necessários à prática docente e ao domínio teórico-prático do processo educativo, os estudos humanísticos e as tecnologias educacionais. § 4º - A modalidade Técnica se destina a preparar pessoal técnico de nível intermediário, habilitado para atuar em equipes de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias, no processo produtivo e na prestação de serviços à população, devendo o currículo abranger, além de formação básica comum, conteúdos tecnológicos específicos, necessários às especializações técnicas oferecidas, que serão definidas pelos sistemas de ensino. § 5º - A duração mínima para as modalidades previstas nos § 3º e 4º será de 4 (quatro) anos, totalizando uma carga horária global de tres mil e duzentas horas de trabalho escolar, e mais um semestre letivo de estágio supervisionado. § 6º - Os cursos de ensino médio nas modalidades Normal e Técnica poderão distribuir as disciplinas de conteúdo profissionalizante ao longo de todo o curso. Art. 50º - A educação profissional de nível médio poderá assumir a forma de educação continuada, podendo o concluinte do	educação profissional.	

ensino médio recebê-la a qualquer tempo, assegurando a instituição o direto de exigir avaliação para admissão de candidato egresso de outras instituições, ou de que conclui]u curso médio básico há mais de cinco anos. § 1º - Ressalvada a avaliação prevista no caput deste artigo, não haverá restrições para a transferência de aluno entre diferentes instituições de ensino médio, independentemente da oferta de modalidade de educação profissional em qualquer delas. § 2º - Será assegurada a obtenção de certificado de conclusão do ensino médio ao aluno que conclua com aproveitamento os estudos correspondentes à educação básica previstos no art. 48 da presente Lei. § 3º - O Conselho Nacional de Educação, ouvido o Conselho Nacional de Trabalho, estabelecerá formas de cooperação e regras de complementação entre as instituições de ensino médio regular, que ofereçam educação média profissional, e as instituições específicas de formação técnico-profissional previstas no Capítulo XI desta Lei. § 4º - As instituições de ensino médio podem articular-se com instituições de ensino superior, inclusive para uso comum de equipamentos, laboratórios, instalações		Capítulo III - Da Educação Profissional Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação

hospitalares, oficinas e outros recursos, bem como para programas de aperfeiçoamento de pessoal docente. Art. 51° Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. Parágrafo único. Os sistemas de ensino disciplinarão o registro de diplomas e certificados expedidos por entidades de formação técnico-profissional não integrantes do sistema regular de ensino.	Capítulo III - Da Educação Profissional Art. 37° A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, no trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao crescente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso no ensino fundamental médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional	continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.
Capítulo XI - Da Formação Técnico Profissional Art. 52° A formação técnico-profissional é acessível a todos e não substitui a educação regular. § 1° - A formação técnico-profissional desenvolvida sob a forma de programas estabelecidos para esse fim, será oferecida predominantemente fora do sistema de ensino regular,	Art. 38° 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. Art. 39° O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão	

em instituições especializadas ou no própria ambiente de trabalho e, quando necessário, nos estabelecimentos regulares de ensino. § 2º - As modalidades e processos de ensino-aprendizagem a serem utilizados na formação técnico-profissional serão definidos pela Conselho Nacional do Trabalho. § 3º - O Conselho Nacional do Trabalho articular-se-á com o Conselho Nacional de Educação, para assegurar a equivalência e a complementaridade entre a formação técnico-profissional regulada neste capítulo, a educação profissional de nível médio ministrada ao sistema de ensino regular e a educação básica nos níveis fundamental e médio § 4º - A formação técnico-profissional será planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista os interesses da produção, dos trabalhadores e da população. Art. 53º As instituições destinadas à formação técnico-profissional constituem uma rede própria. § 1º - A formação técnico-profissional oferecida nas instituições de ensino regular dependerá de autorização do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, como	validade nacional. Art. 40º As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.	

atividade de extensão, sem prejuízo das atribuições básicas da instituição. § 2º - As instituições de formação técnico-profissional que integram a rede definida no caput deste artigo podem oferecer, excepcionalmente, outras formas e modalidades educacionais, inclusive de ensino regular básico ou profissional, de acordo com as normas do respectivo sistema de ensino. Art. 54º A rede de formação técnico-profissional, compõe-se dos estabelecimentos que integram os serviços nacionais de formação profissional, vinculados ao sistema sindical, referido no art. 214 da Constituição Federal e demais instituições privadas ou públicas com objetivos semelhantes. § 1º - As instituições públicas de formação técnico-profissional serão exigidas por lei de iniciativa do Poder Executivo competente e dotadas dos registros de autonomia pedagógica administrativa e de gestão financeira asseguradas às unidades escolares. § 2º - As instituições referidas neste artigo poderão funcionar também no período noturno, de modo a facilitar o acesso e a freqüência de todos que desejam formação técnico-profissional. § 3º - As instituições de formação técnico-profissional serão localizadas		Da Educação de Jovens e Adultos Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de Estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. §1°. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades Educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. §2°. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. §1°. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. §2°. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e

preferencialmente nas proximidades das unidades escolares de ensino fundamental e médio. § 4º - Qualquer empresa, entidade da sociedade civil, ou instituição pública poderá manter unidade própria destinada à formação técnico-profissional, observadas as condições estabelecidas nesta Lei. Art. 55º A rede de formação técnico-profissional será financiada com recursos provenientes de: I - receitas orçamentárias da União, dos Estados e dos Municípios, destinados, para esse fim, nos orçamentos dos Ministérios e das Secretarias responsáveis pelas áreas de Trabalho e de Educação; II - receitas provenientes de contribuição social das empresas nos termos do art. 214 da Constituição Federal e da legislação específica; III - recursos efetivamente gastos pelas empresas ou seus próprios programas de formação técnico-profissional; IV - receitas provenientes de acordos, convênios, doações e outros recursos destinados à formação técnico-profissional. Parágrafo único . A aplicação dos recursos previstos neste artigo destinados à formação técnico-profissional não se considera despesa com	Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos Art. 35º A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Parágrafo único. Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida, e de trabalho, mediante cursos e exames. Art. 36º Os sistemas de ensino, manterão cursos e exames supletivos que complementarão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo se realizam: I - no nível da conclusão do ensino fundamental, para os maiores de	reconhecidos mediante exames.

manutenção e desenvolvimento do ensino nos termos desta lei. Capítulo XII - Da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores Art. 56º A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta, e será regulada pelo respectivo sistema de ensino. Parágrafo único. As alternativas oferecidas neste artigo, incluirão, no mínimo I - disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de teleducação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados; II - oferta regular de ensino noturno, entendido como tal o oferecido a partir das dezoito horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e uma escola próxima dos locais de trabalho e residência; III - alternativas de acesso a qualquer série em nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo;	quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.	

IV - conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência o aluno; V - organização escolar flexível, inclusive quanto à redução da duração da aula e do número de horas-aula. A matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos;		

Nome do arquivo: Netot2006 - definitiva
Pasta: C:\Documents and Settings\Universidade\Meus documentos\atualizações 2006
Modelo: C:\Documents and Settings\Universidade\Dados de aplicativos\Microsoft\Modelos\Normal.dot
Título:
Assunto:
Autor: Lobo
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 24/1/2007 10:25:00
Número de alterações: 4
Última gravação: 24/1/2007 10:29:00
Salvo por: UFF
Tempo total de edição: 3 Minutos
Última impressão: 24/1/2007 10:30:00
Como a última impressão
Número de páginas: 247
Número de palavras: 87.911 (aprox.)
Número de caracteres: 474.725 (aprox.)

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo