

Derivaldo Santos

**EDUCAÇÃO E PRECARIZAÇÃO
PROFISSIONALIZANTE:
CRÍTICA À INTEGRAÇÃO DA ESCOLA COM
O MERCADO**

© do autor

Creative Commons - CC BY-NC-ND 3.0

Arte da capa: Luciano Accioly Lemos Moreira

Diagramação: Deribaldo Santos

Revisão: Uelber Barbosa Silva

Revisão de português: Sidney Wanderley

Revisão da capa: Liana França Dourado Barradas

Imagem da capa: Pintura de Picasso

Catálogo na fonte

Departamento de Tratamento Técnico do Instituto Lukács

Bibliotecária Responsável: Fernanda Lins de Lima

S237e Santos, Deribaldo.

Educação e precarização profissionalizante : crítica à integração da escola com o mercado / Deribaldo Santos. – São Paulo : Instituto Lukács, 2017. 264 p.

Bibliografia: p. 241-259.

ISBN: 978-85-65999-40-3

1. Educação. 2. Educação profissionalizante. 3. Escola. 4. Trabalho. I. Título.

CDU: 331.363

Esta obra foi licenciada com uma licença Creative Commons - Atribuição - Não Comercial – Sem Derivados 3.0 Brasil.

Para ver uma cópia desta licença, visite creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/ ou envie um pedido por escrito para Creative Commons, 171 2nd Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.

Esta licença permite a cópia (parcial ou total), distribuição e transmissão desde que: 1) deem crédito ao autor; 2) não alterem, transformem ou criem em cima desta obra e 3) não façam uso comercial dela.

1a edição: Instituto Lukács, 2017.

INSTITUTO LUKÁCS
www.institutolukacs.com.br
distribuicaoositeil@gmail.com

Deribaldo Santos

**EDUCAÇÃO E PRECARIZAÇÃO
PROFISSIONALIZANTE:
CRÍTICA À INTEGRAÇÃO DA ESCOLA COM
O MERCADO**

1ª edição
Instituto Lukács
São Paulo, 2017

Ao meu irmão
Seu nome é Cleber de Souza
O homem que ele é
Mantém, garante e transforma constantemente
O homem que eu sou!

SUMÁRIO

Introdução.....8

Capítulo 1: Globalização, neoliberalismo e pensamento pós-moderno: apontamentos acerca da crise estrutural do capital.....12


1.1 A crise do capitalismo contemporâneo e sua explicação pelas categorias meszarianas: uma introdução.....12


1.2 Contexto, limites e contradições do binômio *global-neoliberal*.....17

1.3 **Pensamento pós-moderno:** o terceiro vértice da tríade de sustentação da crise estrutural do capital.....26

Capítulo 2: Complexo educativo e desenvolvimento social: notas sobre a história e o contexto da dicotomia educacional.....38

2.1 O desenvolvimento capitalista e a consagração pública da dicotomia educativa.....58

 Capítulo 3: **Formação omnilateral:** elementos sobre politecnia e educação tecnológica.....72

 3.1 Trabalho cooperativo, manufatura e indústria moderna: para abrir o **debate sobre omnilateralidade**.....72

3.2 Educação tecnológica e politecnia: algumas **especificidades acerca da omnilateralidade**.....84

3.3 Qualificação profissional e **o papel do intelectual orgânico** no contexto de luta de classes.....90

3.3.1 Palavras necessárias sobre o intelectual orgânico: contexto e desdobramento.....90

3.3.2 Educação profissional e formação do intelectual orgânico: elementos para o debate.....99



Capítulo 4: Técnica e tecnologia para o desenvolvimento econômico e educativo: os limites e as contradições de uma ambivalência.....108

4.1 Alguns traços da ambivalência.....108

4.2 Técnica e tecnologia na compreensão de Álvaro Vieira Pinto: desvelando a ambivalência.....110

4.3 Educação profissional e tecnologia: a escola do trabalhador no centro de interesse do mercado.....123

Capítulo 5: Síntese do contexto e do desenvolvimento do ensino médio-profissionalizante no Brasil: uma crítica onto-histórica.....136

5.1 Para iniciar o debate.....136

5.2 Contexto histórico da problemática dualidade classista presente na educação brasileira.....139

5.2.1 Educação e desenvolvimento precário: a idiosincrasia do atraso em ação.....139

5.3 Políticas públicas educativas e desenvolvimento capitalista sob articulação neoliberal.....156

5.4 Neoliberalismo e reformulação educacional no Brasil contemporâneo: a profissionalização imposta por decreto.....163

Capítulo 6: Precarização da formação profissional no Brasil: pressupostos, concepções e interesses.....180

6.1 A resignificação da profissionalização dos trabalhadores brasileiros: uma introdução.....	180
6.2 Pedagogia das competências para a precarização profissionalizante: síntese, conceito e crítica.....	183
6.2.1 As intermitências da pedagogia das competências: os contornos do problema.....	183
6.2.2 Pedagogia das competências: breve revisão crítica conceitual.....	193
Capítulo 7: Formação médio-profissionalizante e ensino superior não universitário: dois traços da precarização.	206
7.1 Ensino profissionalizante resignificado: a migração da precarização para o nível superior.....	206
7.2 Graduação tecnológica como alternativa de formação superior não universitária para a classe trabalhadora brasileira.....	216
7.3 Indicativos de crescimento precário do ensino superior no Brasil: alguns dados.....	222
Considerações finais.....	230
Referências.....	240

INTRODUÇÃO

O livro que agora apresentamos reúne nossas reflexões produzidas durante o desenvolvimento das seguintes pesquisas: *Graduação tecnológica no Ceará: contrastes e perspectivas do Instituto CENTEC/CE*, realizada entre 2010 e 2012; *Ensino médio integrado no Estado do Ceará: uma análise sobre a proposta pedagógica do empreendedorismo empresarial na escola pública*; e, *Entre o mercado de trabalho e a formação humana: examinando criticamente a proposta de Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará*, estas duas últimas realizadas entre 2012 e 2014.¹ A produção dessas investigações apenas se tornou possível por intermédio da articulada integração posta em prática pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC/UECE) que, em seu interior, potencializou a criação do Laboratório de Análise sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps), nascido das investigações desenvolvidos no interior do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES) que, por sua vez, é fruto do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE).

O desenvolvimento desses projetos possibilitou-nos um acúmulo de informações sobre a história, o contexto, as teorias, as defesas, entre muitos outros aspectos que cercam a chamada educação profissionalizante. Entre tantos fatores, um deles chamou-nos mais a atenção. Qual o motivo que leva diversos setores da sociedade a defenderem a especificidade de educação para um destacado seguimento da classe trabalhadora? Quando o assunto é a formação dessa classe, não há diferença significativa se o discurso vem de políticos, religiosos, desportistas, jornalistas, artistas, intelectuais, entre outros

¹Tais pesquisas, para que fossem desenvolvidas, contaram, cada uma a seu termo, com recursos da FUNCAP/CNPq/CAPES.

privilegiados pela mídia capitalista. De modo unísono reedita-se, ou como quer o pensamento pós-moderno, ressignifica-se, com independência de qual fase histórica se fala, a defesa da qualificação ou requalificação profissional para determinada parcela da população. A essa defesa articula-se a ideologia de que o indivíduo é o responsável principal pelo sucesso e ou fracasso de sua carreira profissional, uma vez que deve fazer a escolha correta por qual ramo deve se profissionalizar/requalificar. Podemos apontar com alguma margem de segurança que, de maneira geral, não há hipocrisia nessa retórica, pois são raros os defensores da educação profissionalizante como saída para os problemas do desemprego, violência urbana, desornamento do meio ambiente, entre tantas outras problemáticas, que assumem essa modalidade para seus próprios filhos. Generaliza-se a defesa de que essa especificidade deve ser destinada para formar a força de trabalho, os trabalhadores e seus filhos. Para a elite e para os estratos intermediários, protege-se a educação considerada clássica.

Tendo como base pesquisas realizadas com suporte na onto-metodologia marxista, que se fundamenta no movimento da materialidade histórica plasmada socialmente, em que o homem apenas é um ser social graças ao trabalho, não nos cabia a inclinação à inocente crença de que esse tipo de formação escolar possibilitaria, como defendem setores inclusive do marxismo, se caminhar para a emancipação humana. De todo modo, para que não ficássemos apenas na especulação, mesmo que desprovida de ingenuidade, era necessário investigar, pelo menos em suas linhas mais determinantes, o contexto histórico, o desenvolvimento e o desdobramento dessa especificidade educacional parida de uma dicotomia. Coube-nos analisar a gênese e a evolução desse dualismo para que assim pudéssemos inferir as particularidades que favorecem o alastramento de um discurso amplamente favorável à manutenção e ao aprofundamento da existência de dois ramos distintos de educação: um preponderantemente propedêutico (inclinado para a oratória acadêmica), reservado para os comandantes da ordem capitalista e seus propostos e outro voltado estritamente para fazeres práticos, orientado principalmente para o mercado de trabalho capitalista.

Para atender adequadamente tal objetivo, iniciamos o

processo de, como certifica Marx (2008), aproximações razoáveis. A primeira e mais importante delas era considerar que a educação sistematizada, a exemplo do complexo da política, da arte, do direito entre outras esferas ideológicas, conforme entende Lukács (2013), decorre, mesmo que a partir das mediações de reciprocidade dialética e independência relativa, da relação capital-trabalho. Dessa aproximação, podemos inferir que o complexo educativo está impedido de ocupar sozinho a centralidade no papel de transformar a sociedade. A função desse complexo, em uma sociedade capitalista, apenas pode se direcionar a formar as consciências individuais para as necessidades demandadas do mundo da mercadoria. Para fazer valer o movimento dialético que determina a função social do complexo educativo em uma sociedade capitalista, contudo, pode-se dizer que se, por um lado, a educação não carrega a possibilidade ontológica de erradicar a sociedade de classes; por outro, para que se resguarde seu caráter ontológico, ela assume, no processo de reprodução da sociedade, um conjunto de mediações que possibilita ao indivíduo se apropriar, por meios de complexas conexões, da herança cultural acumulada pelo conjunto da sociedade.

É com suporte nessa dialética que a exposição hora apresentada entende, pela natureza do complexo educacional, ser apenas possível de se penetrar intelectualmente em suas particularidades, quando se orienta por meio da mediação ontológica dada pelas contradições históricas a partir da relação existente no par dialético causalidade-teleologia. Para problemas como esse, entrelaçado no plasma social, torna-se necessário, para que se tenha um adequado tratamento, penetrar além dos elementos aparentes. Apenas uma metodologia que articule a história na sua processualidade material, considerando os avanços, saltos e retrocessos, pode descortinar o véu que dificulta a apreensão real dos nexos que circundam o complexo educativo. Com efeito, somente o materialismo histórico-dialético põe-se em condições críticas para melhor iluminar a realidade, possibilitando chegar o mais próximo possível do que se planeja compreender: as relações entre capital-trabalho e educação-sociedade. Desse ponto, sairão as conexões que permitirão a exposição se posicionar adequadamente sobre a referida dicotomia e, especialmente,

sobre a chamada educação profissionalizante, nascida de tal dualismo.

Ao início de cada capítulo, esclarecer-se-á as devidas pretensões particulares de cada seção, bem como os caminhos buscados para que se atinja tal fim. Aqui importa adiantar que, com base nesse chão metodológico, cuja orientação da investigação é dada pelo próprio objeto, no decorrer da pesquisa deparamo-nos com elementos que inicialmente não tínhamos intenção de atender. Não obstante, para que o modo de exposição pudesse dar conta adequadamente de tais desvios, fomos obrigados a tematizar objetivos não plantados a priori. Como ficará claro aos leitores, partimos da crise estrutural do capital – capítulo 1 – em sua fase aguda, visto que, seguindo recomendações de Marx, o mais desenvolvido guarda a chave que pode explicar o de menos desenvolvimento. Com essa recomendação em centro, buscamos entender a gênese da educação, para daí extrair o desdobramento do processo de dicotomia educativa; o que fizemos no capítulo 2. Desse ponto em diante, o objeto, ou seja, a necessidade de aprofundar a dualidade educacional e dela penetrar nas particularidades da chamada educação profissionalizante, exigiu-nos, para que a exposição se completasse, a tematização dos seguintes problemas: formação omnilateral, o que enfrentamos no capítulo 3; qualificação profissional e sua relação com o intelectual orgânico debatido por Gramsci, empreitada feita no capítulo 4; técnica e tecnologia, diálogo efetuado no capítulo 5; origem e desenvolvimento do ensino médio-profissionalizante no Brasil, temática do capítulo 6; os pressupostos, concepções e interesses da precarização profissionalizante brasileira, assunto do capítulo 7; por fim, no capítulo 8, relacionamos o ensino médio-profissionalizante com o ensino superior não universitário, procurando sustentar que são dois traços da mesma moeda, visto que ambos são acenados como solução para a formação dos trabalhadores brasileiros, pois defende-se como sucedâneo para os egressos daquele ensino, a graduação tecnológica e suas formas assemelhadas de negação do saber universitário. Chagando às conclusões – capítulo 9 –, como era de se esperar, procuramos sintetizar o que de mais importante tematizamos ao longo da exposição.

CAPÍTULO 1

GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E PENSAMENTO PÓS-MODERNO: APONTAMENTOS ACERCA DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

1.1 A crise do capitalismo contemporâneo e sua explicação pelas categorias meszarianas: uma introdução

Para que possamos atender à tarefa de analisar o complexo educativo no cenário contemporâneo, destacando o que as políticas públicas neoliberais chamam de educação profissional e tecnológica, precisamos antes investigar a relação que o atual estágio capitalista guarda com as políticas de Estado voltadas para o complexo educativo. Examinaremos como tais políticas procuram reformular o modelo educacional para atender a uma cena histórica que transforma radicalmente o processo pedagógico em mercadoria. O atual estágio do capitalismo contemporâneo, que se encontra em crise profunda, demanda, por intermédio da administração do Estado, uma escola que forme o trabalhador para um mundo em “câmbio constante”. Esse “novo” modelo escolar apresenta algumas especificidades: planejamento, currículo, metodologia, conteúdo, didática, avaliação, entre outros elementos do processo de aprendizagem-ensino que possam ofertar garantias ao próprio Estado, aos empresários e às agências internacionais de orientação e monitoramento, que essa educação terá a eficiência almejada pelo mercado de trabalho capitalista.

Como forma de melhor contextualizar o panorama que se ergue mais ou menos na passagem da década de 1960 para a seguinte, inevitavelmente, teremos que analisar o ideário neoliberal que supostamente vive em um mundo *globalizado*, ressignificado por seus defensores a partir do pensamento pós-moderno.

Pleiteamos, a partir do conceito de crise estrutural do capital categorizado por Mészáros (2000, 2002 e 2003), entender qual o ontológico papel que as categorias *globalização*, neoliberalismo e pensamento pós-moderno mantêm com a crise do capitalismo contemporâneo. Para introduzir o debate, portanto, precisamos apresentar, com o filósofo húngaro, as principais características da crise estrutural do capital. Conforme explicita esse autor, em sua forma original, no pré-capitalismo, a produção ainda era orientada para o uso. O capitalismo passou, em sua evolução histórica, a tratar o trabalho vivo como mera mercadoria, desumanizando-o. Nessas condições, conforme constata Mészáros (2003) sobre pesquisas de Marx, o capital transmuta-se em um sistema de controle do metabolismo social, transformando as necessidades humanas em coisas, objetos de consumo (MÉSZÁROS, 2003).

Segundo o pensador húngaro, a novidade histórica da crise contemporânea é que ela é estrutural e não cíclica, o que a faz manifestar-se em quatro aspectos principais. Primeiramente, seu “caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.)”. Depois apresenta alcance “verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado)”. Em seguida, “sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 796). Por fim, em quarto lugar, o filósofo diz que

Em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas

poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (MÉSZÁROS, 2002, p. 796, aspas do original).

Todas as tentativas, até o presente, de adaptação do capitalismo a sua crise estrutural, conforme assegura esse teórico, serviram somente para hibridizar, ainda mais, o sistema capitalista. A sempre crescente intromissão do Estado que tenta com seus recursos amenizar os efeitos dessa crise sobre o capital, pode até servir de base a um equilíbrio momentâneo; no entanto, o apregoador discurso em favor do mercado livre, sem a intervenção estatal é, na letra da dura verdade, uma tentativa desesperada de escamotear o fato de que as empresas capitalistas, como dantes, sendo que hoje, mais do que nunca, não podem prescindir da *ajuda externa* do Estado para continuar acumulando lucros. Isso quer dizer que o capital não poderá, por sua natureza, em hipótese alguma, sob pena de comprometer sua reprodução, abrir mão de qualquer elemento de controle social. Em uma expressão, o apoio estatal é imprescindível para manter o sistema capitalista em pé. Essa dialética torna as relações sociais cada vez mais apertadas e tensas, visto que a intervenção do Estado, antes de procurar apoiar os mais precarizados, objetiva proteger o lucro dos empresários (MÉSZÁROS, 2000).

Alguns indicativos sociais como, por exemplo, o aumento da concentração de renda, os crescentes índices de pobreza e violência, a elevação do desemprego, do número de desabrigados em todo o mundo etc., são indicadores que demandam dos gerentes do capital políticas públicas destinadas, especificamente, a minorar as precárias condições de existência das populações que vivem em condições de miséria. Nesse ponto, o Estado aceita intervir com suas políticas de contenção – compensatórias – procurando contingenciar as pressões sociais. Para atender a essa demanda, os mecanismos estatais elaboram, sempre em sintonia com os empresários, diversos projetos pretensamente salvadores da humanidade, geralmente, focalistas e fragmentados. Porém, nenhum deles representa um afrouxamento definitivo dos mecanismos de controle da sociedade, uma vez que, dialeticamente, vale insistir, aqueles problemas são causados pelo próprio sistema metabólico do

capital que se encontra em crise profunda (MÉSZÁROS, 2000)².

Para que posamos avançar com segurança sobre como as políticas públicas neoliberais voltam suas miras para o complexo educacional, elegendo a chamada educação profissionalizante como prioridade para os problemas de formação da classe trabalhadora, torna-se importante diferenciar capital de capitalismo. Cristiane Porfírio do Rio (2013, p. 236), em diálogo com Mészáros, explica que “o primeiro é anterior ao segundo, bem como lhe pode ser posterior”. Disso a autora conclui o seguinte: “a identificação de ambos como um mesmo fenômeno levou ao equívoco todas as experiências revolucionárias do século passado, por mostrarem-se incapazes de romper com o sistema sociometabólico do capital”. Portanto, para evitar esse erro, é necessário esclarecer que capitalismo é apenas uma das formas pelo qual o capital se realiza. Com as devidas ressalvas sobre as diversas diferenças existentes entre os modos de produção do feudalismo, do escravismo, e do modelo asiático, salientamos ainda com Rio (2013) que o capitalismo se constitui como a variante histórica melhor acabada do capital. Em outras palavras, esse modo produtivo foi o que melhor elaborou, em última instância, a ganância, por excelência, dos lucros do capital.

A lógica do capital em crise faz emergir o que Mészáros (2002) denomina de “taxa decrescente do valor de uso das mercadorias”, cujo objetivo é reduzir ao máximo a vida útil dos produtos. Tal tendência tornou-se uma das estratégias

2 Mészáros (2003) argumenta, procurando apontar as causas da impossibilidade de haver saída por dentro do capital, que a dimensão horizontal na divisão social internacional do trabalho, sempre subordinada às determinações verticais, impossibilita o livre desenvolvimento das forças produtivas. Como forma de encontrar alternativas ao esgotamento do paradigma de produção baseado nos preceitos de Taylor e Ford, observamos, atualmente, o estabelecimento de formas horizontais de articular produção e trabalho, procurando aperfeiçoar a administração das empresas, buscando otimizar o clima organizacional. No entanto, tais estratégias somente serão postas em prática até o momento em que aquelas medidas não se choquem com as determinações superiores: verticais.

principais para a expansão e acumulação de lucros (RIO, 2013). Contudo, como vivemos em um quadro de crise hodierna, para que o capitalismo continue garantindo o lucro para o capital, é preciso que os produtos produzidos pelo esforço humano e transformados em mercadoria pelo capitalismo contemporâneo, atendam, de modo crescente, a tendência de taxa zero de utilização das mercadorias. Dito de outra maneira: para que o capital se aprimore é preciso que aquelas mercadorias sejam utilizadas apenas uma vez, ou, a rigor, que sejam utilizadas de maneira destrutiva – como no caso de alguns artefatos bélicos que são postos em desuso antes da utilização prática. Desse modo, “o capitalismo contemporâneo aprofundou, sobremaneira, o fosso entre a produção para a satisfação das necessidades humanas e a produção para a auto-reprodução do capital (RIO, 2013, p. 238).

Sintetizando: como tal crise é marcada pela tendência decrescente da taxa de lucro, pela tendência do uso cada vez menor de cada mercadoria, entre outros fatores, teria alcançado, como sustenta Mézáros (2002), os limites do próprio tripé de sustentação do metabolismo do sistema: capital-trabalho-Estado. Desse modo, ainda em acordo com o que escreve esse filósofo, o capital põe em curso inúmeras medidas, de ordens diversas, cujo interesse incessante é o de reformar o Estado a fim de que este favoreça os mecanismos de exploração do capital sobre o trabalho. Mas, para que esse processo se encaixe, as políticas públicas e, de forma destacada, as políticas direcionadas ao complexo educacional, especialmente as que se destinam a formar os trabalhadores por intermédio da profissionalização precoce de jovens, recebem uma privilegiada atenção dos guardiões do capital.

Para que possamos prosseguir, precisamos esclarecer nossa hipótese de partida sobre o papel que a *globalização*, o neoliberalismo e o pensamento pós-moderno ocupam dentro da atual crise. Entendemos que esses três elementos são partes constitutivas da crise e não elementos isolados que agem independente da totalidade social. Acreditamos que, após o devido tratamento dessa questão, depois de esclarecida a relação ontológica existente entre essas três categorias e a atual crise contemporânea, estaremos em melhores condições de apresentar inferências sobre o caráter que o complexo educativo assume no cenário da crise capitalista contemporânea.

1.2 Contexto, limites e contradições do binômio *global-neoliberal*

Guiados pelas exigências do objeto, optamos por debater, primeiramente, a *globalização* e o neoliberalismo, visto que, como ficará claro ao longo do texto, o chamado pensamento pós-moderno apresenta maior complexidade conceitual, bem como uma maior aproximação em relação ao campo educativo, uma vez que é gestado e difundido a partir dos meios acadêmicos. Motivos estes que nos impuseram a analisá-lo depois que já estiver claro como opera o binômio global-neoliberal.

Feito esse esclarecimento, iniciamos com a *globalização*³. Tal fenômeno se apresenta ao mundo com a pretensão de ser capaz de solucionar os problemas sociais da contemporaneidade, principalmente, aqueles verificados nos países ditos periféricos. Porém, a mundialização do capital não consegue resolver os bárbaros índices de miséria que assolam o mundo. No limite, essa suposta incorporação de cada indivíduo em uma idealista *aldeia global*, não é capaz sequer de amenizar tais problemas. O pesquisador James Petras (2005) mostra que, nos últimos 24 anos, a concentração da propriedade privada entre os latino-americanos intensificou-se significativamente: a diferença entre os 10% mais ricos e os 50% mais pobres ampliou-se; diversas empresas foram privatizadas, algumas desnacionalizadas; houve transferências bilionárias de recursos financeiros para bancos internacionais. A desigualdade de acumulação de riquezas chegou ao patamar tal que a distância entre ricos e pobres está chegando a novos extremos. O relatório *Estado anual da riqueza* do ano de 2016, elaborado anualmente pelo banco *Credit Suisse*, revelou que o percentual de 1% dos mais ricos da população

3Para o pesquisador francês François Chesnais (1996), *mundialização* seria o termo mais adequado para definir o estágio atual do capital. Esse autor entende que essa denominação apresenta duas principais características que a diferenciam da expressão *globalização*, a saber: primeiro é derivada do francês em vez do inglês que é o idioma internacional do capital; em seguida, carrega em si o mérito de diminuir em alguma medida o efeito ideológico produzido pelo termo *globalização*.

mundial acumula mais riquezas que todo o resto do mundo junto. E mais: as pessoas mais ricas do mundo não ultrapassam uma centena; juntas, possuem a quantidade de riqueza equivalente à metade da população mundial, cerca de 3,5 bilhões de pessoas (OXFAM, 2016). Mas para que a acumulação se organize sob administração estatal, conforme prossegue Petras (2005), implementa-se – principalmente nos países periféricos – duras legislações trabalhistas para desestruturar o sistema previdenciário, o processo educacional, o atendimento público à saúde coletiva, entre diversas outras áreas da administração pública que são reformadas pelo Estado alinhado ao chamado mundo *globalizado*.⁴

O sociólogo Atilio Boron (2002) colabora com esse debate denunciando que menos de 2% dos diretores das megacorporações americanas são estrangeiros, e que mais de 85% de todos os seus desenvolvimentos tecnológicos são originados dentro de suas fronteiras. As empresas Toyota e Sony, por exemplo, são japonesas, assim como a Siemens e a Volkswagen são alemãs, e como a Coca-Cola e a Exxon são estadunidenses. Quando algum governo que ainda não assimilou a cartilha da lógica global ameaça alguma dessas empresas, não é o secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU) ou da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que se empenha para resolver o impasse. Os agentes que atuam para proteger os interesses de suas corporações são os embaixadores dos países envolvidos no caso⁵ (SANTOS, 2012).

4Thomas Piketty (2014), lançou recentemente o livro *O capital do século XXI*. Esse pesquisador coordenou uma equipe de cerca de 20 investigadores que coletou informações em duas dezenas de países recortando um espaço de tempo de dois séculos. Piketty e sua equipe comprovaram com dados estáticos aquilo que Marx (*O capital*) adiantara. Isto é, que o capitalismo apenas pode se sustentar sobre a concentração de renda e riqueza, de um lado, e a miséria, de outro. Não obstante, para valer o fato de Piketty não ser marxista, suas análises apontam que a única saída para equilibrar o capitalismo é a intervenção estatal na economia.

5Boron (2002) usa os argumentos do subcomandante Marcos, líder do Movimento Zapatista de Chiapas no México, para esclarecer que apenas duzentas empresas pertencentes a dez países são responsáveis por quase um terço do PIB mundial. Entre tais países, não surpreende, a ausência de qualquer Estado da América Latina ou da África.

Netto e Braz (2008, p. 216) apresentam alguns outros elementos que nos ajudam a entender melhor o que se chama de *globalização*:

A produção “rígida” (taylorista-fordista) é substituída por um tipo diferenciado de produção, que de forma anterior mantém a característica de se realizar em grande escala; todavia, ela destina-se a mercados específicos e procura romper com a estandarização, buscando atender variabilidades culturais e regionais voltando-se para as peculiaridades de “nichos” particulares de consumo (aspas do original).

A *globalização*, portanto, existe sim e é um fato inegável. Marx e Engels (2003, p. 43) já haviam percebido o seguinte:

Ao invés das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, surgem novas demandas, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e de climas os mais diversos. No lugar do antigo isolamento de regiões e nações auto-suficientes, desenvolve-se um intercâmbio universal e uma universal interdependência das nações.

Mas como isso acontece? Com o desenvolvimento da grande indústria capitalista, a burguesia percebe a necessidade de explorar o mercado em âmbito mundial, passando a impregnar, como afirmam os precursores do marxismo, “um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países”. Em substituição das necessidades satisfeitas pela produção nacional, como complementam Marx e Engels (2003, p. 43), encontramos novas necessidades que requerem, para sua satisfação, “os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos”. Hoje esse fenômeno é chamado, muitas vezes acriticamente, de *globalização*!

Entretanto, precisamos distinguir qual o tipo de *globalização* que está em operação no mundo atual. Para que fique claro, imaginemos que ocorra uma queda na bolsa de valores de Wall Street. Assim sendo, um agricultor que cultiva sua terra no sertão cearense de Quixadá, localizada no Nordeste brasileiro, ou mesmo na região espanhola de Guadalajara, por exemplo, serão atingidos necessariamente por essa conturbação financeira que facilmente se espalhará pelo mundo *globalizado*. Nesse caso, é muito provável que o preço das sementes aumente ou falte adubo químico. No entanto, uma vacina para o câncer da próstata que porventura seja descoberta nos laboratórios da Bayer alemã dificilmente chegará até nossos

bem-aventurados agricultores. “Desculpe a nossa falha”, a vacina chegará sim! Bastará, para que isso ocorra, ser o agricultor possuidor de dinheiro para pagá-la, ou mesmo que o Estado a compre para o agricultor (SANTOS; COSTA, 2012).

Sobre a relação da atual crise com a *globalização*, Netto e Braz (2008, p. 214) escrevem o seguinte: “A onda longa expansiva é substituída por uma onda longa recessiva: a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tornando-se episódicas as retomadas”.

Outro aspecto fundamental da relação que a dita *globalização* mantém com o atual quadro de crise diz respeito ao maior tráfego de dinheiro. Passa a existir uma maior movimentação de capital, que por meio das facilidades encontradas no sistema financeiro, agora flexibilizado, consegue movimentar facilmente elevado montante de dinheiro por intermédio das bolsas de valores espalhadas pelo mundo. Isso permite a entrada, bem como a saída mais rápida de enormes quantidades de capitais, geralmente fictícios, em diversos países. Essa nova atuação de um capital pulverizado pelas necessidades dos investidores-especuladores permite enormes facilidades aos detentores de tais operações, o que cria, como aponta Harvey (2011), a possibilidade de manipulação do dinheiro conforme o interesse do manipulador. Esse autor lembra que tal tipo de jogo financeiro é denominado de *overnight*, o que significa operações monetárias realizadas em um dia mas que permite o resgate no seguinte. Esses papéis virtuais, ao mesmo tempo em que causam a impressão, nos países que os recebem, de um maior acúmulo de capital, trazem também o temor quanto ao resgate ou escoamento do destino daquele capital ao gosto do seu especulador.

A pesquisa de Rafael Parente Torres (2014) apresenta interessantes casos de como uma imensa fuga de capitais deixou alguns países à mercê de especuladores e dialeticamente sob a dependência de ações salvaguardistas das agências internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM). Em diálogo com Harvey, Torres (2014, p. 48, *italico nosso*) indica que “esse é um dos novos elementos da *globalização* financeira, a especulação generalizada de capitais fictícios, sem que haja qualquer

impedimento legal por parte do Estado”. Seguindo Torres (2014), encontramos diversos exemplos desse tipo de especulação financeira que trouxeram consequências catastróficas para os países que acreditaram no “canto da sereia”; são tantos casos que todos eles não caberiam nesta folha. Por isso, ilustraremos alguns dos mais marcantes, entre eles destacamos o ataque do megaespeculador George Soros à libra esterlina inglesa (1992); a crise da “tequila” no México (1994); a desvalorização do rubro, na Rússia (1998); a crise no Sudeste Asiático (1997-1998); a crise na Turquia (2000-2001); a onda de especulação nos mercados latino-americanos, em especial no Brasil e na Argentina no final do século passado e início deste, entre muitos outros casos⁶ (TORRES, 2014).

Desse modo, como mencionado, a *globalização* existe e é um fato insofismável, mas, como apontamos em Santos e Costa (2012), ela é muito mais interessante para o capital e para quem está incluído nesse mundo de benesses constituído por aqueles que podem consumir seus maravilhosos frutos, advindos da ciência, da arte, da produção material de mercadorias e do meio ambiente, do que para as populações precarizadas pela crise estrutural do capital. Por isso, Mészáros (2011, p. 16, *aspas e itálicos do original*), afirma o seguinte:

Como testemunhamos de maneira constante, a ‘globalização’ é mistificadamente retratada em nossa época pelos interesses próprios dos poderes arraigados como uma extensão não problemática da viabilidade do sistema do capital rumo ao futuro atemporal.

O filósofo húngaro prossegue ponderando que a *globalização* não é uma característica totalmente nova, que aparece somente em nossos dias, “representando o clímax afortunadamente eternizável e a realização absolutamente positiva do destino da reprodução societal do capital”. Daí, lembrando Marx e Engels, que citamos acima, Mészáros (2011, p. 16, *itálicos do original*) propõe a seguinte advertência:

Todavia, a inconveniente verdade da questão é que a visão crítica marxiana era inerentemente *global* quase desde o início, e decididamente *global* a partir de 1843-1844, enfaticamente indicando, ao mesmo tempo, a *irreversibilidade da fase descendente do capital*.

6A crise econômica desencadeada a partir de 2008 nos EEUU, conhecida como crise imobiliária (*subprime*), rapidamente se espalhou pelo mundo, a exemplo de Grécia, Espanha, Itália e Inglaterra, entre outros países.

Para Mészáros (2011), contudo, a *globalização* do capital não tem como resolver os problemas atuais, visto que são da natureza do capital as irreconciliáveis e antagônicas contradições manifestas, sobretudo, no estágio de crise estrutural **global** do sistema. Arremata esse autor que a

própria globalização capitalista é uma manifestação contraditória dessa crise, tentando subverter a relação *causa/efeito*, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos mediante outros *efeitos ilusoriamente desejáveis*, porque é estruturalmente incapaz de se dirigir às suas *causas* (MÉSZÁROS, 2011, p. 76, itálicos do original).

É exatamente nesse ponto que entra o neoliberalismo, ou seja, a política econômica que, segundo sustenta o sociólogo Chico de Oliveira (1995), no plano político não alcançou a solução dos problemas mais graves da população, ao contrário, em vários aspectos os fez piorar. No entanto, no plano da ideologia vem se sagrando, mesmo que dentro de suas contradições, vitoriosa, pois obtém apoio maciço de governos, inclusive dos que supostamente teriam vínculos com o movimento organizado dos trabalhadores, como, cada um a seu modo e contexto histórico, o chamado trabalhismo na Inglaterra e Lula-Dilma no Brasil (SANTOS; COSTA, 2012). A *globalização* e o neoliberalismo não são os principais responsáveis pelos problemas atuais, como passou a ser posto de costume nas análises da ciência política contemporânea – em alguns casos, alinhadas com a esquerda –, mas, são características de uma crise sem precedente na história do capitalismo. Para uma mais aproximada designação dessas duas categorias, melhor seria expressá-las pelo binômio *global-neoliberal*, visto que atuam articuladas, são constituições do próprio capital em crise profunda, tentando recuperar suas perdas ou parte delas.

O neoliberalismo, como teoria político-econômica, ganhou força a partir da virada dos anos de 1960 para a década seguinte e se espalhou rapidamente por todo o mundo. A “dignidade” e a “liberdade” individual foram os ganchos dessa conjectura, até então limitadas pela intervenção constante do Estado Providência, ou Estado de Bem Estar Social⁷ que provia e

⁷Importante registrar que Sérgio Lessa (2013) indaga que talvez nunca tenha existido Estado de Bem Estar Social, mesmo em determinados países.

controlava, mas que iniciou sua descredibilidade a partir do fim da grande onda expansionista do momento de “glória do capitalismo”.

Alguns dos principais teóricos do neoliberalismo, como Friedrich Hayek, Leopold Von Wiese, Ludwig Von Mises, Milton Friedman, entre outros, veem-no como o “salvador” da economia mundial.⁸ Para muitos outros autores, todavia, a exemplo de Boaventura de Souza Santos (2005), o neoliberalismo e a *globalização* aparecem como vilões. Para as análises que radicam sua base na materialidade histórica, com efeito, essas duas categorias são geradas pela própria crise com o objetivo de salvaguardar o lucro para o capital.

Quando aprofundamos o exame iluminando-o com a ontometodologia marxista, percebemos que o contexto pós 1970 exige que o Estado acione seus mecanismos para funcionar como o grande gerente (agora, chamado pomposamente de gestor) da crise. Ele que antes era o “provedor”, agora, pretende fiscalizar, monitorar e proteger o grande capital, para que o mercado competidor possa agir desembaraçadamente. Contudo, esse chamado neoliberalismo não funciona como pensam os míopes analistas da hora, ou seja, com o esvaziamento da força estatal que supostamente deixaria livre a competição do mercado capitalista. O que em essência acontece é a formação de um Estado maior do que nunca para proteger, com todos os seus recursos, os empresários e suas

8Friedman foi congratulado com a premiação Sveriges Riksbank de Ciências Econômicas em Memória de Alfred Nobel em 1976, cujo dinheiro utilizado para premiar os destaques é originário de um banco público suíço. O Sveriges Riksbank é costumeiramente chamado de Prêmio Nobel de Economia. No entanto, o Nobel é concedido às seguintes categorias: Literatura, Medicina, Química, Física, Matemática e Paz; não existindo, portanto, um Nobel de economia. A família Nobel, que mantém o prêmio anualmente com recursos próprios, proveniente do que ganhou Alfred por ter descoberto a dinamite, não aprova a utilização e já acionou a justiça para resolver a utilização indevida do nome Nobel. Apenas para constar, em 1974 foi a vez de Friedrich Hayek ser premiado; já em 1979 o agraciado foi Theodore William Schultz que assistiu seu pupilo Gary Stanley Becker ser congratulado em 1992 por dar prosseguimento a Teoria do Capital Humano do mestre.

propostas capitalistas. Como comenta Harvey (2011), a reforma do Estado deve estar relacionada às necessidades do mercado, o controle político deve ser abandonado e os recursos devem ser restringidos de forma a proporcionar maior margem de atuação aos empresários, principalmente os grandes.

É claro, portanto, como enumeram Netto e Braz (2008, p. 277), “que o objetivo real do capital monopolista não é a **diminuição** do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais”. Na verdade, continuam esses autores, “ao proclamar a necessidade de um 'Estado mínimo', o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um **Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital**” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 227, aspas do original e negritos nossos).

Foi esse cenário de crise profunda que o capitalismo envolto em agudas contradições, para salvar-se, chamou velhos procedimentos ressignificados em forma de novas retóricas, para que, assim, pudesse resguardar os princípios econômicos da acumulação capitalistas. O caminho mais seguro foi olhar para trás e trazer de volta o velho que melhor se adaptaria ao ressignificado quadro: o neoliberalismo. Mas antes disso era preciso testá-lo. A ditadura posta em andamento pelo General Augusto Pinochet, com o apoio dos Estados Unidos da América (EEUU), criara o ambiente propício para tal empreitada. O Chile, portanto, instaura a ferro, a fogo e a sangue, logo após o início do Estado ditatorial, as reformulações administrativas pedidas pelo então “recém-criado” neoliberalismo haiekiano. Assim, testa-se, resguardada por uma sangrenta ditadura, o neoliberalismo em substituição ao “velho” keynesianismo.

No âmbito mundial, como já escrevemos em Santos (2012), depois de ser testado no Chile sob a ditadura de Pinochet, o grande salto do projeto neoliberal aconteceu com a eleição de Thatcher, na Inglaterra em 1979 e de Reagan, nos EEUU um ano depois. Outros países de capitalismo avançado seguiram este mesmo caminho. Entre eles, podemos citar a Dinamarca e a Alemanha. No continente latino-americano, o neoliberalismo chegou maciçamente com as eleições de Salinas em 1988 e Menem um ano mais tarde, respectivamente, no México e na

Argentina, seguidos do segundo mandato de Perez Rodríguez, na Venezuela.

É desse modo que as teses de Haiek são desterradas como capazes de salvar o capital da agonizante crise que se instala definitivamente nos anos de 1970. Para Torres (2014), o ressurgimento do haiekianismo acompanha, desta feita, agora, Milton Friedman, entre outros intelectuais que orientam os Estados mundiais a pressionarem a esfera pública, o que deságua no sucateamento estatal que atende aos setores sociais. Esse quadro redundando no ataque aos direitos trabalhistas, em privatizações em larga escala, em cortes de impostos pagos pelos mais ricos, acumulados largamente durante a onda keynesiana, entre outros elementos que acompanham a implantação do neoliberalismo. A ofensiva neoliberalizante, destarte, penetrou profundamente em todos os campos da vida social; setores como o da distribuição de água, do sistema de saúde coletiva, de segurança pública, de educação estatal, antes intocados, passaram a ser encarados como simples *commodities*.

Como registrado em Santos e Costa (2012), dentro do contexto de crise estrutural do capital, caberia ao neoliberalismo e à *globalização*, em linhas gerais, a seguinte síntese: a gestão neoliberal seria responsável por propor uma nova leitura político-econômica da realidade, cuja adequação ao capital tentaria melhor responder à falência das políticas totalizantes do Estado de Bem Estar Social operacionalizadas pelo keynesianismo, que abriria agora uma total liberdade para que o público fosse invadido pela iniciativa privada. Aos governos neoliberais competiria operacionalizar as políticas focalistas, parcelizadas, contingencialistas e particularistas.

O que caberia ao complexo educativo, nesse contexto?

Considerado-se que, no panorama contemporâneo, jamais houve tanto incentivo ao culto do individualismo como condição para o desenvolvimento do sujeito, e que nunca na história da humanidade a responsabilidade de formação foi tão imensamente delegada diretamente às escolhas do próprio indivíduo, poderemos apresentar como ponderação que a educação volta-se fortemente para o cultivo radical dessa individualidade. As atuais propostas de ensino médio integrado ao nível médio, ou as modificações reacionárias impostas à LDB, propõem, cada uma a seu termo, o empreendedorismo

empresarial como solução para a escola do trabalhador.

É para não perder seu controle sobre o metabolismo social, que o complexo educativo é chamado a responder às necessidades postas pela crise capitalista. Os apontamentos de Tonet (2012, p. 32) auxiliam-nos no entendimento de como a educação se relaciona com tal crise.

Em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria.

Não obstante, para que se possa problematizar essa questão com mais profundidade, cabe analisar o que o discurso acadêmico batizou de pensamento pós-moderno, tarefa apreendida a seguir.

1.3 Pensamento pós-moderno: o terceiro vértice da tríade de sustentação da crise estrutural do capital

A *globalização* e o neoliberalismo seriam, perante a crise estrutural do capital, duas das faces que manifestam uma mesma substância. Entretanto, para que a trindade capitalista hodierna se complete, falta o terceiro vértice, ou seja, uma teoria que sustente intelectualmente, ao lado do neoliberalismo e da *globalização*, o atual nível de crise e desventura do capitalismo contemporâneo. Desse modo urge como uma grande “novidade” a chamada teoria pós-moderna, que se encaixa com rara precisão às necessidades do capital em crise. Acreditando fazer uma pretensa crítica à modernidade, à racionalidade, às metanarrativas, às sínteses totalizantes e à “sociedade industrial”, os teóricos pós-modernos apresentam velhos conteúdos em vestimentas multicoloridas, cheias de bricolagens e repletas de sedução discursiva em favor das singularidades, que teria como suporte, por seu turno, por um

antiuniversalismo desvairado.

Essa teoria, como escrito em Costa (2003), emerge das cinzas deixadas pelos escombros da aventura estruturalista, que funcionou como ideologia teórica no período de relativa estabilidade do capitalismo central, compreendendo o intervalo que se inicia no final da segunda guerra mundial e vai até final dos anos 1960 ou início dos anos 1970. O estruturalismo, nesse cenário, acaba servindo muito bem como caldo de cultura para uma filosofia de funcionários do Estado, visto que, no mundo das estruturas, não há lugar para subjetividade, individualidade autônoma ou atividade produtora da história. Com efeito, por negar a problemática ontológica e esvaziar o senso crítico, o estruturalismo cai em um formalismo oco que busca apenas descrever a superfície alienada da vida social: o creme do bolo. Daí se desprende o anti-humanismo e o anti-historicismo de algumas das figuras mais representativas dessa manifestação de “miséria da razão”. Entre tais autores, para citar apenas alguns, pois a lista é enorme, podemos destacar, ainda segundo Costa (2003), Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan, Louis Althusser, Roland Berthes, Michael Foucault e Jean-François Lyotard.

A origem dessa guerra contra a modernidade se dá, segundo argumenta Sérgio Paulo Rouanet (1993), com as armas lançadas pelo filósofo alemão Martin Heidegger, que afirmava ser a modernidade instauradora da subjetividade humana como fundamento e centro do mundo. De todo modo, prossegue Rouanet (1993, p. 63), “tendo ou não origem heideggeriana, a maior parte dessa corrente de pensamento, apresenta em comum a aversão pelo sujeito, bem como certa contestação contra o humanismo”. Isto é, o antiuniversalismo do pensamento pós-moderno é a atitude teórica e/ou política empenhada em negar a existência da unidade do homem, ao mesmo tempo em que contesta a validade universal do saber, questionando normas e princípios éticos universais. Esse antiuniversalismo, ainda segundo Rouanet (1993), pode ser sintetizado em três traços principais, cujo combate pós-moderno se concentra com maior força: 1) contra o homem em geral, abstração a-histórica e portanto vazia; 2) contra o saber universal, pois toda verdade é relativa a uma fase e só é válida se inserida numa cronologia e 3) contra a moral universal, pois as normas de um período só valem nele, e não podem ser comparadas com as de outros períodos. Em outra

oportunidade, Rouanet (1987) indica que a matriz teórica dessa corrente de pensamento está ancorada na crítica contra a razão da modernidade, apresentada pelo pensamento nietzscheano. Para Rouanet, Nietzsche, Heidegger, Derrida e Foucault, são os quatro maiores profetas do pensamento pós-moderno. São eles que “anunciam o reino do fragmento, contra a totalização, do descontínuo e do múltiplo, contra a teleologia das grandes narrativas e o terrorismo das grandes sínteses, do particular contra o geral, do corpo contra a razão”; em síntese, a hierarquia da estética sobre a ciência (ROUANET, 1987, p. 240).

David Harvey (1992), por sua vez, indica que Nietzsche é quem inicia o posicionamento da estética acima da ciência, as experiências dos sentidos com fim em si mesmos, ou seja, a arte e os sentimentos estéticos acima do bem e do mal. Em outras palavras: o triunfo da estética sobre a ética⁹. Com isso, a crítica niilista, que tem como base o irracionalismo e como pressuposto teórico a morte da história e do sujeito, inicia a desconstrução dos valores universais, dos princípios que sustentam a modernidade Ocidental. Para o geógrafo britânico, tais pressupostos tornam-se poderosos aliados “ao estabelecimento de uma nova mitologia quanto àquilo a que o eterno e imutável poderia referir-se em meio a toda a efemeridade, fragmentação e caos patente da vida moderna” (HARVEY, 1992, p. 27-8).

Com esse debate introduzido, mesmo que resumidamente, podemos indicar que, enquanto uma corrente de pensamento, a pós-modernidade é inaugurada por Nietzsche, que, como expressão maior do irracionalismo do contexto de decadência ideológica da burguesia, lança as bases teóricas iniciais para o combate ferrenho contra a razão.

Vai ser no campo da estética, de maneira geral, e nas

⁹Para Lukács (1966, v.1) não há fissura ontológica entre estética e ética. Ambas são provas da imanência humana. Somente a rigidez metafísica ou o mecanicismo vulgar pode concebê-las separadamente. Para o esteta húngaro, o irracionalismo de Nietzsche ganha o debate intelectual e se espalha por todo o mundo. Ainda segundo o filósofo marxista, o niilismo do autor alemão nasce das contradições que surgem com a decadência ideológica da burguesia, primeiramente na Alemanha, o que faz aparecer em Nietzsche o relativismo com o mundo articulado ao seu auto-pessimismo.

manifestações artísticas, de modo destacado, que o pensamento pós-moderno se manifesta primeiro, ganhando foro privilegiado. Rouanet (1987) informa que o termo pós-modernismo aparece pela primeira vez na literatura, quando, em 1934, Frederico Onis, em uma antologia poética hispano-americana, inaugura a expressão. Nas artes plásticas, por sua vez, o termo surge nos anos de 1950 e 1960, cuja maior representação cabe a Andy Warhol. Nos anos de 1960 e 1970, os teóricos que discutem música, baseados principalmente nos movimentos Punk e New Wave, passam a utilizar a expressão. Já na arquitetura, a utilização da terminologia pós-modernidade para designar oposição à funcionalidade da modernidade é datada de 1945 (ROUANET, 1987).

Sobre o nascimento da pós-modernidade na arquitetura, a descrição de Harvey é cirúrgica. Esse autor documentou que Charles Jencks data o início simbólico da vigência de tal conceito na arquitetura às 15h32min de 15 de junho de 1972,

[...] quando o projeto de desenvolvimento da habitação Pruitt-Igoe, de St Louis (uma versão premiada da 'máquina para a vida moderna' de Le Corbusier), foi dinamitado como um ambiente inabitável para as pessoas de baixa renda que abrigava (HARVEY, 1992, p. 47, aspas do original).

O distanciamento da esfera estética ocorre de forma gradual, apresentando, como é comum a todo processo histórico, retrocessos, avanços e descontinuidades. Todavia, a partir da década de 1950, começa a se verificar que a expressão se afasta do pós-modernismo estético¹⁰ e inicia sua incursão para se tornar uma corrente teórica denominada de pensamento pós-moderno.

Há um quase consenso sobre a obra que inaugura, na esfera teórica, o debate em torno do pensamento pós-moderno. Segundo evidencia a pesquisa de Pereira (2015a), para um significativo grupo de autores que estudam a temática, a

10De maneira geral e muito resumidamente, pode-se dizer que o pós-modernismo diferencia-se de pós-modernidade, pois o primeiro é uma tentativa de crítica estética à arte moderna. Já o segundo arvora-se a uma corrente de pensamento que busca negar a modernidade em seus principais sustentáculos, incluindo o campo estético. Optamos por designar o segundo de pensamento pós-moderno, visto que assim evitamos as costumeiras confusões e ambiguidades.

exemplo de Rouanet (1987), Santos (2012), Harvey (1992), entre outros pesquisadores, o livro *A condição pós-moderna* lançado em 1979 por François Lyotard (1998) é quem consegue essa proeza. O pessimismo deste autor diante da modernidade fica evidente quando ele descreve o atual estágio da legitimação da ciência na sociedade. Para ele, a relação que se estabelece entre o sistema e o sujeito é um fracasso; por seu turno, o projeto da emancipação humana nada tem a ver com a ciência, visto que, de maneira geral, o complexo científico está mergulhado no positivismo. No que se refere às chamadas ciências humanas, suas reduzidas tarefas de investigação tornaram-se fragmentárias ao ponto de se perderem do domínio do pesquisador, cabendo-lhes, de modo geral, a função de legitimar a situação (LYOTARD, 1998).

O livro de Lyotard torna-se uma referência fundamental, visto que a partir dele o pensamento pós-moderno ergue-se ao primeiro plano do debate dentro do contexto capitalista. Com essa publicação, tal corrente de pensamento, antes restrita às manifestações estéticas, invade os domínios do saber e passa a influenciar as práticas políticas e pedagógicas. Nas décadas seguintes ao lançamento do livro, verifica-se que o pensamento pós-moderno, como construção de uma teoria, passa a constituir um campo teórico distinto, o que desencadeia uma quantidade considerável de produção bibliográfica sobre o tema, na maioria das vezes mais apologética do que crítica (PEREIRA, 2015a).

O filósofo francês Gilles Lipovetsky considera-se importante para a sedimentação da pós-modernidade como corrente de pensamento. Em entrevista concedida ao jornalista Marcos Flamínio Peres (2004), o filósofo afirma o seguinte:

Eu fui um dos que popularizaram, logo após [Jean-François] Lyotard [1924-98], a noção de *pós-modernidade*. Ela correspondia a algo próximo do “vivido”, porque se distanciava dos grandes discursos revolucionários, a política se tornava menos importante, a idéia de que viver com vista no futuro resultava em benefício para o tempo presente. Mas a conceitualização, a idéia de *pós-modernidade* – isto é, de algo que vem após a modernidade –, evidentemente não tem nenhum sentido, isso não foi exatamente um sonho, [...] mas um “conceito falso”, porque nós nunca estivemos “além” da modernidade. Houve, isso sim, uma outra modernidade. O que se coloca em seu lugar a partir dos anos 1950, 60 não foi um “após” a modernidade, mas, sim, uma nova

forma de modernidade, que já era o início da hipermodernidade (PERES, 2004, p. 1, aspas do original).

Entretanto, Lipovetsky acaba por engrossar as fileiras de um determinado grupo de teóricos que preferem categorizar o atual momento por que passa a sociedade com expressões diferentes de pós-modernidade.¹¹ Para ele, a dita pós-modernidade como corrente de pensamento morreu ou talvez nunca tenha existido. Seu argumento é que, a partir dos anos 1950, o mundo passou a viver uma intensa e jamais vista radicalização do tripé que caracteriza o mundo moderno, o mercado, o indivíduo e a racionalidade técnico-científica, entre outros fatores. O avanço ferino da *globalização*, combinado com a evolução das novas tecnologias de informação e comunicação, passam a influenciar de forma jamais vista o comportamento e os modos cotidianos dos cidadãos. Para Lipovetsky esse fenômeno seria melhor denominado por hipermodernidade. Essa seria, em seu entendimento, a melhor expressão para definir o paradoxal estágio em que a sociedade contemporânea se encontra, à beira da esquizofrenia: entre a cultura do excesso de consumo e o elogio à moderação. Defende esse autor que seu termo ultrapassa uma simples questão semântica. Lipovetsky ainda chama a atual situação de caos organizador, ou seja, a hipermodernidade seria a fragilização extrema do indivíduo que, diante da fragmentação do Estado, perde suas utopias religiosas e revolucionárias em meio à “espiral vertiginosa de harmonia e hipercompetição, recato e hiperpornografia” (PERES, 2004, p.

11O filósofo Bruno Lator (2000) prefere asseverar que *Jamais fomos modernos*. Anthony Giddens (1991), por sua vez, denomina o fenômeno de alta modernidade. Já a Professora Lucia Santaella (2003) adiciona ao debate a categoria “pós-humanidade” como proposta para se analisar o mundo atual. Embora os escritos de Rouanet (1993 e 1987) conttenham contundência analítica contra a teoria pós-moderna, eles não apontam para o real mal-estar da contemporaneidade, que, segundo nossa avaliação onto-marxista, estaria vinculado à crise estrutural do próprio capital. Rouanet (1987) aponta uma alternativa que denomina de *neomoderna*, cuja pretensão, segundo o autor, seria se afastar conceitualmente da pós-modernidade. Porém, para sermos fiéis a nossa metodologia, compreendemos que a criação de mais um conceito, no meio de tantos outros, sem indicar radicalmente qual é o essencial centro da problemática, não avança em direção da superação do problema, qual seja, a crise do capital e seus desdobramentos sobre a sociabilidade contemporânea.

1, aspas do original).

O sociólogo polonês Zygmunt Bauman figura como um dos teóricos mais lidos no início do século XXI. Anthony Giddens ao apresentar o livro de Bauman o considera, pelo seu “excepcional brilho e originalidade”, o teórico da pós-modernidade. Bauman (1998, p. 256), ao atualizar o debate que cerca esse tema, disse que os componentes da sociedade pós-moderna estão no tripé: liberdade, diferença e solidariedade, sendo esta última “a condição necessária e a contribuição coletiva essencial para o bem-estar da liberdade e diferença”. Ao lermos essas palavras, não nos espantamos mais, pois como alerta Pereira (2015a), citando Netto, a maior parte da literatura sobre o pensamento pós-moderno é cunhada para apoiar tal corrente, não para criticá-la.

Não obstante, para que não percamos nossas páginas com teorizações confusas e sem sustentação concreta, vejamos, em econômicas linhas, como é frágil a argumentação do sociólogo polonês. Para que fiquemos apenas em um exemplo, lembremos que nos dias atuais é muito comum a massificada propaganda incentivando as campanhas de solidariedade. Entre nós brasileiros ganha bastante visibilidade a campanha Criança Esperança, patrocinada pela Rede Globo de Televisão e pela Unicef, que nas repetidas edições anuais conclama aos solidários contribuintes a sua piedade para com as crianças *excluídas*. Inevitável não recordarmos, mesmo que com sumária brevidade, as provocantes palavras de Rousseau (2004, p. 305) sobre a solidariedade; para o filósofo a piedade é “o primeiro sentimento que toca o homem conforme a ordem da natureza”; esse sentimento seria doce, “porque ao nos colocarmos no lugar de quem sofre sentimos no entanto o prazer de não sofrer como ele”.

É claro que Bauman, apesar do *brilbantismo* acentuado por Giddens, talvez não tenha lido Rousseau, pois se os apontamentos de Sergio Paulo Rouanet (1993, p. 13) estão corretos, os atuais bárbaros, na verdade, *são de carne e osso*.

Os que se autodesignam assim não são bárbaros, e sim neorousseauístas cujo único delito grave é nunca terem ouvido falar em Rousseau. Não são de todo inocentes, porque partilham com os bárbaros autênticos algumas características perigosas, como o desprezo pela razão. Nem são muito ajuizados, porque brincam com uma barbárie mítica quando uma barbárie real está

rondando às nossas portas é levar longe demais o mecanismo de defesa que os psicanalistas chamam de identificação com o agressor.

Destarte, não poderia ser de forma alguma a solidariedade proposta por Baumam a saída para a violência, desordenamento urbano, fome e desemprego estrutural, para citar apenas essas entre tantas outras graves questões com que a humanidade tem que conviver.

Ora, então, parece claro que a questão a ser verificada, como já ilustramos em Santos e Costa (2012), é se o estágio atual de desenvolvimento do capitalismo em crise estrutural, que necessita inexoravelmente do acúmulo do lucro, e, por isso, procura novas e mais profundas formas de exploração do trabalho humano, é ou não o real responsável pela situação precária por que passa a humanidade.

Para que possamos apresentar, portanto, um contraponto seguro a essa corrente de pensamento que toma o mundo acadêmico de assalto, ouçamos algumas críticas que, a nosso ver, se direcionam no sentido de uma melhor aproximação à realidade. Nessa direção, a filósofa Marilena Chauí¹² reconhece a existência de uma crise dos valores morais no interior da atual sociabilidade. Para ela, porém, não estaríamos vivendo uma era pós-moderna. Para a filósofa, alguns teóricos preferem chamar a crise que se instalou na sociedade atual pelo sugestivo nome de pós-modernidade. Segundo argumenta:

O sentimento dessa crise expressa-se na linguagem cotidiana, quando se lamenta o desaparecimento do dever-ser, do decoro e da compostura nos comportamentos dos indivíduos e na vida política, ao mesmo tempo em que os que assim julgam manifestam sua própria desorientação em face de normas e regras de conduta cujo sentido parece ter se tornado opaco (CHAUÍ, 1992, p. 345).

Existiria, segundo a autora, uma multiplicidade de atitudes transgressoras de valores e normas sociais produzidas no interior do tecido social. Por isso, fala-se tanto em anomia ou na desaparecimento do cimento afetivo que garantiria a interiorização do respeito às leis e às regras de uma comunidade

12Embora, com Lukács (2013), discordemos de que ideologia seja apenas uma falsa ideologia, como defende Chauí (2006), sobre os apontamentos críticos da filósofa sobre o pensamento pós-moderno, por seu turno, entendemos estarem de acordo com o movimento do real.

(CHAUI, 1992). Em suas conclusões, com efeito, a autora aponta que a crise instalada na sociedade atual não é uma crise da pós-modernidade e sim uma crise da própria modernidade.¹³ Defende ela, ademais, que, no caso específico do Brasil, tal teoria caíra como uma luva, pois, em virtude de não termos instituições democraticamente solidificadas e ainda contarmos com dirigentes populistas, condensam-se, em nosso país, as condições necessárias para o desenvolvimento de determinados modismos teóricos (CHAUI, 1992).

Florestan Fernandes, por seu turno, avança sobre essa discussão, indicando que há os que sustentam, nos países centrais, bem como nos periféricos, que a chamada civilização pós-moderna derrubou todas as barreiras, forjando um mundo único, *globalizado*. Para ele, isso é uma verdade de superfície e de extensão do conceito.

A ideologia das nações dominantes converte-se na ideologia das nações dominadas. O imperialismo penetrou fundo em todos os recantos da terra: na razão e na percepção da realidade; nos padrões de vestuário e nos estilos de vida; nos hábitos de comer e de morar, etc. Isso para os que podem fazê-lo. Os excluídos das nações pobres e proletárias só se servem do resto do banquete. Os de cima e as camadas intermediárias comungam, através da mídia televisiva e impressa, de uma supra-realidade que não é a dos seus torrões natais (FERNANDES, 1995, p. 152).

Para resumirmos qual a função que caberia a dita teoria pós-moderna: garantir, pela via teórico-acadêmica, a crença de que o máximo que os chamados excluídos (as minorias) podem fazer é criar suas organizações circunscritas às suas especificidades – étnica, racial, de gênero, entre outras – para reivindicar particulares direitos. Dessa forma, não há interesse por considerações que leve em conta a condição genérica da humanidade, a universalidade que toca cada ser social: o trabalho.

A lógica que atua maciçamente hoje no mundo acadêmico, ou seja, a intitulada corrente de pensamento pós-moderno,

13 O sociólogo francês Claude Dubar (2006), também partilha do entendimento da existência de uma profunda crise na sociedade contemporânea. Entende ele que a modernidade social, política e econômica expõe além das contradições sociais de forma geral, também as incoerências pessoais, desaguando no fato da crise da modernidade interferir diretamente na crise das identidades.

estaria, destarte, em conformidade com a crise estrutural do capital, visto que se articula dialeticamente à *globalização* e ao neoliberalismo. Sua ligação, com a *globalização*, como fora apontado acima por Florestan Fernandes (1995), seria a capacidade de forjar o fim das barreiras entre o centro e a periferia. Já segundo Chauí (1992), o vínculo entre essa corrente de pensamento e o neoliberalismo comprova-se pelo fato de hoje haver a crença de que a circulação tomaria o lugar da produção; que a comunicação assumiria o lugar do trabalho e a satisfação-insatisfação dos indivíduos seria mais relevante para a reprodução social do que a luta de classes.

Globalização, neoliberalismo e pensamento pós-moderno, portanto, como já sintetizamos em Santos e Costa (2012), arvoram-se como os três vértices do triângulo que sustenta a atual fase do capitalismo. Ao primeiro caberia a responsabilidade de assegurar a condição ideológico-cultural capaz de fazer com que todos os habitantes de uma suposta *aldeia global* se sintam incluídos no mar de usufrutos dos bens produzidos pelo capitalismo. Já o segundo, como resposta à falência das políticas totalizantes do Estado de Bem Estar Social operacionalizadas pelo Estado Providência, teria a função de propor uma leitura político-econômica da realidade. Essa leitura seria pretensamente melhor adaptada às necessidades atuais do capital, visto que teria a função de fornecer elementos de aceitação passiva à entrega total do público à iniciativa privada. Isto é, como simplifica Chauí (1992, p. 381): “[...] o neoliberalismo é a privatização ilimitada do público”.¹⁴ Nesse cenário, compete aos governos apenas operacionalizar as políticas focalistas, parcelizadas, fragmentadas, contingencialistas e particularistas, como fora advertido anteriormente por Mészáros (2000). Esse é o contexto em que a teoria pós-moderna entra em cena para acalmar os ânimos dos que acreditam em uma pesquisa que forneça elementos de compreensão e transformação do mundo do valor de troca. Entra em cena, fortemente, assegurados por tais pressupostos teóricos, a apologia acrítica a uma suspensa sociedade do conhecimento, da informação, da tecnologia, entre outras alcunhas que procuram sepultar definitivamente a

14 Chauí (1992) utiliza a categoria *pós-modernismo* neoliberal, procurando designar a lógica das diferenças para satisfazer a antiga ideia da razão.

luta de classes.

No debate crítico contemporâneo, passou a ser lugar-comum atribuir a esses três elementos a responsabilidade pela atual situação de crise por que passa a sociedade. De maneira geral, quando a análise passa-se por alto a real teia de mediações que, segundo sustenta Mészáros (2000, 2002, 2005), faz com que a sociedade atual esteja em uma crise estrutural. Por isso, a necessidade de se aprofundar o exame procurando articular dialeticamente *globalização*, neoliberalismo e pensamento pós-moderno ao estado hodierno por que passa o capital contemporâneo. Acreditamos que a devida diferenciação ontológica entre esses três conceitos permite uma melhor compreensão da realidade, possibilitando que avancemos sobre o debate que aqui nos cabe: a educação destinada ao trabalhador.

CAPÍTULO 2

COMPLEXO EDUCATIVO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: NOTAS SOBRE A HISTÓRIA E O CONTEXTO DA DICOTOMIA EDUCACIONAL

Já sabemos como se encontra o cenário de crise aguda do capitalismo contemporâneo e algumas de suas estratégias de salvaguardar o lucro do capital, quadro em que se desenvolvem as reformulações da escola pública com o intuito de destinar uma escola exclusiva à formação da classe trabalhadora. Adentramos agora ao estudo do complexo educativo. Nosso objetivo é analisar como e quando nasce e como se desenvolve a dicotomia educativa. Ancorados no método indicado pelo marxismo clássico, que considera as categorias como expressão do real, que tem no mais avançado a chave de compreensão para o de menor evolução, ou seja, considerando a escola capitalista do alvorecer do século XXI, mergulhada em uma crise profunda, partiremos deste contexto até o mais remoto nascimento do complexo educativo. Feito isso, percorreremos a história da educação em vistas de encontrar os elementos que nos expliquem como se constitui e se desenvolve o dualismo educacional.

A educação é um fenômeno social imanente aos homens. Ela brota das relações humanas, das contradições vividas na sociabilidade. A especificidade da natureza do elemento educativo torna a educação, como pensam, por exemplo, Saviani (2014) e Tonet (2005), cada um a seu termo, responsável por transmitir a cada indivíduo singular a generalidade do ser social, ou seja, a cultura historicamente

acumulada pelo conjunto da humanidade.¹⁵ Contudo, para que o homem possa produzir seu processo educativo ele precisa, ao mesmo tempo em que cria as especificidades educacionais, sobreviver. Para produzir sua existência material, garantir alimento, vestimenta etc., ele precisa da natureza, visto que daí ele extrai a matéria necessária para seu sustento. Portanto, é transformando a natureza sob orientação teleológica – com intenção – que os indivíduos conseguem os subsídios necessários para sua vida material. Esse processo, chamado por Marx (2003) de trabalho ocorre cotidianamente nas atividades de manutenção da existência humana. É por isso que esse autor afirma que o trabalho é o ato fundante do ser social. Dito de outro modo, é o trabalho que opera a humanidade no homem. Isto é, o que o diferencia dos outros animais é o trabalho, pois para transformar a natureza, transformando-se com ela, ele planeja antecipadamente suas ações. Logo, o ato de modificar a natureza não é inconsciente, mas obedece a uma finalidade. Como sintetiza a clássica reflexão de Marx (2003, p. 211):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias”. No entanto, “o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça [teleologia], antes de construí-lo em cera (MARX, 2003, p. 211-12).

O trabalho, ao fundar o ser social, no entanto, não esgota toda a potencialidade humana. Serão precisos outros

15 Sobre a função da educação de transmitir o legado acumulado historicamente às novas gerações, conferir Saviani (2014) e Tonet (2005). Não há como apontar na presente exposição, ao menos em grandes linhas, as polêmicas distinções existentes entre esses dois pesquisadores. Para as pretensões desta comunicação torna-se suficiente indicar, embora muito sinteticamente, que Saviani, em linhas gerais, segue as indicações gramscianas sobre a natureza e função da educação, ou seja, defende que o complexo educativo deve trafegar para as gerações futuras o que a humanidade acumula em seu histórico, o que é apropriado por Frigotto, Duarte, entre outros autores. Já Tonet, embora se utilize de Saviani em algumas ocasiões, recorre a tese lukacsiana pela qual a educação deve se empenhar em garantir ao sujeito os elementos para que ele possa conviver com o novo, com as novidades, com as possibilidades. Em uma expressão: para que ele possa escolher entre alternativas. Dessa posição, de modo geral, partilham, cada uma a seu modo, Lessa, Lazarine, entre outros estudiosos.

complexos sociais para que o devir humano se desenvolva. A educação vai ser um desses complexos potencializadores do desenvolvimento humano. Com apoio em Lukács (2013), podemos apontar que a educação estabelece com o trabalho uma relação de dependência ontológica, determinação recíproca e autonomia relativa; ela assume lugar importante na reprodução social. Em sentido *lato*, espontâneo, a educação é uma categoria universal, que se ocupa em concretizar a apropriação, por parte dos indivíduos, das objetivações que constituem o gênero humano (LUKÁCS, 2013).

No comunismo primitivo, a educação se dava em contato direto com a natureza, os mais jovens aprendiam com os mais velhos e no próprio ato de transformar a matéria. Nesse momento é possível identificar que existia uma educação ligada diretamente ao cotidiano. Como registra Ponce (1998, p. 21): [...] “numa sociedade sem classes como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com interesses comuns do grupo, e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral”. Para esse autor a espontaneidade dava-se na medida em que não existia nenhuma instituição socialmente destinada a educar, sendo, ao mesmo tempo, integral, visto que “cada membro da tribo incorporava, mais ou menos bem, tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar” (PONCE, 1998, p. 21).

Em largas linhas, podemos considerar que quando o homem passa a dominar melhor as técnicas de plantio e de domesticação de alguns animais, aos poucos fixa-se na terra – abandonando paulatinamente o nomadismo – e dela se apropria. Essa conjunção de fatores associada ao aparecimento de incipiente excedente de produção faz surgir na história humana o ócio. Com isso, uma classe se autoproclama proprietária da terra, assumindo para si as benesses da descoberta do tempo livre. Articulado dialeticamente a isso, obriga a outra classe a trabalhar para sustentar as duas classes. Os proprietários privados da terra ficam com o ócio enquanto os trabalhadores assumem a produção.

A divisão da sociedade em classes, entre outros fatores, tem aí suas raízes: a apropriação privada da terra, confirmada sobre a exploração do trabalho escravo, possibilitou a divisão dos

homens em duas distintas classes dependentes entre si. Se, naquele período a terra era o principal meio de produção da vida material, agora os proprietários dependem do trabalho alheio, enquanto a classe expropriada passou a depender daqueles que se apropriaram das terras. O resultado desse contexto é que aquela classe se privilegia de tempo livre, uma vez que não precisa mais se ocupar diretamente com as atividades de subsistência. Como explica Lukács (2013, p. 259), quando a proteção da vida passa a direcionar-se primordialmente contra outras comunidades humanas e, especialmente, desde que a escravidão se torna “uma defesa do *status quo* social no plano interno tão necessária quanto as guerras [...]”, aflora o dilema entre obter escravos ou tornar-se um. Daí, segundo este autor, surge a distinção rigorosa na especificação das finalidades, bem como nos métodos para se atingir tais fins. Esse é o cenário em que, no comunismo primitivo,¹⁶ a educação deixa de coincidir inteiramente com o cotidiano, começa a perder sua espontaneidade. Com o surgimento da sociedade dividida em duas classes sociais, quem detém o ócio decide ter para si um processo educacional específico, restrito.

Engels (2004, p. 123,) em diálogo com Marx, assim se pronuncia sobre o fim da sociedade primitiva.

O poder dessas comunidades primitivas tinha de ser destruído, como de fato o foi. Mas foi destruído, contudo, por influências que desde o início nos aparecem como uma degradação, como uma queda da singela grandeza moral da velha sociedade gentilícia. São os interesses mais baixos – a vil cobiça, a brutal avidez de prazeres, a sórdida avareza, o roubo egoísta da propriedade comum – que inauguram a nova sociedade civilizada, a sociedade de classes.

Ergue-se por sobre a sociedade classista o que se pode chamar de processo educativo, ou educação em sentido *stricto*, para usarmos a expressão lukacsiana. Ou seja, uma educação para uma demanda específica da sociedade: sistematizada, organizada sob orientação de determinados interesses sociais.

16A expressão primitividade designa para Lukács (2013, p. 341), por um lado, “o nível do trabalho, enquanto dominação social da natureza, mas que ainda não o nível da produção, e, por outro lado, designa o nível do homem, cujas relações com a realidade ainda não puderam atingir aquela multiformidade e multiplicidade que já estão na mais inicial das sociedades de classe.”

Inspiradas em Lukács, Lima e Jimenez (2011, p. 94) indicam que a educação em sentido *stricto*, diferentemente da *lato*, “[...] não paira sobre a totalidade social, vinculando-se, em sentido estrito, às necessidades da sociedade de classe”.

Pontuamos que esse contexto consagra a primeira dicotomia educativa. Isto é, como elabora Lukács (2013), a educação, que antes era somente cotidiana, ganha uma dualidade, passa a ser dividida em *lato* e *stricto*. A primeira continuava destinada aos trabalhadores e seus filhos e realizava-se no próprio convívio cotidiano, no processo diário de produção da existência e de forma assistemática. A segunda, por sua vez, destinada aos detentores de ócio realizava-se em local específico para esta finalidade, sistematizava conhecimentos, orientava-se a resolver problemas de interesse de uma determinada classe. Esta forma sistematizada de educação propiciou aos filhos dos proprietários dos meios de produção um modelo educacional afastado do cotidiano. Agora esses estudantes tinham a sua disponibilidade um local exclusivo, apropriado e especialmente preparado para o aprendizado: mais tarde veio a ser denominada de escola.¹⁷

Mesmo com a dissolução do modo de produção escravo e o surgimento, por sobre este, do modo de produção feudal, e, apesar de inúmeras mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade por milhares de anos, o processo educativo mantém sua base fincada no ócio. É certo que muitas diferenças existem entre o escravismo e o feudalismo. Não pretendemos negar esse fato básico da história humana. Não obstante, inegável também é que durante esses dois modos de produção a sociedade não precisou resolver a problemática do trabalho em relação à instrução. Em outras palavras, tanto no modo de produção escravista como no seu sucedâneo feudalismo, a relação entre as forças produtivas e a educação não necessitava de um sistema educativo que se integrasse imediatamente à produção material da vida. Decorre assim que durante todo esse tempo a sociedade se resolveu com a sua histórica

17Saviani (1994, p. 2), em texto já clássico, localiza nesse ponto a origem da escola. Para ele: “A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas.” Nada mais natural que esse processo educacional institucionalizado fosse ocupado por uma elite, por quem detinha tempo livre.

dicotomia: a educação que atendia ao modo de produção funcionava grudada ao próprio cotidiano, local onde atuavam os não proprietários de terras; esta educação era carente de sistematização. Do outro lado, mas integrado a dialética da totalidade social, estava o processo educativo escolarizado, sistemático e extra-cotidiano; este desfrutado pelos donos de terras e seus eleitos.¹⁸

Sintetizando tal divisão educacional com o auxílio de Manacorda (2006, p. 41), podemos compreender que na Antiguidade grega, encontra-se “antes de tudo, a separação dos processos educativos segundo as classes sociais.” O filólogo italiano esclarece que “para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o 'pensar' ou o 'falar' (isto é, a política) e o 'fazer' a esta inerente (isto é, as armas)”. Já para os produtores do sustento da vida material: “nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho”. A educação, para aquela classe, destinava-se principalmente à retórica com a especificidade para a 'arte do bem falar'. Essa escola tinha a marca dos privilegiados, dos escolhidos socialmente para administrar a burocracia social. Em contraponto a esse modelo, o aprendizado no próprio ambiente de trabalho, no plantio, na colheita, na incipiente pecuária, na artesanaria, nas primeiras oficinas, na observância pouco mediada cientificamente com a natureza. Neste processo educativo encontra-se não a escola do ofício, até porque ainda não se constituía como tal, mas a relação aprendizagem-ensino espontaneamente ligada às necessidades do dia a dia. Pontuamos, de forma enérgica, que tais necessidades eram principalmente determinadas pela classe que detinha o poder político.

Mesmo havendo sérias distinções entre a natureza do trabalho escravo e do trabalho servil, ainda que existindo modificações estruturais na relação social de produção, assim como na forma de execução das atividades de trabalho, o modo de produção feudal mantém a tradição herdada da Antiguidade. Por exemplo, na sociedade grega e romana a cidade, mais do que o campo, era o *locus* das ocupações produtivas, enquanto os

18 Autores como Luzuriaga (1963), Cambi (1999), Aranha (2006), Manacorda (2006), Ponce (1998) cada um de seu modo, exemplificam bem os processos educacionais do modo de produção escravo e feudal.

arredores urbanos desenvolviam o que era preciso, inclusive a agricultura. Na Idade Média, de forma distinta, a sociedade se resolvia no campo e do campo retirava seus suprimentos materiais (SAVIANI, 1994). Não obstante, as características principais da sociedade antiga, especialmente ao que se refere à sua produção material, persistem na Idade Média. Como resume Saviani (1994, p. 5), neste período histórico, “[...] o meio dominante de produção era a terra e a forma econômica dominante era a agricultura”. No modelo de sociedade feudal, baseado no trabalho servil, bem como no da Antiguidade, baseado no trabalho escravo, a educação escolar destina-se aos detentores do ócio, filhos das classes dominantes. Como aponta Aranha (2006), a cultura no medievo é um amálgama de elementos greco-romanos. Por isso, o ócio, nesses modos de produção, mantêm-se como elo distintivo de quem podia ou não se ocupar com atividades consideradas nobres: nesse caso a educação escolar.

Para além das diferenças, que certamente existem entre os modos de produção escravo e feudal, como registra Tonet (2013, p. 17), eles guardam em comum algumas características importantes.

Ambos são bastante estáticos. Suas estruturas sociais, de longa duração, parecem ter um caráter de imutabilidade e de naturalidade. Isto se deve, essencialmente, ao fato de que a forma de produzir a riqueza – terra e escravos ou terra e servos, respectivamente – tem uma dinâmica interna muito pequena e uma limitação insuperável. Além disso, em ambos o acúmulo de conhecimentos acerca da natureza e da própria sociedade é muito precário, o que favorece uma elaboração teórica com poucos fundamentos empíricos. Mais ainda: em ambos, a forma de produção da riqueza material não requer, por parte dos responsáveis por ela, um conhecimento sistematizado da natureza. Seu aprendizado se dá na própria atividade prática. De outro lado, os que se apropriam da riqueza estão completamente apartados das atividades relativas à sua produção. Há, portanto, uma separação radical entre trabalho manual e trabalho intelectual, do que resultarão importantes consequências para a elaboração de uma concepção de mundo.

Uma importante mudança no período medieval pode ser anotada na organização escolar. Perguntas como, por exemplo, onde se realizar a educação escolar? Qual é sua forma? Entre outras, começaram a ser estipuladas. Algumas respostas foram dadas a esse respeito e para que clérigos, nobres e alguns

guerreiros pudessem se dedicar aos estudos, criaram-se escolas paroquiais, monárquicas e monásticas. Em geral, o modelo educacional seguido no medievo acompanhou, mesmo com algumas contradições, as regras orientadas pela Igreja Católica.

A própria evolução contraditória da sociedade com seus saltos, retrocessos e avanços, inevitavelmente potencializa o novo. A novidade atende pelo nome da acentuação do comércio e com ela o aumento do tráfego, cada vez mais intenso, entre comunidades distintas, que, por seu turno, demandam outras exigências sociais. Tais parâmetros exigiram dos homens medievais a aquisição de outros padrões que não se limitassem somente aos poderes da religião. Essa efervescência do crescimento comercial impulsiona outra importante transformação: as cidades voltam a ganhar centralidade como outrora o foram na Antiguidade clássica. Dessa feita, os centros urbanos passam a funcionar como os epicentros da Europa Ocidental, irradiando uma cultura que pretende se vincular para além dos valores religiosos.

O processo educativo não podia ficar imune às transformações da totalidade social. E não ficou! As modificações ocorridas no tráfico entre os homens impactaram também o campo específico da educação. Não podemos perder de mira que, como adiantamos acima, o complexo educativo guarda determinação recíproca com o complexo econômico. Desse modo, e não poderia ser diferente, a esfera educacional apresenta suas alterações. Uma delas é a transformação, em meio a inúmeros outros contraditórios fatores, das antigas escolas monásticas em universidades.

Ponce (1998) registra que as universidades, em seu início, destinavam-se apenas a reunir homens livres (ociosos) interessados nas discussões das ciências. Com o passar do tempo, essas reuniões assumiram currículos específicos de gramática, retórica e lógica, denominado de *trivium* e aritmética, geometria, astronomia e música, chamado de *quadrivium*. Como documenta Aranha (2006), era a utilização do método da Escolástica, que tomava como base a *lectio* e a *disputatio*, em que se acreditavam inserir os estudantes no exercício da dialética a partir de posições contrárias. O estudante que passasse desses ensinamentos iniciais era encaminhado para o estudo das chamadas artes liberais. A partir desse ponto, o aprendente

iniciava sua preparação para o exercício de um ofício propriamente dito, que podia ainda se especializar em teologia, medicina ou direito.

Várias concepções educativas procuram responder a esse quadro. Não tendo como atender a todas, contentamo-nos em pontuar duas propostas, cujas tentativas consideramos como significativas para que possamos demonstrar qual o tipo de homem, que mesmo em um mundo que se considerava renascendo, pretendia-se formar. Não é oneroso reiterar que as duas concepções em debate guardam contraposições que aqui não poderão ser tratadas adequadamente. Contudo, tais contraposições indicam, inclusive, a marca que tais pressupostos educativos almejavam deixar nos seus educandos.

Com essas ressalvas adiantadas, optamos em pontuar as teses de Jan Amos Comênio e Jean-Jacques Rousseau. Nosso recorte recai sobre o pastor da Morávia, por ele ser o primeiro pensador que se preocupa em apresentar uma proposta pedagógica logo após o mundo conhecer as proposições cientificamente revolucionárias de Francis Bacon, Galileu Galilei, entre outros cientistas que iniciaram a recondução da ciência ao patamar de desantropomorfização, conforme história Lukács (1966, v.1). Já o pensador suíço merece nossa escolha por ser considerado o pai da revolução copernicana na educação (MANACORDA, 2006). Portanto, podemos ponderar de forma razoável que o primeiro abre as propostas educacionais do período que a historiografia achou por bem denominar de Renascimento e que o segundo fecha esse ciclo, já que, mais tarde, mesmo depois de ser perseguido pela Igreja, Rousseau acaba por se tornar o eminente teórico da Revolução Burguesa.

Comênio está centrado na luta da ciência para se libertar do poder exercido sobre o mundo pela fé religiosa. Sua batalha se desenrola no ambiente de apresentar um projeto educativo que contemple a seguinte situação: imanência científica versus transcendência religiosa. Ele é laudatário de Santo Agostinho e de Santo Tomás de Aquino, e ainda está sob fortes reverberações da Reforma Protestante de Lutero e Calvino. Comênio, apesar de sua boa intenção, não tinha como pender limpidamente para o lado da ciência. Mesmo assim, seus escritos tentam apresentar um tratado educativo-religioso com

base na natureza, sendo, ainda hoje, lembrado com grande entusiasmo por muitos estudos contemporâneos.

As contribuições desse autor surgem exatamente das contradições do contexto em que as intenções de sistematizar o ato de ensinar exige da Igreja uma resposta ao avanço da reforma protestante. As teses de tal pastor aparecem no momento em que a relação trabalho-instrução, mesmo que de forma ainda incipiente, pela primeira vez, começa a se colocar no centro do debate posicionada para além da moralidade. Tal discussão brota das necessidades nascidas das contradições sociais, que, por seu turno, precisam de determinadas aprendizagens e de certas habilidades operativas concretas para desenvolver as forças produtivas, mesmo que estas ainda estejam em baixo nível de desenvolvimento. Manacorda (2006, p. 224), embora reconheça aquele teórico como um grande sistematizador, não o considera um revolucionário, pois, para o italiano, o intelectual da Moravia “chega atrasado a um mundo em profundas mudanças”. Manacorda (2006) aumenta a advertência lembrando que os protagonistas de tais desejos são os senhores que jamais aspiram ser os executores do necessário aprendizado. De todo modo e apesar das justas ressalvas manacordianas, Comênio ganha visibilidade histórica com as teses contidas no livro *a Tipografia vivente (Typographum vivum)*, sendo considerado um dos pais da pedagogia moderna.

As indagações de João dos Reis da Silva Jr. (2006) sobre o título do principal livro de Comênio é bastante ilustrativo para as pretensões conclusivas futuras de nossa investigação. Aquele autor indica que essa obra-monumento, inscrita no século XVII, chamou-se *Didática Magna*, porque, naquela época os títulos dos livros tinham a obrigação de explicar detalhadamente já na capa o seu conteúdo. Por isso o título: *A Didática magna ou A arte universal de ensinar tudo a todos*. Silva Jr. (2006) propõe duas perguntas para melhor mediar o debate: o que levaria um autor em pleno século XVII pleitear a criação das bases da arte universal de ensinar “tudo a todos”? E o que ou com quem ele está debatendo ao falar do “tudo a todos”? A resposta apresentada por Silva Jr. (2006) indica que Comênio trava um debate, naquela quadra histórica, contra as necessidades de tal sociedade comandada por uma nobreza, cujo percentual de toda a população que poderia frequentar a escola não ultrapassava 1%. Uma terceira pergunta ainda é lançada por

Silva Jr. (2006): naquele período da história, quem podia se candidatar à universidade? Utilizando os escritos do próprio Comênio, esclarece aquele autor: “Os melhores engenhos.” “[...] Os outros têm que receber instruções e têm que ir para a charrua (quer dizer, têm que ir para a roça), que foi para isso que nasceram.” Mas vejam, complementa Silva Jr. (2006, p. 290), “o que está na capa, no título do livro é: A arte de ensinar tudo a todos.”

Instrução, virtude, ou seja, honestidade de costumes e religião como piedade são os autênticos requisitos do homem e tais elementos precisam estar moldados desde os primeiros anos de vida, acredita Comênio (1996). Para ele, a educação é uma forma de distinção: “quanto mais alguém é educado, mais se eleva acima dos outros” (COMÊNIO, 1996, p. 125). Se a educação universal da “juventude for devidamente continuada,” prossegue Comênio (1996, p. 143), “a ninguém faltará, daí em diante, matéria de bons pensamentos, de bons desejos, de boas inspirações e também de boas obras.” Considerando “que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres ricos e pobres, rapazes e raparigas [...]” (COMÊNIO, 1996, p. 139); falta definir o que o autor entende por escola: “Chamo escola, perfeitamente correspondente ao seu fim, aquela que é uma verdadeira oficina de homens, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas [...]” (COMÊNIO, 1996, p. 155).

Para que fique mais claro quem são “todos”, ou seja, quem são os eleitos a frequentarem a escola, precisaremos introduzir mais um pensador, sem, contudo, poder aprofundar suas teses. Indicaremos brevemente, com o apoio de Silva Jr. (2006) e Manacroda (2006), o postulado do gentil homem de John Locke,¹⁹ que ganhou o debate educacional justamente por

19Foi John Locke quem primeiro rejeitou a doutrina das ideias inatas. Em contraposição ao cartesianismo, ele afirmou que todas as ideias se originavam na percepção dos sentidos. Sua filosofia da mente é relacionada à origem das concepções modernas de identidade e do "Eu". Sua definição original sobre o "si mesmo" através de uma continuidade de consciência e os postulados que defendem ser a mente uma lousa em branco (tábua rasa),

sintetizar o legítimo protótipo de quem poderia estudar. Vejamos como Locke define a dicotomia de quem podia ou não se candidatar à escola: de um lado a formação do *gentleman* para a classe que ele representava; por outro lado, para os filhos dos servos – futuros trabalhadores –, Locke indica o que começa a se tornar praxe no pensamento burguês ainda em solidificação, a preparação para um ofício imediatamente prático.

Para Manacorda (2006), contudo, Locke, assim como Comênio, chegou tarde na lente da história com relação à necessária articulação, para a vida social, do trabalho com a educação. Desse modo, como documenta o intelectual italiano, nesse momento da história, já existem na Europa uma incipiente indústria têxtil que se principia na absorção de mão de obra. Sobre essa indústria *in nuce*, Manacorda (2006) diz que as novas experiências dos protestantes na França expõem, na primeira metade do século XVIII, o primeiro esboço do que virá a ser a hoje chamada educação profissionalizante, surgidas com o objetivo de ensinar a partir da necessidade premente da união imediata entre teoria e prática. Demandada por essa conjunção social ascendente, muitos outros experimentos educativos pretendentes a formar o sujeito no menor tempo possível e com aplicação colada às necessidades da produção, começam a se espalhar pela Europa. Em Berlim, por exemplo, no ano de 1747, surgem as escolas científico-técnicas. No contexto de desantropomorfização da ciência, de descobertas científicas importantes para a humanidade, “essas iniciativas escolásticas estatais”, como argumenta Manacorda (2006, p. 235), especialmente na Alemanha, “são as premissas políticas do sistema moderno de instrução estatal obrigatória, orientado para os estudos científico-técnicos.”

Apesar de os enciclopedistas apresentarem algumas teses sobre o campo educativo, quem vai marcar profundamente a história educacional é Rousseau. As teorias do filósofo suíço ganham dos meios educacionais a insígnia de ser o pai da “revolução copernicana na educação”. Manacorda (2006, p. 240), por exemplo, define-o, “como um gênio contraditório,

influenciaram vários filósofos posteriores como, por exemplo, Rousseau e Kant.

um dos pais da pedagogia moderna.” Suchodolski (1976, p. 50), por seu turno, aponta que Rousseau empreendeu a primeira “tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência.”

O livro *Emílio ou Da Educação* de Jean-Jacques Rousseau (2004), lançado em 1762 é que registra esse marcante tratado sobre uma revolucionária, até então, proposta educativa. O texto propõe a divisão do ser em duas partes distintas: a primeira ligada à natureza, em que o homem é individual, e a segunda coletiva e social, cuja marca maior seria a civilidade humana. A publicação desse livro antecede à Revolução Francesa. Entretanto, motivado por essa publicação, Rousseau, antes de se tornar um dos principais teóricos da ascensão da burguesia ao poder, é perseguido pela monarquia e principalmente pela Igreja.

Rousseau parte da concepção naturalista do homem e da sociedade. O homem natural seria a unidade absoluta, total e sem fragmentação. O convívio com os outros homens é fracionário, apenas tem *valor* se relacionado com a totalidade. Sua tese principal é que o homem nasceria bom e o meio social o tornaria mau. Sobre essa proposta pedagógica, Anibal Ponce (1998, p. 128) escreve:

Cada vez que, num regime social, se vislumbra a possibilidade iminente de uma derrocada, surge sempre, como um sintoma infalível, a necessidade de retorno à natureza”. Para o intelectual argentino, a necessidade de esquecer tudo e começar novamente, voltando-se para a natureza, “foi admiravelmente expressa por Rousseau.

E, assim, para resolver seu desencanto com a civilização, o filósofo suíço cria Emílio. Esse personagem nasce e vive até completar 15 anos de idade em completo isolamento, fora da civilização, sua formação se processa apenas em conformidade com a natureza. Para Rousseau, nessa primeira fase, Emílio é um *homem natural* em estado puro. Após estar pronto pela natureza, com seu desenvolvimento físico encaminhado, o jovem necessitará de formação social, o que o leva a entrar em contato com seus pares em busca da educação moral e política. Para o preceptor de Emílio, com efeito, não há separação entre a ação pedagógica e a atuação política.

Ainda que tenha sido o responsável por adiantar as bases de

uma pedagogia que seria coroada no mundo moderno e, embora considerado um gênio, mesmo que contraditório, Rousseau não consegue propor um processo educacional que relacione instrução com trabalho, perante as necessidades da própria burguesia em ascensão. Vejamos melhor como se processa essa genialidade contraditória, para usarmos a expressão consagrada por Manacorda (2006). Escreve Rousseau: “Se, em vez de colar uma criança aos livros, eu a ocupar numa oficina, suas mãos trabalharão em prol de seu espírito; tornar-se-á filósofa acreditando ser apenas uma operária”. Mais: nunca devemos, porém, reduzir uma pessoa apenas para trabalhar para viver. Pois,

infelizmente, não podemos passar todo o nosso tempo na mesa de trabalho. Não somos aprendizes de trabalhadores, somos aprendizes de homens, e o aprendizado deste último ofício é mais difícil e mais longo do que o outro (ROUSSEAU, 2004, p. 231-2).

Com essa reflexão podemos inferir que Emílio distancia-se do gentil homem proposto por Locke.

O que prescreve o filósofo suíço sobre o processo educacional como formador de indivíduos para executar um ofício necessário à produção industrial, que ascendia com a classe burguesa naquela quadra histórica, começa a esclarecer suas limitações. Rousseau prescreve uma formação que se baseia na utilidade da existência do homem natural, mas também que possa ser proveitoso ao homem que vive em sociedade. Rousseau (2004, p. 262), com razão, prevê que “trabalhar é um dever indispensável ao homem social”, por isso, para ele há a necessidade da aprendizagem de um ofício imediato, prático. Enfatiza ainda, motivado por essa constatação, que Emílio deve escolher uma profissão e aprendê-la, devendo antes experimentar tantos ofícios o quanto fossem possíveis. A profissão a ser escolhida por seu aluno-personagem deve apresentar um conhecimento utilitário ao homem natural como, por exemplo, a que Robinson Crusóé desejaria ter em seu isolamento. Rousseau conclui que conhecer um ofício é importante para a formação de Emílio, mesmo que não venha a exercê-lo, pois ao menos ele poderá superar os preconceitos em relação àqueles que exercem o trabalho manual.

Para que fiquem mais claros os limites da relação trabalho-

instrução em Rousseau, precisamos perguntá-lo: qual a profissão ideal para seu Emílio? Com a ponderação sobre as escolhas de Emílio, Rousseau (2004, p. 270) escreve que se seu estudante pudesse escolher, “o ofício que eu preferiria que fosse do gosto de meu aluno é o de marceneiro”. Para os que não tem a opção da escolha, como não é o caso do privilegiado personagem roussoniano, o filósofo não apresenta resposta quanto à profissão a ser seguida. No entanto, o rigoroso estudo do pensador suíço fornece um elenco considerável de profissões taxadas sem dignidade ao seu bem-aventurado Emílio. Deixemos que as indisfarçáveis palavras carregadas de erudição e asseio vernacular respondam ou, pelo menos, provoquem-nos uma reflexão sobre aquelas pessoas cujas escolhas são obstacularizadas pelas condições socialmente concretas.

Os trabalhos metalúrgicos são úteis, e até mesmo os mais úteis de todos; no entanto, a menos que uma razão particular me leve a eles, não farei de vosso filho um ferrador, um serralheiro, um ferreiro; não gostaria de vê-lo em sua forja com a aparência de um ciclope. Da mesma forma, não farei dele um pedreiro e ainda menos um sapateiro. Todos os ofícios deverem ser feitos, mas quem pode escolher deve considerar a limpeza, pois aí não se trata de opinião; sobre este ponto os sentidos é que nos fazem decidir. Enfim, não gostaria dessas estúpidas profissões cujos trabalhadores, sem indústria e quase como autômatos, só aplicam as mãos num mesmo trabalho; os alfaiates, os costureiros de meias, os que talham pedras, de que serve empregar nessas profissões homens de senso? É uma máquina que leva a outra (ROUSSEAU, 2004, p. 270-1, grifo e negrito nosso).

Manacorda (2006), como já adiantado, considera as teses de Rousseau à frente de seu tempo. Contudo, ajuda-nos a compreender melhor algumas das principais contradições presentes no pensamento do criador de Emílio. Como aponta o filólogo italiano, embora Emílio não seja o homem refinado de Locke, ele é um nobre senhor com poder de escolha sobre sua vocação, podendo optar por um ofício aseado, deixando a sujeira e o peso para os homens sem “senso”: os **ciclopes**. É exatamente no elo que se estabelece entre o nobre rico e sua formação que Rousseau constrói a relação entre educação e sociedade. Contudo, conforme aponta Manacorda (2006), é exatamente nessas relações em que se mostram com mais clareza os tenso limites da proposta de Rousseau.

Basta considerar o papel que ele atribui ao trabalho na instrução,

profundamente baseado numa concepção atrasada do desenvolvimento real das forças produtivas e dos modos de produção e da própria divisão do trabalho, que fica muito aquém da realidade da revolução industrial em ato e da consciência que dela tiveram, por exemplo, os enciclopedistas, e em que a presunção da existência de um trabalho “natural” se associa à suposta possibilidade de escolha que a história concede ao privilegiado Emílio [...] (MANACORDA, 2006, p. 244-5, aspas do original).

Para que o criador de Emílio seguisse com coerência perante as ideias da classe que, naquela quadra histórica, iniciava sua ascensão ao poder, cujas teses roussounianas foram muito bem aceitas, ele não podia se preocupar com a educação das massas e sim, como muito bem registra Ponce (1998), somente com a formação de um indivíduo possuidor de recursos suficientes que lhe possibilitasse o conforto de, por intermédio de um contrato, pagar um preceptor do quilate de Rousseau.

Para que o capitalismo possa se posicionar em condições de se afirmar definitivamente como proposta de metabolismo da sociedade, todavia, conforme aponta o pesquisador estadunidense Leo Huberman (1986), foi preciso a contraditória articulação de três principais eventos. São eles a reforma e a contrarreforma religiosa; as revoluções inglesas: gloriosa, industrial, e a culminância do processo revolucionário da burguesia, que se realiza por meio da Revolução Francesa. Enfatiza aquele autor que essas revoluções fertilizam o terreno social, contribuindo decisivamente para a solidificação do capitalismo como sistema metabólico econômico-social. Portanto, com o avanço das contradições de classe, consolidação, ápice e declínio do modelo da sociedade feudal, há uma agudização ainda mais problemática da relação trabalho-instrução. Contrariamente ao quadro cuja negação ao processo escolar foi apresentado às classes produtoras, período de produção escrava e feudal, com a ascensão do capitalismo surge, de forma inédita na história, a necessidade de se formar sistematicamente os trabalhadores.

Os resultados da Revolução Francesa, do ponto de vista ontológico, potencializam as possibilidades humanas. Os avanços da ciência, por exemplo, são materializados tecnologicamente e passam a ser incorporados com mais rapidez ao processo industrial e ao cotidiano em geral. A descoberta da máquina a vapor pelo inglês James Watts, por

exemplo, impulsiona a construção das primeiras indústrias nas cidades, visto que, a partir desse novo cenário, as fábricas não precisam mais depender, unicamente, das condições da natureza como a água e o vento como força motriz. A relação cidade campo ganha um novo ingrediente, ou seja, os operadores das fábricas precisam agora viver nas cidades, deixando o campo, o que cria a polaridade hierárquica do campesinato sob o meio urbano.

Esse panorama leva Ivo Tonet (1997, p. 13) a argumentar, que pela primeira vez, na história uma classe, neste caso a burguesia, como carro chefe da Revolução Francesa, “tinha a possibilidade real de apresentar um projeto global para a sociedade, capaz de unir ao seu redor todos aqueles que aspiravam por uma sociedade mais igualitária”. Esse autor entende que essa classe não agiu simplesmente com oportunismo. Para o filósofo brasileiro, o fato de a burguesia ter chamado para as trincheiras da revolução todos os oprimidos pelo sistema feudal é um fato histórico de peso ontológico. Isto é, “uma proposta real, progressista como diria hoje, ainda que, por sua própria natureza, limitada” (TONET, 1997, p. 13). Porém, apesar dessa grande oportunidade de expandir as potencialidades humanas, o que a história documenta é o fenômeno da burguesia acatar a propriedade privada como direito natural, expandindo essa naturalidade para os demais direitos. Para Tonet (1997), entretanto, o egoísmo erguido como substrato da sociedade burguesa, impede que qualquer direito, mesmo aqueles chamados de direitos humanos, possam ir além do individualismo do novo homem burguês. Diferentemente das possibilidades de desenvolvimento humano em sua integralidade, o que se verifica é a primazia do culto ao individualismo. A partir deste momento revolucionário, que possibilita à burguesia se apropriar do poder político, essa classe que se emancipa politicamente, opta por operar uma separação ainda maior entre o indivíduo público e o indivíduo privado. Como sintetiza Tonet (1997, p. 19), “a emancipação política, portanto, é a expressão do dilaceramento vigente na esfera das relações econômicas. Por isso, por mais plena que seja, é sempre parcial, limitada e contraditória”. Com efeito, como conclui o autor, “os indivíduos se tornaram formalmente iguais, formalmente livres, mas as bases mais profundas da desigualdade não foram

destruídas” (TONET, 1997, p. 19).

Diante dessas contradições, a educação, mais uma vez e assim ontologicamente sempre será, não pode ficar imune. E não fica! Toma contornos de fundamental importância para as duas classes antagônicas. O complexo educativo passa a ser usado de duas formas distintas – mas aciculadas – pela classe que detém o poder político da sociedade. De um lado, essa classe passa a ver a escola como o ambiente propício para formar seus líderes e com isso preservar e perpetuar o *status quo*, oferecendo a si próprio uma educação de cunho propedêutico. Do outro lado, mas em articulação dialética com a primeira opção, a burguesia encontra no processo escolar o *locus* ideal para pôr em prática seu projeto de adestramento do trabalhador aos particularismos burgueses, destinando-lhes uma educação de caráter eminentemente profissionalizante.²⁰ Dessa forma, estaria fechada idealmente a equação cujo comando ficaria a cabo da burguesia, cabendo aos trabalhadores retirar da escola os ensinamentos necessários para fazer girar essa engenhosa descoberta moderna capaz de retroalimentar com mãos, espíritos e mentes o mercado reprodutor do capital.

Como, nessa sintética linha do tempo da relação trabalho e educação, o que pretendíamos era entender criticamente o papel da educação, sobretudo a sua vertente escolar, precisamos, a partir de agora, compreender como as crises políticas, destacadamente as vivenciadas pelo sistema capitalista, apontam a educação sistematizada como saída para suas mazelas. Para que essa questão ganhe um pouco mais de clareza, temos que retomar a problemática de como a indústria ganha centralidade sobre um cotidiano cada vez mais urbano. Isto é, associada à aplicação crescente da maquinaria como mola propulsora da evolução do capitalismo, as fábricas se complexificam e passam a exigir um outro tipo de formação dos que vão operar o aparato industrial-urbano. Dito de outro modo: são exigidas determinadas destrezas, antes inexistentes, aos responsáveis diretos pelo funcionamento da fábrica, os

20 O surgimento das primeiras escolas técnico-profissionalizantes, por exemplo, foi anunciado, pelos defensores da ordem, como a solução para a problemática da relação trabalho-instrução, bem como saída para os problemas do desenvolvimento da produção e conseqüentemente para os seus produtores: os trabalhadores e seus filhos.

operários.

Essa nova demanda cidadina-fabril pôs para a burguesia a interessante indagação: qual caminho escolher para o processo educativo? Mesmo que essa classe tivesse o puro bom discernimento de oferecer educação bancada pelo Estado burguês, laica, gratuita e de qualidade para todos os trabalhadores, a natureza ontológica do capitalismo impediria que o suposto bom-senso da burguesia assim agisse. A opção, portanto, da classe detentora dos meios de produção para atender às necessidades do capitalismo é possibilitar para os trabalhadores apenas instrução minimamente necessária, mas que seja carregada com a exclusividade dos imperativos imediatos da produção capitalista. No entanto, há no horizonte da refinada retórica da intelectualidade burguesa, o discurso de que o capitalismo foi o primeiro sistema que pôs em marcha a universalização da educação. Isso de fato é verdade, se olharmos somente a aparência enganosa dos fatos. Com efeito, ao aprofundarmos a análise, conseguimos iluminar que a universalização proposta pela burguesia fica apenas circunscrita ao creme do bolo. O que faz a burguesia ao necessitar do processo educativo como elemento de realimentação para a estrutura econômica capitalista que se monta após a Revolução Francesa? Universaliza o que lhe é particular! O padrão propedêutico educativo é guardado para si. Já para resolver os problemas demandados pelos imperativos da produção, a burguesia apresenta a generalização dos seus interesses, mas apresenta-os como se fossem necessidades universais a todos. Ou seja, particulariza seus interesses educacionais; mas afirma que os universaliza.

“A burguesia sabe demasiado bem o que faz”, menciona Ponce (1998, p. 150) sobre a forma burguesa de particularizar seu interesse educativo, quando diz que universaliza a educação. O autor argentino aponta que a contradição burguesa se torna clara quando se observam suas opções pedagógicas distintamente apresentadas para solucionar a questão trabalho-instrução. Se por um lado, lembra esse autor, a burguesia apresenta “a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção”, por outro lado, teme que essa mesma instrução torne as massas “[...] cada dia menos assustadiças e menos humildes”. Para sintetizar a solução encontrada pela burguesia para tal dilema, esse autor, escreve o

seguinte:

dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com pretexto das 'luzes', a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência (PONCE, 1998, p. 150, aspas do original).

É dentro desse quadro que brotam os dois modelos paralelos e distintos de educação sistematizada – mas articulados entre si – em que a burguesia retira sua solução para o dilema trabalho-instrução. Isto é, a partir do complexo educativo em sua vertente *stricto*, surge um modelo destinado à classe senhorial, que preferimos denominá-lo de ensino propedêutico, clássico e científico, cuja organização curricular carrega ensinamentos das ciências, das letras, das artes da oratória, entre outras disciplinas voltadas para a formação dos dirigentes e seus prepostos; e um outro modelo destinado aos indivíduos que ocuparão os postos da produção material da sociedade propriamente dita, os trabalhadores. A esse restrito ramo de uma educação específica, que, por sua vez, se desprende da educação voltada para resolver demandas próprias de uma sociedade de classes antagônicas, consideramos conveniente chamá-la de ensino profissionalizante, direcionado para os imperativos práticos, cujo conteúdo curricular prioriza as técnicas quase artesanais, apreendidas nas oficinas. Entre esses dois modelos de escola, instala-se uma espécie de cunha – nunca metafisicamente separada – que divide definitivamente a educação em dois lados, consagrando o que a história da educação denomina de dicotomia educacional, ou seja, propedêutica, de um lado e profissionalizante, de outro. Do lado da elite burguesa, com efeito, consolida-se o preconceito em relação às atividades manuais, vistas como impuras, podendo ser frequentadas apenas pela classe trabalhadora, à qual caberia um ensino imediatamente voltado aos imperativos da produção.

Para que possamos adiantar um pouco mais nossa análise, o que nos permitirá um exame mais profundo, no próximo item enfrentamos a tarefa de aprofundar qual o caminho que as dicotomias educativas tomam no capitalismo desenvolvido pós século XIX.

2.1 Desenvolvimento capitalista e a consagração pública da dicotomia educativa

O ambiente fabril se automatiza de modo crescente, exigindo reorganização de determinadas funções entre os operários. Entra em cena o especialista. Essa nova figura precisa ser encontrada entre os trabalhadores que operam diretamente o processo produtivo. Portanto, passa a existir uma divisão entre os próprios trabalhadores de chão de fábrica. Em outras palavras: de um lado encontram-se os operários manuais, os que operam diretamente os equipamentos; de outro surge a figura dos técnicos supervisores, os que são envolvidos com o monitoramento e fiscalização, entre outras funções intermediárias do controle da produção. Tal divisão impõe ao modo de produção capitalista um outro interessante dilema. As forças produtivas determinadas pelo capitalismo precisam agora apresentar uma proposta para a questão da formação individual em contraponto à qualificação exigida pela profissionalização da indústria moderna automatizada.

Para que possamos desenvolver o tema acompanhado do rigor conceitual que lhe impõe a onto-metodologia e para garantir uma exposição com clareza suficientemente adequada às pretensões de seus leitores, precisamos, a partir de agora, debater mais esse dilema existente na educação capitalista. Após aclararmos melhor tal questão, estaremos em condições privilegiadas para dar o devido tratamento à questão da chamada qualificação profissional versus formação omnilateral.

Antes de avançarmos em busca de um maior aprofundamento sobre a dicotômica história da educação no capitalismo, precisamos alertar que o dualismo proposto pelo sistema capitalista, após a Revolução Francesa, configura-se em uma dicotomia que se realiza dentro de um processo já dual. Esse processo apenas foi possível pelo fato de a burguesia ser a proprietária dos meios de produção. Conseqüentemente, pode adequar a escola do trabalhador às suas necessidades: particularismos. Já para os jovens filhos da classe burguesa, a burguesia escolhe o ensino que lhe convém, aquele que pode mais facilmente cristalizar a posição de classe, a escola que vai contribuir com a consolidação do histórico dualismo social: educacional. Contudo, não há, repetimos, cristalização plena. O

caráter de dependência ontológica da educação conjuga-se a sua natureza de autonomia relativa e determinação recíproca com relação ao complexo do trabalho, não permitindo que esse quadro se consolide sem as contradições inerentes ao processo de luta de classes, mesmo que em seu viés dicotômico subdividido no capitalismo.

Um outro fator que contribui com a solidificação da dicotomia educativa dentro do dualismo histórico presente na educação capitalista são os anseios da classe trabalhadora. Nesse momento da história, a classe dos produtores carrega, no complexo educacional, a capacidade de atender as expectativas de sua instrumentalização intelectual e, em consequência disso, como capaz de oportunizar aos trabalhadores e seus filhos a tão esperada e desejada ascensão social dentro do capitalismo. A classe burguesa, sabedora desses anseios, carrega na escola a responsabilidade de, como já dissemos, conservar o estado de dominação, oferecendo àquela classe apenas o necessário para reproduzir o capital. Podemos ainda escrever que, em momento determinado da história, uma classe precisa que determinado tipo de conhecimento seja mais e melhor elaborado intelectualmente pela outra classe, visto que aquela classe precisa do trabalho desta para tocar o aparato produtivo que se complexifica de forma crescente. A burguesia, entretanto, não pode ofertar formações ontologicamente integrais, transformadoras, sob o risco de perder a posição de comando político-social. Para melhor se livrar do problema, portanto, oferta instrução profissionalizante para formar seus operadores e supervisores com conteúdos parciais, fragmentados, aligeirados e de qualidade duvidosa que apenas possam atender, no limite, ao pêndulo da fábrica capitalista.

Assim, no desenvolvimento da sociedade sob a égide capitalista, no contexto das inúmeras conquistas postas em prova pela burguesia revolucionária, muitas propostas tentam responder a um dos maiores dilemas da pedagogia moderna: articular formação humana com uma instrução que forme operadores profissionais. Segundo ponderação de Manacorda (2006), a fábrica não responde a esse problema, ao contrário, o seu sucesso é sinônimo de “ignorância” para o trabalhador; mas, apesar dessa constatação, continua como a grande inspiradora dos experimentos educativos modernos. Decerto, ainda conforme o intelectual italiano, as preocupações da pedagogia

com as questões biológicas, antropológicas e, sobretudo, psicológicas apontam para a evolução da educação como *locus* da ciência.

Esse é o cenário que faz Ponce indicar ser natural a existência de certa evolução na pedagogia capitalista. No entanto, escreve o pensador argentino, a *Didática Magna* tentou responder a uma época em que o trabalho atendia a um capitalismo em germe, ainda manufatureiro; ao passo que os novos métodos pedagógicos, principalmente didáticos, correspondem diretamente às necessidades do capitalismo imperialista. “Na base da nova técnica do trabalho escolar”, conclui Ponce (1998, p. 161-2), “está Ford e não Comênio”.

Muitas proposições educacionais, como já adiantado, tentaram atender ao dilema trabalho-instrução, que, no capitalismo desenvolvido, ganha o ingrediente da qualificação profissional. A chamada educação ativa, no início do século XX, que no Brasil serve de inspiração para a escola nova, talvez seja a proposta educacional que mais adquire visibilidade no mundo ao tentar equacionar a problemática da formação humana considerando o ensino para a fábrica. No entanto, essa proposta, bem como algumas outras, priorizam o caminho da atividade para a produção e não para a formação do ser humano genérico.²¹ Somente as teses de Karl Marx apresentam, de fato, alternativas de superação da submissão de uma classe à outra. Apesar de não ter um tratado específico sobre o complexo educativo, é o pensador alemão quem consegue defender com clareza, pela primeira vez na história humana, uma proposta de formação que tenha como base a educação omnilateral. Para Manacorda (2006, p. 269), somente as teses de Marx pressupõem “a união entre trabalho produtivo remunerado, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico” [...] como condição para elevar as classes trabalhadoras acima das classes superiores e médias.

Em texto bastante utilizado por quem tematiza a educação marxista, retirado das *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* da Associação Internacional dos Trabalhadores, datado de agosto de 1866, Marx apresenta de forma límpida sua

21 O humano genérico aqui quer expressar, vale reforçar, o indivíduo partícipe do gênero.

defesa da articulação entre educação e trabalho produtivo. Nas clássicas palavras do filósofo alemão, “por educação entendemos três coisas:”

Primeiramente: Educação mental [intelectual].

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exército militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1982, p. 4).²²

O século XX nasce com a escola pública como realidade na Europa e nos Estados Unidos e em boa parte do mundo. Não existem mais empecilhos para que o desenvolvimento da produção ocupe a universidade. Ao contrário, a universidade, apesar de suas contradições, agora é forte aliada do desenvolvimento capitalista. O mundo está preparado para conhecer as orientações da gerência científica de Friedrich Taylor, boa parte dela desenvolvida nas cátedras das universidades. Os experimentos deste pesquisador ajustam-se perfeitamente às necessidades fabris de Henry Ford. Assim, o capitalismo se articula em torno de uma das suas mais poderosas ferramentas: o binômio taylorismo-fordismo. Para Netto e Braz (2008, p. 108), a descoberta da administração científica e sua articulação com o fordismo possibilita ao capitalismo “uma forma específica de proceder à extração da mais-valia absoluta”.

Ainda na fase “clássica” do imperialismo, a “gerência científica” de Taylor [...] foi objeto de um desenvolvimento significativo, graças às adaptações que sofreu nas mãos de Henry Ford (1863-1947), que se tornaria o chefe de um dos maiores monopólios da indústria automobilística. Inicialmente implementada na produção de veículos automotivos, essa forma de organização – o chamado *taylorismo-fordismo* – acabou por se tornar o padrão para toda a produção industrial e *universalizou-se nos “anos dourados” do imperialismo* (NETTO; BRAZ, 2008, p. 197-8, *itálicos e aspas do original*).

²²Em pesquisa recente, Moura et ali., (2015) escrevem o seguinte: “Em sua essência, essa proposição vai ao encontro da discussão sobre educação feita por Marx n’O capital, cujo volume I foi publicado em 1867, assim como em A ideologia alemã, de 1846, e na Crítica ao Programa de Gotha, de 1875. Está presente, ainda, no Manifesto comunista, de 1848, de Marx e Engels.”

Da primeira metade da década de 1940 até aproximadamente o início dos anos de 1970, apoiado no modelo industrial denominado de padrão taylorista-fordista, o modo produção capitalista acredita ter encontrado seu paradigma de desenvolvimento. Esse período, marcado por grande acumulação, apresenta-se ao mundo, para usarmos os termos de Hobsbawm (2001), como a *era de ouro* do capitalismo. Agora, o que se pleiteia são políticas públicas intervencionistas, keynesianas que possam dar garantias às condições gerais de acúmulo do lucro capitalista. É assim que as ideias de Keynes corroboram para legitimar a suposta universalização proposta pelo padrão taylorista-fordista. Contudo, como esse panorama não se desenvolve sem contradições, o capitalismo, em seu estágio imperialista,²³ para gerir tais contradições, requer a presença de um Estado interventor, embora diversificado. Como explicam Netto e Braz (2008, p. 203): “a natureza da ordem monopólica exige um Estado diverso, [...] que vá além da garantia das condições externas da reprodução e da acumulação capitalista”.

De fato, o imperialismo levou a *refuncionalização do Estado*: sua intervenção na economia, direcionada para assegurar os superlucros dos monopólios, visa preservar as condições externas da produção e da acumulação capitalista, mas implica ainda uma intervenção direta e contínua na dinâmica econômica desde o seu próprio interior, *através de funções econômicas diretas e indiretas* (NETTO; BRAZ, 2008, p. 203, itálicos do original).

Com um relativo desenvolvimento social que acompanha o crescimento econômico proporcionado por esse tipo de concepção estatal, a expansão do mercado capitalista passa a absorver cada vez mais mão de obra, fenômeno que gera, nas lúcidas palavras de Sérgio Grácio (1986), uma procura otimista,

23Se pudéssemos estabelecer uma linha histórica da evolução periódica do capitalismo com base na tradição marxiana, como nos indica Netto e Braz (2008, 170-9), teríamos que iniciá-la na acumulação primitiva, “que vai do século XVI até meados do século XVIII, denominado de *capitalismo comercial ou mercantil*. O período posterior, chamado de *capitalismo concorrencial ou liberal/clássico*, inicia-se por volta 1780 e segue até aproximadamente o último terço do século XIX. Já o estágio atual, conhecido como capitalismo imperialista, tem seu início ainda nas três últimas décadas do século XIX e se caracteriza, principalmente, pela fusão de capitais monopolistas com os capitais financeiros administrados pelos conglomerados bancários.”

propositiva por emprego. Para os que já estavam empregados, todavia, essa aura de oportunidades demanda uma outra procura, desta vez por uma melhor colocação na roleta do capitalismo. O idealismo de que a sociedade é aberta e oferece oportunidade para todos subjaz, contudo, à ideologia dominante, que nesse contexto de otimismo, associa o aparecimento de oportunidades de emprego à necessidade individual da qualificação. A rápida expansão escolar, portanto, articula-se à ideia da qualificação. Essa palavra, com efeito, poderia traduzir a síntese do interesse da escola para o período de “glória do capitalismo”. Esse é o pano de fundo das propostas de reformas sobre as políticas públicas burguesas propagadas como universais para a expansão capitalista durante o Estado Providência. Em outros termos: com a produção da materialidade humana, exigindo formação para atender algumas demandas específicas, defende-se, a partir do conglomerado educativo uma relação direta e linear, sem contradições, entre a educação e o desenvolvimento econômico.²⁴

Se, logo após a Revolução Francesa, a palavra de ordem do discurso educacional burguês era a profissionalização, agora essa defesa se refina e passa a ser de qualificação profissional, ou qualificação profissionalizante, como querem alguns dos mais exigentes intelectuais defensores de tais preceitos. Desse modo, diversas propostas de formação profissionalizante que se voltam para a chamada qualificação são difundidas. Esse cenário reputa às escolas técnicas, que já vinham ganhando centralidade desde fins da Idade Média, destaque mundial como sendo uma grande, senão a única alternativa para os filhos da classe trabalhadora, apesar de algumas exceções, somente para os filhos dos produtores.

Ora, o idealismo burguês que acredita no progresso linear não tem, por sua natureza limitada metodologicamente, como enxergar a essência contraditória da realidade em uma sociedade que se move no terreno da luta de classes. Destarte, aquela falaciosa liberdade e a falsa expansão das oportunidades para todos, associada ao caráter ontológico da sociedade capitalista, em que só pode haver acúmulo para alguns em

²⁴Ver por exemplo, a esse respeito, a chamada teoria do capital humano de Theodore Schultz (1973).

detrimento da miséria para a imensa maioria, não poderia servir de exemplo ao desenvolvimento humano integral, pleno de significados universais.

Como já havia apontado Marx (2003), é inerente ao próprio capitalismo a alternância de crises. Esse sistema sofre estruturalmente da incapacidade de expandir as forças produtivas ao mesmo tempo em que distribui a riqueza. O longo ciclo expansivo do pós II Guerra Mundial teve seu esgotamento quando o excedente da produção transformou-se em capital financeiro. Com isso, entre alguns outros fatores, cerca de 90% dos movimentos econômicos passaram da esfera da produção-comércio para a compra-venda de papéis nas Bolsas de Valores mundo afora. Esse processo consoma, como já enfatizado, a chamada financeirização da economia, visto que cria o compromisso para que o Estado tenha que assumir maciça e sistematicamente o pagamento das dívidas transferidas do setor produtivo para o capital financeiro. De modo geral, o processo de financeirização da economia ganha impulso com o fim do acordo da Conferência de Breton Woods,²⁵ o que provoca graves implicações sobre o quadro econômico geral, visto que causou relativo recuo da produção industrial frente aos investimentos financeiros.

O declínio das taxas de lucro servem-nos como um bom exemplo do esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista.

Tabela com demonstrativos da queda da taxa de lucro do período de

25 Essa Conferência, ocorrida na Inglaterra, em 22 de julho de 1944, almejava como principal ponto de pauta instrumentalizar o mundo para ajudar na reconstrução dos países derrotados na segunda guerra mundial. Era também intenção dos congressistas, criar mecanismos que garantissem a paz mundial e a estabilidade econômica. Em tal reunião a tese que sai derrotada é a do economista austríaco Friedrich Hayek, que, na mesma época do Encontro lançava o livro, *O caminho da servidão*. As teses do livro preconizavam que, se todo o mundo, incluindo a Rússia, não adotassem as receitas do Estado mínimo, adoeceriam terminalmente até a mais *brutal servidão*. Com efeito, o que monopolizou, por assim dizer, as atenções econômicas no período do pós-guerra, sobretudo nos países de capitalismo avançado, foi o Estado de Bem Estar Social. Três décadas mais tarde, no entanto, a tese do Estado mínimo de Hayek volta à cena e com toda força, batizando definitivamente o que a história denomina neoliberalismo.

País	Taxa de lucro inicial	Taxa de lucro final
Alemanha Ocidental	16,3	14,2%,
Grã-Bretanha	11,9	1,2
Itália	14,2	2,1%
Estados Unidos,	18,2	7,1%
Japão	26,2	0,3%.

Fonte Netto; Braz (2008, p. 2013).

Como documentado na tabela acima, no período que vai de 1968 a 1973, a taxa de lucro nos principais países capitalistas começa a declinar, o que deixa claro o esgotamento da *onda longa expansionista* do capitalismo.

Também o crescimento econômico se reduziu: nenhum país capitalista central conseguiu manter as taxas do período anterior. Entre 1971 e 1973, dois detonadores [...] anunciaram que a ilusão do “capitalismo democrático” chegava ao fim: o *colapso do ordenamento financeiro mundial*, com a decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro (rompendo, pois, com os acordos de Bretton Woods que, após a Segunda Guerra Mundial, convencionaram o padrão-ouro como lastro para o comércio internacional e a conversibilidade do dólar em ouro) e o *choque do petróleo*, com a alta dos preços determinada pela *Organização dos países Exportadores de Petróleo/OPEP* (NETTO; BRAZ, 2008, p. 213, *itálicos e aspas do original*).

Com o fracasso do Estado de Bem Estar Social, Estado Providência, Welfare State e a falência das medidas keynesianas, o capitalismo não consegue evitar sua entrada definitiva em uma crise sem precedentes na história humana. Não obstante, busca de forma frenética um novo ancoradouro. Não tendo onde melhor se ancorar, o capital emprega todas as suas apostas na chamada reestruturação produtiva. É aqui que o capitalismo decide ser o padrão taylorista-fordista ineficiente para atender a contento as prerrogativas do capital. Esse contexto faz aparecer da gerência científica a descoberta de uma outra e remodelada forma para extrair mais valia. Escondida, portanto, nos escombros das mais velhas

experiências capitalistas, entulhada em decompostas bases teóricas ressignificadas ao gosto de Friedman, eis que surge brilhante e reluzente no horizonte do capital uma tábua de salvação para sua crise: uma “nova” ferramenta, a flexibilização no interior da indústria; é a ascensão do toyotismo.

O esgotamento de um padrão e a consequente inauguração de um novo, na interpretação de Ricardo Antunes (2002, p. 53), é a mais pura expressão fenomênica da crise estrutural que se inicia nessa quadra histórica, no interior do capital, como aponta este autor: “Reengenharia, *lean production*, *team work*, eliminação de postos de trabalho, aumento da produtividade, qualidade total, fazem parte do ideário (e da prática) cotidiana da ‘fábrica moderna’”. (aspas do original). Antunes (2002, p. 53) complementa suas argumentações escrevendo que

Se no apogeu do taylorismo/fordismo a pujança de uma empresa mensurava-se pelo número de operários que nela exerciam sua atividade de trabalho, pode-se dizer que na era da acumulação flexível e da “empresa enxuta” merecem destaque, e são citadas como exemplos a ser seguidos, aquelas empresas que dispõem de menor contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade (aspas do original).

Para fazer eco ao ditado popular: “alegria de pobre dura pouco”, as “modificações ocorridas no âmbito da produção”, como escreve Souza Junior. (2006, p. 6), “deram-se através da intensificação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos aplicados à produção e de novos métodos de controle e gestão da força de trabalho [...]”. Esse quadro disparou um novo e profundo câmbio nas relações capitalistas, detonando o início de alterações que impactam o conjunto da produção, da circulação e do consumo. Por conseguinte, esse cenário modifica decisivamente o quadro das ocupações, dos empregos e dos desempregados, demandando um novo formato na educação e na qualificação dos trabalhadores, sobretudo desta última, com a finalidade de que eles possam retornar o mais rápido possível para a roleta do mercado de trabalho capitalista.

É esse o cenário em que as atuais propostas de educação profissionalizante são defendidas largamente por diversos setores da sociedade com a principal – quase a única – alternativa aos filhos da classe trabalhadora. No Brasil, alastra-se de modo acrítico a chamada educação em tempo integral, que pretende misturar o nível médio com a modalidade

profissionalizante. Resta saber até que ponto e por quais mediações essa suposta integração distancia-se da educação necessária para que os trabalhadores possam conhecer o mundo e com esse conhecimento se instrumentalizar para mudar a realidade hodierna.

Para que possamos dar um passo a mais na direção de nossos objetivos, consideramos relevante apresentar uma síntese sobre o debate que cerca a dicotomia educativa. Desse modo, relembramos que o trabalho funda o ser social, no entanto não o esgota, precisando de outros complexos sociais para dar continuidade ao processo de humanização do homem. Ergue-se sobre a base do trabalho, assim, outros complexos que pleiteiam responder às demandas humanas, cada vez mais refinadas. Esses complexos sociais, por sua vez, acabam servindo de enriquecimento para o próprio trabalho. Justamente nessa dialética surgem outros complexos sociais a exemplo da linguagem, da ciência, da arte e da educação, para ficarmos apenas nesses. O complexo educativo, na sociedade primitiva, se processa no próprio cotidiano da produção da existência, ou seja, no processo de trabalho. A esse ponto, vale salientar que concordam, cada um a seu termo, pesquisadores como Saviani (1994), Ponce (1998), entre outros. Nesse momento da história em que não há divisão de classes, inexistem também divisões rígidas entre cotidiano e extra-cotidiano,²⁶ tampouco há a presença de divisões no processo formativo; a educação somente se realiza articulada às tarefas sociais de uma totalidade precária em termos da produção da materialidade humana.

O contexto social do comunismo primitivo em que a educação é ligada diretamente à cotidianidade leva Lukács (2013) a denominar a forma da educação cotidiana de *lato*: geral, assistemática, informal. Para Lukács (1966, v.1), uma das principais características desse tipo de educação é que as experiências imprescindíveis para a vida da espécie se consomem por meio da imitação: conversão de um reflexo de um fenômeno da realidade na prática de um sujeito. Como a

26 A antropologia registra a existência, já na sociedade primitiva, de determinadas comunidades em que a magia privilegia alguns indivíduos atribuindo-lhes determinadas condições extra-cotidianas. Ver Lukács (1966, v.1).

eficácia dos procedimentos para a adaptação e domínio do homem ao ambiente no mundo primitivo não necessita, de maneira geral, de elaborações mais profundas, extra-cotidianas, um processo educativo *lato* atende satisfatoriamente à missão de garantir às novas gerações o legado construído pelas gerações anteriores. Por isso, o filósofo húngaro indica que a educação *lato* é universal, o que aponta sua inexorável necessidade no processo de reprodução humana (LUKÁCS, 2013).

Com o progressivo e contraditório afastamento do homem das barreiras naturais, com o avanço das forças produtivas que permite a consequente produção de excedente, entre diversos outros fatores, a humanidade conhece o ócio. O tempo livre é, para Marx, segundo relata Lukács (1966, v.1), tanto tempo de ócio quanto tempo para as atividades superiores. Esse novo fator transforma o sujeito em outro sujeito. A partir de tal alteridade, sustenta o filósofo húngaro, o homem entra no processo de trabalho disciplinando seu tempo, bem como sua exercitação para realizar esta atividade; o que lhe permite experimentar a ciência como força materialmente criadora, objetivadora de si mesma. Portanto, a produção do ócio que se dá fora do processo de trabalho se relaciona dialeticamente com a própria atividade de trabalho (LUKÁCS, 1966, v.1).

A divisão da sociedade em duas distintas classes, surgida do desenvolvimento do trabalho, traz em sua natureza a necessidade de um outro arranjo educacional que também se separa em duas partes diferentes e, em certa medida, contrapostas. Aquele processo educativo que atendia plenamente ao cotidiano primitivo: *lato*, não tem mais como atender plenamente ao novo contexto social. O novo arranjo social faz emergir uma outra educação que atenda aos interesses sociais, que possa responder às novas demandas da sociedade. Nessa cena histórica, a classe dominante cria para si um processo educacional que possa atender aos seus anseios. É assim que nasce o processo educativo denominado por Lukács (2013)²⁷ de *stricto*: específico, restrito, escolar, sistemático, não universal, entre outros adjetivos que asseguram a alguns

27Marteana Lima (2014), ao pesquisar o capítulo da *Reprodução* de Lukács (2013), aponta que não há separação rígida entre a educação em sentido *lato* e em sentido *stricto*.

pesquisadores, a exemplo de Saviani (1994), como fora lembrado acima, relacionar semanticamente a palavra escola à expressão ócio.

O desenvolvimento das forças produtivas durante a dissolução da sociedade primitiva permite a solidificação do modo de produção escravista, o declínio deste e a assunção do modo de produção feudal sobre o escravismo não demanda, como comentamos, novidades radicais no processo educativo. Portanto, da sociedade escravista até a feudal, de forma geral, podemos indicar que o arranjo educativo permanece o mesmo. De um lado, o processo educativo *lato*, não sistemático para as classes produtoras e, do outro, um complexo educacional *stricto*, sistemático para as classes ociosas. Vai ser apenas com a ascensão definitiva do capitalismo que ocorrerá o desequilíbrio definitivo desse quadro. O modo de produção capitalista, para seu desenvolvimento, necessita de outro arranjo educacional. Surge, assim, outra divisão ou a consagração da divisão de classes na educação. Isto é, a burguesia, para solidificar “universalmente” seus particularismos escolares, cinde a educação *stricto* em duas outras partes paralelas – mas não metafisicamente separadas – e, em larga medida, contrapostas: para a burguesia o ensino propedêutico; para os produtores e seus filhos a educação profissionalizante.

Em resumo, podemos dizer que, com o alvorecer da Revolução Francesa, a burguesia divide o que já era dividido. Isto é, propõe uma dicotomia dentro de um dualismo: cria, a partir da especificidade do complexo da educação, de caráter *stricto*, dois novos ramos educacionais. Para si e seus filhos, os burgueses elegem o processo educativo propedêutico; já para a classe trabalhadora e os filhos destes, separam um gomo específico e restrito de escola, o chamado ensino profissionalizante. Durante todo o desenvolvimento capitalista, propostas de diversas matrizes teóricas procuram equacionar a problemática do trabalho-instrução. Com preponderância da instrução sobre o trabalho, tais tentativas, de maneira geral, quando não naufragam completamente, apenas servem para fomentar a retórica da “necessidade inexorável” de alimentar o mercado de trabalho capitalista com a profissionalização precoce de jovens das camadas dos produtores. Nesse desenvolvimento, dependendo de cada momento determinado da história, as demandas do capitalismo agudizam o que os

teóricos de tais tentativas chamam de formação para o “trabalho”,²⁸ criando, ao paladar das prerrogativas circunstanciais, remodelamentos, ressignificações para aprofundar ainda mais aquela dicotomia. Nessa esteira, assistimos o capitalismo, quando precisa diferenciar os operadores de chão de fábrica de alguns prepostos para a supervisão e monitoramento da produção, solicitar da escola a chamada qualificação profissional.

Ao historiarmos a dicotomia educativa procurando revelar seu caráter ontológico, mesmo que de modo abreviado, pretendemos fornecer melhores subsídios para que se possa analisar com maior profundidade os contemporâneos projetos educacionais voltados especificamente para a classe trabalhadora, denominados acriticamente de educação integral. As atuais propostas que tentam unificar o nível médio com a modalidade profissionalizante necessitam ser examinadas com mais rigor crítico, visto que, embora haja uma produção relevante sobre a problemática, de maneira geral, tais análises, quando não afixam acriticamente a suposta integração, apontam para a necessidade desse modelo educativo como suporte formativo aos trabalhadores na perspectiva de uma “sociedade mais justa e igualitária” (NOSELLA, 2011, p. 1.062). As investigações alinhadas a tais pesquisas, no limite das mais críticas, acreditam que tal proposta educacional guarda os germes da politecnia defendida nos clássicos do marxismo. Por esse motivo, devem ser defendidas no plano político pedagógico como alternativa para a construção de conhecimentos preparatórios para uma sociedade emancipada. Em torno dessa crença, perguntamos se seria possível a um processo educativo dicotomizado em duas partes, elaborado no centro do capitalismo monopolista, guardar algum elemento, mesmo que em germe, da politecnia defendida nos clássicos do marxismo.

Para tentarmos tematizar de modo adequado essa indagação,

28Recusamo-nos a usar tal expressão, visto que “educação para o trabalho” é a proposta marxiana que pretende unir indissociavelmente intelecto, corpo e espírito como orientação para uma formação verdadeiramente omnilateral. A nosso ver, o uso do termo “educação para o trabalho” na atual conjuntura mais confunde do que aclara, visto que é utilizado para designar um processo educativo voltado para o mercado de trabalho capitalista.

estudaremos o que propõe a clássica proposta maxiana de formação omnilateral. O que faremos logo a seguir.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO OMNILATERAL: ELEMENTOS SOBRE POLITECNIA E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

3.1. Trabalho cooperativo, manufatura e indústria moderna: para abrir o debate sobre omnilateralidade

Desde Marx, a questão da educação dos trabalhadores ou, como registrou Manacorda (1991), “a educação do futuro” é objeto de intenso debate. Entre os clássicos do marxismo, a discussão da formação omnilateral é profícuo e nem sempre consensual. A história documenta as tentativas da pedagoga Nadezhda Krupskaja, no início do que ficou conhecido como socialismo real, de pôr em prática uma escola de interesse dos trabalhadores. Outras tentativas, nesse mesmo contexto, também foram iniciadas. Entre as de maiores destaque estão as iniciativas de Pistrak e Makarenko. Inspirado nos acontecimentos da Revolução Russa, Gramsci é mais um desses clássicos a elaborar a sua proposta pedagógica, chamada de escola única do trabalho (para todos) e que articulasse corpo (mãos), cabeça e espírito, por isso também designada de unitária.

No Brasil, com as traduções de alguns dos textos de Gramsci para o português, essa questão ganha fórum de importância a partir da década de 1960, mas vai ser nos embates da chamada redemocratização do país, ocorrida nos anos de 1980, que a temática efervesce, surgindo entre os educadores considerados progressistas algumas propostas

educativas que tomam como base a categoria gramsciana do trabalho como princípio educativo.

Nossa finalidade agora é ampliar a compreensão de uma série de conceitos caros à tradição marxista que são ligados ao complexo educativo. Pretende-se, mais especificamente, mesmo que de modo sintético, atualizar o debate sobre formação omnilateral, politecnia, educação tecnológica, escola única/unitária e trabalho como princípio educativo. Para que isso se torne possível, o nosso ponto de partida são as pesquisas de Marx (2003), sobretudo as expostas em *O capital*, e de forma particular, os capítulos XI, XII e XIII, do Livro I. Para desenvolver essa leitura, seguimos as orientações de Manacorda (1991) que, para investigar o complexo educativo, faz uma análise filológica sobre a relação trabalho-instrução na obra marxiana. Como forma de situar a questão no Brasil, apoiamo-nos principalmente em Nosella (2006) e Saviani (2006), dentre outros.

Karl Marx (2003), em *O capital*, descreve que a revolução da produção na manufatura tem como ponto de partida novas formas de organização da força de trabalho. Na explicação do desenvolvimento das forças produtivas, Marx (2003, p. 380) detalha os processos de produção, desde a cooperação simples, “quando os trabalhadores se completam mutuamente fazendo a mesma tarefa ou tarefas da mesma espécie” até concluir que, na indústria moderna, a força de trabalho se torna completamente um meio de produção, ou seja, mais um instrumento de produção. No sentido de compreender as leis do movimento do capital, o pensador alemão analisa “como o instrumental de trabalho se transforma de ferramenta manual em máquina e assim fixar a diferença que existe entre a máquina e a ferramenta” (MARX, 2003, p. 427). Nessa análise, o autor demonstra que a intensificação da divisão social do trabalho, iniciada na manufatura, ratifica o caráter de “deformar o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas [...]”. Marx (2003, p. 415-6), acrescenta ainda o seguinte: “opõe-lhe as (aos trabalhadores) forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina”.

Referente à questão educativa, o pensador historia que houve uma divisão entre os trabalhadores mais e menos hábeis. O número daqueles ficou muito reduzido em virtude da influência predominante destes. Até o fim da manufatura, comenta Marx (2003, p. 423), “na Inglaterra vigoravam plenamente as leis que prescreviam a aprendizagem, que durava sete anos”, embora que essas leis tenham sido postas de lado pela indústria moderna. Vai ser a grande indústria a responsável por radicalizar a divisão social do trabalho. O período manufatureiro viabiliza o germe para que se desenvolvam os elementos científicos e técnicos da indústria moderna. Uma das obras mais perfeitas do fim daquele período, para Marx, é justamente a oficina, que produz as máquinas e estas, por sua vez, constituem a mola mestra dessa indústria. Caíndo as barreiras reguladoras do trabalho manufatureiro, em que a oficina, “produto da divisão manufatureira do trabalho”, conforme lembra esse autor, “produziu, por sua vez, máquinas. Estas eliminam o ofício manual como princípio regulador da produção social. Assim, não há mais necessidades técnicas de fixar o trabalhador a uma operação parcial, por toda a vida” (MARX, 2003, p. 424).

Nessa ruptura, surge a fábrica mecanizada, em que a continuidade dos processos de produção se torna imprescindível. Acrescenta Marx (2003, p. 440) que “o trabalhador não está mais isolado, o caráter cooperativo do processo de trabalho torna-se uma necessidade técnica imposta pela natureza do próprio instrumental de trabalho”. A produção de máquinas a partir das próprias máquinas possibilita a indústria erguer-se sobre os seus próprios pés e expõe ao homem que o produto de seu trabalho passado, o trabalho já materializado, pretérito, pode operar em grande escala, gratuitamente, como se fosse uma força natural. Com o advento da máquina, com efeito, encurta-se o caminho para o alcance do desenvolvimento tecnológico. Todavia, como constata Marx (2003), abrem-se as conseqüências imediatas da produção mecanizada sobre o trabalhador. Paradoxalmente, porém, o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo redundam na precarização e miséria da vida do trabalhador.

Em grandes linhas, guiados pelas reflexões de Marx (2003), destacaremos algumas diferenciações entre o trabalhador da

manufatura e aquele que vai operar a fábrica moderna. Naquela organização produtiva e no artesanato é o trabalhador que vai se servir da ferramenta; já na fábrica, ele é quem serve à máquina. Enquanto que na manufatura procede do trabalhador o movimento do instrumental de trabalho, ou seja, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo; na fábrica, por sua vez, o trabalhador precisa acompanhar a movimentação dos instrumentos. Dessa forma, os trabalhadores tornam-se complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles. As máquinas que teriam o destino de facilitar o trabalho do homem se transformam em meios para torturá-lo, visto que a máquina em vez de libertar o trabalhador de seu esforço, retira todo o interesse que há no ato de produzir. No processo de produção da indústria moderna, portanto, a máquina destrói qualquer limite moral e natural da jornada de trabalho, instaura o paradoxo econômico em que o capital, por intermédio das máquinas, promove o encurtamento do tempo de trabalho na produção, transformando, por outro lado, o trabalhador que maneja as máquinas em mais um instrumento ágil, que, por seu turno, acaba por valorizar, cada vez mais, o capital investido. A força de trabalho do trabalhador e da sua família, nessa composição, torna-se tempo de trabalho que é vendido ao capitalista em troca de salários que garantem apenas a mera manutenção da subsistência da força laboral. Como sintetiza Marx (2003, p. 465):

A aplicação capitalista da maquinaria cria motivos novos e poderosos para efetivar a tendência de prolongar sem medida o dia do trabalho e revoluciona os métodos de trabalho e o caráter do organismo de trabalho coletivo de tal forma que quebra a oposição contra aquela tendência. Demais, ao recrutar para o capital camadas da classe trabalhadora que antes lhe eram inacessíveis e ao dispensar trabalhadores substituídos pelas máquinas, produz uma população trabalhadora excedente, compelida a submeter-se à lei do capital.

Na grande indústria, o aumento da produção das mercadorias intensificou o processo de exploração e alienação da classe trabalhadora. O produto final pode até ser mais barato, pois, embora as máquinas se tornem proporcionalmente mais caras, viabilizam o aumento da produção de mercadorias e da produtividade do trabalho. Ou seja, quanto mais cresce a sociedade das mercadorias por meio do maquinário moderno, o trabalhador mais se coisifica no que produz, transformando-se,

na proporção inversa à valorização dos bens produzidos, em algo menos valorizado perante tal processo. O objeto é estranho ao sujeito que o produz. O produto do trabalho do homem torna-o menos homem; o produto do trabalho humano, portanto, não é seu, pertence a outro homem. O capitalismo desenvolvido da indústria moderna radicaliza, destarte, a negação do trabalhador diante de seu produto, do seu processo de trabalho, da relação com os outros homens, produzindo sua alienação. Isso significa, segundo Marx (2003a, p. 111) “não só que o trabalhador se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagonica”.

É evidente que o trabalho produz a materialidade social, incluindo todos os objetos necessários à vida humana. A economia política burguesa oculta, entretanto, a alienação existente na relação produtor e produto, expondo apenas a aparência dessa relação, divulgando somente suas benesses. A burguesia não pode ter o interesse de aclarar que

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2006, p. 80, aspas do original).

Como o trabalhador aliena também a si próprio no ato de produzir as riquezas da humanidade, e como o seu produto é a alienação da sua própria atividade, esse trabalho externo se caracteriza exatamente por ser uma atividade de sacrifício de si mesmo, de martírio. Para que fique mais claro, vejamos como sintetiza Marx (2006, p. 84, *itálicos do original*, notas do tradutor):

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem]²⁹ de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o *gênero* [humano]. Faz-se da vida genérica apenas um meio de vida

29Acrescido pelo tradutor.

individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada.

Nesta relação natural da espécie, a relação do homem com a natureza é diretamente sua relação com o homem, e sua relação com o homem é diretamente sua relação com a natureza, com sua própria função natural. Portanto, nessa relação se revela sensorialmente, reduzida a um fato observável, até que ponto a natureza humana se tornou natureza para o homem e a natureza se tornou natureza humana para ele.

Em consequência disso, entre outras questões, fica claro que o pagamento de salário se identifica plenamente com a lógica da propriedade privada. Como certifica Marx (2006, p. 88),

o salário, onde o objeto do produto, o objeto do trabalho, paga o próprio trabalho) é somente uma consequência necessária do estranhamento do trabalho, assim como no salário também o trabalho aparece não como fim em si, mas como o servidor do trabalho.

Para Marx, a divisão social do trabalho na grande indústria se opera em dois grupos: o primeiro distribuído pelas diferentes máquinas especializadas e o segundo, que não forma um grupo específico, é distribuído pelas seções da fábrica, em que cada uma destas trabalham em máquinas de um mesmo tipo, juntas uma das outras. Isto é, em regime de cooperação simples. Há ainda uma outra divisão, puramente técnica, demandada pela necessidade de controle e manutenção do sistema de produção que se complexifica, formado por um pequeno número de engenheiros, técnicos, supervisores, gerentes, entre outros trabalhadores que possuem relativa formação científica para dominar determinado ofício, são distintos dos demais trabalhadores da fábrica, cooperando com os mesmos no processo de produção sob a forma capitalista de trabalho agregado.

Desse contexto, Marx conclui, sobre o processo de aprendizado do trabalhador, que ele, para operar as máquinas, precisa iniciar sua aprendizagem muito cedo, pois precisará adaptar o movimento do próprio corpo ao movimento uniforme e contínuo do maquinário. Quando a maquinaria, como um todo, aprofunda Marx (2003, p. 480-1), “forma um sistema de máquinas diferentes, operando simultâneas e combinadas, exige a cooperação nela baseada numa distribuição

das diferentes espécies de grupos de trabalhadores pelas diferentes espécies de máquinas”. A estratificação da divisão técnica do trabalho, portanto, não apenas condiciona a subordinação técnica ao ritmo uniforme dos instrumentos, mas faz surgir outra divisão no interior da fábrica representada pelos supervisores em relação aos operadores manuais. Essas subdivisões das atividades do trabalhador no processo de produção atrelam alguns segmentos de profissionais para terem diferenciações em suas qualificações perante as necessidades do capital, o que os distancia dos operários em sentido *stricto*.

Procurando analisar como Marx compõe sua proposta educativa, Manacorda (1991, p. 22) comenta que a divisão social do trabalho “enfraquece a capacidade de cada homem individualmente considerado e comporta o debilitamento e empobrecimento da atividade individual”, o que compromete sua potência humana omnilateral. É para enfrentar um contexto como este, de empobrecimento das capacidades do homem, que Marx indica a necessidade de uma formação omnilateral, isto é, um estado de potência humana em constante processo de devir. Portanto, foi para atender aos propósitos de uma formação que contemple os interesses dos trabalhadores, de uma formação que atenda a todo o potencial humano, que Marx compôs sua proposta de formação omnilateral.

Segundo entende Manacorda (1991), a articulada união dos três pontos anteriormente citados por Marx nas *Intrusões*: educação intelectual, física e tecnológica, transmitiria os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, iniciaria a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios, independente da divisão social do trabalho. Manacorda aponta que, para o filósofo alemão chegar a essas constatações, observou detalhadamente a revolução que significou para as forças produtivas o surgimento da indústria moderna. Marx, ainda segundo Manacorda, destaca o germe da “educação do futuro” quando acrescenta que, no sistema de produção industrial da fábrica moderna, a preocupação principal recai sobre as mãos dos trabalhadores. Na concepção marxiana, é preciso articular o trabalho produtivo de todos os trabalhadores que atingem certa idade com o ensino de ginástica, sem, no entanto, desprezar a aprendizagem necessária ao

engrandecimento do espírito. Esse método, associado à educação intelectual, seria um meio de alçar a produção social e ao mesmo tempo formar seres humanos com plenitude de desenvolvimento, ou seja, que pudessem desenvolver sua potência humana (MANACORDA, 1991).

Sobre a proposta marxiana de educação omnilateral do homem, que possa proporcionar-lhe plenitude de formação humana no ambiente da grande indústria, Manacorda comenta, a partir das palavras de Marx, que é preciso reconhecer junto com a variação do trabalho, a exigência da versatilidade do trabalhador, o que demanda a necessidade de substituir a oferta de uma formação unilateral para o operariado que é mantido em reserva como forma de ser moldado perante as variações inerentes à própria produção capitalista pela absoluta potencialidade humana de ser omnilateral (MANACORDA, 1991).

No intuito de melhor esclarecer a concepção de formação omnilateral, o autor italiano diz “ser frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita”, que radica a exigência de uma formação omnilateral. Omnilateralidade seria, portanto, na compreensão de Manacorda (1991, p. 78-9), “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação.” Aprofundando sua interpretação, esse autor escreve que nos *Manuscritos econômicos filosóficos* de 1844, aparece pela primeira vez a expressão “omnilateral”³⁰ exatamente quando Marx diz que o homem “se apropria de uma maneira unilateral do seu ser unilateral, portanto, como homem total”. No livro *A ideologia alemã*, os seus autores escrevem sobre o desenvolvimento dos indivíduos completos e, em *A miséria da filosofia*, a perspectiva da omnilateralidade aparece já mais estreitamente unida à vida da fábrica moderna (MANACORDA, 1991). Desse modo, para Manacorda (1991, p. 81), a omnilateralidade é

30Manacorda (1991) utiliza o termo unilateral. Optamos por escrever a expressão omnilateral, visto que é o modo mais comum de utilização no idioma português.

a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo e a satisfação humana.

Essa satisfação apenas pode completar-se quando se considera, além dos elementos materiais, o desenvolvimento do corpo e do espírito (do estômago ou da fantasia).

Para que melhor possamos compreender o conceito de omnilateralidade como um estado de potência, recorreremos as definições contidas na *Estética* lukacsiana. Para Lukács (1966, v.2), do ponto de vista do sujeito, a omnilateralidade é a possibilidade de um desenvolvimento total de sua individualidade, o desdobramento e o desenvolvimento de todas as suas capacidades, de todas as possíveis relações sociais com a vida. Tal possibilidade mantém-se, ao mesmo tempo, como a aspiração do homem a um patamar superior de convivência humana. O preciso sentido que omnilateralidade ganha na interpretação do pensador magiar é um ideal dentro de uma possibilidade. Para utilizar a expressão do próprio autor: “a meta de um infinito processo de aproximação” (LUKÁCS, 1966, v.2, p. 504). O conceito de omnilateralidade,³¹ definida nas linhas lukacsianas, do ponto de vista do sujeito, aponta para a possibilidade de um desenvolvimento total do indivíduo, o desdobramento e desenvolvimento de todas as suas capacidades, de todas as possíveis relações sociais com a vida. Tal possibilidade mantém-se, ao mesmo tempo, como a aspiração do homem a um patamar superior de convivência humana.

Para este autor, portanto, omnilateralidade

É sempre uma aspiração, um esforço, um intento de aproximar-se à infinitude extensiva e intensiva que está contida em si – ou, por melhor dizer, se desenvolve objetivamente – nessa omnilateralidade; e precisamente essa proporção entre o esforço e a tarefa impõe como necessidade tanto uma pluralidade de caminhos como um caráter somente aproximado às consecuições

31Para José Paulo Netto (2015, p. 23), em Marx, “a projeção – que põe no horizonte do possível e do viável (e desejável) o florescimento omnidimensional da personalidade dos indivíduos (o homem total) – se conecta também ao desenvolvimento das forças produtivas deflagrado pelo modo de produção capitalista.”

possíveis (LUKÁCS, 1967, v.4, p. 116).³²

Centrado no horizonte dessa meta, o homem inteiramente,³³ movido por essa realização extraordinariamente múltipla, encontra-se perante uma realidade concreta preñe de uma variedade de infinitas possibilidades. O fato de o filósofo aqui se referir ao processo catártico que a arte consoma, levando o homem de sua condição inteira para o patamar de homem inteiramente, não interfere no que mais nos importa: compreender que o decisivo para o conceito de homem omnilateral, por mais possível que seja o efeito de uma satisfação na autoconsciência receptiva, que pretenda superar o ideal, a realização factual do homem omnilateral, seguirá sendo sempre inalcançável em sua totalidade, posto que é uma potencialidade humana.

No que se refere ao processo educacional que possa formar o homem omnilateralmente, deve-se considerar um sistema educativo preocupado em restabelecer o vínculo afetivo (prazer nos bens que se produz) com a atividade intelectual (e seus fundamentos científicos) não somente de forma passiva; mas como o resultado do trabalho, o que demandaria a colaboração entre educação intelectual, do corpo e das capacidades tecnológicas possibilitadas pelo devir humano, além de contemplar a esfera espiritual. Nesse processo os trabalhadores são considerados igualmente em sua totalidade, adquirindo consciência e autoconsciência de suas intenções e finalidades, conectam-se ao ser genericamente humano universal, além de poderem exercer a práxis revolucionária de unir teoria e prática na ação de transformar a natureza.

32Para Lukács, (1967, v.4, p. 41), “[...] a maioria das formações sociais põe obstáculos ao desenvolvimento omnilateral do homem.” Esse desenvolvimento pleno das capacidades humanas, porém, requer, sobretudo “um instrumental produzido pelo homem mesmo e que complementa, amplia e aprofunda sua existência natural” (LUKÁCS, 1967, v.4, p. 41)

33Lukács (1966, v.2) entende que o tráfego do homem inteiro com vivência na cotidianidade para o homem inteiramente com a experiência receptiva de uma autêntica obra de arte, significa sempre um passo a mais na direção de uma aproximação à omnilateralidade do homem. No processo de crítica à vida posto em andamento pela arte, esta se limita a explicitar uma intensificação já presente naquela, ainda que, sem dúvida, guiada por uma mudança qualitativa dada pelo arcabouço estético.

Depois de aclararmos melhor o conceito de omnilateralidade, voltemos a nos apoiar no que diz Marx sobre a proposta educativa para a classe trabalhadora. Após fazer profunda exposição sobre os sustentáculos da indústria moderna, o autor chega à conclusão de que sua “base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores”; e, mais, a estrutura da grande indústria transforma continuamente as funções dos trabalhadores e as “combinações sociais do processo de trabalho”, revolucionando constantemente a divisão social do trabalho e, por conseguinte, lança continuamente uma massa de capital e de trabalhadores de um seguimento de produção a outro (MARX, 2003, p. 551). Essa constatação leva o filósofo a compreender qual seria a proposta de formação necessária para contemplar o homem em sua plenitude, visto que a constância de tal processo tornaria urgente o momento revolucionário. Sobre isso, Marx (2003, p. 552-3), comenta o seguinte:

Torna questão de vida ou morte substituir a monstrosidade de uma população miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido, para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade.

Observemos que na passagem “substituir o indivíduo parcial”, que, dentro da indústria moderna, é um mero fragmento humano, fadado a repetir sempre a mesma operação parcial, “pelo indivíduo integralmente desenvolvido”, omnilateral, está ancorada à perspectiva da formação total, integral, universal do indivíduo: a omnilateralidade.

Na busca de alcançar a concepção de homem omnilateral em Marx, Manacorda chama a atenção para não se apropriar de fragmentos de leituras descontextualizadas como costumam fazer os autores alinhados ao pensamento pós-moderno que se apressam em fazer críticas descontextualizadas ao marxismo. Para Manacorda é preciso reconstruir o conceito de omnilateralidade, “não tanto como Marx o desenha inicialmente aqui e ali, em oposição à figura real do homem unilateral, mas,” adverte o filólogo italiano que, “de preferência

como emerge do contexto de sua pesquisa, como tendência contraditoriamente posta e negada pela sociedade moderna e já passível de se assumir como objeto consciente” (MANACORDA, 1991, p. 84). Alerta esse autor que Marx não tem um tratado detalhadamente sistematizado para a pedagogia, mas em decorrência da análise dialética e da totalidade da sociedade capitalista, podemos, no contexto de sua vasta obra, mediante a tese da centralidade do trabalho, apreender seus conteúdos pedagógicos e a função da escola assim denunciada: “formar uma vida da comunidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos” (MANACORDA, 1991, p. 64-5).

No Livro I de *O capital*, por exemplo, Marx parte do movimento real, das relações sociais, dos desdobramentos da riqueza em torno da mercadoria, e faz profunda análise da importância ontológica do trabalho na existência do ser social, para, no fim do capítulo XIII declarar sua proposta de escola para os trabalhadores.³⁴

As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diversos instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho na fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do **ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores** (MARX, 2003, p. 553, negritos nossos).

Não é antecipado registrar que a expressão **educação tecnológica**, na atualidade, é uma das nomenclaturas apropriadas pelas políticas públicas neoliberais para denominar as escolas profissionalizantes destinadas à classe trabalhadora. Por esse motivo, partiremos agora, mesmo que de forma aproximada, para nossa pretensão de atualizar o debate sobre qual a melhor nomenclatura para designar a escola dos trabalhadores.

34Ver revisão de literatura sobre a educação em Marx, produzido por José Paulo Netto (2015).

3.2 Educação tecnológica e politecnia: algumas especificidades acerca da omnilateralidade

Depois de iluminados alguns dos principais pressupostos marxianos sobre educação omnilateral, apresentaremos, em grandes telas, a polêmica acerca da adequação do conceito de politecnia ou educação tecnológica como designação para a proposta de educação que se considera a “escola do futuro”. Procuraremos extrair do debate um sintético estrato de seu estado da arte, pois a atualização dessa controvérsia é extensa e seu aprofundamento ultrapassaria as pretensões desta exposição.

A citação de Manacorda (1991, p. 31) a seguir, embora longa, é bastante apropriada para que possamos iniciar o debate sobre essa questão:

Em *O Capital*, o termo “politécnico” é, por sua vez, atribuído apenas às escolas historicamente existentes com este nome, nas quais se deverá reconhecer especialmente aquele ensino industrial “universal” que Marx tinha criticado, no distante ano de 1847, como não-essencial para modificar a relação de trabalho do operário. Mas, além disso, o ensino tecnológico, que é um dos elementos das escolas politécnicas (e das profissionais de agronomia) existentes, parcimoniosamente doados pelos burgueses aos filhos dos operários, é colocado nos dois textos [*O Capital e Instruções*] como o centro pedagógico da **escola do futuro**. Ora, o termo “tecnologia” (mas não “politécnico”, parece-nos) está freqüentemente presente nos apontamentos que Marx estava tomando para a redação de *O Capital* (os assim chamados *Grundrisse der kritik der politischem Oekonomie*), onde repetidamente se refere ao progresso da tecnologia enquanto aplicação das ciências à produção (aspas e itálico do original, negritos nossos).

De todo modo, diz Manacorda (1991), pondo ao largo o enigma da escolha determinante de qual conceito escolher para o que ele chama de a **escola do futuro**, “tecnologia” indica o conteúdo pedagógico presente, em medida limitada, já na escola “politécnica” doada pela burguesia aos operários. A conclusão desse autor é que a expressão “politecnicismo” sublinha a “disponibilidade” para vários trabalhos, multiplicidade: pluriprofissional; enquanto que o termo “tecnologia” sublinha a unidade entre teoria e prática, totalidade do homem: omnilateralidade.

Omnilateralidade e politecnia, no entendimento de Souza Junior (2010), por sua vez, não guardam diferenças

fundamentais entre si. Pare ele, nos escritos de Marx, essas categorias expressam a tentativa de uma formação ampliada para os trabalhadores, em que a teoria é articulada dialeticamente à prática com a intenção de que haja uma melhor relação com os avanços tecnológicos. Tal articulação, como pensa esse autor, estabeleceria uma melhor articulação entre o estado de potência de uma formação omnilateral e o desenvolvimento da indústria moderna. Guardando as suas especificidades, a compreensão de Souza Junior (2010), aproxima-se das interpretações de Manacorda (1991) sobre como Marx entendia a tecnologia, que, por sua vez, também se assemelha aos entendimentos de Romero (2005) segundo o qual, esta categoria seria a aplicação das ciências à produção. Por esse motivo, haveria a exigência de uma formação alinhada aos avanços tecnológicos. Contudo, Souza Junior (2010) adverte que não se deve supervalorizar o potencial emancipador da tecnologia a ponto de se acreditar que a formação omnilateral poderia estar diretamente associada à tal potência. A formação polivalente é, de fato, possibilitada pelos avanços produtivos; porém, para fazer justiça a sua dialética, prossegue Souza Junior (2010, p. 92), “é contraditório o potencial emancipador [por si só] que esses avanços carregam, pois implica ao mesmo tempo em qualificação superior e desqualificação.”

Para propor tal advertência, esse autor toma como base o próprio Marx, visto que na obra do pensador alemão já está clara a contradição, uma vez que para Marx a potência emancipadora da tecnologia apenas poderia se materializar sobre uma sociedade de “homens novos”. Esse é o principal elemento que leva Souza Junior (2010) a indicar que seria uma ingenuidade acreditar em uma potencialidade emancipadora da tecnologia mecanicamente dada por si só.

Paolo Nosella, por sua vez, considera o termo politecnia ultrapassado. O problema tem origem, segundo ele, na tradução do texto de Marx, escrito originalmente em inglês: *technological*, traduzido erroneamente para o alemão como *polytechnisch*. Para desvendar essa problemática, o intelectual italiano faz as leituras dos escritos marxianos a partir das indicações feitas por

Norberto Bobbio.³⁵ No entanto, esclarece Nosella, quando precisa fazer a leitura dos escritos marxianos sobre a relação trabalho-instrução, apoia-se em Manacorda, pois a análise de seu compatriota “vai desvendar os sentidos exatos do ensino politécnico e do ensino tecnológico, propostos por Marx” (NOSELLA, 2006, p. 139). Quando precisa interpretar Gramsci, entretanto, Nosella diz preferir se afastar de seu *amigo Mario*, pois a leitura do intelectual sardo por Manacorda é feita à luz do Partido Comunista Italiano (PCI), do que Nosella discorda. Por isso, ele opta por ler o autor dos *Cadernos do Cárcere* autonomamente. Para encerrar como se processa seu caminho teórico-metodológico para compreender a questão, o intelectual italiano radicado no Brasil diz que sua última fonte de estudos se constitui em um grupo de autores brasileiros, sobretudo os organizados em torno do Grupo de Trabalho (GT), Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Esse pesquisador pretende responder qual a expressão ou bandeira mais adequada aos dias de hoje para indicar o horizonte da política educacional marxista. Para ele é semanticamente arbitrária a distinção que alguns estudiosos fazem entre um ensino burguês denominado de polivalente e uma educação que se pretenda ao horizonte socialista, denominada por muitos de politécnica. Nosella, 2006, (p. 142-3) escreve que Marx atribui à “moderna ciência da tecnologia” um sentido mais progressista do que a “politecnicia”. Para ele a expressão “ensino politécnico não foi a preferida de Marx e sim de Lênin [...]”. E recorrendo a Manacorda, Nosella (2006, p. 144) escreve que, “embora nos textos de Marx as expressões 'politecnicia' e 'tecnologia' se intercalam, só a expressão 'tecnologia' evidencia o germe do futuro, enquanto 'politecnicia' reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lênin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional.”

Já para as análises de Dermerval Saviani, o problema não pode se fixar na etimologia, senão na semântica dos termos,

35Segundo Marcos Del Roio (2008), cabe a Bobbio a responsabilidade de Gramsci ser lido de forma que algumas de suas principais categorias como, por exemplo, sociedade civil, sejam utilizadas pelos neoliberais desapropriadas do caráter originalmente conferido pelo autor sardo.

visto que a problemática dever ser submetida ao estudo da evolução histórica do significado de cada palavra. Respeitando, portanto, esse significado, o autor conceitua politecnia no contexto dos fundamentos “científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna,” o que o leva a concluir que “politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2006, p. 18-9). Para esse autor, essa concepção rebate na problemática da educação básica, ou seja, procura unir o conhecimento e a prática dos fundamentos científicos das ciências básicas às necessidades sociais, o que implica na “progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade” (SAVIANI (2006, p. 15). Essa concepção, adianta o autor, é radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, uma vez que nesses cursos

a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2006, p. 15).

Assumindo o limite que carrega a expressão politecnia em relação à educação tecnológica, Saviani (2006, p. 17-8, aspas do original) se reporta ao entendimento que tem Manacorda para dizer “que o adjetivo ‘politécnica’ refere-se à escola doada pela burguesia aos operários, onde já se faz presente, de forma limitada, o conteúdo pedagógico da ‘educação tecnológica’”. O autor concorda que “literalmente, politecnia significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas; daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas (SAVIANI, 2006, 17-8, aspas do original)”. E seguindo sua interpretação semântica, acaba por concordar com Vieira Pinto (2008a), quando elucida: “tecnologia, por sua vez, literalmente significa estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente.” Apesar de apontar como Manacorda chegou à conclusão de que “a noção de tecnologia leva à unidade entre teoria e prática que caracteriza o homem” (SAVIANI, 2006, 17-8, aspas do original), justifica como mantém a sua interpretação:

Se, na época de Marx, o termo “tecnologia” era pouco utilizado

nos discursos econômicos e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá essa situação se modificou significativamente. Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias.

Para explicar-se, esse autor utiliza a nota de rodapé número 25, da página 41, do texto de Manacorda (1991). “Está explicado, então, como se formou a tradição socialista que preservou o termo politecnia,” atesta Saviani (2006, p. 19). Por fim, para concluir, escreve que independentemente das razões que levaram Lênin a utilizar, na Rússia, a expressão escola politécnica, “o certo é que a semântica do termo politecnia deixou de corresponder ao seu sentido etimológico” (SAVIANI, 2006, p. 19).

Já para Souza Junior (2010), na perspectiva burguesa, bem como na proposta de Marx, a ideia da polivalência está presente, procurando designar uma formação para múltiplas funções. Contudo, adverte o autor brasileiro, a formação polivalente presente em Marx na verdade tratava de treinamento da força de trabalho, objetivando a satisfação das demandas da produção. Ainda que a proposta marxiana não se oponha radicalmente à concepção burguesa de politecnia, como argumenta Souza Junior (2010), pois acaba por incorporar sua ideia central, o mais importante é que a crítica de Marx propõe uma ampliação da noção de polivalência presente naquela proposta, visto que embora compreenda a polivalência como uma necessidade objetiva da indústria moderna, critica profundamente o reducionismo que limita a formação do trabalhador ao simples treinamento para o mercado de trabalho capitalista. Souza Junior (2010) sintetiza escrevendo que a polivalência marxiana, presente no interior do conceito de politecnia, procurava articular, efetivamente, teoria e prática com os diversos conteúdos do ensino, bem como a outras dimensões da formação humana em vistas a formar um sujeito revolucionário.

Para esta pesquisa, a nomenclatura a ser utilizada por uma proposta pedagógica que se imagina alinhada com a liberdade do trabalhador, entendendo este como partícipe de uma humanidade que se ambiciona emancipar, interessa

sobremaneira criticar a melhor denominação para a escola do trabalho. E para não deixar dúvidas, sejam elas semânticas, etimológicas, filológicas ou de qualquer outra ordem, não podemos certificar a designação de educação tecnológica ou educação politécnica para a “escola do futuro”, pelo simples e primário fato de tais denominações apropriadas acriticamente pelos apologistas da burguesia para nomear os cursos ofertados ao trabalhador, para assim justificar sua fragmentação e aligeiramento, como, por exemplo, é o caso dos atuais cursos que se dizem integrar ensino médio com a modalidade profissionalizante utilizam acriticamente em seus documentos as expressões politecnia e educação tecnológica.³⁶

Na atual ordem econômica global-neoliberal, a denominada educação tecnológica, bem como formação politécnica, ou integral, tem fácil tratamento na mídia burguesa. A forma como é apresentada leva a sociedade a acreditar em sua eficácia como antídoto para vários dos problemas que a sociedade enfrenta, entre eles o do desemprego. Esse jogo de simulação da realidade força a aceitação, por parte dos trabalhadores, bem como de alguns setores acadêmicos, de propostas educativas que carregam essas denominações como saída para seus problemas de formação da classe trabalhadora; isso justifica o acréscimo das propagandas educacionais privatizantes legitimadas pelo próprio Estado em sua intenção de proteger o capital em crise profunda. No que se refere à atrasada elite local, a expressão “educação tecnológica” ganha a preferência, uma vez que os empresários brasileiros e seus defensores, alinhados com o neoliberalismo *globalizado* e com o pensamento pós-moderno, procuram, por intermédio dos canais ideológicos que

36Na contemporaneidade tanto a expressão educação tecnológica, quanto o termo educação politécnica, já foram apropriados acriticamente pelos defensores do capital para designar a escola oferecida ao trabalhador. Se este termo figura já há algum tempo no lexo das políticas de Estado sob orientação capitalista, um bom exemplo da apropriação indevida daquela expressão pode ser encontrada no modo como o MEC denomina a educação destinada aos trabalhadores, nomenclaturada hoje como Educação Profissional e Tecnológica. Outro exemplo que pode ser citado é a designação utilizada por esse ministério para denominar a educação superior reservada à formação aligeirada de trabalhadores para o mercado de trabalho capitalista, batizada pelo MEC de Graduação Tecnológica.

possuem, alcunhas de fácil aceitação midiática para justificar suas propostas educativas privatizantes.

Em síntese, conforme exposto, ocorrem controvérsias no uso das terminologias que se referem à educação destinada aos trabalhadores. Tematizamos, de modo preliminar, nas páginas anteriores, como os termos politécnica e educação tecnológica na tradição marxista. Mesma problemática, embora que com contornos distintos, circunscreve as categorias gramscianas de escola única e unitária, visto que tais expressões também foram apropriadas pelas políticas públicas liberais e neoliberais para designar o tipo de formação reservado aos trabalhadores-estudantes. Aqui, não menos grave que no caso anteriormente problematizado, ocorre que a utilização por parte dos defensores do capital pretende fazer com que os estudantes acreditem que estão sendo formados perante uma educação de caráter único e unitário. A esse conjunto temático, procuraremos dar atenção a partir de agora.

3.3 Qualificação profissional e o papel do intelectual orgânico no contexto de luta de classes

3.3.1 Palavras necessárias sobre o intelectual orgânico: contexto e desdobramento

No atual contexto de crise por que passa o capital, avalia-se, a grosso modo, que a economia neoliberal se acha *globalizada* e as análises teóricas, sobretudo as vindas de setores importantes das ciências sociais, são, cada vez mais, calcadas em definições pós-modernas, procurando interpretar a sociedade de forma a camuflar a realidade, alegando a existência de uma organização em que não há mais uma divisão em classes. A cena capitalista marcada por uma crise jamais vista, ao contrário dessas análises, compromete seriamente os recursos naturais sob a exigência do lucro. Já os bens culturais estão, como jamais vistos, distribuídos de forma avassaladoramente desigual. É precisamente nesse conjunto de relações que a defesa da chamada educação profissional e tecnológica aparece como uma das maiores armas para que os trabalhadores arrumem um emprego. Enquanto, por um lado, uma classe desfruta as benesses produzidas pelo trabalho humano por meio de

avanços científicos, tecnológicos e culturais e pelo aumento da produtividade material, por outro, a classe trabalhadora convive diretamente com a parte podre da sociedade: desemprego, violência cotidiana, saúde pública precarizada, desordenamento urbano, dentre outras incontáveis *expressões fenomênicas da crise estrutural do capital*, para utilizar os termos já citados por Ricardo Antunes (2002), sob orientação de Mészáros.

Nesse cenário, a organização da cultura e a apropriação do saber assumem privilegiado papel. Perante uma conjugação de forças, fruto de um longo período contra-revolucionário, em que o conjunto de relações sociais forçosamente contribui com os interesses da classe detentora do capital, diversos elementos se movimentam para girar o funcionamento do sistema de tal modo que nada reverta a situação de submissão de uma classe sobre a outra. Como forma de fossilizar esse quadro, o Estado é chamado a interferir, atuando sistematicamente na tentativa de amenizar os efeitos da crise do capitalismo contemporâneo. Como estratégia, o Estado intermedeia a chamada educação profissionalizante no sentido de prover o competitivo mercado de trabalho capitalista.

O crescente mercado de ensino profissionalizante, verificado cotidianamente nos anúncios publicitários, acena com o sempre ideológico discurso de que a qualificação profissional ou a formação específica para uma profissão resolveria o problema do desemprego e das desigualdades sociais. Os bem-aventurados intérpretes da ordem atribuem à educação um papel essencial na resolução da problemática da pobreza existente no capitalismo, defendendo, ademais, que o complexo educativo tem o poder de proporcionar a salvação para os indivíduos que vivem, para usar um termo frequente na boca dos intérpretes da hora, *em situação de risco social*. Esta defesa acredita que, ao se oferecer um grau maior de formação cultural às classes populares, garantindo-lhes uma qualificação cultural-profissional, solucionar-se-ia o problema da miséria.

Não é dito, contudo, ou, pelo menos, não é contado com base na realidade concreta, que destinar determinada condição de escolaridade profissional, como as que são comumente propostas pela intelectualidade *da hora*, sequer garante condições de o jovem disputar um emprego no mercado de trabalho capitalista que se torna cada vez mais volátil em vistas

das evoluções tecnológicas, tampouco, e principalmente, favorece culturalmente a consciência revolucionária necessária para libertar os trabalhadores das explorações defendidas pelos demiurgos de plantão.

É assim que a concepção burguesa de escola “única” e dita integral fundamenta-se. Isto é, essa proposta educacional sedimenta-se nos critérios seletivos de uma sociedade assimétrica que requer instrumental balizador da distinção entre os sujeitos sociais atendidos pela pragmática de uma educação dualista. De fato, a concepção burguesa de escola única limita-se à unificação das escolas em sistema nacional de ensino único, em misturar dois turnos diários de escolarização, mas, no interior desse sistema mantêm-se as dualidades: escola propedêutica e escola profissional; escola pública e escola privada; escolas avaliadas como boas e escolas avaliadas como de qualitativa duvidosa. Os limites desta formação são delatados pelo pensamento socialista que, por seu turno, aponta para a necessidade da discussão e da criação de um novo sistema escolar que se mostre como construção de um caminho de superação da dicotomia entre um desenvolvimento omnilateral – verdadeiramente integral –, de caráter humanístico, e o ensino profissionalizante, vivenciado no meio educacional, destacadamente na escola dos países que orbitam na periferia do grande capital (SILVA, 2006).

Para enfrentarmos esse problema, atentemos para a reflexão e a crítica de Gramsci acerca dos intelectuais e a organização da cultura que perpassava a escola tradicional de seu tempo, visto que procurando atender à relação instrução-trabalho, o revolucionário italiano apresenta a proposta de escola única e unitária. Tal concepção pleiteava formar os intelectuais orgânicos das camadas subalternas da sociedade e, desse modo, superar a dependência destas em relação aos intelectuais tradicionais. Para o autor, tratava-se de ampliar a concepção de ciência para além da mera produção do novo limitada à produção supostamente neutra e aparentemente desinteressada de artefatos tecnológicos; é preciso ir além dessa pretensa neutralidade, é necessário interrogar os fins econômicos e políticos dos fundamentos presentes na cientificidade. Insiste o intelectual sardo que o ponto de divergência entre a concepção burguesa e a crítica não está somente naquilo que deve ser preservado pela tradição. As distinções encontram-se,

principalmente, no acesso às condições necessárias para o questionamento e superação de aspectos da cultura até então acumulados e que criam obstáculos às transformações sociais.

Para que possamos dialogar conseqüentemente com a concepção educacional do revolucionário italiano, inicialmente, tomamos como base a distinção dos conceitos de intelectual orgânico e de intelectual tradicional. O primeiro é formado pelas e nas massas: é nos movimentos sociais e no seio da classe trabalhadora que se fermentam e se desenvolvem seus ideais de transformação e luta revolucionária; é o partido político o seu *príncipe moderno* e a fábrica representa a origem, apresentando-se como o *locus* por excelência para a sua atuação. Os intelectuais orgânicos, utilizando as palavras de Coutinho (1968), têm o papel de transformar *uma classe “em-si” numa classe “para-si”*, apresentando-se como elemento de organização e orientação das camadas subalternas ao patamar de direção moral e intelectual da sociedade. O intelectual tradicional, por sua vez, tem a formação operacionalizada nos aparatos formais de educação, tendo a escola tradicional como instrumento formador por excelência e o estatuto científico conservador como seu principal diferencial.

Quando nos defrontamos com Gramsci defendendo o patrimônio cultural “tradicional”, que é o fundamento dos intelectuais tradicionais, enquanto valor também para as camadas populares, ocorre-nos questões que nos levam a buscar uma melhor compreensão do que estaria por trás de tal posição. Gramsci sempre respeitou o ensino humanista e imediatamente desinteressado. Segundo entende Del Roio (2006, p. 323): “O desafio cultural e educativo que Gramsci se propunha a enfrentar era enorme, mas só poderia ser efetivamente resolvido quando a classe operária formasse os seus próprios intelectuais”. Essa formação, necessariamente, teria que contemplar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (formação tradicional, sistematizada pela e na escola). Del Roio (2006) entende que, para Gramsci, nas fileiras de uma escola necessária para a classe trabalhadora, deveria existir a contraposição *à concepção burguesa de educação*. A proposta educativa das camadas subalternas não deve se assentar somente em estudos científicos, tampouco apenas sobre uma cultura que não se preocupe em articular cabeça, mãos/corpo e espírito.

O contexto histórico político vivido na Itália de início do século XX é bastante complexo, pois, no cenário de ascensão do fascismo, “pelo fato de não haver um movimento operário com condições favoráveis para criar e desenvolver suas próprias instituições”, Gramsci considerou “de suma importância educar um grupo dirigente da classe operária nas condições de refluxo e de terror em que se vivia” nesse país (DEL ROIO, 2006, p. 233). Para o intelectual italiano, esse grupo deveria estar preparado para dirigir o processo revolucionário. Essa intenção, fica clara já em 1916 no artigo *Homens ou máquinas*,³⁷ onde Gramsci demonstra graficamente sua preocupação com a educação dos trabalhadores, ao afirmar que “a escola é um privilégio, a cultura é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura”. E aqui já fica aclarada a sua concepção de escola desinteressada. Escreve Gramsci, (2004, p. 74):

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter.

Em suma, complementa ele, “uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do renascimento,” ou seja, um processo educativo “que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada” (GRAMSCI, 2004, p. 74).

No desenrolar dos fatos que antecederam a revolução buchevique de 1917 na Rússia, em matéria vinculada no jornal *Il grido del popolo*, Gramsci defende que o êxito de uma revolução socialista somente pode acontecer a partir do momento que se gestar no seio da classe trabalhadora o número necessário de revolucionários. E acrescenta: “Os burgueses podem até ser ignorantes. Mas não os proletários” (GRAMSCI, 2004, p. 117). Os filhos dos trabalhadores, com efeito, jamais podem se contentar com a ignorância. A exigência posta pelo socialismo que se ergue sobre uma sociedade sem privilégios de classe, para realizar-se plenamente, tem como exigência que todos os trabalhadores saibam controlar concretamente a produção.

37Publicado no jornal *Avantà*, na coluna *La scuola e i socialisti*, em 24 de dezembro de 1916.

Se os sábios, se os técnicos, se os que podem imprimir à produção às trocas uma vida mais intensa e rica possibilidades forem uma exímia minoria, não controlada, essa minoria – pela própria lógica das coisas – tornar-se-á privilegiada, imporá sua ditadura (GRAMSCI, 2004, p. 117).

Com relação à problemática da distinção entre os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais, Gramsci (1968, p. 6) levanta duas questões de método: primeira, “quais são os limites máximos da acepção do intelectual?” e, segunda, “é possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, dos outros agrupamentos sociais?” Gramsci estava convencido que seria um erro metodológico fundamental definir e avaliar o intelectual em geral a partir do interior de sua atividade ou de seu método de trabalho. Seria necessário ir além, procurando entender a relação social e orgânica que o intelectual exerce no conjunto das relações político-econômicas da sociedade e do Estado. Seguindo Marx, Gramsci elabora uma radical crítica contra o Estado. Parte da constatação de que este, longe de atender aos interesses gerais da sociedade, existe efetivamente para administrar os negócios da classe dominante, os interesses da burguesia. Portanto, procurar a distinção nas peculiaridades das diversas atividades intelectuais, em vez de investigá-las na totalidade das relações sociais nas quais essas mesmas atividades estão inseridas é o *erro metodológico mais difundido*, pois, não existe intelectual social solto, ou neutro, nem apenas uma única forma de comprometimento político. Há duas grandes formas de engajamento social do intelectual: a tradicional, que evidencia, por definição, um certo estatuto científico, cuja forma de fazer política encontra-se ancorada exatamente na sua tradição científica; e a orgânica, que é definida por seu engajamento com o grupo social do qual faz parte, e que articula dialeticamente em sua práxis o estatuto político e o científico.

A fidelidade ao estatuto científico tradicional constitui um importante elemento político para a luta pela hegemonia dos grupos econômicos que pretendem ter a adesão desses intelectuais tradicionais. O elo entre esses intelectuais e a tradição é precisamente um certo estatuto científico, em que, por mais que se afirme neutro é, na essência, comprometido

com determinados interesses econômico-sociais. Essa preocupação com os intelectuais tem origem na negativa função que a história dos intelectuais tradicionais do sul da Itália (meridional) angariou perante o conjunto dos trabalhadores camponeses dessa região. Nesse caso, Gramsci observa que não há produção de intelectuais pelos povos do campo. Os filhos dos camponeses são oferecidos junto com seus intelectos para serem educados nas escolas burguesas e, quando formados, estão ideologicamente distante dos seus interesses de origem. Serão intelectuais formados de forma tradicional, que, embora sejam de origem camponesa, estarão organicamente ligados às bandeiras da classe dominante.

É necessário ressaltar que não há nos escritos gramscianos nenhum preconceito pejorativo contra os intelectuais tradicionais. Caso isso fosse verdade, ele não teria proposto uma escola para que a classe subalterna formasse seus próprios intelectuais com base no conhecimento acumulado (tradicional) pela humanidade, mas obviamente não limitada a ele. Gramsci ressalta que a distinção entre os dois tipos de intelectuais se faz pelo compromisso que cada intelectual apresenta com sua classe e com a transformação social mais ampla da humanidade.

Na evolução histórica humana, enfatiza Gramsci (1968, p. 5), a Igreja se apresenta como a primeira expressão de formação dos intelectuais tradicionais.

A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc.

Para o autor, devemos notar que as camadas de intelectuais tradicionais, sobretudo, os originários da Igreja, procuram aferir para si características próprias, autonomia e independência do grupo social dominante. Posição esta, refutada por Gramsci, que aponta sua origem na filosofia idealista. Não deixando, contudo, de reconhecer que determinado caráter se desdobra em consequências importantes no campo político-ideológico.

Para Gramsci, a classe trabalhadora tem que assumir a preparação de seu grupo de intelectuais que lhe daria suporte, pela homogeneidade e consciência da própria função e força econômica, política e social dentro do contexto vivido de sua

classe. Pois, assim como as classes burguesas elaboram e formam seus intelectuais para difundir e conservar sua concepção de mundo, em vista de atender seus interesses, também os trabalhadores deveriam preparar seu quadro de intelectuais para implantar uma nova ordem social. De fato, esperar que essa preparação seja proposta pela classe burguesa seria no mínimo uma visão ingênua da realidade, embora ideologicamente seja em “nome de todos” que a classe dominante governa.

É imprescindível sublinhar que para esse autor todos os homens são intelectuais: “é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais” (GRAMSCI, 1968, p. 7). Embora não exista operação social da qual não se possa afastar definitivamente toda interferência intelectual, sendo impossível a separação do *homo sapiens do homo faber*, a relação entre esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso nem sempre é igual. Concluir-se-á, portanto, que existem graus distintos de atividade específica intelectual. No entanto, não são todos os homens que desempenham na sociedade a função intelectual. Como indica o autor: “Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais [...]”; é preciso se levar em conta “a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso” (GRAMSCI, 1968, p. 7).

Resumindo: todo ser humano – fora de sua ocupação profissional particular – desenvolve, de algum modo, determinada atividade intelectual, contribuindo, outrossim, com a manutenção ou com a transformação do mundo que o circunda.

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especialmente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter

intelectual, se bem que sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria (GRAMSCI, 1968, p. 7-6, aspas do original).

O revolucionário italiano entende que a relação entre o esforço muscular-nervoso com a elaboração intelectual crítica existente em cada um, em determinado grau de desenvolvimento, deve procurar equilibrar a atividade humana “prática geral”, no sentido de modificar o mundo “físico e social”, para, fundamentalmente, tornar-se o elemento de uma nova e integral concepção de mundo. Essa relação seria, então, o cerne do problema da criação de uma nova camada de intelectuais capazes de agir no sentido da transformação da sociedade: na elaboração equilibrada dessa relação radica o intelectual orgânico em estado puro (GRAMSCI, 1968). Portanto, é preciso que fique claro que o tipo de intelectual defendido nos princípios gramscianos não se caracteriza unicamente por um acúmulo de conhecimentos, além de eloquência e boa oratória, típica da cultura clássica, senão e fundamentalmente, pela capacidade de organização e visão política da classe. É esse intelectual que Gramsci define como orgânico.

Considerando as mais importantes formas próprias de categoria de intelectuais criada por cada grupo social, Gramsci (1968, p. 3) diz que

cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função econômica, de forma orgânica.³⁸

Destarte, os intelectuais orgânicos aos trabalhadores têm um peso político que necessita, como no caso dos intelectuais tradicionais, competência técnica, instrumental e científica para, desse modo, conferir à classe trabalhadora a força necessária

38“O empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. Pode-se observar que os intelectuais ‘orgânicos’, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo novo que a nova classe deu à luz” (GRAMSCI, 1968, p. 3-4, aspas do original).

para fortalecer suas lutas e conquistas.

3.3.2 Educação profissional e formação do intelectual orgânico: elementos para o debate

Para Gramsci (1968), o que distingue, por exemplo, o nível de industrialização de um país e seu conseqüente desenvolvimento e capacidade produtiva é a competência para construir máquinas que, por sua vez, possam erigir condição de fabricar instrumentos cada vez mais modernos e precisos, capazes de construir mais máquinas e outros instrumentos que, novamente, possibilitem a confecção de novas máquinas e assim sucessivamente. É isso que faz um país desenvolvido na sua concepção. A educação técnica profissional, voltada estritamente para um ofício profissional, ganha no cenário desse mundo moderno e industrializado grande importância. Essa formação, quando ligada densamente à indústria, mesmo que seja, perante os parâmetros atuais de produção, ainda atrasada e de certo modo desqualificada, constitui o cimento em que se edifica o novo intelectual (GRAMSCI, 1968).

O autor italiano defende que esse novo intelectual precisa ser um “persuasor permanente”, construtor e organizador das massas: “da técnica-trabalho, deve elevar-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista mais político)” (GRAMSCI, 1968, p. 8, aspas do original).

É no atual contexto de um mundo da produção destrutiva e da competição sem ética que o intelectual especialista ganha tessitura e importância. A educação e, de modo predominantemente especial, a escola voltada para uma especialização fragmentada, que procura formar o técnico especialista (instrumental, mas não necessariamente manual), passa a figurar como um dos epicentros da questão motora do desenvolvimento social. Como a escola é também, para Gramsci, *locus* de formação dos intelectuais dos diversos níveis, cria-se, portanto, no interior escolar um espaço de disputa. Esse cenário confere à escola importância decisória. Não é à toa que as políticas públicas neoliberais, afinadas com o capital imperialista, procuram elaborar, por meio da formação profissionalizante, um espaço propício para que se possa

cooptar, sem muita disputa, os técnicos especialistas: intelectuais tradicionais.

É com a análise sobre esse movimento que Manacorda (1990) critica o Estado, acusando-o de alimentar e custear a escola autoritária, discriminatória e de natureza classista, que, quando consegue ser de qualidade, é privilégio de poucos, os abastados filhos de proprietários, deixando de fora o jovem da classe trabalhadora. A oferta para esse último ocorre de modo que ele se sinta privilegiado por ser “incluído”, mesmo numa escola de baixa qualidade ou na profissionalização imediatamente interessada na reprodução do capital e, assim, possa apenas reproduzi-la sem fazer reflexões filosóficas e críticas sobre sua função social como intelectual, acabando por agradecer ao Estado por tal mistificada “inclusão”.

A organização da escola e da cultura, proposta por Gramsci na década de 1930, pode ser uma importante fonte de inspiração para a atualização a ser feita no século XXI sobre a elaboração da escola do trabalhador: escola do futuro. Várias das defesas gramscianas encontram-se no centro do debate contemporâneo sobre educação, mormente, quando o objeto particular dessa educação é a formação específica para uma profissão.

[...] ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização (GRAMSCI, 1968, p. 117, *aspas do original*).

Com a complexificação da sociedade e o desenvolvimento da base industrial e com a crescente demanda dos novos intelectuais reivindicando formação especializada, a antiga dicotomia entre escola clássica, voltada para os intelectuais, dirigentes e profissional, e a destinada a instrumentalizar as classes trabalhadoras, entra em crise e é forçada a se atualizar. É criada no contexto dessa crise a escola técnico-profissional, não mais restrita ao trabalho manual. Para Gramsci (1968, p. 118), “a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma

complexificação da crise orgânica mais ampla da sociedade”. Como solução para tal situação, o autor propõe a “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1968, p. 118).

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1968, p. 125).

Torna-se oportuno entender que esse autor situa sua proposta educativa em um momento de expectativa de ampliação da Revolução Russa para o Ocidente europeu. As forças progressistas italianas, sobretudo por intermédio do Partido Comunista Italiano (PCI), do qual Gramsci foi um dos fundadores, procuravam alimentar os trabalhadores camponeses e urbanos sobre essa possibilidade. Soma-se a isso, o crescente poderio produtivo do capitalismo que, por meio do estado de bem-estar social e sobre a base produtiva taylorista-fordista, começava a dar indício de seu poder de produção/destruição em massa. Em consequência disso, ocorre a multiplicação das fábricas, o que possibilita a organização dos trabalhadores nos sindicatos e núcleos fabris. Ao mesmo tempo, as forças reacionárias italianas procuram responder com propostas de reformar a escola, acusando-a de estar em profunda crise por não atender mais aos anseios dos pressupostos burgueses de base idealista-liberal.

É exatamente nesse contexto sócio-econômico-histórico que a escola única e unitária é formulada, tendo como objetivo formar o homem com capacidade para pensar, pesquisar, dirigir, ou controlar quem dirige. Para Gramsci (1968, p. 136), “não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola.” Essa marca é conferida pelo preciso fato de que cada estrato social tem um tipo de escola própria, que se destina a manter para esse segmento determinadas funções históricas. Dito graficamente: direção para a burguesia e para os estratos médios da sociedade, e instrumental, manual para os

trabalhadores e seus filhos. O problema, com efeito, é como inserir no sistema educacional tradicional uma visão escolar de novo tipo (a escola do futuro), visto que o sistema educacional é dominado, na prática, pelas concepções burguesas de seus intelectuais. Sem dúvida, define Gramsci (1968), sem uma contraposição dos intelectuais orgânicos e dos movimentos dos trabalhadores, tal escola será uma realidade cada vez mais distante.

Sendo assim, Gramsci (1968) demonstra que a proliferação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas, desde o mais remoto início da carreira do estudante é, nada mais, nada menos, que a condição necessária para que se consiga, por intermédio do sistema escolar, essa mesma perpetuação; com a agravante de causar o equívoco de que se produz uma educação democrática para todos. O autor, contudo, contesta que essa tendência seja democrática, apontando que o tipo de escola ofertada ao povo não tende nem sequer a conservar a ilusão de uma formação de qualidade cedida pelo Estado democraticamente. Vejamos com as palavras do próprio autor:

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificação internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática (GRAMSCI, 1968, p. 137).

Esse autor elabora outros exemplos da diversificação de escolas, como “operário manual e qualificado, camponês e agrimissor ou pequeno agrônomo etc.” Gramsci (1968, p. 136-7), sobre esse debate, afirma, ainda o seguinte:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária ao fim de governar.

O escritor italiano defende que o trabalho como atividade teórico-prática da vida humana é em si o princípio educativo imanente à escola, devendo este ser fundamentado por convenções espontâneas e não por coação. Como entende Manacorda (1991, p. 136),

é tipicamente gramsciano o modo em que a sua proposta de trabalho como princípio educativo e fundamento da escola elementar emana da análise de conteúdo educativo do ensino de base, à conclusão de um discurso que parte da diferenciação de dois elementos educativos fundamentais.

Para o sardo, esses dois elementos são as primeiras noções de ciências da natureza, de direito e de deveres do “cidadão”. Como entende Manacorda (1991), são exatamente esses elementos “culturais” que determinam a natureza e a função educativa de a proposta de Gramsci.

A concepção de cultura em Gramsci parte das reflexões socráticas sobre o famoso dito de Sólon: “conheça-te a ti mesmo”;³⁹ trafega pelos progressos conseguidos nesse campo por G.B Vico, para reafirmar não ser interessante uma forma de cultura que acumula na memória dados, datas e informações para serem recogitadas em ocasiões especiais, servindo apenas para criar uma barreira entre os detentores dessas futilidades e as demais pessoas. Essa cultura, verdadeiramente, não serve ao proletariado! Acompanhem as argutas palavras do pensador sardo sobre essa questão:

Conhecer a si mesmo significa ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. Significa ter noção sobre o que é natureza e suas leis a fim de conhecer as leis que governam o espírito. É aprender tudo sem perder de vista a finalidade última, ou seja, a de conhecer melhor a si mesmo através dos outros e conhecer melhor os outros através de si (GRAMSCI, 2004, p. 60).

Um processo educacional que alcance essa concepção cultural precisa ser desinteressado, ou seja, sem finalidades práticas imediatas ou muito imediatas; tem que ser formativo, ainda que seja “instrutivo”; precisa ser rico em noções concretas e dos fundamentos da realidade. E, ainda, diferentes das escolas de tipo profissional. Isto é, distintas das escolas preocupadas em “satisfazer interesses práticos imediatos,” voltadas para as demandas do mercado capitalista. Esse tipo de

39Lukács (1966, v.1, v.2; 1967, v.2, v.4) na *Estética*, relaciona o seu conceito de autoconsciência ao mandamento de Apolo: conheça-ti a ti mesmo.

formação aparece na concepção liberal como sendo a escola única, mas, na verdade, elas “tomam a frente da escola formativa,” que deveria ser “imediatamente desinteressada”. Para Gramsci, o aspecto mais paradoxal dessa inversão reside no fato desse pretendo novo tipo de escola aparecer e ser louvada como democrática, “quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais como ainda a cristalizá-las [...]” (GRAMSCI, 1968, p. 136).

Conforme vimos, a concepção burguesa de escola única fundamenta-se nos critérios de uma educação dualista. Os limites dessa formação, denunciados pelo pensamento socialista, continuam vivos e, no contexto de crise por que passa o capital na contemporaneidade, ganham destacada importância, pois é mister criticar com rigor e profundidade o modelo de escola oferecida atualmente ao trabalhador. Precisamos apontar para a necessidade de uma discussão sobre a criação de uma educação que se mostre como caminho de superação da dicotomia entre uma formação verdadeiramente integral, de caráter humanístico e a formação especificamente profissionalizante. Por esse conjunto de motivos é que entendemos ser necessário a compreensão e defesa da educação omnilateral nos marcos do que escrevem os clássicos do marxismo.

As considerações de Gramsci, que provocaram significativa reflexão por ser uma proposta de mudança diante do seu contexto, em plena fase de industrialização italiana, precisam ser compreendidas e atualizadas. Hoje, em plena crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2000, 2002, e 2003), caracterizada culturalmente pela perda de valores culturais “tradicionais” necessários à formação humana, que se reduz aos interesses imediatistas e ideológicos da dita sociedade tecnológica ou do conhecimento, é que precisamos recolocar o debate da escola única/unitária. Precisamos compreender profundamente como a escola contemporânea, mesmo que impregnada com termos arrancados da tradição marxista, ao fim e ao cabo, segue resguardando os interesses sugeridos pelos empresários, germinados por seus intelectuais e administrada pelo Estado. Portanto, apesar das denominações aparentemente progressistas, permanecem distante de superar a subalternidade que mantém a classe trabalhadora sob as propostas educativas burguesas.

O acelerado desenvolvimento científico-tecnológico, ao mesmo tempo em que proporciona ao capital o aumento da produção, procura adequar o complexo educativo às demandas capitalistas, orientadas, por sua vez, pelas agências internacionais que objetivam, por intermédio do Estado, reformular os sistemas educacionais, principalmente nos países periféricos. O que se vê é a adequação da formação, da qualificação e da requalificação profissional do trabalhador requerida pelo novo arranjo das forças produtivas. Entretanto, do ponto de vista do trabalhador e se considerando a agudização da crise capitalista, mesmo a mão de obra qualificada não se encontra em condições de se empregar com facilidade no quadro atual de desemprego que hoje é mais estrutural do que conjuntural, transferindo a análise da situação para um campo mais complexo dentro da lógica do capital que se perpetua. Como a organização do sistema educacional não está voltada para provocar uma postura consciente e atuante dos estudantes de modo que possam interferir de maneira conscientemente concreta no seu meio, a fim de transformar as condições reais de vida em que sua classe se encontra, o quadro se agrava para os que na escola depositam grandes expectativas de formação e ascensão social: os trabalhadores e seus filhos.

Para esta pesquisa, é importante atualizar o debate sobre a proposta gramsciana, reconhecendo a sua relevância e atualidade, sobretudo perante a atual conjuntura que radicaliza seu discurso ao propor exclusivamente um restritíssimo tipo de formação profissional para a parcela dos filhos dos trabalhadores, em que a escola única e unitária de Gramsci é dada como sinônimo dos arranjos que pretendem juntar acriticamente um nível a uma modalidade. Perante tal problemática, indagamos, até que ponto, dentro do cenário de crise por que passa o capitalismo contemporâneo, a escola única e unitária pode ser implementada pelas políticas públicas, especialmente as orientadas pela matriz neoliberal?

Na esteira do pensamento gramsciano, entendemos não ser possível, na sociabilidade atual, regida pela lógica do capital em crise, a consolidação da escola única e unitária propugnada no esforço teórico-revolucionário do pensador italiano. A formação omnilateral, historicamente defendida pelo marxismo clássico vem sendo negada em todos os níveis à classe trabalhadora, mesmo que no discurso dos intelectuais de

plantão, faça parte o lexo retirado da tradição revolucionária. Fator inegável, visto que não cabe ao capital ceder parcimoniosamente uma educação omnilateral aos trabalhadores e seus filhos. Guiados pela premissa autenticamente revolucionária de defender uma escola que atenda à potencialidade humana, torna-se inadiável a tarefa de compreensão radical do tratamento rigorosamente científico conferido ao complexo da educação ao longo da história da humanidade. Baseados, destarte, nesse contexto histórico, constatamos que, desde os primeiros germes do capitalismo, o dualismo educacional está condicionado pelo antagonismo de classes.


Resta-nos agora avaliar até que ponto a nomenclatura dos atuais cursos profissionalizantes, sejam eles os supostamente integrados ao ensino médio, ou mesmo as chamadas graduações tecnológicas, distancia-se e, em que medida, da “escola do futuro”; entendida esta, na trilha aberta pelos clássicos do marxismo, como a educação capaz de formar o trabalhador para a plenitude do ser social, capaz de desenvolver na humanidade do homem as potencialidades omnilaterais e, por isso, integralmente universais. Para que possamos melhor problematizar esta questão, consideramos conveniente antes debater a relação existente entre técnica, tecnológica e sociedade. Isso se justifica, visto que um dos argumentos principais em torno da defesa da educação profissionalizante é a existência hoje de uma suposta era da tecnologia em que sobre uma pretensa falta de qualificação técnica e tecnologia repousaria os males do desemprego sobre os trabalhadores, bem como sobre o chamado subdesenvolvimento econômico-social dos países periféricos.

CAPÍTULO 4

TÉCNICA E TECNOLOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E EDUCATIVO: OS LIMITES E AS CONTRADIÇÕES DE UMA AMBIVALÊNCIA


4.1 Alguns traços da ambivalência

No estágio atual de desenvolvimento do capital, graças à acumulação desigual da riqueza da humanidade, a divisão social internacional do trabalho atingiu patamares estrondosos. No semblante desanimador de crise por que passa o capitalismo monopolista de início do século XXI, um dos grandes prejuízos causados pelo histórico desigual desenvolvimento econômico entre os países de centro e de periferia é a propaganda em defesa de uma educação voltada especificamente para fazeres práticos (nesse caso, exclusivamente para os filhos dos trabalhadores). Tal publicidade defende a chamada educação profissional e tecnológica como opção para ajudar tais países a saírem do dito subdesenvolvimento. O presente capítulo pretende, inicialmente, alargar a compreensão de técnica e de tecnologia, para, em seguida, procurar compreender o que leva a discurso dominante a apresentar essas duas categorias como grandes responsáveis pelo atraso socioeconômico-cultural brasileiro e, assim, defender, via políticas educacionais, o desenvolvimento tecnológico como elemento de elevação das técnicas nacionais para uma conseqüente transformação das condições locais de dependência. Aclarada a importância ontológica da técnica e da tecnologia para a vida humana, a




presente investigação estará em privilegiadas condições, para melhor entender os motivos pelos quais políticos, artistas, religiosos, jornalista, intelectuais, professores entre outros representantes das classes intermediárias seguem o que quer a elite e, por sua vez, defendem a criação de um ramo escolar específico para atender uma parcela determinada da população.

No que se refere ao complexo educativo como *locus* da capilaridade de desenvolvimento e disseminação do uso da tecnologia como impulsionadora da economia, a tematização acerca da educação dos trabalhadores ganha contornos ainda mais relevantes. A escola, de maneira geral e a pública em particular, com destaque aqui para a profissionalizante, assume, de forma acrítica, a defesa de que vivemos uma “era tecnológica”. Esse é o quadro em que as políticas públicas educacionais chamam o complexo educativo para intervir propositivamente na formação de uma mão de obra capaz de tocar o aparato tecnológico contemporâneo.



Para que possamos enfrentar esse conjunto problemático, nossa abordagem toma como base as pesquisas de Álvaro Vieira Pinto (2008a; 2008b), publicadas postumamente em seu livro *O conceito de tecnologia*. Esse arcabouço teórico orienta a tese pela qual os atuais entendimentos sobre técnica e tecnologia tem por finalidade fazer com que os países da periferia do desenvolvimento capitalista aceitem “como veredicto definitivo o seu estado de vida e ainda” orgulhem-se do pouco que ganham, naturalizando o que é uma construção histórica social (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 44).



As considerações apontadas por esta investigação sinalizam para dois usos incorretos do conceito de tecnologia. De um lado, ela é encarada acriticamente com positividade extrema; de outro, a categoria é vista como um dos maiores males da sociedade contemporânea. Esta pesquisa procura desvendar que ambas as visões encontram-se marcadas por equívocos, uma vez que, no momento atual de crise profunda por que passa o capital, as distorcidas compreensões sobre técnica e tecnologia contribuem para manter o Brasil na condição de país periférico, funcionando, outrossim, como um sistema de intertravamento à condição de país participante precário no jogo intercapitalista dito globalizado. Pois, ao consumir passivamente os artefatos e elementos tecnificados de toda

ordem e espécie dos países de capitalismo central, produtores avançados de técnica e tecnologias, garante, em relação dialética com tais países, o seu direito “indestrutível” de melhor abocanhar a divisão social internacional do trabalho em condições privilegiadamente superiores. Com referência à educação, a costumeira defesa de uma escola subordinada e subserviente ao complexo econômico, de um processo formativo que eduque especificamente para a produção mercadológica, agora tecnicizada, acaba-se encaixando perfeitamente às pretensões dos atrasados empresários brasileiros e de seus pares estrangeiros.

4.2 Técnica e tecnologia na compreensão de Álvaro Vieira Pinto: desvelando a ambivalência

As pesquisas de Amán Rosales Rodríguez (2002, 2006), acerca do tratamento conferido no debate contemporâneo sobre a tecnologia, apontam que esta categoria é analisada como sendo, de um lado, carregada de algum tipo de determinismo e, de outro, de certo pessimismo sobre a capacidade de controle humano sobre ela. Rodríguez, para chegar a esses apontamentos, analisou parte da publicação sobre o tema produzida pelos filósofos Karl Popper e Friedhish Rapp. O primeiro é reconhecido como um dos mais influentes pensadores das ciências sociais do último século; já o segundo foi escolhido por Rodríguez por se debruçar sobre o debate ético-político que envolve a problemática da tecnologia. A partir das indicações de Rodríguez, podemos inferir que, para além das significativas complexificações que distinguem a obra dos dois filósofos em tela, estes trazem em comum o feito de desconsiderarem a relação de dependência ontológica, autonomia relativa e reciprocidade dialética que a tecnologia guarda com o trabalho, detentor em si da real potência científica. Tal desconsideração cega completamente qualquer tentativa correta de analisar o problema, o que apenas pode alimentar as conhecidas fantasias do pensamento pós-moderno.

As publicações dos livros *O advento da sociedade pós-industrial*, de Daniel Bell (1973), *A Sociedade Informática: as conseqüências sociais na segunda revolução industrial*, de Adan Scaff (1955) e *A terceira onda*, de Alvin Toffler (1997), com resguardo as suas não

poucas diferenças, entram no debate sobre a tecnologia de modo que alimentam o vento dos moinhos das concepções alinhadas ao pensamento pós-moderno.

Na sociedade pós-industrial do primeiro autor, haveria um deslocamento econômico que iria da produção de bens para os serviços. Com isso, ocorreria uma nova distribuição ocupacional, em que uma suposta classe profissional e técnica predominaria sobre as demais. Como descreve Paiva (2016), para que essa fictícia sociedade pós-industrial se configure, no que se refere ao fundamento societal, o conhecimento e a informação precisariam assumir o posto do trabalho. A sociedade informática de Schaff, por seu turno, é bastante otimista diante dos avanços da tecnologia *globalizada*, que teria uma transcendente capacidade para dotar os homens de tempo livre, em que o conhecimento moveria a sociedade dispensando o trabalho manual e conseqüentemente os trabalhadores. Já Toffler procura indicar que o metabolismo de uma sociedade deve ser procurado em analogia com o funcionamento de uma onda de mudanças. O que estaria ocorrendo, para este autor, não seria uma crise crônica e sim uma terceira onda cuja característica seria dada pela rapidez do desenvolvimento tecnológico que tudo abala. Essa suposta nova onda teria nascido no cenário que se ergue logo após a Segunda Guerra Mundial. Para o Toffler, o aumento das comunicações entre povos distantes, propiciado pela difusão das novas tecnologias, sobretudo das comunicações, resultaria na alteração da base econômica da sociedade, influenciando a totalidade das relações sociais (PAIVA, 2016).



A revisão de literatura sobre as obras dos três autores, feita por Aline Paiva (2016), conclui que, para esse grupo de pesquisadores, não é mais a produção material da existência que determina o desenvolvimento da sociedade; agora o que garante tal desenvolvimento é a produção das comunicações, das informações e dos serviços. A autora sintetiza da seguinte maneira como deveria ser a sociedade segundo os três pensadores: o trabalho manual seria “feito pelas máquinas e o mental pelos computadores, ou seja, o trabalho manual” encontrar-se-ia cindido do trabalho intelectual (PAIVA, 2016, p. 65).

Ao atualizar a problemática, Thiago Chaves Sabino (2015)



confirma a tendência de que o pensamento pós-moderno encara o debate que cerca a tecnologia considerando-a, por uma parte, com ingênuo otimismo e, por outra, carregada de exagerado pessimismo. Para navegar nessa ambivalência, parte-se, quase sempre, do ponto de vista subjetivo, procurando valorizar o fato de como a evolução dos artefatos tecnológicos influenciam a construção da ética, dos valores e dos sentimentos dos sujeitos. Para Sabino (2015), autores que abordam a questão a partir dessa perspectiva, a exemplo, cada um a seu turno, Grispun (1999), Rodrigues (1999), Cardoso (1999), Neves (1999), entre outros intelectuais inclinados para a vertente que se alinha ao pensamento pós-moderno, representam o ponto de vista teórico majoritário. São esses



autores, de maneira geral, que orientam a elaboração de projetos pedagógicos da escola contemporânea, especialmente os currículos da chamada educação profissional e tecnológica, hoje em franca expansão na escola pública brasileira.

Os traços mais significativos da visão predominante, segundo Sabino (2015), respeitando as suas não poucas distinções, são guiados pela compreensão de que o mundo vive hoje a chamada era tecnológica, era da informação, sociedade do conhecimento, entre outras alcunhas desse desalinhamento da razão. Conforme pensa Cardoso (1999), com o rápido desenvolvimento de interfaces – baseadas em telemática, mecatrônica, robótica, entre outras tecnologias das telecomunicações informatizadas – entre o homem e seu cotidiano, estaríamos vivendo uma troca de informações e conhecimentos jamais vista. Seguindo esse modo de analisar a problemática, conforme registrou Sabino (2015), o mundo viveria hoje uma era qualitativamente diferente de outras sociedades que a precederam, visto que é a primeira vez na história humana que o homem possuiria ao alcance de um botão ou de um comando sem fio, o poder de decidir, ou seja, a sonhada liberdade de expressão. Para esse grupo de analistas, ainda segundo Sabino (2015, p. 36), o otimismo em relação aos novos contextos tecnificados fica evidente, uma vez que “a tradicional estrutura de concentração de poder da mídia tradicional tenderia a perder a hegemonia frente às chamadas novas tecnologias da informação.”

Já Rodrigues (1999) se empenha em diferenciar a atualidade das épocas anteriores em virtude dos avanços tecnológicos.

Para essa autora, são os meios de comunicação os responsáveis por aproximar as pessoas. Isso, para ela, quebraria todas as barreiras e preconceitos entre os povos, o que, por conseguinte, facilitaria a chamada globalização econômica. Dessa forma, como entende a autora, os ultrajados conceitos de Estadação, marca da modernidade, perdem centralidade para as instituições supranacionais. Para Sabino (2015, p. 41), Rodrigues entende que análises como, por exemplo, as que vão de Marx a Freud, “já não daria mais conta da nova realidade mundializada e em constante e apressada transformação”. Assim, razão e objetividade deixam de ser importantes para a apreensão do real. Contudo, contraditoriamente, a autora advoga, ainda segundo Sabino (2015), que é necessário incorporar aos achados científicos e tecnológicos os aspectos subjetivos e inconscientes da razão, tais como os sentimentos, as emoções, a imaginação, dentre outros. Com esse passe de mágica, formar-se-ia o inovador complexo de entendimento criado pelo pensamento pós-moderno para compreender a tecnologia.

Para Rodrigues (1999), a técnica é co-natural ao homem e o que a autora chama de tecnociência moderna é uma produção cultural, logo a ética seria o elemento balanceador para conter os excessos tecnológicos. Assim, caberia ao complexo educativo garantir os valores éticos. O caminho da ética como elemento para se debater a tecnologia é seguido por Neves (1999) que enxerga, ainda com maior pessimismo, os avanços tecnológicos. Para ele, nem a responsabilidade individual para com a espécie humana, perante o “estrondoso crescimento tecnológico”, poderá garantir a sobrevivência da humanidade.

De modo geral, os autores que se cercam do pensamento pós-moderno para debater a tecnologia, a consideram neutra, não avaliado que a problemática passe pela compreensão da questão de classe que a envolve. Sobre essa contradição, Grinspun (1999) entende que tal categoria, em relação ao seu percurso histórico, se caracteriza, em largas linhas, como um aglomerado de conhecimentos, informações, habilidades, competências que, por seu turno, são oriundas de alguma inovação ou invenção da ciência.

Sobre como esse conjunto de autores alinhados ao pensamento pós-moderno compreende a tecnologia, a síntese

crítica feita por Sabino (2015, p. 42) é esclarecedora:

Como vimos, o ponto de vista norteado pelo pensamento pós-moderno não se mostra capaz de responder aos desafios de organização da sociedade humana e os desafios do atual momento. No tangente à educação, a compreendem como um dos possíveis caminhos para lidar com as “questões éticas” e os “conflitos morais” frente às decisões de grande impacto no mundo. Um bom exemplo de insucesso dessa proposta é o caso das guerras entre as nações, em geral, as nações imperialistas que, independente de aval de organismos multilaterais, como a ONU, atacam militar, política, econômica e diplomaticamente, países mais débeis da cadeia imperialista. Portanto, não será uma proposta “bem elaborada” de **educação tecnológica** que poderá resolver os problemas do capitalismo contemporâneo (negritos nossos, aspas do original).



As investigações conduzidas por Popper e Rapp – revisadas por nos através das reflexões de Rodríguez (2002, 2006) –, assim como suas congêneres, bem como as investidas do pensamento pós-moderno, a exemplos de Grispun (1999), Rodrigues (1999), Cardoso (1999), Neves (1999) – muito bem analisadas por Sabino (2015) –, dentre muitos outros autores, por conseguinte, têm que se contentar com enunciados que, no máximo de seus limites históricos, apontem para algum tipo de pessimismo ou otimismo ingênuo. Tais compreensões, guardam em comum o fato de não considerarem a centralidade do trabalho na sociabilidade humana. Não por acaso, esse é o motivo principal pelo qual todo esse conjunto de pensadores não consegue apontar para a essência da problemática que cerca a tecnologia, visto que, independente de cada um dos distintos modos como analisam o debate, mesmo sendo clássicos, contemporâneos, estrangeiros ou caiçaras, não relacionam o fato primordial, qual seja, o homem como sendo o criador da tecnologia e não criado por ela.



Com base nas pesquisas de Álvaro Vieira Pinto (2008a), o primado da técnica e da tecnologia não deve ser endeusado tampouco repudiado. Essas categorias precisam ser analisadas criticamente sobre bases filosóficas consistentes, de modo a situar seu papel no desenvolvimento histórico da humanidade. Sobre essas considerações é importante pontuar, com o autor, que a reflexão sobre a técnica apenas se torna objeto da filosofia quando aquela se separa de quem a executa. Isso ocorre por **existir uma desvalorização do trabalho manual** em relação a um nível superior especializado das funções sociais,

que se desenrola na educação por meio do que podemos entender como dicotomia educativa. Em geral, no chão do cotidiano, técnico é o trabalhador a quem se atribuem recursos intelectuais específicos, é aquele que vem nos socorrer quando algum dos aparelhos que permeiam a vida moderna, e que, geralmente, possuímos fios e botões, para de funcionar. Na realidade, como esclarece Vieira Pinto, isso significa que apelamos para especialistas conhecedores das ações específicas necessárias para recolocar o equipamento em seu perfeito estado de funcionalidade. Assim, esse trabalhador personifica o portador da técnica, “a saber, da mediação, representada pelos atos adequados, que deverão levar ao fim pretendido, a retomada do funcionamento normal do aparelho ou da máquina” (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 177).

Dessa forma, a técnica começa a se distanciar de sua gênese, pois, parafraseando o filósofo, deixa de ser um adjetivo enquanto meio para se atingir um fim e inicia sua caminhada em direção à substantivação. Os demais erros metodológicos que a empurram para uma concepção fantasiosa, entificando-a como algo sobrenatural, que perde a relação dialética do ato com o agente operador da ação técnica, devem ser computados para as visões anti-históricas da realidade, as quais são impossibilitadas de perceber o vício de raciocínio, largamente divulgado pelos escritores impressionistas, espelhados, mecanicamente, na troca de um adjetivo por um substantivo⁴⁰.

Para esse filósofo, rigorosamente, para se definir técnica e tecnologia não se pode estudar a primeira sem posicioná-la no contexto fundamental e exato do seu *locus*: a tecnologia. No entanto, no tecido social, paira sobre essas categorias várias definições que confundem suas adequadas categorizações. De maneira geral, são quatro as definições mais comuns sobre a tecnologia. Inicialmente há a relação com a “arte”, que procura designar teorização, estudo sistemático, discussão científica da técnica, em que se absorve as noções das artes, como habilidades do fazer prático, ou seja, as profissões. Em seguida ela surge como sinônimo da “charmosa” expressão americanizada, bastante recorrente entre nós: *know how*, ligada à

40Entre esses pensadores, Vieira Pinto (2008a) exemplifica os casos de Martin Heidegger e Oswald Spengler. Aqui podemos somar, considerando as suas distinções, os já citados Popper e Rapp.

coisa estrangeira, procurando transmitir a ideia de algo superior. Depois, encontra-se a equivalência que procura juntar todas as técnicas disponíveis em uma dada sociedade, em uma fase histórica determinada. Finalmente, encontra-se o conceito de tecnologia associado ao de ideologia⁴¹ da técnica. Justamente nessa categorização, Vieira Pinto (2008a, 2008b) pretende trabalhar com mais acuidade. É sobre esse debate que a presente pesquisa se posiciona para compreender as categorizações ingênuas ou mal intencionadas do conceito de tecnologia.

O filósofo brasileiro explica que, em função da evolução acentuada das bases materiais, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, com o crescimento acelerado da produção industrializada, a tecnologia passou a tomar assento no debate filosófico, assumindo, contudo, majoritariamente, uma posição problemática, como acabamos de verificar.

Com base no pressuposto marxiano, que assume o trabalho como ato fundante do ser social, nosso autor entende que apenas a aplicação correta das leis gerais da dialética pode

41 Não tendo como aprofundar aqui a questão da ideologia, apenas registramos o que nos diz Chasin (1988): ideologia não é um pensamento falso ou verdadeiro; não é falsa consciência. É uma proposta com uma alguma função social. Para o autor, essa confusão conceitual foi causada por Marilena Chauí em seu livro *O que é ideologia*, onde a autora “confunde uma determinação ontológica no Marx com uma determinação gnosiológica (CHASIN, 1988, p. 109).” O autor ainda adverte que não é somente a filósofa brasileira que comete esse engano, “mas praticamente a totalidade das pessoas para as quais a ideologia aparece como falsa consciência como instrumento de dominação. Direito, política, arte, filosofia, ciência são ideologias, são propostas, são os momentos ideais que o homem se põe para efeito de guiar a sua efetivação. Cada uma dessas que eu enumerei, em âmbitos e em momentos distintos (CHASIN, 1988, p. 109).” Complementa Chasin (1988, p. 109) que [...] “A ideologia é a função ideal na prática. E a razão política como ideologia é a ideação como proposta para efetivação na vida social. Se é verdade ou mentira não faz diferença para a eficiência imediata. É a ideação, no contexto da sociedade e particularmente no contexto das sociedades clivadas, que ilumina uma certa compreensão do que ocorre e é proposta para a resolução dos choques, dos conflitos, das lutas. Se é verdade ou falsidade não altera em nada porque a ideologia é uma função social da ideação.” Para aprofundar, ver Marx (2007), Lukács (2013) e Vaisman (2010).

expressar todas “as formas de movimentos do mundo material em seu curso histórico” e, assim, nos colocar na trilha do adequado conhecimento (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 72). Como ressalta Marcos Cezar de Freitas (2006, p. 84), aquele autor “empreende uma operação conceitual muito assemelhada ao método lukacsiano, o que lhe permite afirmar que estudar o trabalho e a tecnologia corresponde a investigar a cultura daqueles que têm acesso imediato à realidade, como diria Lukács”. Sobre o método seguido por Vieira Pinto (2008a, 2008b), Freitas (2006) ainda nos diz que o filósofo se vale da antropologia para complementar sua argumentação, renegando a autonomia da cultura com relação à técnica, ou, em última instância, ao trabalho.

Uma das mais nocivas substancializações que cometemos quase inconscientemente, passando assim despercebida, é a que se refere à cultura. Aparece-nos como uma realidade em si. Definimos então as técnicas declarando-as pertencentes a certa cultura, substantivada, entificada, quando a verdade encontra-se na expressão inversa. [...] Atribuímos certas técnicas antiqüíssimas, por exemplo à cultura paleolítica, quando deveríamos dizer o oposto, pois são as técnicas executadas em tal fase do desenvolvimento humano que configuram o conceito chamado cultura paleolítica (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 65).⁴²



Ao conceber a técnica como algo material, condicionada historicamente por seus produtores, tendo no trabalho humano a mediação original, o autor nos possibilita avançar sobre os objetivos de nossa investigação. Por definição, todo ato humano é, em si, uma ação técnica, pois quando o homem torna-se um ser social produtor de si mesmo, constitui-se simultaneamente em ser técnico. Assim, transcorre a tese central de Vieira Pinto (2008a, p. 176):

a técnica define primeiramente uma qualidade do ato material produtivo; só no segundo momento do processo cognoscitivo se

42 Atualmente assistimos a uma total banalização do uso dos chamados dispositivos móveis de comunicação, o que aponta para uma mudança nos parâmetros de comportamento das relações humanas. É comum se verificar pessoas sentadas em uma mesa de refeição sem dialogarem entre si, apenas passam mensagens eletrônicas entre uma garfada e outra; assistimos a motoristas guiarem seus veículos enquanto trocam mensagens por tais dispositivos, muitos outros exemplos poderia ser somados para comprovar que a chamada mobilidade comunicativa está mudando comportamentos, o que comprova a tese de Vieira Pinto pela qual a base técnica vai determinar a cultura e não o contrário.

transfere do ato ao agente, o homem que pratica atos técnicos, isto é, produtivos de um fim bem determinado. [A técnica consiste em] obedecer às qualidades das coisas e agir de acordo com as leis dos fenômenos objetivos, seguindo os processos mais hábeis possíveis em cada fase do conhecimento da realidade (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 62).

Não resta dúvida de que existe um caráter necessariamente técnico em toda e qualquer ação humana, pois agir significa um modo de ser em-si ligado a alguma finalidade que o indivíduo se propõe a alcançar. A dialética da ação com o agente que põe a teleologia em movimento, do sujeito com o objeto, do produto desenvolvido pelo produtor a partir do que se apresenta a ele posto pela natureza; e, posteriormente, o que esse homem realiza a partir do já produzido pelos seus antepassados, **imbrica-se na gênese onto-histórica da técnica.**

[...] o adjetivo “técnica” aplica-se primordialmente por sua derivação filosófica autêntica, e em caráter existencial justo, ao ato da produção de algo. É o ato que fundamentalmente deve ser julgado “técnico”, ou não. E entre os atos, aquele que direta e mais originalmente recebe esta qualificação é o de produzir. Sendo um ato definidor da existência humana, porque exprime a condição primordial da conservação dela, permitindo ao ser vivo conservado raciocinar sobre si, é a ele que compete natural e originalmente a qualificação “técnico” (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 175, aspas do original).

O intelectual brasileiro enfatiza que a filosofia da técnica – a tecnologia – precisa estar baseada nas contradições existentes nas relações entre homem, natureza e sociedade, devendo ser contextualizada no modo de produção vigente. Para Vieira Pinto (2008a, p. 175), em termos filosóficos, “[...] o ato [técnica] realiza, enquanto mediação, o fim intencional do agente.” Revelando-nos, com isso, a essência da técnica; isto é, “a mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente.” Esse ato é, efetivamente desenvolvido, a partir do trabalho humano, visto que é essa categoria que “contém a mediação original, por isso sempre de caráter material” (VIEIRA PINTO, 2008, p. 175). A técnica, desse modo, só pode ser avaliada e classificada em boa ou má quando correlacionada às suas finalidades.


A citação a seguir, embora longa, esclarece filologicamente como a técnica se desloca semanticamente de um adjetivo para um substantivo.

A principal confusão envolvente da consciência simplista quando

trata da técnica consiste em considerá-la uma substância, um objeto, ao qual é lícito atribuir efeitos, como se estivéssemos em face de uma “coisa”, e até, em casos de extremo desordenamento, de uma pessoa. A expressão imediata desse engano encontra-se no emprego, já agora inerradicável, da palavra “técnica” com o valor gramatical de substantivo abstrato. Tal maneira de falar, embora hoje impossível de ser eliminada em razão da fixação vernacular, tem por origem um mal-entendido. A palavra “técnica” na verdade designa um adjetivo, *τεχνικη*, e não um substantivo. Refere-se a um verdadeiro substantivo, a “tecne”. *τέχνη*, traduzido pelos latinos em sentido geral por “ars”, arte. Entretanto, aparece igualmente a fórmula latinizada “techna”, de uso extremamente raro, com o sentido de “astúcia”, “manha”, quase certamente por influência do substantivo “technicus”, que mais se aproxima do grego, designando o mestre de algum ofício artesanal. A conotação indiscutivelmente desprezível do segundo termo, aplicável quase sempre a escravos, proscreeu o emprego da tradução de “tecne” por “tecná”, afirmando a preferência por “ars”. Por motivos de caráter semântico acabou impondo-se o adjetivo “técnico(a)”, revestido da categoria gramatical de substantivo, assim se conservando nas línguas modernas (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 174-175, aspas e itálicos do original).


A partir da conceitualização da técnica e da tecnologia de modo simplista, sustenta o autor, produziu-se intencionalmente e ou ingenuamente uma conexão de fatores que servem de base de sustentação a um apanhado de concepções teóricas ilusórias. Tais misticismos conceituais pretendem, em última instância, esconder o cenário atual por que passa o capitalismo que, segundo argumenta Mészáros (2000, 2002, 2003), está mergulhado na crise estrutural do capital. Os defensores da ordem, que, segundo Vieira Pinto (2008a), são os mesmos ao longo da história, com a finalidade de obstacularizar a real potencialidade da técnica e da tecnologia para vida humana, plantam o temor ou o otimismo acrítico, procurando encobrir que homem e tecnologia estão condicionados por uma relação de reciprocidade dialética com o ato fundante da sociedade: o trabalho. Com efeito, a vida humana não pode estar subsumida à técnica, visto que essa categoria não se determina por si só, mas no regime social estabelecido. Para utilizarmos as reflexões que Rüdiger (2005), pinça a partir das pesquisas de Vieira Pinto (2008a), ponderamos que a promoção publicitária da técnica é tão alienante quanto sua rejeição.⁴³ A ambivalência da

43Henrique T. Novaes (2010), mesmo que embasado em teorias diferentes



tecnologia, portanto, em um contexto de crise profunda do sistema capitalista, “demonstra-se muito apropriada para dar-lhe a aparência de divindade transcendente” (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 291).

A história se encarregou de registrar a maneira como alguns povos se desenvolveram por meio da espoliação, pilhagem, genocídio, dentre outras práticas brutais de acumulação, como já registramos anteriormente com Engels. Nos marcos do capitalismo monopolista em sua mais severa crise, essa evolução deixou importante herança para o alarmante desnível de acúmulo de técnicas e tecnologias entre os países situados no centro e na periferia do capitalismo, como resume Ribeiro (2015, p. 65), “numa curva que ainda está na crescente”. As máquinas construídas pelo trabalho humano não têm o poder de promover a atual precarização social agudizada pelo capital em sua crise estrutural. A essência do problema reside no emprego que se faz da tecnologia, sobretudo, na aplicação das possibilidades que o maquinário coloca a serviço do capital: garantir o acúmulo do lucro para uma privilegiada parcela da população mundial.




Sobre as facetas – malévola e redentora – assumidas pela tecnologia nos tempos atuais, o próprio Vieira Pinto (2008a) argumenta que alguns literatos e filósofos, debruçados sobre a filosofia da técnica, utilizam-se de sofisticados argumentos para fazer apologia ao que acreditam ser a “sociedade do conhecimento”, “era tecnológica”, “civilização informática”, entre outras expressões com o mesmo viés ideológico. Aqui, vale epigrafar que em seu sentido ontológico, o termo “era tecnológica” designa toda a época da evolução humana em que o homem age sobre a natureza a partir das técnicas disponíveis para satisfazer contradições existentes entre ele e o meio natural. Logo, nas profundas arguições de (Vieira Pinto, 2008a, p. 63):


Toda fase da história humana, em qualquer cultura, caracteriza-se, do ponto de vista descritivo, pelas produções técnicas capazes de elaborar. O salto representado pela habilidade de polir a pedra, em contraste com a simples fragmentação, tem tão alta importância que pode ser utilizado como manifestação divisória de dois pólos multimilenares da evolução humana. A passagem,

das de Vieira Pinto, chega a conclusões próximas às de Rüdiger (2005), que tomam como solo para suas análises, as teses do filósofo fluminense.

posterior, à agricultura, à domesticação de animais e à produção de utensílios de barro são fatos de transcendência comparável à da chamada Revolução Industrial dos tempos modernos e, na atualidade, à introdução das novas fontes de energia obtidas das reações nucleares.



Segundo esse autor, no entanto, todas as eras foram tecnológicas, todas expressaram o apogeu da evolução técnica humana situada historicamente. A tecnologia, no entendimento de Vieira Pinto, (2008a, p. 47), é compreendida como um fator de propulsão do desenvolvimento da humanidade e “supor o contrário, seria imaginar que a história se repita, estacione ou corra para trás; o homem, jamais seria humanizado se não fosse tecnológico.” Para o filósofo brasileiro, a expressão “era tecnológica” é utilizada, para distinguir os tempos atuais dos tempos mais remotos da humanidade ou ainda, para conferir supremacia às nações que estão no centro das relações *globalizadas* em detrimento de outras que compõem a periferia do capital. Por intermédio da síntese de Rüdiger (2005), percebemos que a tecnocracia e seus agentes futuristas comemoram com indisfarçável otimismo o estágio da técnica atual, nublando seu adequado entendimento. Enquanto esse acrítico otimismo se propagandeia, o reacionarismo, revestido de um pessimismo que partilha da mesma ausência crítica, reprova a tecnologia pelas mesmas razões, ainda que de forma inversa, visto que, ao suscitarem o elogio dos estágios mais atrasados de vida social, certificam, em tom apocalíptico, que o desenvolvimento da sociedade deve processar-se alheio às vantagens conferidas pela técnica moderna. Em síntese, o desenvolvimento da técnica na chamada era tecnológica sofre dois ataques frontais. Se, por um lado, é tida como demoníaca, por outro, é apresentada como a apologética saída para os males da sociedade contemporânea, sobretudo nos países que orbitam na periferia do capitalismo avançado. Para fecharmos com uma expressão, ambas as posições, por não levarem em conta o fato absolutamente primordial, qual seja, a relação produtiva que o homem mantém com o trabalho, são completamente falsas.




O diálogo com as pesquisas de Vieira Pinto (2008a), sintetizado nas palavras de Ribeiro (2015, p. 66), é-nos bastante apropriado para resumir o que pretendemos indicar:


distanciado do mundo devido à privação da prática de

transformação material da realidade e do estranhamento com o produto de seu trabalho, perdeu, pouco a pouco, a noção de ser o autor de suas obras, acreditando estar situado numa era privilegiada em relação às demais devido às regalias que alguns poucos concentram.

Ou como registra Chasin (1988, p. 119):



É como se a tecnologia fosse expulsando do campo da humanidade o homem. É como se a criatura do homem – a tecnologia – começasse agora a agir por conta própria e massacrando o homem. Esta é uma visão equivocada porque a culpa não é da tecnologia, mas das relações de produção. Quem determina a expulsão do quadro humano do homem não é a tecnologia, mas as relações de produção que absorvem esta tecnologia. Esta mesma tecnologia absorvida em novas relações de produção produzem exatamente a base material da emancipação do homem.



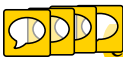
Isso significa apontar, apoiados em Vieira Pinto (2008a, p. 269), que a tecnologia “deve ser, por necessidade, patrimônio da espécie”. Conforme já epigrafamos, o ser social, ao longo da história, aprimorou constante e crescentemente sua técnica para viabilizar a evolução e perpetuação de toda a espécie. Esse é o principal motivo pelo qual não se pode justificar o problema da pobreza, ou seu oposto, apenas “nas entranhas da tecnologia”, pois o conjunto de mazelas sociais – imposto à maioria da população mundial – ou benesses desfrutadas por poucos privilegiados socialmente, deve ser justificado na essência da estrutura social do modo de produção que rege a sociedade. Em poucas palavras: o princípio que cria pobres e ricos é o mesmo modelo opressor regido pelo capitalismo em crise profunda; ele não está na tecnologia em si. As técnicas modernas, embora sirvam de fator de desenvolvimento para as forças do capital, são, para garantir o seu caráter ontológico-dialético, elemento fundamental para a emancipação humana.

Segundo Freitas (2006), umas das questões fundamentais que motivaram os estudos de Álvaro Vieira Pinto a procurar argumentos no marxismo clássico e, assim, recusar a crença de que a tecnologia necessariamente se vincularia à opressão social, foi o problema plantado para a juventude brasileira. Para o filósofo fluminense, por considerar o trabalho tecnologicamente elaborado um direito e uma prerrogativa da juventude, era necessário desmistificá-lo. Exatamente nessa mistificação do real, utilizada para justificar as políticas educacionais que consideram o ensino profissionalizante como

principal, para não dizer única alternativa possível aos filhos dos trabalhadores, é que apoiamos a desconstrução da idolatria ou da maledicência vinculada à suposta era tecnológica. Isso permite-nos avançar sobre a demonstração do arcabouço ideológico que reveste tal misticismo, de modo que possamos denunciar as refinadas táticas de controle daqueles que Vieira Pinto (2008a, p. 65) nomeou de “grandes conglomerados capitalistas”, que, na esfera local, sob o gosto da atrasada elite, procura determinar os rumos da educação imposta à classe trabalhadora.


4.3 Educação profissional e tecnologia: a escola do trabalhador no centro de interesse do mercado

Com esses elementos introdutórios mais claros, isto é, depois de conhecermos a origem preponderante da orientação curricular para a educação pública contemporânea, sobretudo, a profissionalizante, bem como a categorização crítica de Vieira Pinto (2008a, 2008b) sobre tecnologia, partimos agora para verificar com mais acuidade como essa categoria se relaciona diretamente ao debate da chamada educação profissional e tecnológica.

 O professor Domingos Lima Filho considera complexa a conceituação do termo tecnologia, principalmente quando posicionada no contexto da chamada educação profissional e tecnológica. Para Lima Filho (2005, p. 264), coexiste


uma vasta diversidade de sentidos, significados e apropriações acerca da tecnologia, constituindo uma polissemia resultante das posições de distintos sujeitos sociais e distintas ênfases nas dimensões materiais, espaciais, temporais, simbólicas e cognitivas da categoria em estudo [tecnologia].

Mesmo diante dessa dificuldade, segundo Lima Filho (2005, p. 264), é possível “reunir elementos e nexos conceituais que permitam uma sistematização teórica [...]”. No meio da destacada polissemia, o autor considera pertinente destacar dois aspectos principais para se demarcar o que é tecnologia: 1) a concepção de tecnologia “como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos”, ou seja, uma visão relacional da problemática; 2) a que compreende tecnologia simplesmente como técnica, “isto é, como aplicação sistemática de conhecimentos científicos para



processos e artefatos”, o que compõe a questão de modo instrumental (LIMA FILHO, 2005, p. 364-5). No entanto, é necessário se considerar três características principais para que se analise criticamente as duas conceituações recém citadas. Para o autor, é preciso, inicialmente, entender corretamente a relação existente entre tecnologia e trabalho; depois, tem que se levar em consideração o desenvolvimento científico e tecnológico e, por último, torna-se necessário compreender a relação estabelecida entre tecnologia e sociedade. Na verdade, assegura o pesquisador, o esclarecimento desses conceitos evidencia que o problema é concebido a partir da “hierarquização de saberes e fazeres, na qual a teoria subordina a prática e o saber teórico determina o fazer”. Para explicar essa dicotomização, Lima Filho (2005, p. 365) escreve:

enquanto na conceituação relacional a tecnologia é compreendida como construção social complexa integrada às relações sociais de produção, na conceituação instrumental atribui-se especificidade e autonomia que não somente concebe a tecnologia isolada das relações sociais, como, em certa medida, as determina. Essa atribuição, a nosso ver equivocada, deriva de concepções filosóficas e epistemológicas que concebem uma cisão entre produção intelectual e material, entre teoria e prática.



Pondera Lima Filho (2005, p. 365) que, embora a sociedade esteja vivendo em “um contexto contemporâneo de intenso intercâmbio cultural, de cotidianidade das linguagens midiáticas e informacionais, da difusão e incorporação dos artefatos tecnológicos aos espaços urbanos e rurais públicos e privados”, onde a relação ciência e tecnologia é chamada a interagir em quase todos os aspectos das atividades humanas, e, portanto, necessário seria se propor uma educação nos marcos da omnilateralidade apontada nos clássicos do marxismo, justamente o contrário é proposto: especificidades tecnológicas, especificidades de conhecimento e, para viabilizar tal propositura, institucionalidades educacionais específicas. Caberia bem acrescentar a tais especificidades institucionais, as atuais integrações do nível médio com a modalidade profissionalizante, bem como as chamadas graduações tecnológicas.

Esse investigador problematiza do seguinte modo a relação tecnologia e vida cotidiana no cenário atual:

mais que força material da produção, a tecnologia, cada vez mais



indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sócio-cultural, uma centralidade geral e não específica na sociabilidade humana (LIMA FILHO, 2005, p. 365).

Hoje, principalmente em virtude do conhecimento acumulado pela humanidade, nada pode ser “considerado estritamente não tecnológico; não há campo de saber ou área de conhecimento que possa prescindir da tecnologia ou considerar-se em relação externa para com ela” (LIMA FILHO, 2005, p. 365).

A professora Marise Ramos,⁴⁴ por sua vez, enfrenta essa discussão constatando que a relação entre a tecnologia e a ciência nasce com a produção industrial. Diz Ramos (2006a, p. 145): “a revolução industrial, seguida do taylorismo, do fordismo e da automação, expressa a história da tecnologia na esfera produtiva, tendo como marco a transformação da ciência em força produtiva”. Conclui que, nas comunidades primitivas, a ciência se distanciava da técnica, esta, por sua vez, estava mais relacionada com a tecnologia, que, nesse momento histórico, “poderia ser considerada como um conjunto de conhecimentos disponíveis para a confecção de utensílios e artefatos a serem usados em ofícios manuais e na extração de coleta de materiais de todas as espécies” (RAMOS, 2006a, p. 145).

A pesquisadora procura demonstrar que, nas sociedades industrializadas, diferentemente daquelas formas societárias primitivas, há uma dissensão do conceito de tecnologia, agora a força produtiva fundamental é a ciência, “objetivada na maquinaria como tecnologia”. Avançando em suas ponderações, Ramos (2006a, p. 146-7) indica que se técnica e tecnologia são ontologicamente iguais, pois resultam ambas “da ação ou do trabalho humano”, deve-se distinguir em cada uma delas os seus parâmetros epistemológicos e históricos.

Do ponto de vista epistemológico, quando o ser humano se relaciona com a natureza para satisfazer suas necessidades concretas, dominando-a e se apropriando de seus potenciais, ele age tecnicamente, produz técnicas e conhecimentos técnicos.

44A autora enfrenta o debate tentando aclarar as questões epistemológicas e históricas da relação ciência e tecnologia. Para isso, convida para o debate o filósofo espanhol Carlos Paris, o historiador e economista austro-húngaro Roman Rosdolsky, além de recorrer às definições contidas no *Dicionário do Pensamento Marxista* e no *Dicionário da Educação Profissional*.

Mas esses conhecimentos só poderiam ser definidos como científicos se fossem produzidos com a intenção e com o método voltado para o desvelamento da realidade. Por outro lado, ao desvelar a realidade, conhecimentos assim produzidos só podem ser definidos como tecnológicos se tiverem o potencial de nela intervir e transformar (RAMOS, 2006a, p. 147).

Ramos (2006a, p. 147) utiliza um recurso que é comum em suas análises. Aponta haver, do ponto de vista histórico, um deslocamento do conceito que sai do patamar “da autonomia do trabalhador para o da heteronímia”. Explica que, nas relações sociais capitalistas, “a indústria moderna redefiniu a relação entre conhecimento – seja técnico ou científico – e produção; ou entre trabalho e produção”. Para ilustrar tal deslocamento, recorre a Rosdolsky, escrevendo que “ao invés dos conhecimentos dos trabalhadores concretos se objetivarem no produto de seu trabalho, neste são objetivados os conhecimentos produzidos pelo 'intelecto coletivo'” (RAMOS, 2006a, p. 147, aspas do original para destacar a categorização de Rosdolsky). Isto é,

ao invés de produzir valores de uso para satisfazer necessidades humanas concretas, produzem-se valores de troca para satisfazer necessidades de reprodução do capital (que, por sua vez, criam necessidades sociais de consumo) (RAMOS, 2006a, p. 147).

Mais uma vez recorrendo às palavras de Rosdolsky, Ramos registra que “o conhecimento convertido agora em força produtiva é o 'conhecimento social geral', ou seja, o trabalhador produtivo é o trabalhador coletivo”. A partir desse destroncamento, conclui a autora,

coloca-se em questão o caráter – público ou privado – dos espaços e das finalidades de produção desse 'conhecimento social geral', que designamos como ciência e que, por seu turno, é convertido em força produtiva como tecnologia (RAMOS, 2006a, p. 147, aspas do original para destacar a categorização de Rosdolsky).



Esse debate nos provoca a distinguir adequadamente, com base nos estudos de Braverman (1980), a revolução técnico-científica da Revolução Industrial. A partir dos estudos deste autor, constata-se que, na segunda revolução, em contraste com a primeira, a ciência não se incorporou completa e rigorosamente ao complexo industrial. Como interpreta Ribeiro (2015, p. 70-1): “No período do capitalismo nascente, não houve surgimento significativo de novas técnicas e a ciência, no

limite, acompanhava o desenvolvimento concreto da indústria, ou era aplicada de forma eventual”. Assim, o que caracterizava a tecnologia era sua vinculação intrínseca ao processo produtivo, de onde amadureceu articulada à evolução concreta da indústria. Com esse amadurecimento, a ciência vai, *pari passu*, incorporando-se ao capital, o que transforma os fins científicos nos próprios fins do capital.⁴⁵ Com o reabastecimento das possibilidades tecnológicas a partir da chamada revolução técnico-científica, o que potencializa, ainda mais, a transformação da ciência em mercadoria, visto que ajusta melhor a tecnologia à lógica capitalista, a educação passa a ser subsumida ao desenvolvimento tecnológico; agora o complexo educativo é visto como elemento de propulsão para uma maior ampliação dos lucros do capital. Não é oneroso dizer que vai ser o chamado ensino profissionalizante, o *locus* onde a burguesia procurará desenvolver tais artimanhas.

O complexo educativo contemporâneo, por ser subordinado acriticamente à economia capitalista, que, por seu turno, na chamada sociedade do conhecimento tecnológico, fica subsumido à evolução das tecnologias, é chamado a dar resposta para problemas, como pensa Mészáros (2000, 2002, 2003),⁴⁶ gerados dentro da crise estrutural do capital. Ora, de maneira geral, são justamente as concepções amparadoras de uma visão de mundo moderno e tecnificado, que também orientam as reformas educacionais com fins a adequar os países periféricos aos problemas contemporâneos causados pela crise capitalista. Levando em consideração que as políticas públicas educacionais, principalmente, por intermédio da designada

45Como indica Romero (2005), é por esse conjunto de problemas que nas primeiras produções do jovem Marx o debate sobre as transformações surgidas com a Revolução Industrial é inexistente ou marginal. Com o passar dos anos, entretanto, essa questão ganha posição de destaque na obra do pensador alemão.

46Importante pontuar com Mészáros (2002, p. 265-6), que a “verdade realista é que a ciência e a tecnologia existentes estão profundamente incrustadas nas determinações que hoje prevalecem na produção, por meio das quais o capital impõe à sociedade as condições necessárias de sua existência instável. Portanto, é inevitável que sob o domínio do capital a ciência e a tecnologia a serviço da produção em massa sejam grandes produtoras de um desperdício sem preço.”

educação profissional e tecnológica, são direcionadas aos trabalhadores e seus filhos, uma pergunta se faz necessária: se já, como debatido, uma ambivalência no conceito de tecnologia, para qual lado deve pender a educação de forma geral, e a profissionalizante de modo específico?

Para que possamos melhor contextualizar esse conjunto problemático, precisamos pressupor que a aplicação, cada vez mais intensa, da técnica e da ciência no processo produtivo, renovando constantemente no curso da história o estado da tecnologia, tornou-se, principalmente após a Revolução Burguesa, requisito fundamental para a manutenção e desenvolvimento do capitalismo. Isso justificaria, como pensa Braverman (1980), a incorporação da gerência científica nas transformações da estrutura e do funcionamento da produção, surgindo assim, sobre a formação da classe trabalhadora, outras exigências. A princípio, como explica Braverman (1980, p. 138), “a ciência nada custa ao capitalista, visto que ele tão-somente explora o conhecimento acumulado das ciências físicas”. Porém, depois, continua o autor, “o capitalista organiza sistematicamente e ornamenta a ciência, custeando a educação científica, a pesquisa, os laboratórios,” a escola, entre outros elementos que podem desenvolver a produção (BRAVERMAN, 1980, p. 138).

Seria uma ingenuidade, entretanto, não considerar a existência de uma quantidade jamais vista de conhecimentos científicos incorporados aos processos produtivos, bem como ao cotidiano. Não caímos nessa armadilha, seguimos as indicações do intelectual estadunidense, o que nos possibilita reconhecer em tal fato a demanda do capital para qualificar/requalificar o trabalhador com a finalidade de que ele acompanhe as evoluções tecnológicas. Essa exigência, como indica Braverman (1980), é posta pelas próprias demandas do processo de valorização do capital.

Posicionar como a tecnologia, dentro da chamada revolução técnico-científica, ganha o *status* de divindade transcendente nos permite entender melhor como a técnica e a tecnologia entram ao espaço educativo por intermédio dos documentos oficiais, assumindo – e não poderia ser de outro modo –, por sua vez, abordagens complicadas como as alinhadas ao pensamento pós-moderno, vistas anteriormente.

Segundo indica Quartiero, et ali., (2010), os textos oficiais que organizam os currículos para o sistema de educação básica no Brasil, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (2000), registram perspectivas distintas sobre tecnologia. Esses autores apontam que se, por um lado, há vinculação da escola aos distintos modos de produção, em que se relaciona o contexto histórico educativo com produção, de outro lado, impera o otimismo acrítico sobre a suposta “era tecnológica”.⁴⁷

Já nas Diretrizes curriculares: nível tecnológico, encontramos uma boa ilustração do que criticam aqueles autores. Esse texto oficial, reproduzindo argumentações defendidas pelo engenheiro Milton Vargas, escreve o seguinte: “As tecnologias, embora bem-sucedidas, são, em sua maioria, importadas. Esta talvez seja a razão da atual crise em nossa indústria e da necessidade que ela sente em adquirir competitividade internacional.” As conclusões de Vargas são ainda mais instigantes, observemo-las: “Isso comprova nossa tese de que tecnologia não é mercadoria que se compra, mas, sim, que se aprende” (Apud BRASIL, 2002, p. 25-6). Outros autores, a exemplo do economista Bresser Pereira, entram em acordo sobre a importância da tecnologia para o desenvolvimento industrial brasileiro, razão pela qual, tanto para o engenheiro como para o economista, o Brasil teria que importar recursos externos, bem como tecnologia. Mesmo que a fala de Pereira esteja situada na década de 1960, seu conteúdo muito se aproxima ao de Vargas, expressado cerca de trinta anos depois. Para o economista, o desdobramento industrial dos países de capitalismo avançado desenvolve-se por sobre a absorção de técnicas emergentes que, depois de aperfeiçoadas, foram adequadas às necessidades econômicas dos respectivos países. Já para o caso do Brasil, Pereira (1980), entende o problema de modo contrário, uma vez que, em sua visão, a tecnologia usada aqui é importada e, portanto, está desadaptada

47Quartiero, et ali., (2010, p. 286) entendem as tecnologias incorporadas à educação escolar como “ formas simbólicas inventadas (língua, representações icônicas, saberes escolares), tecnologias organizacionais (gestão, arquitetura escolar, disciplina) e tecnologias instrumentais (quadro-verde, giz, televisão, vídeo, computador)”.

das necessidades locais. Isso provocaria, pensa o autor, profundas distorções econômicas, sobretudo na problemática do emprego. Observemos como a contradição salta os olhos. Se, por um lado, o Brasil precisa se desenvolver e assim importar uma menor quantidade de artefatos tecnológicos⁴⁸ e, se, por outro, o país necessita produzir pesquisa científica que materialize o amadurecimento de melhores condições tecnológicas, a saída não seria, ao contrário de apostar na chamada capacitação tecnológica, como pensam o MEC, seus intelectuais e mais uma infinidade de nomes, investir maciçamente em pesquisa científica, tornando, assim, o país independente da compra de tecnologia dos países produtores de artefatos tecnológicos considerados de ponta?

Sem o adequado entendimento da teia de complexas mediações que posiciona o Brasil no mapa do mundo batizado de globalizado, condicionado como de país periférico, que, por seu turno, precisa comprar artefatos tecnológicos produzidos nos países de capitalismo central, não há como se compreender a relação da técnica e da tecnologia com o complexo educativo, particularmente aquele chamado de profissionalizante. Com efeito, desprovidos dos elementos teórico-metodológicos que orientem uma análise devidamente histórico-contextualizada na realidade, os elaboradores desses textos acreditam no desenvolvimento tecnológico como determinação central da sociabilidade humana atual. Por isso, são incapazes de esclarecer o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em relação dialética com o plano das necessidades humanas, vinculadas, por sua vez, por meio de uma teia de inúmeras mediações ao complexo do trabalho, restando-lhes, portanto, a crença ufanista, míope, apologética e pós-moderna da existência de uma “era tecnológica”.

Esse é o cenário em que desvendar a ambivalência assumida pela técnica e pela tecnologia permite uma análise com mais consistência sobre como essas categorias são transplantadas para as reformulações educacionais que, por sua vez, servem de sustentáculo para que a burguesia brasileira operacionalize, por meio da chamada educação profissionalizante, seu projeto de


48 Como bem reconheceu acima Vargas, embora sem considerar os elementos de contextualização e problematização necessários a uma real compreensão da questão.

escola para os trabalhadores. Nos países cujas fronteiras estão limitadas à periferia do capital, a adequada compreensão da relação tecnologia-sociedade torna-se ainda mais importante, visto que, como indica Freitas (2006, p. 92), as investigações de Vieira Pinto demonstram “que um dos maiores danos causados pelo desnível entre países de capitalismo desenvolvido e os de capitalismo periférico é a disseminação da crença de que grandes problemas resultam somente da ineficiência de gestão e falta de instrumentos adequados de 'engenharias sociais’”. O filósofo brasileiro, para Freitas (2006), retira o véu da propagada imagem de “era tecnológica” ao desnudar que esse equívoco trata-se, em essência, de um mergulho no provincianismo característico da consciência ingênua. Nas palavras de Vieira Pinto (2008a, p. 170): “o laboratório de pesquisas, anexo à gigantesca fábrica, tem o mesmo significado ético da capelinha outrora obrigatoriamente exigida ao lado dos nossos engenhos rurais”.


Na interpretação que Freitas (2006, p. 93) realiza sobre as pesquisas do filósofo fluminense, observando cuidadosamente as desigualdades entre as sociedades, Vieira Pinto entende que os sujeitos considerados, agressivamente, de primitivos, “vivendo praticamente ocupado todo o tempo nos afazeres da subsistência individual e da espécie, está muito mais imerso numa sociedade tecnocrática do que nós, que dispomos de maior liberdade de movimentos.” Assim, não estaríamos vivenciando muito mais uma sociedade tecnocrática que tecnológica, visto que para Vieira Pinto na medida do desenvolvimento da tecnologia decresce a tecnocracia? Como entende Freitas (2006, p. 93, aspas do original), o filósofo “recusou-se a ver na disseminação do uso da máquina e do computador um elemento comprovador da 'qualidade' presente na opção vulgarmente defendida pelas elites de então: entrar na era tecnológica para superar a desigualdade.”

A ideologia de uma elite atrasada, cuja miopia faz acreditar que o processo educativo deve se subordinar subservientemente para respaldar suas gananciosas fantasias de lucrar com a miséria coletiva, é que leva a burguesia retrógrada brasileira a creditar suas principais fichas em uma formação específica para um ofício imediato como elo principal para assegurar o apregoado desenvolvimento econômico, hoje dito sustentável. Para a elite local, a educação é um negócio como

qualquer outro, tanto faz se vender esterco, ração, leite, ou ensino, o que importa para nossos atrasados empreendedores é o lucro gerado pelo produto. Um bom exemplo do retardo empresarial brasileiro foi a polêmica entrevista dada por João Uchôa Cavalcanti Netto, fundador da Universidade Estácio de Sá, uma das instituições de ensino superior que mais cresceu no Brasil nas últimas quatro décadas. Disse com rara franqueza o “bem-sucedido” empresário da educação ao jornal Folha Dirigida (2001): “A pesquisa é uma inutilidade pomposa, uma perda de tempo”. O senhor Uchôa quis dizer que ciência ou tecnologia são importantes sim, mas apenas como elementos impulsionadores de vendas. Para a classe trabalhadora que tem acesso precário aos avanços da ciência e ou da tecnologia, como muito bem demonstrou Álvaro Vieira Pinto (2008a), enquanto não se romperem as amarras que mantêm duas classes distintas, a mais rústica ferramenta continuará tendo sua utilidade na vida cotidiana.



Para o presente livro, diante do fenômeno da chamada era tecnológica, o fato de as interpretações idealistas, sejam elas mal intencionadas ou ingênuas, desconsiderarem a relação de dependências ontológica, reciprocidade dialética e autonomia relativa da tecnologia em relação ao trabalho, impede uma adequada compreensão do problema em tela. Em consequência desse limite, tais investigações têm que se contentar com enunciados que apontem para algum tipo de determinismo, de pessimismo do controle da humanidade sobre sua materialidade, ou de otimismo ingênuo, bastante apropriadas às fantasias do pensamento pós-moderno. Com efeito, tais análises acabam por apresentar formulações muito bem adaptadas ao capital contemporâneo em crise crônica, que aplaude, por intermédio do direcionamento de seus investimentos em pesquisas – geralmente públicos – toda a panaceia que circunda o mundo universitário com a charmosa denominação de “pesquisa tecnológica-aplicada”.



Para Vieira Pinto (2008a), a técnica jamais pode ser pensada dissociada de seu criador: o homem; do mesmo modo, ela não tem por si só como chegar a dominá-lo, “pois não há 'a técnica', mas sim” a humanidade executora de determinadas ações que recebem dos homens esta qualificação. A técnica não pode ser pensada sem o homem, “pelo simples motivo de estar sempre subordinada aos interesses dele”, o que acarreta a

impossibilidade de subordinação do homem à técnica/tecnologia (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 158). Para esse autor, jamais essas categorias escaparão ao poder do conjunto da humanidade. Tais ilusões teóricas, podem apenas ser concebidas por dentro “das ficções literárias dos pensadores terroristas” contemporâneos ou mesmo clássicos, assegura Vieira Pinto (2008a, p. 158).

Como adverte Mészáros (2002), distante da imaginada fartura garantida pela tecnologia, como pensam seus ufanistas defensores, o futuro apenas pode prometer a dominação contínua de algum tipo de escassez para a humanidade que possa potencializar as vendas e, conseqüentemente, o lucro capitalista. Como sintetiza o pensador húngaro:

Conceber outra forma de ciência e tecnologia hoje em dia é substituí-las na imaginação por uma forma existente que, na verdade, primeiro teria de ser (e só poderia ser) criada, no quadro de uma ordem sociometabólica socialista – e isto, para poder continuar sustentando, de maneira absolutamente falaciosa, que as forças positivas dessa ciência e dessa tecnologia já estão a nosso dispor e poderiam felizmente constituir aqui e agora a base produtiva de uma ordem socialista de reprodução (MESZÁROS, 2002, p. 266).



A presente exposição, portanto, posiciona-se radicalmente contrária aos defensores da ambivalência da tecnologia, vislumbrando outra perspectiva. Entendemos essa categoria na perspectiva do filósofo brasileiro, ou seja, como algo que deveria “ser, por necessidade, patrimônio da espécie” humana (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 269), visto que a tecnologia não guarda o cerne de ser malévola ou benéfica em si. Amparados pelas pesquisa do filósofo fluminense, repetimos, só é possível estudar a técnica posicionando-a em seu *locus*: a tecnologia. Compreendemos ser o emprego que se faz da tecnologia, em essência, o contexto que devemos procurar o cerne da questão, sobretudo, na aplicação das possibilidades que o maquinário moderno coloca a serviço do capital: garantir o acúmulo do lucro para uma privilegiada parcela da população mundial.



A tematização sobre a ambivalência da técnica e da tecnologia foi necessária em virtude da necessidade de se clarear a potencialidade social da utilização dessas categorias. Era preciso também esclarecer como a ideologia dominante esconde a real capacidade da tecnologia, uma vez que necessita se beneficiar, por intermédio da entrada dessa categoria no

aparato produtivo, de um maior potencial de exploração. Não obstante a importância desses pontos para a presente exposição, aproveitamos o alcance que o debate atingiu para pontuarmos que não aceitamos a denominação de cursos técnicos para as atuais propostas de educação profissionalizante articulada ao ensino médio. Para o nosso entendimento, a mistura de uma modalidade de ensino com um nível educacional não garante formação técnica alguma. Ademais, não há nas defesas do chamado ensino integrado o debate sobre os fundamentos da técnica e da tecnologia para a vida humana como, por exemplo, empreende Álvaro Vieira Pinto (2008a). Com efeito, para nós, em se tratando das presentes propostas de educação profissionalizante no nível médio brasileiro, a nomenclatura que melhor define a realidade seria “educação médio-profissionalizante”. Rejeitamos, portanto, atribuir a esse tipo de curso a denominação de técnico.

CAPÍTULO 5

SÍNTESE DO CONTEXTO E DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO MÉDIO- PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL: UMA CRÍTICA ONTO-HISTÓRICA

5.1 Para iniciar o debate

A relação entre o Ensino Médio (EM) e o Ensino Superior (ES) mostra-se como um dos maiores gargalos da educação brasileira. No ensino fundamental, conforme dados apresentados por Clarissa Neves (2012), encontramos 87,2% de matrículas na esfera pública; já no nível médio, esse número sobe para 88,1%. O ES, por sua vez, inverte essa ampulheta, visto que a rede privada aparece com cerca de 74% das matrículas, restando 26% de estudantes matriculados em instituições públicas, conforme informa o Censo da Educação Superior de 2013, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este instituto informa que em 2013 as Instituições de Ensino Superior Privadas (IES) tiveram uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação. No intervalo entre 2011 e 2013, ainda segundo o INEP, o número de ingressantes cresceu 16,8% nos cursos de graduação, distribuídos na seguinte proporção: 19,1% para a rede privada, contra 8,2% para a esfera pública. Uma razão superior ao dobro do seguimento privado, visto que a taxa de crescimento do setor empresarial – que cresceu em média 6,0% por ano nos últimos 10 anos – enquanto que na esfera pública o

crescimento foi de 5,0%.

Com relação ao EM, sua crescente demanda é estimulada pelas políticas públicas e pelos discursos das agências transnacionais, que insistem na universalização da educação básica em detrimento do alargamento da universidade pública, laica, gratuita e de qualidade. Vale ressaltar que o EM público, sobretudo o noturno, já funciona há anos como profissionalizante, formando comerciários, escriturários, auxiliares de escritórios, serventes para a construção civil, ajudantes de assessorias diversas, entre muitas outras profissões precárias. Tendo o aprofundamento dessa tendência no início da década de 1970, com o que ficou conhecido como compulsoriedade da educação profissionalizante, forçada pela LDB N° 5.692/71. É preciso ser dito sobre esse nível que, no Brasil, ele traz em sua origem a característica de servir como trampolim para o ensino superior, ao mesmo tempo em que se mistura e se confunde entre o propedêutico e o profissionalizante.

Sobre o atual ES brasileiro é preciso considerá-lo como um sistema complexo e diversificado, composto, por um lado, por instituições públicas divididas entre federais, estaduais e municipais e, por outro, por instituições privadas divididas entre confessionais, particulares, comunitárias, filantrópicas, além dos arranjos das chamadas Parcerias Público-Privadas (PPPs), compostas por institutos de pesquisa e ensino, pelas montagens de mestrados profissionais – já se fala em doutorado profissional – pelas Parcerias Privado-Privado (PPPr), formados pelos escritórios de assessoria, pesquisa e captação de recursos, entre outras formas que desfocam a fronteira entre a esfera pública e a privada. Somam-se a esse quadro institutos e fundações privados, atuando em nome do público, vestibulares agendados e agenciados, universidades em *shoppings*, graduações pré-matinais, na madrugada, em fins de semana e diversos arranjos na chamada Educação a Distância (EaD), entre outras formas precárias de se ofertar – pela via privada – o ensino superior não universitário.

Para que possamos entender adequadamente as atuais propostas de unificação do ensino médio à educação profissionalizante, bem como a expansão de uma profissionalização precária no ES, pressupomos, com base no

movimento da materialidade histórica, que se estabelece uma relação dialética entre o nível médio profissionalizante e o superior não universitário.

Apoiados no entendimento meszariano de que estamos atravessando uma crise estrutural no capitalismo contemporâneo, como já debatido aqui, necessitaremos, como o fez Lukács (1966, v.1, 2010, 2013), entre outros autores alinhados ao marxismo clássico, aplicar as indicações metodológicas certificadas por Marx, cujo caminho de compreensão segue o mais desenvolvido como elo para entender o de menor desenvolvimento. Isto é, na anatomia do homem há algo que pode explicar a anatomia do macaco. Sobre essa certificação, visitaremos, portanto, a história da dicotomia educativa no Brasil, visto que, depois de aclarados os traços fundamentais do dualismo histórico presente na educação brasileira, teremos melhores elementos para apresentar algumas ilações entre a unificação do nível médio com a modalidade profissionalizante e seu desaguadouro no ES, onde as graduações tecnológicas receberiam a contento os egressos daquele nível. O que explicaria a forma privilegiada com que as políticas públicas educacionais brasileiras em feição neoliberal apostam suas fichas na chamada educação profissional e tecnológica, adequando um subsistema não universitário no ES que possa atender à atrasada expectativa da elite empresarial do país. Em outros termos, para uma mais aproximada possível compreensão do atual quadro de defesa de uma educação especificamente voltada para o mercado de trabalho capitalista, faz-se necessário, mesmo que em suas linhas mais gerais, um passeio pelo contexto histórico da formação profissionalizante no Brasil, que possa esclarecer como o ensino médio-profissionalizante vem contribuir para satisfazer as exigências do mercado. Depois disso poderemos averiguar como a graduação tecnológica recepta os formandos do ensino médio-profissionalizante para que eles tenham uma formação superior adequada à demanda capitalista do Brasil contemporâneo.

5.2 Contexto histórico da problemática dualidade classista presente na educação brasileira

5.2.1 Educação e desenvolvimento precário: a idiosincrasia do atraso em ação

No Brasil, a educação profissionalizante começa marcada pela servidão. Alguns autores, a exemplo de Manfredi (2002), Garcia (2000), Cunha (2000), entre outros, apontam que a profissionalização teve início logo após a chegada dos portugueses ao território brasileiro, cerca de 50 anos depois. Esse tipo de recorte formativo teve na colônia a marca da subserviência, pois estava ligado à servidão dos indígenas e dos africanos, principais aprendizes dos ofícios no período colonial.

Um bom registro dessa marca, embora escrito por um brasileiro, foi publicado inicialmente em francês, em 1889. O livro *L'Instruction Publique au Brésil – Histoire – Legislation*,⁴⁹ totalizando 1.102 páginas, é o resultado da pesquisa de José Ricardo Pires de Almeida, que documenta os acontecimentos em torno da instrução pública no Brasil entre 1500 e 1889, onde se confirma os jesuítas como os pioneiros na educação dos jovens brasileiros. Nas palavras do historiador:

No Brasil, quase dois séculos consagradas às conquistas materiais, o governo da metrópole confiava inteiramente ao clero secular e regular a tarefa de instruir as populações deste país, quer convertendo os indígenas, ou então, se dedicando a um trabalho mais árduo e ingrato, cheio de dificuldades e tenazes oposições: manter a fé dos colonos e seus descendentes no limites da moral, da justiça e humanidade (ALMEIDA, 2000, p. 25).

Sob orientação jesuítica, como se vê, foram introduzidos os primeiros aprendizados, o que se convencionou chamar de ensino profissionalizante. Esse tipo de instrução teve como

⁴⁹Cem anos depois, o INEP tornou pública a tradução do livro e, a partir dela, muitas reflexões sobre a origem da legislação de nossa educação apareceram. O livro de Almeida foi dedicado ao genro do Imperador, o conde Luís Filipe Maria Fernando Gastão, ou conde d'Eu Louis Philippe Marie Ferdinand Gaston, neto do rei Luís Felipe I da França. O conde renunciou à sucessão ao trono francês para se casar com a princesa Isabel Cristina Leopoldina de Bragança – filha de Dom Pedro II –, tornando-se príncipe imperial do Brasil.

marca os trabalhos pesados, os afazeres precários, as profissões manuais e foram executados pelos escravos (índios e negros). Esse quadro caracteriza muito bem a educação que será reservada, desse pioneirismo religioso em diante, aos assim chamados órfãos de Deus, desafortunados da sorte, abandonados pela bonança, desvalidos da riqueza ou qualquer outra expressão que, independente do momento histórico, guarda a marca da servidão.

Podemos considerar, com boa margem de segurança, que, até a chegada da família real, ocorreram poucas mudanças nesse quadro. Como documenta Almeida (2000, p. 50), ao utilizar declaração de Francisco de Pula Menezes, dita em 1848, a chagada da corte ao Brasil criou um grande entusiasmo “pelas artes e ciências, protegeu a indústria com abertura de nossos portos ao comércio estrangeiro, acelerou nossa cidade e os talentos, de toda espécie, começaram a se revelar com ousadia.” O autor, no entanto, não tinha como entender que tal motivação apenas pode ter rebatimento nas classes intermediárias irradiadas, por sua vez, pela ideologia dominante, interessadas por eloquência, retórica e todo um cabedal ideológico que possa reforçar a condição de classe. Nesse entusiasmado cenário, “a música, a pintura e a arquitetura começaram a desenvolver-se. A educação da juventude ganhou mais liberdade e o **ensino público assumiu o caráter de um verdadeiro sacerdócio**” (ALMEIDA, 2000, p. 50, negritos do original).

Esse autor relata ainda que o seminário de São Joaquim, no Rio de Janeiro, embora tenha sido criado entre 1725 e 1740, com a finalidade de instruir um determinado número de órfãos, acabou sendo convertido em uma escola profissional, para ministrar instrução primária além de preparar “os alunos para as diferentes profissões, tais como as de alfaiate, sapateiro, carpinteiro e marceneiro” (ALMEIDA, 2000, p. 65-66). Entretanto, como o estabelecimento se manteve em condições decadentes, quando funcionava como uma escola de formação profissionalizante, foi transformado em 02 de Dezembro de 1837 no Colégio Pedro II e passou a funcionar como faculdade de letras. As matérias, conforme relata o autor, assim eram divididas: latim, grego, francês, inglês, retórica e poética, geografia, história, fisiologia, mineralogia, botânica, física, álgebra, geometria e astronomia.

Um pequeno trecho do relatório de prestação de contas do então ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, datado de 1838, transcrito aqui por Almeida (2000, p. 79), é bastante esclarecedor, pois deixa claro qual o interesse da elite imperial pela oratória em detrimento da formação profissionalizante: “É, para mim, agradável constatar que o número de alunos inscritos mostra, com que prazer esta nova criação foi aceita pelo público.”

Conforme relato de Cunha (2000),⁵⁰ no intervalo que vai de 1840 a 1856, foram criadas em dez governos provinciais, as casas de educandos. Essas *casas* adotaram o que existia como modelo de aprendizagem nos ofícios militares, incluindo a hierarquia e a disciplina, e tinham como objetivo atender às camadas mais pobres da sociedade, ou seja, o que se entendia como excluídos, órfãos, abandonados, desvalidos, desafortunados etc. Muito possivelmente, quando Nilo Peçanha, em 23 de setembro de 1909, por intermédio do Decreto Nº 7.566/09, determinou a instalação de 19 escolas, fazendo famosa a expressão “desvalidos da sorte”, tinha inspiração para fazê-lo nas primeiras manifestações da aprendizagem dos ofícios brasileiros.

O fato desse tipo específico de educação, em sua origem, ser voltada estritamente para atender escravos, ex-escravos e indígenas, tem nas argumentações de Cunha (2000, p. 90, aspas do original) as seguintes explicações:

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos:

50Embora Cunha (2000) especifique que aqui se refere ao trabalho manual, articulado ao ensino industrial-manufatureiro e que, em seu modo de entender, há uma diferença entre esse ensino e o que é ofertado nas escolas técnicas. Para nós, em vista de que estamos procurando a relação que o ensino manufatureiro-artesanal guarda com a origem das chamadas escolas técnicas brasileiras e, como essas, na colônia, não estavam plenamente constituídas, as reflexões de Cunha cabem bem em nossas ponderações.

mestiços e brancos pobres.

A característica desse tipo de escolarização ser reservada às classes subalternas, segundo entende Cunha (2000), tem início desde a colonização e pode-se confirmar nas esclarecedoras linhas descritas por Almeida (2000, p. 195):

O ensino profissional é, para o povo, um sucedâneo do ensino universitário; e, com a ajuda deste ensino, o operário e o industrial usufruem seus direitos, encontram melhor seu caminho na sociedade.

O que não poderia ser tematizado por Almeida, visto ser um defensor da ideologia imperial, era que a divisão social do trabalho do período que vai da colônia, passa pelo império e chega à república, por ter como base a escravidão, afastou os trabalhadores livres das atividades de artesanato e manufatura daqueles períodos. Tal processo, para Cunha (2000), diferenciou o desenvolvimento da divisão social do trabalho no Brasil em relação aos países, por exemplo, da Europa Ocidental e dos Estados Unidos. A utilização de mão de obra escrava, a exemplo de “carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões etc.,” não atraía os trabalhadores livres para tais atividades em vista de que essas ocupações os aproximavam dos escravos. Esse fato

era da maior importância diante de senhores/empregadores, [brasileiros]”, pois eles viam todos os trabalhadores como uma propriedade senhorial. Esse, entre outros motivos, segundo conclui o pesquisador, fez com que “as corporações de ofícios (irmandades) não tivessem, no Brasil Colônia, o desenvolvimento de outros países (CUNHA, 2000, p. 90).

Esse pesquisador resume que a rejeição ao trabalho manual no período colonial que atravessa o império e se estende pela república, atende à seguinte dialética: de um lado da moeda, a atividade manual desvalorizava quem o praticava, visto que, por ser ligado aos escravos, tal ofício não atendia à ideologia do embranquecimento. Como prova dessa tese, Cunha aponta que as corporações de ofício que surgiam procuravam garantir para seus praticantes determinadas reservas cujo interesse maior era manter limpo, branco, translúcido – para usar a expressão do dicionário Aurelio – quem praticava a ocupação. Assim, como escreve Cunha (2000, p. 90), “a defesa do branqueamento contra o denegrimiento da atividade era, então, o complemento dialético do desprezo pelo trabalho exercido pelos escravos (pelos negros).” Essa perversão ideológica procurava dar corpo

não à discriminação do trabalho manual em si, mas punir os seus executores. Apoiado nesse conjunto problemático, o autor considera ser mais rigoroso indicar que foi a “rejeição do trabalho vil (isto é: reles, ordinário, miserável, insignificante, desprezível, infame) que levou ao preconceito contra o trabalho manual” (CUNHA, 2000, p. 90). Isso resulta que determinadas ocupações acabavam por não atrair a atenção de alguns estratos de jovens para desempenhá-las. Em consequência disso, a educação, para atender à relação trabalho-instrução, passa a ser compulsória. Para usar ao termos de Cunha (2000, p. 90): “ensinar ofícios a crianças e jovens que não tinham escolhas”.

Almeida (2000, p. 195) reconhece que “o governo e a sociedade têm o maior interesse em dar ao operário um ensino que, não somente eleva sua inteligência, mas também aumente o seu salário.” Para esse autor, os empresários imperiais, por seu turno, reclamam “que a falta de uma instrução primária dos operários é um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de suas faculdades e ao progresso da indústria” (ALMEIDA, 2000, p. 195).

Já para Cunha (2000), a compulsoriedade profissionalizante destinada aos miseráveis, dado pelo Estado imperial, marca a educação profissionalizante do período, enquanto as iniciativas privadas procuravam formar o trabalhador que dispunha da venda de seu trabalho. De todo modo, segundo sustenta esse autor, ambas as propostas constituem o legado que o império entrega à república, ou seja, procura legitimar ideologicamente a formação de uma mão de obra qualificada, motivada e dócil, que, por sua vez, atraísse a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho o mais barata e qualificada possível. Aos trabalhadores, para fechar a lógica positivista, era acenada a possibilidade de uma compensação: aumento de salários em proporção direta com a qualificação.

Mais uma vez, velemos-nos dos registros de Almeida (2000) como forma de comprovar a dialética acima referida por Cunha (2000). Inicialmente vejamos como o teórico do império entendia a importância do que ele mesmo chamou de “ensino profissional.” Para ele, por “sua imensa influência sobre a moralização e emancipação das massas,” essa profissionalização torna-se “uma necessidade pública”, uma vez que fecha, para a

classe subalterna,

as portas às idéias de revolução e de mudança de governo, dirige as idéias do povo para as fontes do trabalho agrícola, industrial e comercial, que melhor bem-estar podem propiciar e, pelos conhecimentos especiais que difunde, este ensino tende a aumentar a riqueza do país, desenvolvendo a produção e melhorando tanto a qualidade quanto o preço (ALMEIDA, 2000, p. 195).

No entendimento de Cunha (2000), o que o império entrega à república com relação ao ensino profissionalizante pode ser sintetizado nos seguintes pontos: estímulo ao trabalho fabril; combate ideológico a tudo que contrariasse a ordem política estabelecida; motivação à instalação de indústrias por intermédio da oferta de uma mão de obra qualificada, estimulada e dócil. Para que esse conjunto de fatores pudesse ser posto em movimento, o governo acenava com aumento de salários na medida direta da elevação das qualificações dos trabalhadores. Em articulação com a garantia da ordem social posta. O autor pontua ainda que, ao fim do período imperial, chegam ao Brasil os padres Salesianos, o que soma ao contexto da profissionalização do trabalhador o antídoto ideológico contra o pecado. Esse conjunto de ideologias constitui, no entendimento de Cunha (2000), o legado do império à república. Independentemente, portanto, ao fato de serem iniciativas estatais, religiosas ou empresariais, seu objetivo era legitimar o atraso de nossa elite.

Os importantes acontecimentos políticos da segunda metade do século XIX como, por exemplo, a abolição tardia da escravatura, a proclamação da república, entre outros fatores que fizeram a elite *tupiniquim* acreditar que o Brasil entraria definitivamente na modernidade, não conseguem seduzir o comando político interno a produzir propostas para educação profissionalizante alinhadas com as exigências do desenvolvimento capitalistas avançado. O anacrônico atraso de nossa elite, para usarmos os termos de Ianni (1992), cria intransponíveis obstáculos para que os avanços da modernidade possam entrar em contato com as contradições do retardado desenvolvimento capitalista local, o que desemboca, como comentou Azevedo em citação de Romanelli (1984), em uma revolução abortada. Essa pesquisadora indica o estreitamento relacional entre tal atraso e o modelo de

desenvolvimento da educação que se pratica no país, uma vez que a economia não mantinha com a escola uma relação de dependência relativa e que o desenvolvimento capitalista brasileiro era baseado no modelo de produção escravocrata, as exigências educacionais demandavam recursos humanos distantes do aparato produtivo. Em contraposição a esse quadro, a herança cultural europeia criava, para a elite, a necessidade de um educação verborrágica que garantisse, principalmente, por meio da oratória, um determinado parentesco com o padrão educativo importado da Europa. Como na estratificação social predominava o dualismo, a escola colonial acabava por atender “apenas parte da aristocracia ociosa.” Com o desenvolvimento social e mesmo com os relevantes fatos políticos que elevam o país de colônia a república, a demanda por educação, de modo geral, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos intermédios que vieram para as cidades, procurou certificar ou dar conservação ao *status quo*.

Soma-se a esse panorama, como escreve Romanelli (1984), a existência arraigada, lembrada acima por Cunha (2000), do preconceito ao trabalho manual, ou seja, qualquer atividade que não fosse destacada como intelectual era desvalorizada. Quando “todos esses aspectos se integravam, é possível afirmar-se que a educação escolar existente, com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo” (ROMANELLI, 1984, p. 45). Dito de outro modo, uma concepção educativa atrasada para atender a uma elite atrasada. Esse conjunto de fatores demandava da função social da escola brasileira o fornecimento de recursos humanos que pudessem atender aos quadros do aparato público e que defendessem os ideais do regime, favorecendo, por sua vez, a realimentação do atraso. Como conclui Romanelli (1984, p. 46), “é possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, nessa época, ou seja, é possível pensar numa ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação.”

As recém-expostas indagações de Cunha e Romanelli, de modo geral e respeitando a distinção entre as duas pesquisas rateiam existir no Brasil uma relação dialética entre a atrasada concepção econômica e o desenvolvimento das propostas

educacionais, destacadamente aquelas voltadas para a formação profissionalizante. Essa questão cobra de nossa exposição a caracterização, mesmo que de modo sumário, da idiosincrasia do atraso do comando político local que, desde a colônia, mostra sua face ao procurar artimanhas para manter a dialética do atraso socioeconômico-cultural do país, desde que tal procrastinação garanta para essa retardada elite mandatária, a garantia da preservação do poder político.

Impulsionado por tal dialética, o desenvolvimento brasileiro apenas ocorreu quando foi de interesse do seguinte acordo: a subserviência da elite colonizada associada aos interesses dos colonizadores. Enquanto os caçaras interessam-se em manter as cercanias do poder pela força opressora da propriedade rural articulada, por sua monta, ao que define o comando satélite; os estrangeiros são motivados pela manutenção da subordinação de seus dóceis mercados às decisões centrais. O retardo no desenvolvimento do país ou mesmo o seu desenvolvimento precário atende à seguinte finalidade: a miséria de muitos trabalhadores brasileiros como garantia intertravadora da riqueza para poucos, sejam eles locais e/ou internacionais.

Para Chasin (1988, p. 70), o desenvolvimento capitalista e a carência deste causa tortura, pois: “Em países atrasados não é apenas o terror do capital que perturba, mas é a falta do terror que também perturba, ou seja, o objeto adulto é melhor do que o objeto em sua forma incompleta. Porque nos vazios dele estão presentes, sob forma modificada, heranças do passado que são ainda piores e a junção dos dois dá catástrofe.” Para esse autor, a partir de diálogo com Marx, no Brasil há uma convivência com a herança do atraso, decorrente, por sua vez, das relações sociais e políticas que são anacrônicas.

Essa é a dialética que permite a presente exposição não estranhar que apenas em meados dos anos de 1920 o mercado interno brasileiro tenha começado a se desenvolver ou desenvolver-se precariamente para atender as vicissitudes do atraso de sua elite. Tal impulso, tem na escassez de importações geradas pela Primeira Guerra Mundial um entrave. Para vencer esse obstáculo, lenta e contraditoriamente, o Brasil começa a substituir a grande quantidade de produtos importados pela produção nacional. A formação da mão de obra tem aqui uma atenção especial. A história vai se encarregar de provar como os

acontecimentos subsequentes relacionam-se ao entrave causado pela falta de opção para a formação e qualificação da força de trabalho.

As teses de Florestan Fernandes (1975; 1973) permitem-nos entender que as grandes mudanças conjunturais da primeira metade do século XX demandavam, da administração pública brasileira, certo remodelamento do aparato estatal para se adequar ao capitalismo que iniciava seu chamado período glorioso. Para não fugir à lógica da subordinação de um capitalismo dependente, mas para garantir seus caracteres mais específicos, a administração pública de então opta por manter a subserviência por intermédio da importação de produtos industrializados do exterior. Embora haja variações e poucas e valorosas exceções, o modelo político-econômico se conserva o mesmo praticado na colônia, uma vez que inexistia proposta de investimento para o desenvolvimento interno, ou não eram sistematizados com o rigor científico necessário à evolução social dos países de capitalismo desenvolvido. Isso mostra que a marca clientelista dos agentes públicos da república permanece com o mesmo atraso que caracterizou o período colonial, bem como o imperial.

Ao que se refere às especificidades da formação do trabalhador, conforme atesta a publicação oficial dos *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio* (2001), várias outras experiências foram tentadas até o início do século XX, mas foi a partir de 1909 que o ensino profissionalizante passou a ser de responsabilidade do governo. Tal fato não se dá por mera coincidência. O início de século XX testemunha, como registrado, o quadro da incipiente industrialização brasileira, que carrega consigo as contradições de uma sociedade de capitalismo atrasado que precisa se desenvolver em articulação com os países de capitalismo avançado. No cenário dessas contradições, com inspiração nas correntes anarco-sindicalistas europeias, as greves de operários brasileiros se proliferam. Na interpretação de Cunha (2000), esse é o contexto em que a retrógrada elite dirigente do país aposta no ensino profissionalizante como um antídoto para combater os ideais anarquistas, apresentados pelos imigrantes europeus aos operários locais, o que influencia decisivamente os trabalhadores brasileiros

Como forma de melhor problematizar a temática, é importante lembrar resumidamente que em 1902, conforme documenta Otranto (2005), a câmara dos deputados recebe a proposta de criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), que, depois de quatro anos de tramitação, é aprovado por intermédio do Decreto N° 1.606, de 29 de dezembro de 1906, porém, apenas entra em funcionamento em 1909. A criação do MAIC, como era de se esperar, atende ao panorama herdado do império e se vincula às necessidades de um capitalismo de raízes na escravatura que se sustentava sobre uma economia agroexportadora. Somam-se a esse conjunto as necessidades positivistas, cujo pensamento creditava na utilidade da ciência como uma mola propulsora para a modernização da agricultura (BHERING; MAIO, 2011). Resumindo: vai ser esse ministério que assume a função de coordenar as atribuições do ramo de ensino que se destina aos trabalhadores.

Com o pensamento voltado para o utilitarismo positivista e procurando atender a uma demanda de formação da força de trabalho herdada da recém-abolida escravatura, portanto, em 23 de setembro de 1909, o presidente da república Nilo Peçanha cria em cada capital brasileira as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissionalizante que deveria ser primário e gratuito.⁵¹ Por meio do Decreto N° 7.566, o texto oficial assim apresenta suas justificativas para esse ato normativo: “Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência.” Para que se possa instrumentalizar os trabalhadores para vencerem tais dificuldades, o documento prescreve ser necessário, “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho

51Esclarece Cunha (2000) que, no Rio de Janeiro, a escola foi inaugurada na cidade de Campos – cidade natal de Nilo Peçanha – visto que na capital da república já existia o Instituto Profissional Masculino. Já o Rio Grande do Sul dispunha, por seu turno, do Instituto Parobé, unidade da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Tais instituições por apresentarem propósitos semelhantes aos que se determinavam as escolas de aprendizes artífices, justificaram as duas exceções.

profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1).

As declarações de Peçanha possivelmente procuravam atender os reclames de Almeida (2000, p. 195-6), visto que as ideias deste representante intelectual do Império se assemelham ao que quer o presidente da república em 1909.

É preciso, pois, em um sistema de instrução pública, haver uma boa organização do ensino profissional e, por conseguinte criarem-se escolas industriais, comerciais e agrícolas, ligadas a um programa geral de ensino popular. A propagação dos conhecimentos profissionais é uma necessidade da sociedade moderna, onde todas as classes, todas as categorias de cidadãos devem educar-se à altura do progresso e da civilização que se desenvolvem incessantemente; constitui, necessariamente, uma das condições deste movimento humanitário que tem por finalidade o maior volume possível de bem-estar para as classes operárias e é objeto de preocupação dos sábios e dos estadistas.

A criação dessas escolas confirmava, na interpretação de Cunha (2000), os objetivos ideológicos que perpassavam a elite de então. Esse autor opta por acrescentar ao cenário outra ideologia que, embora fosse progressista, acabava por convergir com os ideais conservadores dos agroexportadores. Tal contradição ideológica defendia que apenas o desenvolvimento industrial seria capaz de resolver os problemas econômicos brasileiros. Como argumenta esse pesquisador, somente a indústria propiciaria o almejado desenvolvimento das forças produtivas, estabilizaria a economia, o que resultaria, como queriam os positivistas de plantão, em progresso local.

Convergente com essa ideologia conservadora havia outra, progressista – a do industrialismo. Ela consistia na atribuição à indústria de valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. Seus adeptos atribuíam à indústria a função de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela permitiria ao país possuir os atributos próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos (CUNHA, 2000, p. 94).

O que escreve o autor sobre esse cenário positivista-conservador já estava, de algum modo, presente em 1889 nos registros de Almeida (2000, p. 195). Comparemos:

As escolas de aprendizagem, até as instituições mais próximas da ciência, devem sempre visar à preparação do homem para a prática, seja pela tendência a uma aplicação sólida e esclarecida, seja pelos conhecimentos teóricos, necessários para quem deve organizar e dirigir, seja pela elevação dos conhecimentos

científicos e do sentimento prático que precisam dominar o movimento industrial, esclarecê-lo, guiá-lo até alcançar um conhecimento de causa. Este desiderato depende, essencialmente, de uma fecunda e vigorosa organização do ensino profissional, no qual devem estar incluídas as instituições especiais, articuladas de tal modo que produzam uma autonomia do ensino que sirva para difundir as ciências industriais.

Um sistema de ensino específico para formar trabalhadores, conforme registra Cunha (2000) sobre pesquisas de Tavares, passa a assumir contornos mais nítidos com a incorporação em 1919 da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, uma vez que, como essa instituição se destinava a formar professores para as escolas de aprendizes artífices, estava garantida a formação docente especificamente profissionalizante. Já na década de 1920, com a criação da Comissão de Serviços de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, essa nitidez estimula ainda mais a discussão no âmbito do governo da expansão oficial do ensino profissionalizante.

No panorama de desenvolvimento socioeconômico que se desenrola no decorrer da década de 1920, muitos acontecimentos complexificam ainda mais o quadro social. Apenas para citarmos alguns dos mais importantes no cenário internacional, recortamos a Revolução Russa, a Primeira Guerra Mundial e o colapso da bolsa de Wall Street em 1929. Internamente podemos lembrar da Semana de Arte Moderna e das polêmicas em torno das eleições de 1929, que acabaram com Getúlio Vargas como chefe do executivo brasileiro.

Não temos como debater com o rigor que o tema solicita as contradições que levaram Getúlio à presidência. No entanto, a chamada revolução de 1930 se propõe a organizar a economia elevando-a de um modelo agrário-exportador para o urbano-industrial. Em outras palavras, esperava-se que o novo presidente conduzisse a política econômica brasileira para o capitalismo desenvolvido. É importante para a nossa exposição registrar que muitas dessas contradições forçaram o líder gaúcho a adotar medidas no campo da educação que contornam os traços mais definidos da educação destinada aos trabalhadores. Entre tais medidas, interessam-nos mais especificamente:

- A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública do Trabalho, Indústria e Comércio.

- Funcionamento do Conselho Nacional de Educação.
- Funcionamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.
 - A reforma da educação de 1931: conhecida como reforma ministro Francisco Campos.
 - A criação, em 25 de janeiro de 1934, da Universidade de São Paulo (USP), que inaugura a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras com o objetivo de formar quadros para ensinar no magistério secundário.

Somam-se a esse conjunto de medidas os debates em torno das propostas da Escola Nova.

Contudo, embora esse governo discursasse, entre outras coisas, em favor de “[...] promover a racionalização do serviço público” (COSTA, 2008, p. 844), também tematizava sobre a separação do público em relação ao privado, defendia a dissolução das velhas oligarquias, ou seja, afirmava seu apoio à burguesia industrial ascendente. Entretanto, não foi exatamente esse quadro que aconteceu. “O desenrolar dos fatos mostrou um Vargas fazendo concessões complexas [e perigosas] para os setores ligados à agricultura” (SANTOS; SILVA, 2015, p. 193).

As greves protagonizadas pelos operários influenciados pelas tendências anarquistas importadas da Europa, acirradas no contexto das contradições internas da primeira administração Vargas, desenvolvem-se solicitando do governo medidas enérgicas. Perante esse conjunto problemático, entre muitos outros fatores impossíveis de serem tratados aqui em seus mais profundos e necessários detalhes, as tensões internas ao primeiro governo do mandatário gaúcho, evoluem e eclodem, o que exige do comando político uma decisão. O caminho adotado por Getúlio, para dar prosseguimento à dialética do atraso que acompanha a elite brasileira, destacadamente a política, é o da mudança para manter a estrutura social, ou seja, a conservação do *status quo*. Em 1937 o Brasil assiste ao aborto da revolução passiva – para usarmos os termos de Fernandes (1973).

Segundo argumentações de Francisco de Oliveira (1987, p. 83), os acontecimentos da década de 1930 evidenciam a expansão e a consolidação de uma “burguesia industrial cujos interesses de reprodução do seu capital, de forma geral, não

podiam mais ser confundidos com a forma de reprodução do capital controlados pelas oligarquias.” A vitória do arranjo que defendia a industrialização, segundo Oliveira (1987, p. 83), capturou “o Estado, levando-o a implementar sistematicamente políticas econômicas cujos objetivos eram o reforço da acumulação industrial e cujos resultados, em grau surpreendente corresponderam àqueles objetivos.”

O chamado Estado Novo, para consolidar sua posição de manter os privilégios de uma burguesia retrógrada, promulga uma nova constituição que modifica consideravelmente o sistema educativo.

No mandato ditatorial getulista, Gustavo Capanema é nomeado ministro da educação, tornando-se o principal articulador das Leis Orgânicas da educação (1942/46).⁵² Capanema decide que as escolas voltem a funcionar organizadas em torno da seguinte dicotomia: ensino primário-profissional de um lado e secundário superior de outro. Kuenzer (2000) relembra que até 1932, após o curso primário, as alternativas existentes aos cursos rural e profissionalizante com quatro anos de duração, eram exclusivamente a formação para o chamado mundo do trabalho. Essa organização que é recuperada pelo novo ministro, anulando o que havia feito Anísio Teixeira, antigo titular da pasta, tinha a clara intenção de oferecer um ensino elitista para os filhos das classes mais favorecidas da sociedade e uma educação profissionalizante para os filhos dos trabalhadores, visto que vinculava ao ramo profissional a terminalidade, enquanto para o outro lado, destinado aos filhos das classes intermediárias e altas, o ramo científico possibilitava a continuidade.

Como registrado acima, o quadro da Primeira Guerra Mundial e a dificuldade de importação brasileira, demanda, mesmo que embrionariamente, a montagem de um parque industrial, que cobra o aumento de escolas profissionalizantes.

52A partir de 1942, são baixadas por Decretos-Lei, as conhecidas “Leis Orgânicas da Educação Nacional”: 1942, Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei N° 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei N° 4.073/42); 1943, Leis Orgânicas do Ensino Comercial (Decreto-Lei N° 6.141/43); 1946, Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-lei N° 8.595/46) e do Ensino Normal (Decreto-Lei N° 5.30/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei N° 9.613/46).

Sob a ditadura varguista e perante as influências da Segunda Guerra Mundial, o Estado Novo transforma, assim, as escolas de aprendizes artífices em Escolas Técnicas Federais.

A crítica que Cunha (1989) apresenta sobre essa transformação é que tal mudança não se efetivou em sentido *lato* (sinônimo de profissional), mas sim, em sentido *stricto*. Isto é, como explica o autor, de instituições que ministram um ensino destinado à formação de técnicos, ou seja, “de profissionais de nível médio para a indústria, para a agricultura, para o comércio e para os serviços” (CUNHA, 1989, p. 1).

O resultado dessas medidas é a distinção entre os que podiam ou não se candidatar ao prosseguimento ao ensino superior. Para um conjunto de pesquisadores, a exemplo de Cunha (1997), Kuenzer (2000), Quixadá (2001), Romanelli (1984), entre outros, quem sai perdendo é a classe trabalhadora, uma vez que ficava impedida a se candidatar irrestritamente à continuação dos estudos no nível superior. A única opção de prosseguimento para os egressos do ensino profissionalizante era se inscrever nos exames vestibulares dos cursos diretamente relacionados com os estudos realizados no último ano do nível básicos. Por exemplo, um estudante que cursava o ensino médio-técnico em mecânica poderia apenas se candidatar ao curso superior em mecânica. O então secundário-científico, de outro modo, era considerado compatível com qualquer curso superior, ao gosto de candidato. O Estado Novo, com efeito, aprofunda a dualidade educacional, põe mais um tijolo na histórica dicotomia educativa presente na educação brasileira.

Não obstante, o saldo da chamada reforma Capanema não foi apenas o aprofundamento dessa cisão. Os empresários comemoraram a criação do hoje chamado Sistema S, o que se configura, nos apontamentos Kuenzer (2000), como sendo a combinação da iniciativa pública com a privada para atender demandas da divisão social e técnica do trabalho. Para a pesquisadora, a nova organização da produção que passava a ser orientada pelo modelo taylorista-fordista, procurava responder ao crescente desenvolvimento industrial que exigia, crescentemente, uma força de trabalho com qualificação suficiente para dar conta desse novo modelo produtivo. Sob essa configuração, o Sistema S é apresentado como uma solução para a adequação da mão de obra brasileira à nova

divisão social internacional do trabalho.

Entre 1942 e 1999, além do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – normalizado pelo Decreto-Lei N. 4.048 em 22 de janeiro de 1942 –, foram criadas as instituições que compõem o referido sistema.⁵³

Por sua importância para a história da educação profissional no Brasil, carece de mais e melhores estudos críticos. Seria preciso aprofundar a gênese e o contexto em que se desenrolou e se desenvolveu tal sistema, uma vez que é uma iniciativa privada que controla recursos estatais de modo privado. Acreditamos que a relação entre a criação do Sistema S e o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) e a Confederação Nacional da Indústria (CNI), bem como com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), necessita de investigações mais rigorosas e profundas que possam desnudar criticamente como tal relação vem atender à necessidade de uma burguesia local que perde o tempo histórico de agir ativamente.

Contentamo-nos com as poucas críticas tematizadas sobre esse episódio, a exemplo da publicação de Cunha (2000, 2005), que alerta ser preciso uma atenção mais cuidadosa, dado que

53As entidades que compõem o Sistema S, além do SENAI, são: Serviço Social do Comércio (SESC), criado pelo Decreto-Lei N° 9.853, de 13 de setembro de 1946; Serviço Social da Indústria (SESI), criado pelo Decreto-Lei N° 9.403, de 25 de junho de 1946; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), criado pelo Decreto-Lei N° 8.621, de 10 de janeiro de 1946; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) que inicialmente foi denominado de Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (CEBRAE), criado em 1972, por iniciativa do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e do Ministério do Planejamento. Em 1990, através da Lei N° 8.029, de 12 de abril de 1990, foi transformado em um serviço social autônomo, vinculado à iniciativa privada, denominado então de SEBRAE; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), criado em 1991, pela Lei N° 8.315, de 23 de dezembro de 1991; Serviço Nacional de Aprendizagem e Transporte (SENAT) e Serviço Social dos Transportes (SEST), criados pela Lei N° 8706, de 14 de setembro de 1993; e Serviço Nacional de Aprendizagem do Corporativismo (SESCOOP), criado pela Medida Provisória N° 1.781-7, de 11 de março de 1999, mas que teve regimento aprovado através do Decreto N° 3.017, de 6 de abril de 1999.

um decreto normatizador do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (depois Industrial), apareceu uma semana antes da supracitada “lei” orgânica.

“Seria uma irracionalidade a normatização da espécie antes do gênero?” Pergunta-se o historiador. Na tentativa de apresentar uma resposta ao que estaria por trás disso, Cunha (2000, p. 99) esclarece que entrevistou personagens envolvidos nesses acontecimentos para chegar à seguinte conclusão: a liderança empresarial não percebeu como, a médio e a longo prazo, o anteprojeto atenderia aos interesses dos industriais; optaram, para fazer valer a lógica da burguesia atrasada brasileira, por priorizar “o lucro imediato – de um modo ou de outro, nada de contribuir financeiramente para a formação profissional da força de trabalho que eles próprios empregavam.” Especificando melhor, Cunha (2000, p. 99) explica que

O primeiro projeto foi enviado, ainda em 1938, à Confederação Nacional da Indústria e à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, presididas, respectivamente, por Euvaldo Lodi e Roberto Simonsen. Eles se manifestaram contrários, devido às despesas que as empresas teriam de arcar com o pagamento dos salários dos aprendizes e dos mestres, com os gastos de instalação e de operação das oficinas.⁵⁴

Diante da recusa dos empresários, a ditadura Vargas, por meio do Decreto-Lei N° 1.238, de 2 de maio de 1939, “que dispõe sobre a instalação de refeitórios e a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores,” obriga a retrógrada elite empresarial a criar e manter os cursos de aperfeiçoamento profissional “nos estabelecimentos em que trabalhem mais de quinhentos empregados.” Conforme normatiza o decreto, os empregadores deverão manter,

cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores, de acordo com o regulamento cuja elaboração ficará a cargo dos Ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e

54 O autor compõe a seguinte problemática para tentar explicar a “resistência passiva” dos líderes industriais: “É provável que a formação recente do capital industrial ainda não tivesse propiciado aos industriais uma visão dos seus interesses coletivos um pouco além do curto prazo. Por outro lado, a situação dos industriais de crescente dependência diante dos favores governamentais, em termos fiscais, alfandegários e creditícios, não encorajava uma resistência ativa ao projeto” (CUNHA, 2000, p. 99).

Saude (sic) (BRASIL, 1939).

Em suas conclusões sobre a criação do SENAI e seu desdobramento no Sistema S, Cunha (2000, 2005) aponta que o suporte da consciência da classe empresarial estava fora dela, visto que

os industriais não só não foram os elementos ativos na criação da aprendizagem sistemática e remunerada, custeada por eles próprios, como, também, resistiram todo o tempo a sua instituição. Eles não conseguiram perceber como isso era do seu próprio interesse. Foi preciso que o Estado, utilizando um poder arbitrário, próprio do regime autoritário, os obrigasse a assumir a instituição em pauta” (CUNHA, 2005, p. 34).

Para resumirmos o saldo que fica desse período em relação à formação da força de trabalho, lançamos mão das palavras de Garcia (2000, p. 84), segundo as quais, a partir dos anos de 1940, a educação dos trabalhadores “ficou sob o controle único dos empresários.” Tese que encontra amparo em Frigotto (1998), entre muitos outros pesquisadores que concordam estar o ensino profissionalizante, com a criação do Sistema S, sob a organização pedagógica do mercado, com o agravante de estar submetido a uma gestão autocrática.

5.3 Políticas públicas educativas e desenvolvimento capitalista sob articulação neoliberal

A indústria mundial, sobretudo a automobilística, comemora o êxito da produção capitaneada pelo binômio taylorista-fordista que, articulado ao intervencionismo keynesiano, mais uma vez, exige modificações na educação dos trabalhadores. Isto é, o chamado período glorioso do capitalismo com os resultados do pós-guerra reclama outro do tipo de formação para a força de trabalho. As modificações no mundo produtivo cobra uma rediscussão do sistema de ensino brasileiro. Esse panorama de alterações na produção influencia a retomada do debate sobre a LDB N° 4.024/61, que vem a ser promulgada, depois de mais de uma década de engavetamento, em 1961. Nela, o ramo de ensino profissionalizante é reconhecido como equivalente ao ramo propedêutico, o que garante aos egressos daquela ramificação a condição de prosseguimento irrestrito no ensino superior. Ao SENAI e ao SENAC, de acordo com as exigências legais, caberia a organização das formações para

absorver a correspondência entre as etapas do ensino fundamental e do médio.

Entre a primeira LDB brasileira e sua revisão em 1971, consagrada na Lei Nº 5.692/71, conhecida como reforma Jarbas Passarinho, o golpe empresarial-civil-militar de 1964 procurou garantir para o país determinado crescimento da economia em um panorama de expectativa na evolução do parque industrial interno. Esse quadro, denuncia, segundo entendia o governo ditatorial e seus adeptos, a necessidade por formar um trabalhador com qualificação específica para conhecimentos técnicos em atendimento a tal parque industrial. O que os defensores do regime não dizem é que uma enorme resistência ao governo se estabeleceu por intermédio de intensa mobilização popular, que contou com grande participação estudantil. O que se chamou de conturbação política por setores orgânicos ao Estado autoritário, foi combatido com a arbitrariedade do Ato Institucional Nº 5 (AI-5), de 3 de dezembro de 1968. O “golpe dentro do golpe”, como ficou conhecido esse Ato, ordenou o fechamento da União Nacional dos Estudantes (UNE), expulsou, torturou, exilou e matou vários intelectuais de setores distintos da sociedade.⁵⁵

No contexto do AI-5, a ditadura decretou algumas medidas unilaterais específicas ao campo educativo. Entre elas está a Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e o Decreto Nº 464, de 11 de fevereiro do ano seguinte, que configuram, entre outros pontos, a autoritária reforma universitária. Logo em seguida, em 11 de agosto de 1971, o governo baixa a Lei Nº 5.692/71. Em um momento de mobilização política e intensificação das atividades de rua dos estudantes universitários em oposição ao regime, esse conjunto de medidas editado pelo então Ministro da Educação Jarbas Passarinho, embora não tenha sido apresentado desse modo, visava conter a entrada de jovens egressos de escolas públicas no ensino superior.

Essa lei estabelece que o ensino profissionalizante, obrigatoriamente, vincule-se ao segundo grau, ou seja, o

⁵⁵Para se ter uma ideia do tamanho da perseguição a distintos ramos da sociedade, o jogador de futebol Garrincha, que assumira um relacionamento com a cantora Elza Soares, foi obrigado a sair do Brasil com a artista para um exílio em Roma. Os motivos da expulsão até hoje não foram esclarecidos oficialmente.

chamado ensino técnico, em qualquer escola, seja ela pública ou privada, passaria a ser ensinado compulsoriamente com o secundário. Para Passarinho e seus aliados, como a lei unia o propedêutico com o profissionalizante, acabava com o sistema dualista na educação, pois, de agora em diante, apenas existiria uma única trajetória para os estudantes, independentemente se iriam ingressar no mercado de trabalho ou na universidade. Isto é, para o governo, o então segundo grau deixava de apresentar terminalidade para os egressos do ramo profissionalizante, uma vez que agora todos teriam que se formar perante a junção de disciplinas gerais e específicas profissionais. Contudo, já para as pesquisas comprometidas com a análise crítica, essa compulsoriedade atendia a duas intenções distintas e articuladas: uma que poderia ser claramente assumida pelo ministro e outra que era tergiversada. Se, por um lado, pretendia-se adequar o sistema de ensino às novas transformações da produção capitalista, por outro, objetivava-se obstacularizar o acesso ao ensino superior dos jovens-trabalhadores-estudantes. Este contingente era egresso, principalmente, das escolas públicas e, mesmo que timidamente, em virtude da possibilidade aberta com a LDB Nº 4.024/61, passaram a contrariar a tendência estatística de ingresso ao ensino superior. Não é oneroso repetir o que a atrasada elite brasileira espera dos filhos dos trabalhadores: a entrada precoce no mercado de trabalho capitalista, o que lhes afastará do vício, da preguiça e da cobiça sobre a propriedade alheia.

A apologética expectativa em torno da chegada ao Brasil do Estado de Bem Estar Social não se confirmou, naufragou de mãos dadas com a ideologia custeada pelo governo empresarial-civil-militar que atendia pelo nome de Milagre Brasileiro. Penoso é constatar que tal expectativa ideológica seduziu milhares de estudantes secundaristas provenientes das escolas públicas, que, mesmo com a possibilidade de prestar vestibular, optaram pelo chamado ensino técnico, uma vez que acreditaram serem absorvidos facilmente e com bons salários pelo crescente parque industrial.

A Lei Nº 5.692/71, gestada no seio do regime ditatorial, tornando compulsório o ensino profissionalizante, foi, na opinião de inúmeros estudiosos da educação tais como Cunha (2005), Kuenzer (2000), Quixadá (2001), entre outros, um retumbante fracasso. Logo depois de sua legalização, muitas

críticas caíram sobre ela. Para além do fato de que o chamado milagre econômico brasileiro tenha ficado apenas no discurso dos governistas e de seus prepostos, a obrigatoriedade não veio a ser efetivada no dia a dia das escolas como queriam os militares. Vários aspectos contribuíram para que, na prática, a compulsoriedade da união do ensino propedêutico com o profissionalizante nunca tenha se concretizado. Dois deles, para a presente exposição, merecem maior destaque, como denuncia Cunha (2005, p. 197), os diretores de escolas técnicas, os administradores “de sistemas de ensino industrial e especialidades em educação profissional que conheciam a realidade [...]” concreta e os problemas reais que se colocavam na prática da formação de trabalhadores “de todos os níveis de qualificação, particularmente os profissionais de nível médio,” apresentaram suas resistências acerca da impossibilidade da compulsoriedade ser implantada sem que as escolas fossem equipadas a contento para atender tal finalidade. Maior foi a resistência oferecida pela elite que, segundo seus anseios, não queria os próprios filhos sujando as mãos com graxa, com terra ou estudando funções que deveriam caber aos subalternos, entre outras profissões que apenas transformam as pessoas em ciclopes – para utilizarmos os aseados termos de Rousseau (2004), já citado aqui.

Muitos outros fatores acabam levando, em menos de cinco anos, o mesmo governo a assumir sua falha baixando o Parecer Nº 76/75, que reestabelece a modalidade do ensino geral para o segundo grau, resguardando a opção da formação profissionalizante ser separada ou unida ao seguimento secundário. Essa legislação, ao retomar como opcional o ensino profissionalizante, apenas oficializa o que nunca foi efetivo no chão da prática das escolas, sobretudo as que abrigavam os filhos da elite e dos estratos intermediários da sociedade a estudarem precocemente disciplinas profissionais. Isso reafirma uma concepção de ensino médio negado aos filhos dos trabalhadores excluídos dos benefícios da produção de bens materiais e culturais, bem como do acesso à universidade, reservando para os filhos da burguesia brasileira e estratos intermediários, o caminho livre e sem impedimento do acesso ao ensino superior.

Depois que a Lei n.5.692/71 foi reinterpretada pelo Parecer n.76/75, que mudou radicalmente o caráter universal e

compulsoriamente profissional do ensino de 2º grau, não havia mais como segurar a maré montante da mudança de seu texto. Com efeito, a maioria dos membros do Conselho Federal de Educação era constituída de empresários do ensino ou seus prepostos, a quem não convinha aquela política, nem havia mais a necessidade de composição com uma orientação unificada, proveniente do Ministério da Educação, como a que prevaleceu no início da década (CUNHA, 2005, p. 203-4).

A dualidade educacional volta à cena, agora se estrutura melhor, pois contabiliza um distanciamento ainda maior entre o que se oferta aos filhos dos trabalhadores e o que se entrega à elite e aos extratos intermediários da sociedade. É evidente que a escola, por abrigar a educação sistematizada e que, por ser um dos complexos que mantém uma relação de autonomia relativa e reciprocidade dialética com a base econômica, tem influência nas transformações da sociedade, não pode, por esses motivos, ficar de fora da discussão sobre a emancipação humana. Entretanto, não se pode colocá-la como epicentro da solução de tão vultoso problema, assim como o fez a ditadura empresarial-civil-militar, que tratou uma problemática originada na estrutura de classes com soluções exclusivas da gestão pedagógica, uma vez que a escola não pode resolver as questões pedagógicas de forma independente do contexto que as concebem e que determinam suas formulações.

Menos de dez anos após a compulsoriedade ser legalizada pela Lei Nº 5.692/71, outra normatividade oficial, desta feita a Lei Nº 7.044/82, volta a tornar opcional a oferta de ensino profissionalizante. Na década seguinte, já sob o chamado período democrático, uma nova lei modifica mais uma vez as relações da educação propedêutica com a profissionalizante. A LDB Nº 9.693/96, de 20 de dezembro de 1996, possibilita ao seguimento profissionalizante ser normatizado por decreto.

A década de 1970 termina expondo o fracasso dos governos autoritários e antidemocráticos encabeçado pelos militares; por toda a década seguinte o mundo se movimenta em meio a muitos acontecimentos importantes. Dois deles merecem maior atenção do presente texto, dado que se cruzam diretamente com a nova tomada de rumo do capital nos países periféricos, o que os tornam exigências do objetivo de tematizar adequadamente a chamada educação profissional e tecnológica no Brasil. No plano de política estratégica, como documentamos em Santos (2012), o *Consenso de Washington*

reuniu nessa cidade estadunidense em 1989, representante dos organismos internacionais, entre outras representatividades, com a intenção de debater as reformulações econômicas na América Latina. Já no campo educativo, a Conferência Mundial de Jontien, realizada um ano depois na cidade tailandesa de Jontien, reuniu representantes de 155 países e 120 organizações não-governamentais para a produção da conhecida *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*⁵⁶ e um *Plano de Ação para Satisfazer às Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

No plano interno, o Brasil experimenta mudanças intensas e extensas. Há, como enumera Francisco de Oliveira (1995), uma reorganização das instituições civis. O sindicalismo reacende às lutas populares com greves – sobretudo no ABC paulista – e ações nas ruas. Surge a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Partido dos Trabalhadores (PT). O metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva aparece como o principal expoente da central e do partido.

A ocupação maciça das ruas do país em prol de eleições diretas para presidente entre 1983 e 1984, mesmo derrotada em seu propósito principal (o voto para presidente), não pode deixar de ser registrada como um evento que marcou a chamada redemocratização do país. Somam-se a isso, em 1984, as eleições para escolher os deputados constituintes, aqueles que organizariam a Constituição Federal (CF) de 1988; as eleições para as prefeituras das capitais e áreas consideradas pelos militares como de segurança nacional em 1985; a eleição direta para presidente em 1989, em que o alagoano Collor de Mello derrota Lula da Silva, entre muitos outros acontecimentos importantes para o campo da política.

Como resultado desse momento de aspiração progressista, a década seguinte nasce com Collor de Mello (1990-1992) organizando o aparato estatal para dar continuidade à implementação do pacote neoliberal que, como entende

56 Silva (2016. p. 125) esclarece que “esse é o primeiro documento produzido em torno da educação durante o processo reformista da década de 1990, constituindo-se a base para todos os outros documentos produzidos nos sucessivos eventos internacionais e/ou nacionais em prol da Educação para Todos, promovidos pela ONU/UNESCO e pelo Banco Mundial.”

Oliveira (1995), tem acento inicial nos mandatos militares e prosseguimento na administração “democrática” do primeiro presidente após ditadura, eleito, por sua vez, de forma indireta como vice na chapa encabeçada por Tancredo Neves, falecido antes de assumir o mandato, o maranhense José Sarney (1985-1990).

Enquanto no plano da totalidade, a exemplo do que orientam os eventos de Washington e Jontien, a educação, como denunciam as pesquisadoras Jimenez e Mendes Segundo (2007, p. 6),

passa a ser tratada, ao mesmo tempo, como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a redução da pobreza: de forma condizente, portanto, com o discurso do Milênio e, como não poderia deixar de ser, com as necessidades de reprodução do capital.

No panorama local, o Brasil teria, mais uma vez, que adequar sua formação profissionalizante para uma nova demanda da força de trabalho.

Esse é o tecido contraditório que marca a elaboração do Projeto de Lei (PL) N° 1.258-A/88, que, apresentado à câmara do deputados em 28 de novembro de 1988, pouco mais de um mês após a promulgação da CF de 1988, seria a base da futura LDB. O PL, de iniciativa do deputado Octávio Elíseo, por ter concentrado reflexões de diversos setores ligados ao debate educativo, em que colheu opiniões, críticas e sugestões em congressos, seminários entre outros eventos organizados pela chamada sociedade civil para tematizar a educação brasileira, deveria resultar na LDB N° 9.394/96.

Não foi isso que aconteceu!

Por meio de alianças aparentemente improváveis, a anacrônica elite brasileira compõe um acordo entre o Partido Democrático Trabalhista (PDT), de Leonel Brizola e, com a intermediação do senador Darcy Ribeiro, atravessa a prioridade do projeto que tinha a preferência dos educadores, o que resulta na LDB N° 9.394/96. Para Martins (2000, p. 77), a proposta do senado foi elaborada sem levar em consideração as contribuições concentradas no PL N° 1.258-A/88, que continha as reflexões das entidades que representavam os educadores, bem como “de eminentes figuras da área, que estavam profundamente comprometidas com o processo de

estabelecimento de novas diretrizes e bases para a educação nacional [...]”

Não há dúvidas, para a presente exposição, que, caso a LDB Nº 9.394/96 incorporasse o que sintetizou o PL Nº 1.258-A/88 do deputado Octávio Elíseo, substituído depois pelo PL Nº 101/93 do deputado Jorge Hage, não seriam solucionados todos os problemas da educação brasileira. No entanto, consideramos que a forma autocrática e obscura como o processo de aprovação da LDB foi conduzido, resguardou os interesses da retrógrada elite local em detrimento de um projeto que tinha maior proximidade com os anseios dos educadores brasileiros.

5.4 Neoliberalismo e reformulação educacional no Brasil contemporâneo: a profissionalização imposta por decreto

A década de 1990 marca definitivamente o caráter das orientações neoliberais nas reformas educacionais brasileiras, aceitas passivamente como é do costume da elite caçara. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, tratou de esquartejar ainda mais a histórica dicotomia educativa capitalista à moda brasileira.⁵⁷ Este texto legal, mesmo sendo rico em suas ambiguidades, deixa claro no Art. 36a que o Estado está desobrigado de ofertar o ensino profissionalizante. Já o Art. 40 escreve o seguinte: “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”. Com tal desobrigação do Estado oferecer a educação profissionalizante de modo regular e na esfera pública, a profissionalização

57Foi no governo Itamar Franco (1995-1994) que Fernando Cardoso, ao comandar o Ministério da Fazenda, pôs em prática um plano de estabilização econômica – Plano Real – nos melhores moldes neoliberais, cujos efeitos criaram as bases de sustentação para que o neoliberalismo se desenvolvesse efetivamente no país. Tendo como base a propaganda sobre as vantagens do Plano Real, Cardoso sagrou-se presidente do Brasil por duas vezes consecutivas (1995-2002). Foi sob o seu primeiro mandato que a elite empresarial articulou a aprovação da LDB Nº 9.394/96. Para maiores aprofundamentos ver Ribeiro (2015).

passaria a ser oferecida, por exemplo, em espaços não-formais de qualificação e aperfeiçoamento de mão de obra, a exemplo de empresas, Organizações Não-Governamentais (ONGs), bem como nas indefinidas instituições da chamada sociedade civil. No Art. 36 do quarto parágrafo, lê-se o seguinte: “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”. Esse quadro leva-nos a indicar que tal lei acentua a dualidade entre ensino médio considerado regular e a formação específica para um ofício destinado ao mercado de trabalho capitalista, visto que deixa em aberto a possibilidade para que a iniciativa privada possa aqui se expandir.

Faltava, entretanto, a cereja do bolo!

Bingo! Ela veio travestida pelo Decreto Nº 2.208/97, de 17 de abril de 1988. Menos de seis meses depois de ser promulgada a LDB, a iniciativa privada agradece ao Estado o oferecimento parcimonioso do ensino profissionalizante como *nicho*⁵⁸ a ser explorado pelos empresários que vendem educação, oficializado por esse documento.

Segundo interpreta Pereira (2015b), a linguagem utilizada na LDB já guarda suas intenções empresariais, pois quando o texto escreve que a educação dos trabalhadores deve se dar “em cooperação com instituições profissionais especializadas em educação profissional”, a redação estava adequando-se para que, no ano seguinte, perante a aprovação do Decreto Nº 2.208/1997, fosse consagrado o que se pretendia já na lei. Para esse autor, em diálogo com Cêa (2006), a partir do lançamento desse decreto, a dualidade educacional se aprofunda ainda mais, dado que a profissionalização se configura como um subsistema que, no interior do sistema público de educação, abre, sobre o respaldo legal, suas portas aos empresários que vendem educação.

O que teorizam Cêa (2006), Santos (2007), Pereira (2015b), entre outros autores alinhados à perspectiva crítica do marxismo, cada um a seu modo, refere-se aos diversos

⁵⁸ *Nicho de mercado* é uma expressão utilizada pelo sociólogo Simon Schwartzman (2003) quando se refere ao ensino médio-profissionalizante.

discursos de integrantes do governo de Fernando Cardoso que acreditavam ser melhor entregar ao empresariado a formação propriamente profissionalizante. Um dos argumentos prioritários dos gerentes, dos políticos, dos intelectuais, entre outros agentes filiados aos preceitos neoliberais postos na reformulação educativa brasileira, como registramos em Santos (2012), é o fato de que os egressos dos cursos técnicos de nível médio não se dirigirem diretamente para o mercado de trabalho. Para os pensadores crentes nas orientações do neoliberalismo, é um crime capital o fato de que os egressos do nível médio integrado ao técnico escolham a universidade e não o mercado de trabalho capitalista. Para esses defensores da dicotomia educativa, a educação ministrada, principalmente, nas antigas Escolas Técnicas Federais (ETFs), não deveria jamais dar acesso ao ensino superior, sobretudo o público e, destacadamente, aos cursos considerados de elite, a exemplo de direito, medicina, arquitetura, entre outros escolhidos pelos filhos da chamada classe média e da burguesia.

Existem outros elementos, porém, por trás da aparência dos fatos. Isto é, o governo, ao abrir à iniciativa privada esse *nicho de mercado*, atende a dois objetivos de orientação neoliberal que se complementam em suas finalidades. Se, por um lado, o governo se isenta de custear uma formação técnico-científica articulada ao ensino médio, pois este tipo de educação acaba onerando mais do que uma formação propedêutica nos moldes das que se ofertam no ensino médio público, sobretudo o noturno, por outro, abre ao empresariado a possibilidade de lucrar com a educação do trabalhador. Em resumo, cortar gastos diretos com a educação pública ou mesmo eliminá-los e ainda ceder espaço para a venda da educação faz parte da lógica política do que se chama de Estado mínimo.⁵⁹

59Para a lógica neoliberal, como já comentamos, o dinheiro público deve ser gasto sim com as necessidades sociais, mas desde que este recurso tenha como destino os bolsos dos empresários. Não esqueçamos, como já alertado por Mészáros (2000), o capitalismo não vive sem a proteção do Estado. Como muito bem apontou a pesquisa de Pereira (2015b), o Decreto N° 2.208/07 fortaleceu a instauração de espaços privados com finalidades de vender cursos voltados para a qualificação e requalificação do trabalhador. Em alguns casos, com o aporte do Estado, visto que foi criado o Plano Nacional de Qualificação do trabalhador (PLANFOR) e ao Programa de

Schwartzman (2003) entende que os trabalhadores devem adquirir conhecimentos relevantes, porém, adequados às necessidades do mercado de trabalho capitalista, o que resultaria em profissionais mais palpáveis à competição mercadológica. O sociólogo não está sozinho na defesa de uma educação médio-profissionalizante adequada ao que pede o mercado. Várias manifestações públicas oficiais, a exemplo das palavras do Ministro da Educação do governo Fernando Cardoso, Paulo Renato Souza, confirmam a tendência da descaracterização do antigo ensino técnico. O titular do MEC, por intermédio do sugestivo título *O pós 2º grau*, assim se expressou em matéria publicada no editorial do jornal Folha de São Paulo de 18 de janeiro de 1996, ano em que a LDB N° 9.394/96 ainda estava em elaboração: “A criação de cursos técnicos de 2º grau no Brasil pretendeu propiciar às classes baixas uma inserção mais rápida e qualificada no mercado de trabalho e estimular uma maior adaptação da mão de obra de nível médio às demandas do setor produtivo.”

Muitas críticas foram direcionadas ao Decreto N° 2.208/98. As mais profundas consideravam-no o triunfar de uma política pública em nome das necessidades do capital e em detrimento da possibilidade da construção de uma escola que poderia se aproximar dos ideais defendidos pelas organizações dos educadores. Mesmo que com distinções entre as pesquisas de Santos (2007), de Martins (2000), de Cêa (2006), entre outros alinhados ao compromisso crítico, era comum que nesse tipo de investigação o entendimento de que tal política representava a adequação da formação profissionalizante às orientações neoliberais. O fato de tal decreto retirar a supervisão do seguimento profissionalizante da alçada do MEC e direcioná-la para o Ministério do Trabalho (Mtb), demonstra bem como essa medida pretende se alinhar ao que pleiteia o empresariado local. Segundo a compreensão de Martins (2000, p. 80), como “a forma de apresentação da regulamentação de ensino profissional foi autoritária, o conteúdo do decreto 2.208/97 não poderia ser dissonante.”

A grande crítica em torno desse decreto é, sem dúvida, a

Expansão da Educação Profissional (PROEP), ambos, embora com distinções, são alinhados ao decreto em referência.

proibição da integração. Perante, principalmente, essa avaliação, o dispositivo não poderia permanecer. E não permanece!

O Decreto N° 5.154/04, de 23 de junho de 2004, trouxe a esperada possibilidade de retorno do ensino profissionalizante ser integrado ao ensino médio. O dispositivo legal foi assegurado pelo presidente Lula da Silva (2003-2010) cerca de um ano e meio após tomar posse no executivo federal pela primeira vez. Segundo argumenta Pereira (2015Bb), os embates relacionados a esse retorno reuniram representantes de diferentes orientações político-sociais. Conforme descreve o *Documento-base para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio* (BRASIL, 2007)⁶⁰, as discussões sobre o retorno da integração tiveram início em 2003, quando as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC começaram os primeiros seminários sobre a integração do nível médio com a modalidade de Educação Profissional.

Em 2003, o Ministério da Educação/SEMTEC, organizou dois seminários que foram o marco da discussão da **integração**. O primeiro Seminário Nacional “**Ensino Médio: Construção Política**” que ocorreu em Brasília em maio de 2003, teve como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino, cujo resultado foi sistematizado no livro: **Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional “[Educação profissional:] **Concepções, experiências, problemas e propostas**” específico da educação profissional e tecnológica e teve como base de discussão, o documento intitulado: “**Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**”, o resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004, “**Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**” (BRASIL, 2007, p. 6, aspas e grifos do original).

Nesses seminários, principalmente no segundo, conforme continua a descrição do texto oficial, duas concepções de educação profissional foram debatidas: de um lado as propostas presentes no Decreto N° 2.208/97 e, de outro, as proposituras

60Este documento foi assinado por Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos, cuja coordenação editorial coube ao primeiro.

que davam relevo aos princípios da educação tecnológico-politécnica, consagrada posteriormente por intermédio do Decreto Nº 5.154/04. O objetivo da integração, conforme registrado nos documentos elaborados pelo MEC a época, como por exemplo o recém citado Documento-Base *Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas* (BRASIL, 2003), era aumentar “a escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador” (BRASIL, 2007, p. 6).

Marise Ramos (2008), ao criticar o Decreto Nº 2.208/97, aponta que sua essência resguardava a cisão entre o pensar e o fazer, enquanto que as proposições relevantes aos princípios da educação tecnológico-politécnica estavam presentes no dispositivo sucessor. Sandra Marinho (2003, p. 202), no entanto, ao analisar o Documento-Base *Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas* indica que “as idéias traduzidas nesse documento reforçam a idéia de reduzir a educação profissional a fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas da produtividade”. A autora acrescenta, ainda, que em tal documento não há nenhuma crítica à expansão mercadológica da educação, haja vista que, do começo ao fim, “o projeto político dos setores ligados ao governo tem como idéia central o compromisso dos profissionais da educação com o 'projeto desenvolvimentista” (MARINHO, 2003, p. 201, aspas do original). Nesse documento-base, continua a pesquisadora, foi colocada em prática a tentativa de administração da crise do capitalismo, o que serve de reserva intelectual para as forças econômicas do capital.

Vale registrar que a anulação do decreto anterior significaria ao governo posterior uma demonstração de força junto aos representantes dos setores considerados progressistas da educação. Mas, segundo registra Frigotto, Franco e Ramos (2005a), as forças progressistas não atuavam sozinhas, pois havia o risco de um retrocesso na política educativa. Galdêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco e Marise Ramos, entre outros estudiosos alinhados ao chamado campo da esquerda progressista, colaboraram com a criação do Decreto Nº 5.154/04. Esses três autores, para justificar a empreitada, declararam que

a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005a, p. 14).

Na interpretação de Rosemary Dore (2006, p. 15-16), esses três autores, ao se desculparem “por terem trabalhado na aplicação de um decreto, o que é uma medida autoritária”, justificaram a atitude alegando que se assim não agissem “as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso” (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005b, p. 1090). Além do mais, segundo Dore (2006, p. 344, aspas do original), “a instituição de um decreto, por sua rapidez, evitaria um debate com a sociedade civil e um confronto de forças sociais e políticas, que levariam à derrota da proposta da ‘esquerda progressista’”.

Sobre a polêmica integração, posteriormente, Ramos (2008, p. 23) assim se expressou:

[...] paradoxalmente, tem-se duas visões diferentes convivendo na política educacional, quais sejam, aquela subjacente ao Decreto n. 5.154/2004 que discutimos aqui; e aquela que está dentro das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação profissional, baseada em competências e habilidades, assim como nos princípios de adequação ao mercado de trabalho e de flexibilização do currículo à luz das dinâmicas sócio-produtivas.

Pereira (2015b), por seu turno, registrou que, no interior do governo, coexistiam três vertentes principais. Esse autor enumera que uma delas pretendia a manutenção do Decreto N° 2.208/97; outra pleiteava a revogação como mote para a criação de uma nova política educacional; por fim, a última das três sugeria a revogação do decreto de Fernando Cardoso e a promulgação de um outro que desse conta das necessidades da integração. O saldo dessa disputa é o Decreto N° 5.154/04. Os defensores deste documento, para justificar sua elaboração, argumentaram que a LDB N° 9.394/96 em seu artigo trigésimo nono apregoa que “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” (BRASIL, 1996), por isso lutaram por um dispositivo que garantisse tal integração.

O documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2004a), elaborado pelo governo comandado por Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), sintetiza o embate que resultou na feitura do segundo decreto. Segundo o texto oficial, há uma série de problemas causados pelo decreto anterior, entre eles a desarticulação entre os dois níveis de ensino e o aligeiramento da formação. Ademais, continua a crítica, o primeiro decreto oficializa a dualidade estrutural da educação. Com esse conjunto de críticas, não é de se espantar a indisfarçável comemoração registrada com o lançamento do novo dispositivo legal. A SEMTEC, com enorme entusiasmo anuncia que, a partir de 2005, os estudantes brasileiros poderão cursar disciplinas do ensino médio junto com disciplinas do ensino técnico. Essa possibilidade foi assegurada pelo Decreto 5.154, do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, publicado dia 26, regulamentando quatro artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. O decreto prevê várias alternativas de articulação entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio, sendo a principal delas a integração entre ambos, que resgata a chance dos estudantes saírem desta fase do ensino já com qualificação profissional para disputar uma oportunidade no mercado de trabalho (BRASIL, 2004a).

Será que esse foi o motivo que levou o governo Lula da Silva a fazer específicas críticas ao Decreto N° 2.208/97, como vimos anteriormente, resultando na publicação do Decreto N° 5.154/04, sem que este dispositivo suspendesse os objetivos das críticas como, por exemplo, os cursos modulados, aligeirados, fragmentados, segmentados, concomitantes e sequenciais, tão criticados no texto daquela normatividade?

Com o que se expôs até aqui, ainda não é possível uma resposta segura a tal questão. Para que se possa, portanto, encontrar elementos que deixam a comunicação em condições de apresentar uma resposta com segurança, aprofundemos um pouco mais a problematização.

O Decreto N° 5.154/04, para os defensores das política educativas criadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), permitiu a abertura e o estímulo à formação integrada (no sentido de união entre o nível médio e a modalidade profissionalizante). Todavia, por outro lado, na prática, essa

integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios atualizados, bibliotecas sortidas quantitativamente e com títulos de boa qualidade, professores e demais profissionais preparados. Soma-se a esse conjunto de garantias, a confirmação de que o financiamento está assegurado, visto que a falta de recursos impossibilita o funcionamento dos cursos em dois turnos. Sem esses necessários elementos, sobretudo o último, a histórica dualidade educativa capitalista, de escolas para dirigentes e dirigidos, bem como a também histórica dicotomia entre formação propedêutica e profissionalizante não é superada pela legislação vigente, mesmo que o texto do Decreto N° 5.154/04 escreva, em seu artigo nono, que se revoga o “Decreto N. 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997”. (BRASIL, 2004c).

O que ocorre no cotidiano escolar, ao contrário de um propositivo discurso favorável ao “novo”, é a ampliação do alcance de uma educação destinada especificamente para a profissionalização, uma vez que os jovens, filhos de trabalhadores, agora têm a sua disposição três distintas possibilidades. Como expressa o Art. 4 do primeiro parágrafo do Decreto N° 5.154/04, a divisão se dará nas seguintes opções:

- primeira, integração, ofertada apenas ao estudante que já concluiu o ensino fundamental, isto é, realizar a formação no chamado ensino médio integrado;
- segunda, concomitância, oferecida somente aos jovens que tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio – esse paralelismo pode ocorrer na mesma escola ou em instituições distintas –, ou seja, cursar o ensino médio concomitante ao profissionalizante; e,
- terceira, subsequência, disponibilizada exclusivamente aos jovens-estudantes-trabalhadores que possuam o certificado de conclusão do ensino médio, em uma expressão, frequentar a modalidade profissionalizante posterior a esse nível.

Mesmo sem todos os elementos suficientes para que se possa responder a pergunta levantada anteriormente, pode-se adiantar que o decreto do governo de Lula da Silva não resolve o problema da dicotomia educativa. Embora tenha criticado severamente a dualidade oficializada pelo dispositivo anterior, a normatividade sucessora mantém a possibilidade de separação entre os dois níveis de ensino, ou seja, permanece a opção de

oferta dos cursos desintegrados, como visto acima por meio na terceira possibilidade de escolha. A questão da fragmentação e aligeiramento também não é solucionada pelo Decreto Nº 5.154/04. Mesmo com as severas críticas de seus criadores aos cursos modulados e aligeirados, oficializados pelo documento anterior, continua possível a oferta de cursos de curta duração, isto é, o aligeiramento proporcionado pela fragmentação modular continua intocado na norma sucessora.

Não é oneroso destacar que o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 39/04 reconheceu na modalidade de educação profissional a forma integrada com curso, matrícula e conclusão únicos. Porém, estabeleceu que os conteúdos do ensino médio e da educação profissional são de naturezas distintas. Disso decorre que o chamado currículo integrado torna-se dicotômico ao ser organizado com base em concepções educacionais distintas, sejam elas de formação para a chamada cidadania, para o dito mundo do trabalho, para o exercício intelectual ou para a prática profissional de chão de fábrica, não resolvendo, portanto, a separação entre a formação geral e a almejada formação técnica, propalada por meio do Decreto nº 5.154/04.

Mais que isso! Apesar das muitas críticas apresentadas ao Decreto Nº 2.208/97, pelos intelectuais do MEC que ajudaram a elaborar o documento sucessor, tal norma concorda com o que critica. O texto oficial que felicita a chegada no novo dispositivo, confirma, como já determinara a LDB Nº 9394/96, que o “Estado não é o único responsável pela execução da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2004a, p. 27). Além disso, ao que se refere à entrada da chamada sociedade civil como provedora da educação dos trabalhadores, os que defendem o novo dispositivo, acabam por resguardar a normatividade anterior. Observemos como se expressa o documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2004b, p. 7, grifo nosso), sobre a entrada em cena do chamado terceiro setor.

No presente, não há dúvidas de que a reforma durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) vem desencadeando mudanças estruturais, provocando a entrada de **novos** protagonistas, como: sindicatos, associações não-governamentais, bem como redefinindo responsabilidades no campo da gestão e do financiamento da educação profissional e tecnológica.

Há aqui certa convivência com as consagradas Parcerias Público-Privadas (PPPs); não poderia ser diferente, visto que os dois governos são comprometidos – cada um a seu modo – com as políticas neoliberais defensoras desse tipo de arranjo entre o dinheiro público e a gestão privada. Tal concordância com as orientações neoliberais pode-se comprovar, como documenta Silva (2016), no fato de que, enquanto o Decreto Nº 2.208/97 esclarece os objetivos definidores para a chamada educação profissionalizante e sua estrutura organizacional, o documento posterior não menciona o objetivo dessa modalidade, restringindo-se a diferenciar, em seu Art. 1º a formação inicial e continuada da dita educação profissional técnica de nível médio e da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Hoje, comprova-se como os recursos públicos estão sendo escoados, sob amparo legal, para os cofres privados por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), assegurado pela Lei Nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. O próprio Frigotto (2014, p. 1), em matéria veiculada pelo jornal eletrônico portal UOL, declarou que o Pronatec “reedita programas do passado e virou um caça-níquel para universidades privadas que não têm nenhuma tradição em cursos técnicos, mas que percebem uma forma de ganhar dinheiro”.

Não é oneroso relembrar que a chamada educação continuada figura como uma aposta dos organismos internacionais a exemplo do que se postula desde a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.

A pesquisa de Maria Aline da Silva (2016) estudou as coincidências e dissidências entre os dois decretos. A autora concorda com aquele grupo de investigações que entende ser a impossibilidade de integração, registrada no primeiro decreto e recuperada pelo segundo, a grande diferença entre os dois.⁶¹ Não obstante, Silva (2016) encontra outras importantes proximidades entre os dois dispositivos. As duas similitudes que mais interessam para a presente exposição se referem, por um lado, aos indicativos de crescimentos dessa modalidade e, por outro, às afinidades que ambas normatividades trazem com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, fruto da já citada

61A exemplo de Cêa (2006), Santos (2007), entre outros autores.

Conferência Mundial de Educação para Todos.

Com relação à primeira proximidade, a pesquisadora explica que no ano de 2001, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) começou a disponibilizar números da chamada educação profissional, o total de matrículas dessa modalidade somava 462.258 estudantes, distribuídos da seguinte maneira: 231.736 (50,1%) no setor público e 230.522 (49,9%) na esfera privada, conforme se pode observar no gráfico abaixo. Quando se comparam os números de 2001 com os que se encontram em 2014, a evolução numérica nas matrículas em termos absolutos e percentuais é evidente. No entanto, é na esfera empresarial que o crescimento chama mais a atenção; neste último ano, o total de matrículas privadas pula para 956.765 (54,9%), já a quantidade de matriculados na esfera pública salta para 784.763 (45,1%). Isto é, enquanto os empresários comemoram um acréscimo percentual de 5,0%, o campo estatal assume este mesmo percentual de decréscimo.

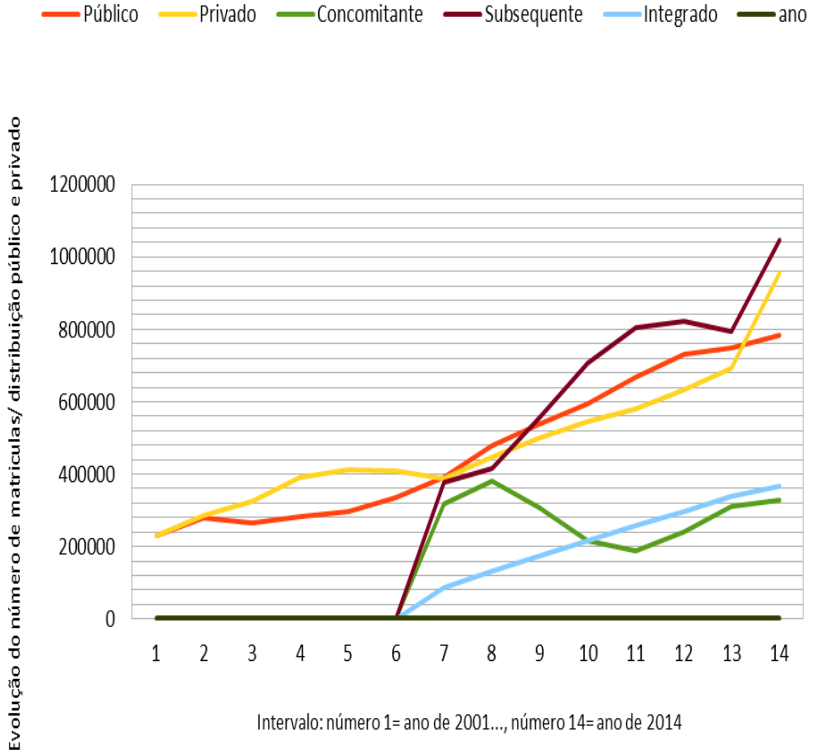
Entretanto, é no modo de articulação subsequente – fator mais criticado dentro do primeiro decreto, mas que se mantém no segundo – que o empresariado festeja a (re)vogação do criticado Decreto Nº 2.208/97. A manutenção da subsequência confirma, com efeito, o *modus operandi* da atrasada elite brasileira, ou seja, renovar pelo retrocesso. Como se pode verificar no gráfico 1, no ano de 2007, quando o INEP começa a divulgar dados considerando a divisão da modalidade profissionalizante entre Concomitância, Subsequência e Integração, o modo subsequente registrava 376.612 matrículas, divididas entre público e privado respectivamente da seguinte maneira: 160.414 (42,6%) e 216.198 (57,4%). Já em 2014, o modo subsequente passou a marcar 1.046.044 matriculados, com a esfera estatal ficando com 331.756 (31,8%) e o campo empresarial abocanhando 714.288 (68,2%). Para a alegria de Simon Schwartzman e dos que defendem a venda de uma formação aligeirada e fragmentada aos trabalhadores e seus filhos, o acréscimo percentual das matrículas na alçada privada foi maior do que o dobro.

A tematização crítica em torno desses dois dispositivos deixa a presente exposição em condições de inferir o seguinte: quando as reformulações das políticas públicas se voltam para a

escola, especificamente, aquela que se destina a profissionalizar os trabalhadores e seus filhos, revigoram-se, independente de seu tempo histórico, duas concepções articuladas à mesma matriz ideológica. Se por um lado, no plano do discurso, há a defesa de uma “melhor” qualificação/requalificação profissional, assim como a inculcação de que o indivíduo é o maior responsável pelo seu sucesso e/ou fracasso, por outro lado, as medidas que são efetivadas visam, no plano prático, garantir uma melhor adequação do aparato educativo aos imperativos do mercado.

O gráfico 1, abaixo, foi montado pelo autor a partir de dados do Censo da Educação Básica fornecidos pelo INEP e abrange o intervalo de 2001 a 2014. Nele pode-se observar a variação do número de matrículas na educação profissionalizante.

Gráfico 1



Agora já temos elementos mais seguros para afiançar uma resposta sobre o essencial motivo pelo qual o Decreto N° 5.154/04 não revoga realmente o Decreto N° 2.208/97. O fato concreto de que os cursos modulados, aligeirados, fragmentados, segmentados, concomitantes e sequenciais são mais baratos para a iniciativa privada, assegura para os empresários, como já apontara Simon Schwartzman (2003), esse *nicho de mercado*, que se tronou a profissionalização do trabalhadores. Esse sim é o verdadeiro motivo pelo qual não houve revogação, embora seja dito no texto oficial e repetido pelos intelectuais alinhados ao MEC.

A proteção ao aparato privado, presente nas duas normatividades, ajuda a comprovar já a outra coincidência

apontada por Silva (2016), ou seja, que o Estado mínimo defendido pelos neoliberais é, na realidade, um Estado que protege e garante o lucro para o capital. Fato que se confirma nos dois dispositivos analisados, visto que ambos reproduzem as orientações das agências internacionais, independente do fato de que seus elaboradores e/ou defensores sejam alinhados às tendências políticas progressistas ou conservadoras. Segundo a autora, “de uma forma geral, o que se pode averiguar é que tanto os decretos analisados quanto o documento Declaração Mundial de Educação para Todos são permeados por premissas mercadológicas” (SILVA, 2016, p. 126).

Para a pesquisadora, na declaração, bem como nos dois decretos, além da educação ser projetada como um braço formador para atender às necessidades do mercado de trabalho capitalista, há a defesa da chamada educação continuada como receita para resolver o problema da qualificação/requalificação e do emprego/desemprego. Sobre esse fato, vale o registro de que na Sinopse Estatística da Educação Básica, divulgada pelo INEP em 2015, aparece a nomenclatura curso FIC para designar os cursos de Formação Inicial e Continuada, cuja oferta é majoritária nas faculdades privadas, como delatou Frigotto acima.

Esse debate leva-nos a indicar que a política educacional, sobretudo a que se refere à profissionalização dos jovens trabalhadores, cria ações que são apresentadas como capazes de solucionar os diversos problemas de formação, de profissionalização e até de desemprego dos estratos sociais mais precarizados; porém, ao seguirem as orientações dos organismos internacionais⁶², procuram novos elementos que atendam a uma suposta inovação, mas que no fundo conservam o seu essencial: “ser uma política permeada por um viés neoliberal e voltada para as necessidades mercadológicas imediatas”⁶³ (SILVA, 2016, p. 138).

62 Vale pontuar que o governo brasileiro lança o Movimento Todos Pela Educação, com respaldo oficial no Decreto Nº 6.094/07.

63Frigotto, Franco e Ramos (2005b, p. 1090), ao analisarem as contradições envolvidas na elaboração do Decreto Nº 5.154/04, indagaram a existência de uma “(des)integração da educação básica e profissional” que seria, na verdade, “mudanças que conservam”. Sendo assim, adiantaram esse novo conservador, citado aqui por Silva.

Em síntese. Após o Decreto N° 5.145/04 ser promulgado, fica aberta, decerto, a possibilidade do retorno da integração entre o nível médio e a modalidade profissionalizante. Entretanto, o aligeiramento e a fragmentação, entre outras questões severamente criticadas no texto do Decreto N° 2.208/97, permanecem no dispositivo que o sucede, ademais, a nova legislação não impediu a desintegração. O que se efetivou na prática foi uma espécie de “pode tudo”: integração que pode se dar em uma mesma instituição e desintegração em dois momentos distintos. No primeiro tipo dessa desintegração, o jovem precisa terminar o ensino médio em uma escola e, depois de concluí-lo, cursar o profissionalizante na mesma instituição ou em outra – também chamado de pós-médio. Já no segundo tipo, o jovem-trabalhador-estudante precisa fazer o ensino médio em uma escola e ao mesmo tempo – de modo concomitante – cursar o profissionalizante em outra, ou na mesma instituição, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Para que esse paralelismo seja possível, o estudante terá que utilizar dois expedientes do seu dia, o que se torna inviável para os frequentadores que precisam estudar e trabalhar ao mesmo tempo, como é o caso da maior parcela da clientela que busca a profissionalização precoce.

CAPÍTULO 6

PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: PRESSUPOSTOS, CONCEPÇÕES E INTERESSES

6.1 A resignificação da profissionalização dos trabalhadores brasileiros: uma introdução

Como já conhecemos as principais propostas alinhadas aos clássicos do marxismo, bem como os equívocos sobre a considerada civilização tecnológica, precisamos agora aprofundar nossa análise sobre o que atualmente é proposto como escola para formar o trabalhador. Para iniciarmos tal empreitada, partimos do entendimento de que, em última análise, as mudanças ocorridas na educação, a partir das reformas implementadas no Brasil, principalmente as iniciadas na década de 1990, foram influenciadas prioritariamente pela aguda crise em que mergulhou o sistema capitalista. Essa crise, como discutido no capítulo 1, forjou decisivas modificações no mundo produtivo, que, sob o signo da chamada revolução tecnocientífica, pôs sob suspeita os “paradigmas” educacionais vigentes, passando a exigir um outro modelo para a formação e composição de um novo perfil de trabalhador. Esse suposto novo modelo deveria garantir ao profissional a aquisição de múltiplas competências condizentes com as necessidades de um sistema produtivo, agora regido pelo advento das tecnologias de base microeletrônicas.

A partir, portanto, da década de 1990, o sistema educativo brasileiro – níveis e modalidades – passa a assumir

sistematicamente uma configuração mais metódica acerca da concepção empresarial de gestão e de financiamento para a escola, em especial a pública e de modo destacado a educação profissionalizante. Tal quadro pode ser constatado por meio da crescente ampliação de cursos fragmentados e aligeirados, bem como por intermédio da minimização dos conteúdos disciplinares em todos os níveis e modalidades de ensino. Nessa mudança, o Estado tem papel preponderante, visto que é o responsável por oficializar as diretrizes educacionais orientadas pelos organismos internacionais interessados na proximidade cada vez maior entre escola e mercado. No Brasil, a crescente relação entre esses organismos e a educação começa a tomar corpo por volta dos fins dos anos de 1960, quando as agências internacionais – com especial destaque para o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – passaram a investir fortemente no campo educativo, considerado, até meados dessa década, conforme argumenta Leher (1999), como uma atividade marginal e dispendiosa.

Com base na Teoria do Capital Humano, a partir da segunda metade da década de 1960, a esfera escolar passou a ser pressionada a influenciar diretamente o tão propalado desenvolvimento econômico, sobretudo nos países periféricos. Esse movimento coincide, mas não por pura coincidência, com o início da crise estrutural do capital. No que se refere especificamente ao campo educativo, o Estado promove a mercantilização do ensino e a intensificação das parcerias entre as esferas pública e privada, argumentando, por meio de seus ventríloquos, principalmente aqueles alinhados ao pensamento pós-moderno, que a contemporaneidade demanda, de imediato, uma mão de obra flexivelmente “qualificada” para atender às vicissitudes do mercado de trabalho capitalista. Como uma das alternativas para equacionar esse problema, o capital credita como solução adotar para os trabalhadores uma formação que os “qualifique” minimamente para operar o aparato tecnológico dito globalizado, que, ao mesmo tempo, não os tornem capazes de compreender suas posições de explorados em uma sociedade cindida em duas diferentes classes e agora agudizada por uma severa crise. Vai ser a educação profissionalizante que concentrará a predileção de empresários e seus defensores na tarefa de atender a tal configuração.

Essa pequena introdução, além de situar o leitor sobre as

pretensões do presente capítulo, aclara os motivos metodológicos, impostos pelo objeto, que exigiram da comunicação a exposição dos capítulos anteriores. Isto é, sem os pressupostos onto-históricos encaminhados anteriormente, não teríamos condições de debater com o rigor exigido pela problemática quais os pressupostos, as concepções e os interesses que circulam a precarização da formação profissionalizante do trabalhador brasileiro. Precisamos agora esclarecer os motivos pelos quais, quando a política educativa refere-se à formação dos trabalhadores e seus filhos, independente de seu tempo histórico, ressignifica-se a defesa de uma “melhor” qualificação profissional que, por sua vez, encontrase alinhada à ideologia de que o indivíduo é o maior responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

O contexto exposto acima delinea o pano de fundo pelo qual o presente capítulo pretende tráfegar, visto que algumas das mais importantes mudanças no sistema educacional brasileiro foram introduzidas, como já visto, a partir da Lei de Bases e Diretrizes da Educação (LDB) N° 9.394/96, que passa, por seu turno, a influenciar modificações na relação entre uma modalidade, a educação profissionalizante, e um nível educativo, o ensino médio. No que diz respeito às recorrentes reformas operadas sobre o Ensino Médio (EM) e o Ensino Profissionalizante (EP), bem como a precária expansão do Ensino Superior (ES) como constatamos em nossas pesquisas recentes, a exemplo de Santos (2012), observa-se que até o momento ela não conseguem ter êxito sequer nos limites da ótica do próprio mercado, visto que não logram sucesso em formar o profissional que os empresários almejam, tampouco o ser humano integral defendido nos clássicos do marxismo. Para além do cumprimento da sempre viva função de adaptação ideológica dos trabalhadores ao capitalismo, o complexo educativo continua recebendo ácidas críticas de uma suposta crise no interior da escola, o que, por seu turno, justificaria as constantes reformulações. Para essas recorrentes reformas, a modalidade da educação profissional figura como um dos alvos principais das políticas de Estado.

Como dissemos, há uma concepção teórico metodológica gestada nos escritórios das agências imperialistas que orienta as políticas educativas contemporâneas para os países periféricos. Ao que se refere especificamente ao currículo da chamada

educação profissional e tecnológica, tanto a que propõe integrar o nível médio com o ensino profissionalizante como a que se processa na denominada graduação tecnológica, o que predomina na concepção dos currículos é a pedagogia das competências. Por esse motivo, no próximo item, para que a exposição fique mais rica e profunda, examinaremos tal proposta pedagógica.

6.2 Pedagogia das competências para a precarização profissionalizante: síntese, conceito e crítica

6.2.1 As intermitências da pedagogia das competências: os contornos do problema

Em articulação com um modelo de gerenciamento afinado com os padrões da racionalidade produtivista que, por sua vez, aponta para a concepção administrativa chamada de qualidade total, a escola passou a absorver a defesa da construção de um currículo baseado na pedagogia das competências. Tal proposta educativa, como entendem seus defensores, teria “competência” para desenvolver, no trabalhador-estudante, valores “inovadores” voltados para uma suposta qualificação profissional, reordenada a gosto dos imperativos da chamada “era tecnológica”. A principal justificativa para a implantação dessa “nova” concepção escolar – proclamada por alguns documentos oficiais, empresários, jornalistas e parte da intelectualidade – seria o ajuizamento de que o complexo educativo precisa se adaptar para atender às necessidades capitalistas dos contemporâneos problemas no dito mundo produtivo.

No repertório dos denominados novos paradigmas educacionais, a pedagogia das competências merece uma atenção especial, visto que essa proposta é uma das principais orientações curriculares da união entre o EM e o EP, bem como da chamada graduação tecnológica. Mesmo sem pretender esgotar toda a polêmica que cerca a discussão, examinaremos, de modo abreviado, os elementos dessa pedagogia mais pertinentes acerca do que se convencionou chamar educação profissional e tecnológica, pois, é esse é o quadro em que a educação ofertada ao trabalhador precisa ser

ressignificada para atender as demandas do capital em crise, nesse cenário a modalidade profissionalizante articulada ao ensino médio e a denominada graduação tecnológica passam a absorver tais modismos curriculares. Para efeito da presente exposição, analisaremos como algumas investigações propõem, de modo até apoloético, a chamada pedagogia das competências como remédio para a educação profissionalizante. O caso do ensino superior é muito típico. Por ser uma modalidade relativamente recente no sistema educacional brasileiro e por apresentar tempo de duração mais curto que as graduações tidas clássicas, entre diversos outros fatores, a assim chamada graduação tecnológica concentra grande interesses dos defensores da privatização do ES. Por esse conjunto problemático, tal modalidade serve de caso típico para que possamos melhor entender como os currículos dos estudantes-trabalhadores – sejam eles no nível médio ou superior – sofrem a influência dos modelos de ocasião, a exemplo das pedagogias das competências.

Quanto aos documentos oficiais, referentes à modalidade educação profissional, escolhemos o parecer N° 29/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), regulador das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, e a resolução n° 04/1999, do CNE, visto que esse texto, conforme registrou Nomeriano (2007), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e trouxe para a legislação educativa a expressão “competência profissional”.⁶⁴

Nas últimas décadas, variadas e novas propostas educacionais ocuparam o arco das discussões curriculares. A escola teria que se adaptar a esses “inovadores” modelos

64No interior do MEC, o debate em torno do modelo de competências ganhou ressaltado por meio da Resolução CNE/CP N° 03/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Esse dispositivo legal, entre outros elementos contextuais, alimentaram a discussão sobre tal modelo ao ponto do Ministério promulgar o Parecer N° CNE/CES N° 277/2006, que passa a orientar uma nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Dois anos depois, foi a vez da Lei N° 11.741/2008 alterar o capítulo III da LDB que passa a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”.

formados pelos, assim chamados, novos paradigmas educativos. De maneira geral, eles surgem com a proposta de resolver os problemas da esfera educacional e contam com a adesão dos organismos internacionais, entre outras características. Com a chamada pedagogia das competências não é diferente. Ela aparece e logo ganha foro de relevo no debate científico que cerca a educação, adquirindo destacada importância nas políticas públicas. Dentro dessa obscura névoa povoada por vários novos antídotos apresentados para a escola, a pedagogia das competências reedita para o complexo educativo o pretensioso papel de poder resolver uma grande gama de questões sociais criadas fora da pedagogia. Esse é o contexto em que o interior da educação, especialmente o ensino profissionalizante, é chamado a dar conta de problemas gerados muito além de seu escopo, que se enraízam na própria trama de contradições do capital em crise profunda.

Ao investigar os documentos oficiais, percebemos que eles são um manancial de elogios aos denominados novos paradigmas educativos e, em especial, à pedagogia das competências.⁶⁵ No Brasil, segundo registrou Nemeriano (2007), a Resolução N° 04 do Conselho Nacional de Educação (CNE) documenta em seu Art. 6° o seguinte: “entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 2). Já o Parecer N° 29/2002 do CNE, se pronuncia da seguinte maneira sobre tal paradigma:

Emerge, no novo paradigma da educação e, de forma mais marcante, na educação profissional, o conceito de competência, mesmo que ainda polêmico, como elemento orientador de currículos, estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas. A nova educação profissional desloca o foco do

65A palavra “competência” e seu plural aparecerem grafadas em um total de 87 vezes no parecer N° 29/2002 do CNE. Já a expressão “competências profissionais” está marcada por 38 vezes no mesmo documento (BRASIL, 2002).

trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro (BRASIL, 2002, p. 15).

Sobre os currículos escolares dos cursos médio-profissionalizantes, bem como dos cursos superiores de tecnologia, o documento afirma que estes “devem ser centrados no compromisso institucional com o desenvolvimento das competências profissionais” (BRASIL, 2002, p. 15).

Sem sequer adiantar alguma preocupação em relação à trama que envolve o complexo educativo pelas necessidades do capital em crise crônica, o texto oficial é farto em defender uma educação profissional por intermédio da graduação tecnológica como solução para os problemas da qualificação da mão de obra demandada pelo onipresente mercado de trabalho e que ainda favoreça o combate ao desemprego. No texto em análise, não há qualquer debate sobre a ambivalência da tecnologia; ao contrário, a proliferação das chamadas novas tecnologias é apresentada como um fator pelo qual a educação profissionalizante precisa adaptar seu currículo às competências. Assim, em seu artigo primeiro, parágrafo único, o texto resolve que a educação profissional de nível tecnológico deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetivando “garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.” Além disso, o primeiro parágrafo do Art. 6º diz que a “organização curricular compreenderá as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia.” Para não nos deixar sem uma definição do que é competência profissional o parágrafo único do artigo sétimo a define como

a capacidade pessoal de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e pelo desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 2002, p. 41-3).

Não apenas nos textos oficiais encontramos otimismo com esse novo arranjo curricular. Diversas pesquisas se empenham

em encontrar saídas propositivas para a pedagogia das competências. Para efeito deste capítulo, optamos por recortar as pesquisas de Lima (2011), Souza (2012) e Takahashi e Amorim (2008), visto que esses autores, cada um a seu feitio, representam bem o otimismo com tal pedagogia para a educação dos trabalhadores. O primeiro dos autores citados analisou, em sua dissertação de mestrado, a aprendizagem por competência de dois cursos de graduação tecnológica.⁶⁶ A tese de doutorado de Souza (2012, p. 09) pretendeu, entre outros objetivos, “caracterizar a configuração dos cursos superiores de tecnologia no interior do processo de democratização do acesso ao ensino superior brasileiro.” Takahashi e Amorim (2008), por sua vez, foram escolhidos por serem entusiastas das competências e do “empreendedorismo” utilizados nos currículos do que eles denominam de Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs).⁶⁷

Ricardo Cirino de Lima (2011) fez interessante esforço em sua exposição para parecer elegante ao defender a pedagogia das competências. Depois de fazer um recorte sobre o debate, tendo como teoria principal as pesquisas do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, Lima (2011, p. 50), procurando aliviar suas poucas críticas feitas a essa proposta curricular, conclui o

66A pesquisa de Lima (2011) priorizou dois cursos tecnológicos: Gestão da Tecnologia da Informação (GTI) e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IF/GO), *campus* de Urauna. O pesquisador analisou os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) para verificar a importância das competências em seus currículos.

67Os países americanos de língua espanhola, de forma geral, denominam as instituições que ofertam esses cursos de *instituciones de educación superior no universitaria*. Contudo, em alguns países desse continente também se encontra a denominação de cursos politécnicos, mesma nomenclatura utilizada em Portugal. No Brasil, a história desse subsistema já registrou termos distintos: cursos de engenharia curta, graduação tecnológica, graduação em tecnológica, cursos superiores de tecnologia (CSTs), cursos tecnológicos e, simplesmente, tecnológicos, entre algumas outras nomenclaturas. Podemos adiantar que a expressão Ensino Superior Não Universitário (ESNU) não se restringe somente aos cursos de graduação em tecnologia. Confere mais ao real considerar que o ESNU é formado por uma gama de cursos que se afastam de uma formação essencialmente universitária, cuja participação da graduação tecnológica é privilegiada.

seguinte: “De qualquer forma, como sempre ocorreu, a ruptura de paradigmas provoca polêmicas e, felizmente, amplas discussões que, no caso, só poderão ser benéficas para todos os atores envolvidos.” O autor critica as investigações de Neise Deluiz (1995), afirmando que a posição partilhada por esta pesquisadora é parcial e incompleta. Para Lima (2011, p. 40-1), o almejado “com a visão por competência é a criação de vínculos entre empresa, empregados e empregadores, ampliando o envolvimento desses atores para além do horário formal de trabalho.” O pesquisador acredita que o conceito de competência está contribuindo também para valorizar o indivíduo humano e, a partir de sua utilização, o sujeito não é apenas mais um funcionário, mas alguém com capacidade para se autodesenvolver, tornando-se um parceiro fundamental dentro das atividades da empresa. Os funcionários que apresentam essa parceria, segundo Lima (2011), devem obter investimentos dos gestores e, principalmente, maior poder de participação acerca das decisões e sobre as estratégias de organização. Para justificar sua posição, o autor não deixa dúvida quanto a sua tomada de posição a favor das empresas capitalistas, assim justificada: “A gestão por competência possibilita às empresas vencerem os desafios do mundo globalizado e competitivo em que vivemos, pois seu objetivo é tornar as pessoas mais competentes para que possam desenvolver seus trabalhos com maior sucesso e maior eficácia” (LIMA, 2001, p. 42).

No entendimento deste autor, incluir a prática e a experiência como elementos auxiliares da construção das competências é o mesmo que aproximar as concepções de Philippe Perrenoud às teses de Jacques Delors. A sua justificativa para essa proximidade está no fato de que os propalados quatro pilares da educação, defendidos por Delors, “não se restringem à educação formal, mas estendem-se a todas as formas de educação que ocorrem ao longo da vida” (LIMA, 2001, p. 44).

Lima (2011, p. 48-9) considera que as competências são uma forma de preparação do indivíduo para “enfrentar com sucesso os imprevistos e os desafios que lhe serão colocados ao longo da vida.” É interessante registrar a afirmação desse autor sobre esse “paradigma” ser propício para formar o sujeito na escola, assim como no que ele chama de “mundo do trabalho”. Nessas

duas esferas, como aprofunda Lima (2011, p. 49), tanto os defensores das competências como seus críticos utilizam “argumentos importantes, que não podem ser ignorados em uma análise qualitativa da adoção ou não das competências como referenciais para o trabalho ou para a educação.” Não obstante, para o autor, a “novidade” da proposta apresentada pela pedagogia das competências é que ela rompe justamente com um dos pilares utilizados pelas teses que a criticam. Com efeito, Lima (2011, p. 49) reafirma que essa nova propositura pedagógica se adapta “tanto para o trabalho quanto para a educação”, por isso as críticas sobre ela “perderam um pouco de sua argumentação”.

Já em suas conclusões, o autor indica que a pedagogia das competências surge para orientar o “que se convencionou chamar ‘saber fazer’ com foco nas competências e nas aprendizagens.” Esse pesquisador, para dar respaldo teórico a sua investigação, repete o mantra composto por Delors e explica em que consiste tal proposta: aprender a conhecer, fazer, conviver e ser. Admitindo haver forte influência de tais pressupostos sobre os currículos das graduações tecnológicas, ele argumenta que esses cursos “mantêm uma estreita relação com o mundo do trabalho globalizado, sempre muito competitivo e exigente nas cobranças por um novo tipo de trabalhador: flexível, prático, competente, criativo, comunicativo e com domínio das tecnologias de informação e comunicação” (LIMA, 2011, p. 130, grifos nossos).

Apesar de seu entusiasmo em defender os preceitos pedagógicos dos organismos internacionais sobre a educação superior oferecida aos trabalhadores e seus filhos, o investigador vê-se obrigado a explicar o insucesso da aquisição das competências nos dois cursos de graduação tecnológica que foram objetos de sua pesquisa. Pelas suas inferências, ficou claro que, em ambos os casos, o projeto político dos cursos analisados é o vilão do problema e não as competências profissionais que lhes servem de base. Lima (2011, p. 136) conclui que as ementas “não se fundamentam no mercado atual local/global.” Com relação à “proporção de empregabilidade” vinculada diretamente à área de formação tecnológica, ambos os cursos foram avaliados com índices de até 25%. Isto é, apenas um quarto dos respondentes dos dois cursos investigados acredita que sua formação tem ligação direta com

um emprego.

As considerações teóricas e a revelação dos dados empíricos desta dissertação evidenciam os limites decorrentes de uma orientação legal que tem estimulado certa expectativa e possibilidade de formação de um profissional qualificado em menor tempo, garantia de empregabilidade, no intuito de atender as necessidades de mercado de trabalho. Podemos inferir que, no olhar dos sujeitos que participaram da pesquisa, a aprendizagem das competências e a empregabilidades que permeiam os discursos em relação aos cursos tecnológicos não condizem com a realidade, pois as estratégias de redução do tempo e maior carga horária para as disciplinas selecionadas como específicas não estão garantindo efetivamente tais propósitos (LIMA, 2011, p. 136).

Em linhas gerais, seguindo a mesma orientação da pesquisa de Lima (2011), mesmo com suas variações, o estudo de Souza (2012) procura defender as competências como recurso curricular para o ensino superior não universitário, aqui especificado por intermédio da graduação tecnológica. Sua pesquisa toma por base as considerações do entusiasta da privatização e aligeiramento do ES, a saber, o sociólogo Simon Schwartzmans. Nessa esteira, Souza (2012) argumenta que, em muitos países, a dilatação da educação superior ocorre acompanhada paralelamente de uma variação institucional, por meio do oferecimento de cursos distintos a diferentes clientelas. Souza (2012) advoga ainda que, do ponto de vista estritamente técnico e funcional, é possível pensar que as distinções proporcionadas pelas graduações tecnológicas podem responder às necessidades formativas de diferentes pessoas, dotadas de várias competências, a fim de preencher a grande variedade de ocupações e postos de trabalho existentes.

Para justificar a crença de que falta emprego apenas para quem não é “qualificado”, Souza (2012) busca exemplificar que outros países já optaram por reformular seu ES com apoio na pedagogia das competências, citando, como exemplo, os casos dos Estados Unidos, Japão, Nova Zelândia, México e Reino Unido.

Souza (2012), por meio das argumentações de Takahashi e Amorim (2008), ilustra o caso do Reino Unido, uma vez que a pesquisa desses dois autores procura explicar como as transformações no sistema educacional de tais países logrou determinada equalização no percurso acadêmico e profissional

dos jovens. Destacam, Takahashi e Amorim (2008, p. 214), os aspectos mais importantes dessas transformações:

Uma delas foi a criação de rotas alternativas para a educação de nível superior, baseada em habilidades e competências voltadas para a prática profissional no mercado de trabalho. Estes cursos, que proveem uma qualificação de nível superior, podem ser de um ano (*Higher National Certificate* – HNC) ou de dois anos (*Higher National Diploma* – HND) e possibilitam que o estudante ingresse no 2º ou no 3º ano de um curso de bacharelado. Outra mudança foi a criação dos *foundation degrees*, que também são qualificações de ensino de nível superior voltadas para competências e habilidades do mercado de trabalho em diversas áreas. Estes cursos, assim como os HND's, apresentam mais 1.100 opções, estão num nível intermediário dentro da estrutura de ensino de nível superior (que vai até o bacharelado com 360 créditos), e são compostos de 240 créditos. Os cursos profissionalizantes são ofertados pelos *colleges*, chamados de *Colleges of Further and Higher Education*. Estes tipos de cursos assemelham-se aos cursos tecnológicos do Brasil.

Mesmo sem utilizar os elementos fundamentais para uma análise criticamente mais aprofundada, Souza (2012) consegue reconhecer que em países da periferia do capital, como no caso do México, a divisão social internacional do trabalho prepondera mais que uma reformulação curricular.

Retomando o fato de o México ter implementado os CSTs a partir da recomendação do Banco Mundial, considera-se que tanto esta quanto as demais sugestões do Banco para os países em desenvolvimento têm sido polêmicas. Esse organismo multilateral é criticado por defender o estabelecimento de um sistema estratificado em termos de criação, acesso e disseminação do conhecimento, segundo o qual países e indivíduos com renda superior deveriam produzir e ter acesso ao conhecimento de alta qualidade, enquanto os de baixa renda deveriam assimilar a produção (SOUZA, 2012, p. 134).

Takahashi e Amorim (2008) também são otimistas com a aprendizagem por competências “empreendedoras” como meio de formação curricular para as graduações tecnológicas. Esses estudiosos expuseram que a missão do que chamaram de educação tecnológica “superior” é o preenchimento ágil e com qualidade das lacunas de formação de mão de obra. Tais brechas são decorrências, conforme sugerem os autores, das novas necessidades do mercado de trabalho que, por sua vez, são exigências da “globalização econômica que demanda do trabalhador novas competências e habilidades” (TAKAHASHI; AMORIM, 2008, p. 217).

Com o intuito de debater o papel organizador do Estado na promoção das políticas públicas de reformulação da educação, em atendimento à expansão do ensino profissionalizante, especialmente os cursos superiores de tecnologia, Takahashi e Amorim (2008) defendem que esse tipo de graduação precisa atender a qualificação e requalificação da mão de obra. A respeito de uma avaliação das políticas públicas para a educação profissional tecnológica de nível superior, os autores assim se pronunciam: “Trata-se de verificar se existe uma conexão entre o polo demandante de mão-de-obra tecnológica de nível superior no mercado de trabalho e se esta conexão é boa.” Concluindo, eles consideram que

um ponto-chave nessa integração é a detecção das competências profissionais demandadas no mercado e como elas podem ser desenvolvidas no âmbito dos cursos oferecidos pelas [Instituições de Ensino Superior] IES (TAKAHASHI; AMORIM, 2008, p. 222, grifos nossos).

Ora, se a perspectiva for a do empresariado, sobretudo os fixados nos países produtores de tecnologia, ávidos por garantir seus lucros, a pedagogia das competências pode até, em certa medida, atender ao que Takahashi e Amorim (2008) chamam de economia baseada no conhecimento (EBC),⁶⁸ categoria afiliada aos mesmos genes que conceberam a suposta sociedade do conhecimento tecnológico. Entretanto, vale a pena fazer a seguinte indagação: quando o ponto de vista for a formação integral dos trabalhadores, será que esse conjunto de inovações pedagógicas poderá resolver os agudos problemas educativos vivenciados hoje pela escola sob as amarras do capitalismo em crise profunda?

Obviamente que não!

Esses 'inovadores' arranjos curriculares, como demonstrado, inclusive por seus entusiastas, seguem as orientações dos organismos internacionais, procurando principalmente resguardar, via aparato educativo, a recomposição do lucro ao capital em crise aguda.

68Freitas (2012) alerta sobre o perigo de o sistema educacional brasileiro seguir as diretrizes educacionais que têm como base a meritocracia e os testes de avaliação de alto impacto. Tais diretrizes seguem, guardando as devidas distinções, a mesma orientação teórica da chamada economia baseada no conhecimento.

6.2.2 Pedagogia das competências: breve revisão crítica conceitual

Não podemos nos aproximar de uma conceituação crítica da pedagogia das competências sem antes recorrer, mesmo que sumariamente, à história recente das reformulações patrocinadas pelos organismos internacionais nos países da periferia capitalista. Esse patrocínio induz o pensamento pedagógico local a redesenhar a educação brasileira sob uma teoria que se embasa nas orientações advindas das agências multilaterais. Tais orientações, por sua vez, tem como premissa básica readequar o processo educativo aos imperativos da produção, vinculado, por intermédio de mediações múltiplas e complexas, aos interesses do capital no contexto de sua crise estrutural (MÉSZÁROS, 2000, 2002, 2003). A pedagogia das competências, portanto, acaba por ser apropriada para o quadro de crise sobre o qual se estruturam as reformulações educacionais brasileiras. A proposta pedagógica em questão segue, em última instância, alguns componentes do ideário do capitalismo em crise profunda, a saber: a teoria do capital humano, a “sociedade do conhecimento” e o determinismo tecnológico.

A fim de contemplar a premissa de que a pedagogia das competências está articulada à tese da existência de uma “sociedade do conhecimento” e, desta feita, circunscrita numa suposta era tecnológica, optamos por começar a discussão das chamadas competências aludindo resumidamente à conferência sobre o “Investimento em capital humano” de autoria de Theodore Schultz. Para esse autor, os sujeitos devem ter um bom aproveitamento do investimento educacional que aplicam sobre si. Outro economista, o também estadunidense Gary Stanley Becker, nos anos 1980, desenvolveu e aprofundou as concepções de Schultz até chegar ao conceito lapidado, conhecido pela sociologia da educação como teoria do capital humano. Não é por acaso que os organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, adotaram esse fundamento teórico como base para os currículos escolares, sobretudo aqueles ligados ao ensino profissionalizante, seja ele desenvolvido no nível médio ou no ES (SANTOS; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2011).

Distinta da teoria do capital humano, filha legítima de Theodore Schultz, embora com boa inspiração em Francis Bacon (saber é poder), a chamada tese da sociedade do conhecimento não atende por uma única paternidade. Para Marise Ramos (2002), o autor dessa tese seria Alvin Toffler, cujas argumentações em sua terceira onda, como vimos acima, teriam decretado o término das classes sociais e do proletariado, substituído agora pelo cognitariado. Já Neize Deluiz (1995) lembra que, na primeira metade dos anos de 1970, Daniel Bell, por intermédio de uma imaginária sociedade pós-industrial, adotara o conceito de “sociedade do conhecimento” para se referir a saberes que procuram “obter o controle social e a direção da inovação e da mudança” (DELUIZ, 1995, p. 32)

Conforme já observamos nas críticas levantadas por Paiva (2016, p. 66) às investidas pós-modernas de Toffler, Bell e Schaff, esse último “parte do pressuposto de que a sociedade informatizada alterou a estrutura de classes que compõem a sociedade,” esses pressupostos levam Schaff (1993) a conceber a centralidade do conhecimento e a conseqüente desaparecimento do trabalho humano, visto que a mecatrônica e os demais avanços conseguidos com o que ele chama de revolução tecnológica possibilitada pela microeletrônica, responsabilizar-se-iam pela produção da materialidade humana.

Para Lessa (2008), a premissa essencial de uma suposta sociedade do conhecimento remonta à Antiguidade grega e vem, ao longo do tempo, mantendo sua vinculação ideológica com o projeto da classe dominante. Para esse autor, as mistificações em torno de uma suposta sociedade do conhecimento acabam reaparecendo nas “formulações contemporâneas de um Lojkin ou de um Adam Schaff, para ficarmos com alguns autores que são quase sempre considerados de esquerda” (LESSA, 2008, p. 31).

Como aponta Vieira Pinto (2008a, p. 41), talvez possa se dizer, “com valor de lei sociológica, que os serviços em todos os tempos pensam analogamente.” Isto é, em cada quadra histórica, respeitando suas distinções, o idealismo procura sobrepor a ideia ao trabalho. Bell, Toffler, Schaff entre outros ideólogos que defendem a tese pela qual haveria a extinção do trabalho manual, apenas atualizam essas ilusórias teorias sob a crença de que o toyotismo seria capaz de superar o fordismo-

teylorismo, pois com a “inserção dos computadores e dos robôs no processo produtivo seria decretado, de uma vez por todas, o fim da classe trabalhadora” (PAIVA, 2016, p. 66).

Os argumentos de Sergio Lessa (2008) são radicalmente contrários a tal idealismo. Para esse autor, a fábrica sem trabalhadores, como fora pre-anunciada nas décadas de 1960-70, nunca apareceu de fato. A fábrica contemporânea continua utilizando trabalho manual que permanece produzindo a riqueza material da sociedade.

Entraram os anos sessenta, vieram os setenta, saíram os anos setenta e o trabalho manual continuou lá dentro da fábrica, os operários continuaram a existir. Essa hipótese a história demonstrou ser falsa. Isto não é uma dedução lógica, tampouco estou fazendo aqui uma inferência. Esses autores diziam que não mais haveria trabalhadores na fábrica, não mais existiria trabalho manual na sociedade e tudo seria produzido pelo trabalho intelectual. Passaram-se quarenta anos, passaram-se outros sete anos, e essa tese foi negada pela nossa própria vida cotidiana. Nada disso aconteceu! Análises posteriores das "fábricas automáticas" de Mallet revelam a importância dos trabalhos manuais terceirizados que garantem seu funcionamento e manutenção, ao contrário das ilusões primeiras. Os operários continuam existindo, as fábricas continuam existindo, se não houver trabalho manual não se transforma a natureza (LESSA, 2008, p. 36-7).

Depois de entendido o limite de tais pressupostos, agora, para que nossa análise possa se distanciar dos exames que abordam acriticamente a questão das competências, tematizaremos esse assunto revendo algumas reflexões de Harry Braverman (1980), que parte do questionamento sobre o conceito de qualificação média. Para esse autor, aumentar a média da qualificação do trabalhador para atender às necessidades do capitalismo que, por seu turno, passa a incorporar a partir do advento da gerência científica “o desenvolvimento da tecnologia e aplicação a ela das ciências fundamentais, [...] não passa de uma tautologia” (BRAVERMAN, 1980, p. 359-61). O teórico reconhece, todavia, que há hoje uma quantidade jamais vista de conhecimentos científicos incorporados aos processos produtivos, o que pede uma qualificação/requalificação do trabalhador, para que ele possa acompanhar as inevitáveis evoluções tecnológicas associadas à produção. Diante do crescente desenvolvimento das tecnologias e sua incorporação

ao processo produtivo, o capitalismo necessita que a classe trabalhadora se submeta à constante qualificação, requalificação e atualização das suas habilidades para melhor operar a produção. Caso essa formação não se realize, há um comprometimento direto do processo de valorização do capital, em termos absolutos ou relativos. Mas quem perde primeiramente com essa desvalorização é o capitalismo. Sobre esse debate, Braverman (1980, p. 360) afirma o seguinte:

A massa de trabalhadores nada ganha com o fato de que o declínio de seu comando sobre o processo de trabalho está mais que compensado pelo comando crescente por parte dos gerentes e engenheiros. [...] Pelo contrário não apenas sua qualificação cai em sentido absoluto (naquilo que perdem o ofício e as capacitações tradicionais sem ganhar novas capacidades adequadas para compensar a perda), como cai ainda mais num sentido relativo.

Nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial, determinados postos de empregos foram estimulados pela demanda crescente de mão de obra especializada e específica para tais profissões. Sérgio Grácio (1986), como já mencionado, chegou a conceituar essa demanda como de procura otimista pelo emprego, que se processava principalmente nas carreiras gerenciais e semigerenciais, entre outras, que não estariam disponíveis no mercado para os patrões, no momento em que estes necessitassem daquelas. Para esse percurso e, considerando a realidade dos Estados Unidos, Braverman (1980) recupera o alargamento da idade escolar, relacionando o tempo de permanência na escola às necessidades do capitalismo. Ele indica haver, para esse período, importantes subsídios estatais direcionados para a educação do trabalhador. A inferência do analista estadunidense é que o mercado de trabalho, por sua vez, acabou por encontrar um número de trabalhadores com diploma de nível superior acima da capacidade de absorção pelas empresas. Braverman (1980, p. 370) escreve que “pelos fins da década de [19]60 começou a manifestar-se um excesso” de profissionais formados pelo ensino superior, mas sem ocupação direta.

Com base na conjuntura descrita, Braverman (1980) aponta que o conteúdo da educação se deteriora enquanto sua duração aumenta. Esse panorama cria a possibilidade favorável aos empregadores de que o diploma seja utilizado como uma peneira para escolher os candidatos considerados mais aptos

para profissões estratégicas na hierarquia de acumulação capitalista. A extrema concentração desses conhecimentos, ainda segundo esse autor, “nas mãos da administração e suas organizações de equipes associadas”, fecha a via de acesso a uma formação que melhor desenvolva as potencialidades da classe trabalhadora. Para essa classe, a situação piora, pois a oferta educativa entregue aos trabalhadores tem por base a “ressignificação” dolorosa e inadequada do conceito de qualificação: “uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, a velocidade como qualificação” (BRAVERMAN, 1980, p. 375, grifos nossos). Com esse debate, o autor relaciona a escola à indústria capitalista e suas demandas, concluindo o seguinte:

Assim como no processo de trabalho, onde quanto mais se tem que saber o operário menos precisa de saber, nas escolas que as massas de futuros trabalhadores frequentam quanto mais há para aprender, tanto menos razão há para os professores ensinarem e para os alunos aprenderem (BRAVERMAN, 1980, p. 372).

As reflexões de Braverman (1980) nos permitiram compreender melhor e com maior posicionamento crítico o que a revisão da literatura sobre o paradigma da competência nos revela. Como veremos a seguir, a revista sobre o tema indica que ele vem sendo sistematicamente abordado no contexto da chamada reestruturação produtiva, adquirindo o *status* de ser referenciado à qualificação. Entre os dois conceitos, mesmo que em diferentes graus, via de regra é independente da abordagem, verifica-se que há uma aproximação, um distanciamento, uma distinção, ou uma “ressignificação”.

Um importante registro sobre os fundamentos teóricos da pedagogia das competências foi anotado por Nomeriano (2007), cuja pesquisa detectou que, no trato com a questão, um grupo considerável de pesquisadores tem como ponto de partida as investigações do sociólogo francês e especialista em sociologia do trabalho, Phillippe Zarifian. Segundo a autora, ele foi o pesquisador pioneiro no estudo sistemático, formalizando cientificamente um conceito sobre a competência. Para Zarifian (2003) competência é uma forma de qualificação em desenvolvimento. Sem esconder seu entusiasmo com a proposta, o autor entende que submetendo o trabalhador a esse suposto paradigma o operário acaba recebendo uma dupla qualificação, primeiramente, como explica, “em relação à sua

contribuição para a eficiência de um processo de produção” e, posteriormente, em relação “ao seu lugar na hierarquia salarial”. Para o autor, não se deve distinguir conceitualmente qualificação e competência; na verdade, em suas palavras, “o modelo da competência específica, **hoje**, de maneira **nova**, a construção da qualificação” (ZARIFIAN, 2003, p. 37, grifos nossos).

No Brasil, no entanto, um grupo também quantitativamente relevante segue as orientações do sociólogo suíço Phillippe Perrenoud, embora nesse caso, em sua quase totalidade, desprezem as possibilidades adquiridas com a crítica, como foi verificado acima nas pesquisas de Lima (2011). Acreditamos que a *Revista Nova Escola* seja uma das maiores responsáveis por tal feito. Em sua edição de agosto de 2002, esta revista publicou a matéria intitulada “Os novos pensadores da educação”, que virou “coqueluche” entre os educadores brasileiros, ao expor, sob sua ótica, aqueles que seriam os novos “gurus” para os professores dos países periféricos no século XXI. Além do intelectual suíço, a matéria valorizava o trabalho de Edgar Morin, César Coll, Antônio Nóvoa, Fernando Hernández e Bernardo Toro.

Para justificar a inclusão de Perrenoud nessa lista, a revista revelou que o sociólogo vendeu mais 80 mil livros somente nos dois primeiros anos deste século. Um dos principais motivos desse sucesso, ainda segundo o periódico, foi o lançamento da obra *Dez novas competências para ensinar*, lançada no Brasil pela editora Artmed, em 2000. Nela o teórico ensina para os professores a fórmula para atingirem o sucesso do aprendizado em dez passos, são eles: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração escolar; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas da profissão e 10) administrar a própria formação. Caso essas dez competências não resolvam todos os problemas da escola, o pesquisador suíço alerta para que o professor lance mão da sensibilidade e da afetividade em sala de aula.

Antes de esclarecer qual definição Perrenoud apresenta para

competência, a revista diz que um dos pontos mais conhecidos do autor é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar uma série de situações.” O principal ponto motivador para o elevado êxito desse sociólogo entre os professores brasileiros, segundo informa a matéria, é o fato de suas ponderações serem apresentadas de “forma clara e explicativa, sobre temas complexos e atuais, como formação, avaliação, pedagogia diferenciada e, principalmente, o desenvolvimento de competências” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2002, p. 21).

Freres e Holanda (2011) apresentaram um panorama crítico sobre a matéria citada. Para as autoras, embasado sobre uma suposta crítica da “incapacidade” do processo escolar, Perrenoud entende que nas competências estaria guardado o místico poder de ocupação do espaço escolar perdido pelo conhecimento acumulado pela humanidade que se complexifica com o estágio atual de crise crônica do capital. As pesquisadoras postulam que aquele autor enxerga nesse novo paradigma uma espécie de resposta ao antigo problema da necessária transmissão de conhecimentos e que ele poderia fazer a ligação entre os conhecimentos transmitidos pela escola com a vida cotidiana do estudante.

Além disso, este autor [Perrenoud] valoriza o saber prático voltado para o desenvolvimento de habilidades necessárias à resolução de problemas cotidianos, bem como aqueles saberes valorativos relacionados ao saber conviver com um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um jovem da periferia. Nesse sentido, propõe uma mudança na postura e no papel do professor, que só pode ser possível se a escola diminuir o peso dos conteúdos para que o docente trabalhe os saberes fundamentais para a autonomia das pessoas (saber-dialogar, saber-negociar, saber-utilizar as diferentes tecnologias etc.). Para ele, mais valem os saber-fazer gerais do que o conhecimento acumulado historicamente (FRERES; HOLANDA, 2011, p. 40).

Depois de conhecermos como essa proposta curricular se enraizou na escola brasileira, para que nossa revisão sobre o debate tenha melhor sustentação, examinaremos, a partir de agora, um pequeno grupo de pesquisadores que desenvolveu suas pesquisas no entorno do Laboratório George Friedmann, da Universidade Paris I (Sorbonne), considerado um dos

principais articuladores teóricos da transição da categoria competência da sociologia para a educação.

Iniciamos com Elizabeth Dugué (2004), que localiza o surgimento da noção de competência no cenário das transformações produtivas da década de 1990, representando uma contrapartida ao conceito de qualificação – estreitamente ligado ao taylorismo – que se encontrava em crise. Já Richard Wittorski (2004) concorda com o fato de que o esgotamento do taylorismo teria provocado o fenômeno que desemboca no deslocamento da qualificação em direção à noção de competência. O autor faz questão de apontar que esse deslocamento é muito mais um processo do que um estado.

As pesquisadoras Béatrice van der Heijden e Gildas Barbier (2004), por sua vez, direcionam suas análises para esclarecer a relação criatividade/adaptação em articulação com o problema da competência. Admitem, inicialmente, que “a performance excepcional está geralmente fundada em conhecimentos básicos muito amplos, assimilados durante um longo processo de aprendizagem.” Em seguida, no entanto, consideram que “diante das rápidas evoluções tecnológicas, é importante manter uma distância de acumulação das competências.” As autoras avaliam ser utópico imaginar o trabalhador de hoje prevendo uma carreira profissional estável. Para elas, esse *novo* trabalhador precisa se manter empregável e, para isso, necessita da manutenção “de um alto padrão de performance em toda e qualquer circunstância.” Com efeito, sustentam propositivamente que “o trabalhador moderno deve possuir enormes capacidades adaptativas” (HEIJDEN; BARBIER 2004, p. 68, grifo do original).

Em perspectiva distinta da abordagem das autoras supracitadas, Mireille Dadoy (2004), discursando sobre a gênese do termo, explica que “a noção de competência vem do latim *competentia*, derivada, por sua vez, de *comptere*, o que significa chegar ao mesmo ponto”, oriunda, por seu turno, de *petere*, sinônimo de “dirigir-se para”; refere-se a “o que convêm”; no francês antigo significava “apropriado”. Já a utilização da expressão pelo senso comum corresponde, em linhas gerais, ao reconhecimento sobre a capacidade para efetuar ações com sucesso (DADOY, 2004, p. 108, itálicos do original).

Como esclarece Dadoy (2004), a noção de competência

partiu da esfera do direito até que, por intermédio do plano linguístico, foi aplicada a objetos diferentes em contextos muito diversificados e com acepções particulares. Na França, a chegada ampla dessa noção na esfera do trabalho teria ocorrido, segundo a autora, por volta da primeira metade da década de 1980. Daí para o diálogo com o campo educativo não houve muita demora. Cinco anos depois algumas pesquisas já registravam que o discurso dos empregadores adotava a expressão “competência” em detrimento do vocábulo “qualificação”. Aquele conceito, em seguida, propagou-se “ainda mais facilmente pelo fato de a palavra retirar dele conotações muito fortes, que não são sempre conscientes para o público.” Fato que assegurou à expressão “competência” alta aceitação de assalariados e seus sindicatos, bem como dos patrões. Para Dadoy (2004), essa elevada aceitação ocorre entre aqueles “pelo fato de que, até então, ela era, sobretudo, utilizada para falar dos quadros de executivos”; já para os empresários, a noção de competência foi ainda mais prontamente aceita, pois os patrões perceberam que esse conceito “exalava um perfume de competitividade”. Admite a autora que essa noção acabou se revelando “muito mais utilizada em favor dos interesses dos empregadores, em detrimento dos interesses assalariados” (DADOY, 2004, p. 122).

Foi por meio da seleção de pessoal e da ergonomia cognitiva que se processou o desenvolvimento do conceito das competências, facilitando o seu perfeito cruzamento com as necessidades empresariais, pois, como explica Dadoy (2004), as empresas utilizaram a expressão para designar os saberes e o saber-fazer destinados a tarefas específicas, particulares de cada posto de trabalho e intransferíveis para outras atividades.

Ora, hoje, as análises de competência, tais como são praticadas, ressaltam muito a bricolagem intelectual; ainda procedem muito pelos procedimentos declarativos e não repousam sobre verdadeiras investigações, fundadas sobre ferramentas indiscutíveis. Longe de terem rompido com as técnicas anteriores, apesar das mudanças de vocabulários, elas acabam por desempenhar um papel mais ideológico que técnico. Em contrapartida, têm, perfeitamente, pelo menos até o momento, favorecido os projetos das empresas, permitindo individualizar os procedimentos de avaliação e de remuneração dos assalariados (DADOY, 2004, p. 139).

Esse parágrafo conclusivo das considerações da autora é suficientemente enfático sobre as fragilidades investigativas que cercam o tratamento dado à questão, bem como seu caráter favorável a uma suposta nova orientação empresarial.

Quando posicionamos o debate sobre a pedagogia das competências no Brasil, não podemos deixar de destacar, em primeiro plano, o rigoroso trabalho investigativo de Marise Ramos (2006b), que posiciona criticamente o paradigma das competências como a “pedagogia da Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna”. Na esteira aberta por Zarifian (2003), Ramos (2006b) entende que a gestão por competência seria composta pelos seguintes elementos: 1) gestão individualizada dos trabalhadores no quadro dos objetivos das empresas; 2) desenvolvimento das competências individuais; 3) reconhecimento das competências adquiridas pelo trabalhador e 4) remuneração em função dessas competências.

Referindo-se à relação entre as noções de qualificação e de competência, a autora posiciona-se ao lado daqueles pesquisadores que identificam a ocorrência de um deslocamento conceitual da primeira para a segunda categoria, aferindo, mais precisamente, que a centralidade histórica daquele conceito, “no ordenamento das relações sociais de trabalho e educação, está sendo tendencialmente ocupada pela noção de competência” (RAMOS, 2006b, p. 5). O paradigma da competência seria, na verdade, como acrescenta a autora, “um modelo de gestão capaz de organizar a tensão entre conhecimentos e competências, permitindo, assim, ultrapassar o falso dilema entre qualificação do emprego e qualificação do indivíduo” (RAMOS, 2006b, p. 12).

Para melhor esclarecer seus pontos de vista sobre a relação indivíduo/cargo *versus* desempenho, Ramos (2006b) dialoga com as reflexões de Rogério Valle, trazendo para o debate o seguinte registro:

as competências poderiam ser vistas como a mediação entre a qualificação e o desempenho no cargo, podendo explicar, por exemplo, porque indivíduos com a mesma formação têm desempenhos diferentes num mesmo cargo (RAMOS, 2006b, p. 12).

Como forma de problematizar as principais contradições da pedagogia das competências, Ramos (2006b) apresenta,

mediante debate com Yves Schwartz, algumas de suas principais conclusões, reafirmando o caráter insuficiente da referida proposta. Ela indica haver, no horizonte da emancipação, limites quanto ao enfrentamento das contraditórias relações entre o trabalhador, o processo de construção do saber e as condições materiais do trabalho:

Concluimos, então, que a questão fundamental que reside no conceito de qualificação como relação social não é enfrentada pela noção de competência: compreender o movimento dinâmico e contraditório da construção e do uso dos saberes pelos trabalhadores, bem como o jogo relacional que se processa entre eles e deles com a materialidade objetiva do trabalho. Processo esse que transforma o trabalho vivo em trabalho morto, mas que também potencializa lutas sociais no sentido da **emancipação do trabalhador**, à medida que ele se torna efetivamente o sujeito das relações de trabalho (RAMOS, 2006b, p. 16, grifos nossos).

É inegável o avanço crítico posto às claras nas análises de Ramos (2006b). A autora situa suas ponderações em uma linha de denúncia devidamente fundamentada no que se refere ao deslocamento conceitual do paradigma da qualificação, rumo ao estabelecimento da competência, rigorosamente desfavorável ao trabalhador e a um projeto de educação emancipatório. Por outro lado, a linha de chegada para onde aponta a análise da autora estaria situada em um ponto nevrálgico que precisa ser necessariamente ressalvado. Esse nervo causador do “mal-estar” refere-se à possibilidade indicada por Ramos (2006b) de uma possível reversão do referido deslocamento que contribuiria para a emancipação do trabalhador. Ela entende que esse processo é um projeto ainda em disputa na esfera da política e, sendo assim, os trabalhadores teriam chances de lograrem êxito no embate. A citação que se segue é da própria autora e acreditamos que por meio de sua leitura o leitor compreenderá melhor o que estamos objetando no pensamento de Ramos (2006b, p. 20):

procuramos apreender a essência do deslocamento conceitual [da qualificação à competência] como processo contraditório e que, por isso, não está definitivamente determinado em favor da classe dominante. Pode, sim ser reapropriado pela classe trabalhadora a partir de seus motivos e conferindo-lhe seus significados.

Um interessante aprofundamento crítico foi apresentado por Nomeriano (2007), que procurou demonstrar os limites do

debate empreendido por Ramos (2006b) à pedagogia das competências, não deixando de reconhecer o mérito da análise dessa pesquisadora ao delatar o caráter individualista e desagregador do modelo ancorado na noção de competência. Por outro lado, Nomeriano (2007) aponta o ineliminável atrelamento da pedagogia das competências ao projeto de reprodução do capital no contexto da crise contemporânea. Em acordo com as inferências dessa autora, reconhecemos que a pedagogia das competências, como todo o conjunto dos chamados novos paradigmas educacionais, cada um a seu termo, é uma necessidade, não uma disfunção que possa ser resolvida na luta política travada dentro das amarras capitalistas.

Como tentamos deixar claro ao longo deste debate, apesar do reconhecido caráter polêmico da pedagogia das competências, os textos oficiais e alguns estudiosos sobre o tema não escondem seus elogios sobre tal paradigma. Isso nos permite inferir que é inegável a força de convencimento que tal proposta exerce sobre grande parte dos educadores e intelectuais, sobretudo os profissionais que trabalham com a chamada educação profissional e tecnológica. Nossa exposição não pode deixar de examinar os elementos mais críticos a respeito dessa proposta pedagógica, mesmo que apenas em determinado recorte, pois seus determinantes, como tivemos oportunidade de anotar, dão tectura aos novos arranjos presentes na modalidade educação profissional tanto a médio-profissionalizante quanto a superior.

É interessante relembrar que essa proposta educacional, aliás, é uma “ressignificação” dos ideários tecnicistas implantados no Brasil “a ferro e fogo” pelas amarras sangrentas da ditadura empresarial-civil-militar, iniciada nos anos de 1960. Tal implantação se deu por intermédio do acordo estabelecido entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), denominados Acordos MEC-USAID. Contudo, foi a partir dos desdobramentos da crise do capitalismo contemporâneo que o capital necessitou encontrar novas apostas para gerenciar seus problemas. Diante desse contexto, a pedagogia das competências é apontada como o novo epicentro curricular do modelo de formação do trabalhador. Fortemente favorável ao empreendedorismo empresarial, em detrimento de uma formação que aponte para a integralidade do ser humano, o

chamado paradigma das competências torna-se o parâmetro indispensável à formação especificamente imediatista para um ofício, visto que, na visão de seus defensores, capacita mão de obra para habilidades empreendedoras necessárias ao preenchimento das lacunas do mercado de trabalho capitalista e, no limite das análises mais críticas, pode ser ressignificada para emancipação do trabalhador. Entretanto, o que não é esclarecido pelos defensores dessa proposta educativa é que ela se ajusta melhor às intermitências capitalistas, cujo estágio de profundidade de sua crise estrutural não pode dispensar o “nicho” de mercado representado hoje pelo ensino profissionalizante, seja ele vinculado ao nível médio ou mesmo ao nível superior.

Nesse elenco que compõe o desejo empresarial de atar educação ao mercado, os empresários e seus artífices acenam, como contrapartida para o trabalhador, o aumento de sua empregabilidade, o desenvolvimento das criatividades individuais, a potencialização empreendedora e o dinamismo dos saberes subjetivos. Ademais, enfatizam os agentes que advogam um currículo para o trabalhador precarizado ao gosto do mercado, entre um refinado rol de expressões prontas e acabadas na ponta da língua, que o “novo” empregado formado sob o manto das competências terá mais *flexpertise* para enfrentar o atual quadro de crise/oportunidade. No caso específico da retrógrada elite brasileira, pretende-se “impor uma visão ideológica do ideal de *novo* empregado-cidadão em que o trabalhador é obrigado a se transmutar para sobreviver – via de regra, de forma precária – no contexto da crise hodierna” (SANTOS; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, 2011, p. 33).

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO MÉDIO-PROFISSIONALIZANTE E ENSINO SUPERIOR NÃO UNIVERSITÁRIO: DOIS TRAÇOS DA PRECARIZAÇÃO

7.1 Ensino profissionalizante ressignificado: a migração da precarização para o nível superior

É importante reprimir, logo no início deste último capítulo, que a exemplo da política, da arte, do direito, entre outros complexos sociais, como entendem, baseadas em Lukács, Jimenez e Mendes Segundo (2007), a educação é derivada do trabalho humano, não podendo ocupar sozinha o papel central de transformar a sociedade, ainda que se preste formidavelmente ao projeto de reprodução e manutenção da ordem capitalista, formando as consciências dos indivíduos para as prerrogativas do mundo da mercadoria. Todavia, se, por um lado, a educação não detém a possibilidade ontológica de erradicar a pobreza, por outro, não se pode negar, guiado ontologicamente pela mesma premissa, que o complexo educativo cumpre um papel ineliminável no processo de reprodução do ser social, operando com distintas e múltiplas mediações para que o indivíduo se aproprie da herança cultural da humanidade e, como escreve Tonet (2005, p. 144), “se construa como membro do gênero humano”. Portanto, o caráter próprio do complexo educativo apenas é possível de ser penetrado intelectualmente se for orientado sobre rigoroso caminho investigativo, visto que em sua função mediadora entre os sujeitos e a sociedade se move no contexto de um amálgama social, cuja compreensão profunda das causalidades e

teleologias que o compõe somente podem surgir ontologicamente.

Motivados pelos pressupostos dados pela materialidade histórica entendemos que, em última análise, as mudanças ocorridas na educação acontecem a partir das reformas implementadas no Brasil, principalmente, as iniciadas na década de 1990. Esse elemento de partida, exigido, por sua vez, pelo próprio objeto, solicitou da investigação o esclarecimento das categorias centrais do que Mészáros (2000, 2002, 2003) define como crise estrutural do capital, cuja influência sob o signo da chamada 3ª Revolução Industrial, questionou os paradigmas educacionais vigentes, o que exigiu do aparato produtivo um outro modelo para formar um adequado perfil de trabalhador. Esse suposto novo perfil deveria garantir ao profissional a aquisição de múltiplas competências condizentes com as necessidades de um sistema produtivo, agora regido pelo advento das tecnologias de base microeletrônicas teinformatizadas.

Esse arcabouço teórico-metodológico também cobrou da pesquisa um melhor aprofundamento histórico de como se desenvolveu a dicotomia educativa, o que foi feito primeiro em nível geral e depois particularizando a história educacional do Brasil. O objeto exigiu ainda que se debatesse as principais teses marxistas sobre educação e, como a tematização gira em torno da chamada educação profissional e tecnológica, foi preciso discutir o conceito de tecnologia. Por fim, em atendimento às necessidades causais do objeto, se debateu a principal proposta curricular para a formação profissionalizante que se apresenta na atualidade. Sobre esse suporte dado pela teoria em articulação dialética com a metodologia, a exposição chega enfim ao seu último capítulo. Objetiva-se aqui aclarar a articulação que há entre a integração de um nível com uma modalidade e seu desaguadouro no ensino superior, onde a chamada graduação tecnológica seria a opção preferencial para os egressos de tal integração.

A grande novidade da ressignificação da qualificação/requalificação da formação do trabalhador seria agora a possibilidade, assegurada por lei e defendida ideologicamente, de um ramo específico para a profissionalização no ES, visto que, ao longo da história, como

registramos anteriormente, o ES foi obstaculizado aos trabalhadores e seus filhos. No entanto, com as novas ideologias neoliberais orientadas pelas agências multilaterais, o ES, mesmo que em sua versão precarizada, é, enfim, ofertado aos trabalhadores e seus filhos.

Nos discursos políticos, no jornalismo, na fala das celebridades artísticas ou religiosas, a educação é sempre apresentada como a saída para os problemas sociais, quaisquer que sejam eles. Não há mediação alguma acerca do alcance do complexo educacional e seu efeito sobre as mazelas sociais: a educação é sempre a saída. Quando o problema é de desemprego, propõe-se a variante da chamada educação profissional e tecnológica como antídoto para sanar esse e outros problemas. As propostas governistas, independente de suas orientações políticas, quando necessitam mudar a incômoda realidade social brasileira, não apresentam grandes mudanças ao longo da história; às vezes é operada por um requintado teor retórico, mas independente desse refinamento discursivo, na prática, a efetivação é concretamente contraditória, com tendência a manter o distorcido quadro de distribuição de riquezas em uma sociedade de capitalismo periférico, como é o caso do Brasil.

Para que possamos atender à relação dialética de reciprocidade entre esses dois níveis de ensino, além de considerar a enorme demanda por formação superior, como mostram os crescentes números de egressos do EM, temos também que observar o visível crescimento das matrículas do ES. Como documentado por Clarissa Neves (2012, p. 2), o Brasil assistiu, nas últimas duas décadas, a um apreciável processo de crescimento no ES.

No começo dos anos noventa do século passado, somavam-se 1.540.080 estudantes matriculados no ensino superior no Brasil. Esse número saltou para 2.694.245 de estudantes em 2000 e para 6.379.299 em 2011.

Essa mesma pesquisadora, ao analisar dados do IBGE/PNAD, ainda informa que, considerando a faixa etária de jovens entre 18 e 24 anos, o índice líquido de matrícula no ES brasileiro gira atualmente em torno de apenas 14,9 % enquanto o dado bruto marca cerca de 28,12 %. Índices preocupantes mesmo se comparados ao cenário da AL (NEVES, 2012).

É com base nesse panorama que devemos posicionar os debates sobre a integração entre o ensino médio e a educação profissionalizante e seu desaguadouro no ES.

Com esse quadro em tela, cabe as seguintes indagações: a integração de uma modalidade educativa (ensino profissional) com o último nível de educação básica (ensino médio), defendido largamente por empresários, governantes, jornalistas, políticos de oposição/situação, organismos internacionais, intelectuais, entre outros seguimentos da sociedade, será capaz de qualificar/requalificar o trabalhador em condições de melhorar o desenvolvimento social e ao mesmo tempo formar o estudante para a plenitude humana? Os egressos da atual proposta do chamado ensino médio integrado estarão mais aptos ao desempenho de uma função específica para aumentar o contingente de trabalhadores com alguma qualificação ou, também em consequência disso, melhorarão as opções para os empregadores, na hora que estes precisam escolher seus empregados?

Sobre essas difíceis e intrigantes questões não podemos considerar apenas a aparência enganosa dos fatos que, mesmo mostrando parte da realidade, não revela tudo. Embora oscile entre a quinta e a sexta economia mundial, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil marca 0.744, é o octogésimo em uma relação que analisa 187 países. Existe hoje uma grande discussão sobre quais são as prioridades das políticas de Estado para se elevar os tímidos indicativos de desenvolvimento humano no Brasil. A esfera da educação, sobretudo aquela específica ao chamado ensino profissionalizante, passa a ser defendida como uma importante aliada para se alavancar tais indicadores.

Perante a premissa de que a dita empregabilidade é um mecanismo que busca esconder a realidade do desemprego crônico, o conteúdo da educação, permeado pelo caráter ideológico desse discurso, constitui um poderoso instrumento que perpassa as subjetividades dos trabalhadores e de seus filhos, bem como de professores, de gestores, de intelectuais e de políticos (quaisquer que sejam seus partidos). Com efeito, a empregabilidade e o empreendedorismo, disseminados nas concepções desse “novo” modelo de ensino, são postos como meta a ser alcançada por todos, a fim de que os trabalhadores-

estudantes sejam incluídos no mercado de trabalho capitalista. Perante a problemática do desemprego, o indivíduo é persuadido a se sentir responsabilizado por estar ou não empregado. Caso não consiga o apregoado emprego é porque falhou, não fez a escolha correta ou não é competente para a pedagogia das competências. As virtudes “empreendedoras” pessoais, com efeito, justificariam o fato de uns estarem empregados e outros não.

Na tela de tantas contradições na qual sobrevivem esses jovens, a possibilidade de cursar o ensino profissionalizante, que, ao mesmo tempo lhes garante a conclusão do ensino médio, aparece como uma vantajosa opção, sobretudo agora, dado que as políticas educativas garantem existir no ES um abrigo para quem quiser ir de imediato para o mercado de trabalho capitalista. Acoplado a essas questões, não se pode desprezar o grande desnível de formação propedêutica entre esses estudantes e seus concorrentes das “escolas-empresas”, visto que estes, por serem privilegiados pela história, tiveram melhores condições sociais e econômicas, por isso são mais beneficiados na concorrência desleal por uma vaga na universidade pública, em cursos considerados de qualidade. Contraditoriamente, o estudante vindo da rede pública de ensino, em busca de uma sombra ao sol na vida acadêmica, acaba conseguindo, no limite de suas possibilidades financeiras, pagar por um curso superior, em geral de curta duração, à distância, fragmentado, com formação aligeirada e de qualidade duvidosa. Para atender a essa dificuldade de acesso, as políticas educacionais motivam, por intermédio de seu aparato ideológico discursivo, as graduações tecnológicas como o ideal para que os filhos dos trabalhadores possam enfim cursar o ES, mesmo que ele seja não universitário.

Aqui cabe um interessante discurso feito há mais de cento e vinte anos. José Ricardo Pires de Almeida (2000, p. 195), já apresentado em nosso texto, considera que “as bases de uma organização regular do trabalho, que não se apoiará em teorias ou perigosas utopias,” deve entender que “o ensino profissional é para o povo, um sucedâneo do ensino universitário; e, com a ajuda deste ensino, o operário e o industrial usufruem seus direitos, encontram melhor seu caminho na sociedade.” Para Almeida (2000, p. 195), a “instrução e a educação profissional devem, no futuro, ter mais escolas que o ensino chamado

universitário, fazendo penetrar em todas as classes da sociedade uma instrução prática séria, em harmonia com as necessidades de cada classe.”

Recorremos mais uma vez ao teórico do Império para clarear que o desejo da atrasada elite tupiniquim não envelhece. Independente da indisfarçável sinceridade de Almeida, mais de um século depois, mesmo que seus pares contemporâneos não sejam afiliados à sinceridade, no contexto dos anos de 1990, observamos a reformulação EM público e do ES seguindo as mesmas bases defendidas pelo intelectual amigo do genro do imperador Dom Pedro II. Como se fosse uma novidade, o EM público tem que ser, prioritariamente, profissionalizante. Entretanto, agora já há uma inovação que não podia ser prevista pelo sincero senhor Almeida ainda no século XIX, ou seja, na contemporaneidade o ES também tem sua vertente profissionalizante que deve afastar os jovens das perigosas utopias, do vício e dos desvios da sorte. Para significativa parcela dos intelectuais do século XXI, a principal possibilidade de combate ao desemprego e à falta de oportunidades que atinge a juventude, deve ser a escolaridade profissionalizante, seja ela no EM ou no ESNU.

A partir das contradições herdadas do cenário das décadas passadas, o governo Fernando Cardoso (1995-2002) regulamenta, como já vimos, a Educação Profissional por intermédio da LDB N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e pelo Decreto N° 2.208 de 17 de abril do ano seguinte. Posteriormente, no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o Decreto N° 5.154 de 23 de julho de 2004, como já criticamos, supostamente revoga o dispositivo anterior. Mesmo considerando as muitas distinções entre as duas propostas governistas, como ponderamos anteriormente, podemos indicar que, em ambas, se verifica o viés reformista que marcou a década de 1990 e que se aprofunda no início do século XXI, em que a educação profissionalizante tem ocupado estratégica atenção das políticas estatais que, por sua vez, se articulam aos organismos internacionais para defender um conjunto de ações que objetivam a promoção da chamada inclusão social. Preparar os jovens-trabalhadores-estudantes para as novas demandas do complexo econômico, que lhes garanta uma pretendida cultura de paz e de valores que busquem uma suposta cidadania global, é o que se pretende

com tal articulação.

Esse é o panorama em que o complexo educativo recebe da LDB N° 9.394/96 a definição da chamada educação profissional como uma modalidade de educação e ensino que “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Porém, pouco mais de uma década depois, especificamente em 2008, essa definição é alterada pela Lei N° 11.741/08, para o seguinte texto: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008).

Tal alteração amplia o leque de atuação da agora chamada Educação Profissional e Tecnológica, o que pretende garantir a articulação do ensino profissionalizante com o nível médio. Em síntese, da forma como a modalidade passa a ser organizada, dá a entender que ela não é parte integrante da estrutura regular da educação brasileira. Passa a ser considerada, ao entendimento de Moura (2010), como um ramo paralelo, uma espécie de apêndice, visto que, por faltar uma determinação precisa, resolve-se denominá-la de modalidade. Determinação esta, que, para o pesquisador, não é adequada.

As ponderações de Dante Henrique Moura (2010) alertam para o debate sobre os significados de alguns termos utilizados dentro da chamada educação profissional. Conforme entende Lima Filho (1998, p. 3), a terminologia educação profissional é genérica e abrange vasta gama de processos educativos, “de formação e treinamentos em instituições e modalidades variadas”. Esse termo – assim grafado – é encontrado nos documentos oficiais como, por exemplo, o capítulo terceiro da LDB N° 9.394/96, bem como no artigo primeiro do Decreto N° 2.208/97, que delibera sobre os objetivos da educação profissional. O artigo terceiro desse dispositivo define que a educação profissional compreende os níveis: básico, técnico e tecnológico.

Para Domingos Filho (1998), o emprego das expressões educação profissional, ensino técnico ou educação tecnológica, vai muito além de uma simples questão de semântica, dado que

pretende refletir significações e concepções distintas.⁶⁹

Aranha e Machado, (2000, p. 274), em publicação do *Dicionário da Educação Profissional*, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), definem qualificação profissional da seguinte forma:

O termo remete a diversas idéias: à ação de se qualificar profissionalmente; à formação considerada apropriada para uma função técnica especializada; ao conjunto dos conhecimentos e habilidades adquiridos para o exercício de uma profissão; às qualidades de uma pessoa que exerce uma atividade em correspondência com o que está acordado pelo meio profissional em que ela se situa. Oposto ao amadorismo e o diletantismo, o profissionalismo define o caráter de uma atividade e este é dado por circunstâncias determinadas: conhecimento específico, formação profissional, carreira, autonomia, organização coletiva da categoria dos profissionais etc. A qualificação profissional, requerida por uma atividade profissional, está, portanto, dentro de um quadro amplo de relações, no qual se inscrevem as que o trabalhador guarda com os objetos de seu conhecimento e com as expectativas sociais sobre o que deve conhecer, saber fazer e como deve se comportar. Essas relações, por sua vez, sofrem repercussões das mudanças nas tecnologias empregadas, nos processos de trabalho e na gestão empresarial. Elas têm a ver com a divisão sexual do trabalho, os fatores étnicos e etários, o prestígio social da profissão, o jogo de interesses políticos e o poder que possui a categoria profissional na correlação de forças existentes. A qualificação profissional, nesse sentido, expressa a combinação, em dado momento histórico, de um conjunto de fatores que constituem as relações sociais que vivem os profissionais no exercício de sua atividade (ARANHA; MACHADO, 2000, p. 274).

O termo educação profissional é encontrado nos documentos oficiais que regulamentam essa modalidade, sobretudo a partir da LDB N° 9.394/96, substituindo o termo qualificação profissional, e tem como principal objetivo, segundo expressa o texto oficial, a formação para o exercício de uma profissão, isto é, a formação de mão de obra para o mercado de trabalho capitalista. É essa lei que estabelece a organização das modalidades de ensino, onde se encontra a educação profissional como uma delas. O capítulo terceiro do

69Para Lima Filho (1998), durante o mandato do presidente Fernando Cardoso, a denominação Educação Profissional, por ser mais identificada com a noção de empregabilidade, ganhou dos intelectuais do MEC a preferência.

título cinco, que trata dos níveis e modalidades de educação e ensino considera tal modalidade como parte do sistema educacional, são criados, porém, dois sistemas educativos paralelos. Como registrou Silva (2016), de um lado encontra-se o ramo regular: fundamental, médio e superior; já de outro, verifica-se a chamada educação profissional: básico, técnico e tecnológico – que também pode ser superior. É a oficialização contemporânea da dualidade educacional que agora migra, sob amparo legal, para o ES.

Apesar da denominação educação profissional passar a ser bastante usada nos documentos oficiais a partir de meados da década de 1990, dez anos depois, a literatura referente ao tema, sobretudo aquela ligada ao MEC, passou a utilizar a denominação Educação Profissional e Tecnológica, expressando-as por meio da sigla (EPT). Esta última denominação parece sinalizar para a necessidade de atender não só à união entre o nível médio e a modalidade profissionalizante, mas também a um potencial caráter de integração entre a chamada profissionalização de nível médio e sua congênere no nível superior, pois seu aparecimento coincide exatamente com a proliferação das políticas governistas de expansão do ES pela via não universitária.⁷⁰

Para avançarmos além das coincidências terminológicas ou circunstanciais, cabe agora pontuar uma transformação sofrida no âmbito do MEC de importância para o presente debate. Em virtude da estreita relação existente entre ensino médio público e o ensino profissionalizante, esse ministério decidiu operacionalizar mudanças internas com vistas a atender à demanda potencializada pela expansão dos chamados cursos técnicos. Assim, em 1990 foi criada a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), que dois anos depois sofreu

70Como explicam Farias, Santos e Freitas (2013), a sigla EPT já era usada pelos organismos multilaterais, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Mundial (BM), e os principais organismos da Organização das Nações Unidas (ONU), entre outras agências multilaterais para designar Educação Para Todos. Essa denominação surge precisamente na Conferência Mundial da Educação Para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, em 1990.

alteração e passou a ser designada como Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Quando a Secretaria de Educação Superior (SESu) transferiu a supervisão das graduações tecnológicas para a SEMTEC, esta pasta passou a ser denominada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) que, por seu turno, passou a ser responsável somente por definir as políticas de qualificação e expansão da educação profissional, ficando a cargo da Secretaria de Educação Básica a definição das políticas do ensino médio. Segundo pesquisa de Takahashi e Amorim (2008, p. 220), a SETEC teria a missão, de “[...] expandir a educação profissional de maneira a atender às necessidades de formação do trabalhador e ampliar o acesso às novas tecnologias.” Esses autores lembram que já em dezembro de 1999 o MEC emitiu a portaria N° 1.647/99, transferindo a supervisão das graduações tecnológicas da SESu para a SEMTEC. Mas foi com o Decreto N° 5.159/04 que a SEMTEC passou a ser denominada pela sigla SETEC.

Para que o leitor não se enfade com tantas siglas, consideramos importante esclarecer melhor como funciona internamente o MEC. Sua estrutura organizacional é composta pelos órgãos da administração direta e indireta, estando a SETEC na primeira; já as instituições de ensino federal ficam sob a responsabilidade da administração indireta. Todavia, para viabilizar as competências dessa secretaria, foi criado, em 2003, o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, de caráter consultivo e vinculado ao MEC. Esse fórum integra membros dos diversos ministérios e órgãos afins, apresentando, segundo registram Takahashi e Amorim (2008), os seguintes objetivos:

1. contribuir para a integração e articulação da educação profissional e tecnológica;
2. sugerir medidas referentes às bases do subsistema;
3. contribuir para a formulação de políticas e instrumentos normativos;
4. propor políticas de formação para os profissionais dessa modalidade;
5. propor mecanismos de financiamento;
6. sugerir medidas de integração das instituições ofertantes

com a sociedade;

7. propor estudos e pesquisas necessárias ao setor;
8. monitorar a implantação de alterações e opinar sobre assuntos de sua especialidade.

Foi nesse fórum que a SETEC anunciou seu compromisso para a definição da Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica, mediante as seguintes ações:

- a) outra educação profissional e tecnológica – reordenamento legal; b) fortalecimento das redes federais e estaduais de educação profissional e tecnológica e valorização do educador e do educando; c) política de financiamento, modernização e expansão; d) subsistema de educação profissional e tecnológica, que articule as múltiplas redes existentes; e) parceria público-privada (TAKAHASHI; AMORIM, 2008, p. 220).

Essa é a engrenagem em que a chamada educação profissional e tecnológica passa a ser defendida com veemência como uma das principais alternativas para superar a crise estrutural do capital. Tal modalidade de ensino, que, em sua trajetória histórica, voltou-se por excelência para a classe trabalhadora, ressignifica-se ao ganhar relevo no discurso dos organismos internacionais ao assumir papel central no reordenamento da educação perante as demandas do mercado capitalista. Em uma expressão, para que a reprodução do capitalismo em crise possa se processar, há a necessidade da formação de uma determinada mão de obra que se qualifique docilmente. Portanto, para que essa crença se realize, a retrógrada elite local desembulha a “novidade” pela qual o trabalhador terá um ramo específico para sua formação na educação básica e, agora, também na superior, mesmo que esta última seja não universitária.

7.2 Graduação tecnológica como alternativa de formação superior não universitária para a classe trabalhadora brasileira

Nossos objetivos agora pretendem analisar a expansão da graduação tecnológica no Brasil. Com esse exame, almejamos encontrar as ilações que comprovem ser esse subsistema o receptáculo prioritário, no ES, dos egressos do nível médio profissionalizante, bem como dos demais formandos desse nível que não encontram condições necessárias de ingresso na

universidade em sua forma clássica, ou seja, bacharelados e licenciaturas.

Antes de iniciar o debate propriamente dito, é interessante resgatar que a trajetória da graduação tecnológica no Brasil mostra que esse subsistema de ES, mesmo tendo dado sinal de vida um pouco antes do golpe empresarial-civil-militar de 1964, teve tessitura para sua elaboração, implantação e desenvolvimento com as políticas públicas postas a cabo a partir dessa ditadura. Muitas contradições, saltos, retrocessos e avanços ocorreram em sua história. Porém, a chamada “cefetização” da educação profissional, proposta pela lei nº 8.948/94, constituiu-se em um marco dessa contraditória evolução. Conforme consta no artigo primeiro, parágrafo segundo dessa lei, seus objetivos seriam:

[...] permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições, entre estas e as demais incluídas na Política Nacional de Educação, visando ao aprimoramento do ensino, da extensão, da pesquisa tecnológica, além de sua integração aos diversos setores da sociedade e do setor produtivo.

Posterior à lei supracitada, diversos outros dispositivos legais foram criados para garantir a estruturação definitiva no Brasil de uma educação de nível superior que formasse profissionais para ofícios laborais imediatamente conectados às exigências mercantis.⁷¹ Segundo defendem os entusiastas desse tipo de graduação, agora seria necessário formar para a fábrica moderna “toyotizada”, que passa a precisar de um empregado que se requalifique constantemente. Ainda conforme o discurso empresarial-governista, seria preciso atentar para as flutuações do mercado de trabalho. Portanto, dentro do cenário que abre o século XXI, o tecnólogo encaixa-se na ideia central da flexibilidade “empreendedora”, demandada pelo mercado capitalista contemporâneo.

71 Entre várias outras normatividades oficiais, são citadas pelos pesquisadores da área os seguintes dispositivos legais relacionados à consolidação da graduação tecnológica no Brasil: LDB Nº 9.394/96, Decreto Nº 2.208/97, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o nível tecnológico, Decreto Nº 5.154/04, documento “Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica”, Decreto Nº 6.095/07, entre outros documentos oficiais.

O MEC diz que os cursos de formação de tecnólogo devem ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, e devem abranger áreas especializadas, aliando teoria e prática. Esses cursos são “[...] programas de curta duração, de no mínimo dois anos, destinados a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente” (BRASIL, 2002, p. 16). Esse documento esclarece que os egressos de tal modalidade de ensino “poderão prosseguir seus estudos, após a aprovação em processo seletivo, nos programas de graduação (bacharelado) e de pós-graduação.” Esse é um ponto muito criticado por Claudio Moura Castro. Para ele, o ESNU brasileiro precisaria se aproximar do modelo estadunidense, que apresenta baixos índices de alunos que terminam os *community colleges* e prosseguem seus estudos no caminho da universidade tradicional (CASTRO, 2000).⁷² As principais vantagens desse tipo de formação, como argumentam os documentos oficiais, são: capacitação técnica para “boa” colocação no mercado de trabalho; aperfeiçoamento da prática profissional; atualização das qualificações técnicas e acadêmicas; ampliação dos horizontes intelectuais e duração específica (reduzida).

Admitindo que possa existir uma zona de indefinição entre o ensino profissional de nível médio, o ensino tecnológico e o ensino superior, o documento em foco adianta-se sobre a questão, explicitando o seguinte: “Ao se estruturar uma proposta de formação de tecnólogo, é preciso evitar superposições e lacunas em relação aos cursos técnicos e em relação aos cursos superiores de formação de bacharéis” (BRASIL, 2002, p. 24). Não obstante, a exposição governista enfatiza sua ideologia ao afirmar que o graduado em tecnologia é cada vez mais requisitado pelo chamado mundo do trabalho. Para tentar dirimir as dúvidas sobre as prováveis indefinições, o texto oficial escreve que a educação profissional “íntegra às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz o cidadão ao ‘permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva’” (BRASIL, 2002, p. 7, aspas

⁷²Esse é um ponto muito criticado por Claudio Moura Castro. Para ele, o ESNU brasileiro precisaria se aproximar do modelo estadunidense, que apresenta baixos índices de alunos que terminam os *community colleges* e prosseguem seus estudos no caminho da universidade tradicional (CASTRO, 2000).

do original). O MEC, sem se preocupar em ser redundante, enfatiza a importância de uma formação superior em tecnologia ao esclarecer que o curso é essencialmente uma graduação “[...] com características diferenciadas, de acordo com o respectivo perfil profissional de conclusão [...]” (BRASIL, 2002, p. 26); e que “requer desenvolvimento de *competências* mais complexas que as do nível técnico, bem como, maior nível de conhecimento tecnológico” (BRASIL, 2002, p. 23, *itálico* nosso).

Procurando historiar a presença do tecnólogo no chamado mercado de trabalho, o discurso oficial aponta que esse profissional se fez notar inicialmente nas profissões relacionadas à engenharia mecânica e à engenharia de construção e, posteriormente, verificou-se sua atuação potencializada nas áreas de eletroeletrônica, informática, biotecnologia e, por último, nos diversos campos de prestação de serviços. Quanto a sua *performance*, o tecnólogo cabe bem nos setores de comércio e serviços, pois constitui “um notável universo em expansão”, como conclui o documento (BRASIL, 2002, p. 24).

A justificativa apresentada pelas diretrizes sobre a necessidade de uma graduação tecnológica situada entre o egresso do médio-profissionalizante e o bacharel em engenharia é que as tecnologias de “ponta” apresentam articulação, cada vez mais crescente, com o conhecimento científico. Sendo assim, “o papel do tecnólogo, de quem se espera uma aptidão para a aplicação de tecnologias associadas à capacidade de contribuir para a pesquisa, se torna ainda mais estratégico” (BRASIL, 2002, p. 25). Como já tematizado, essa justificativa fundamenta-se nas argumentações defendidas pelo engenheiro especialista em mecânica dos solos, Milton Vargas.⁷³

⁷³Discursos similares aos de Vargas, pelo menos na concepção fantasiosa sobre a tecnologia, defendem existir hoje no Brasil uma preocupante falta de engenheiros. Por isso, o país teria que importar mão de obra. Sem poder aprofundar a querela, vale registrar uma flagrante contradição presente nesses posicionamentos alarmistas: se falta engenheiro para garantir o desenvolvimento econômico do país, não seria mais lógico formar engenheiros em vez de tecnólogos? Mesmo que os defensores da expansão do ES pela via não universitária tenham a resposta para essa retórica, mas a escondam, não podemos deixar de destacar, mais uma vez, que a educação

Na atual fase histórica, o ensino de graduação tecnológica faz eco às demandas plantadas pelo sistema do capital no campo da educação. Em um cenário de crise profunda, de agravamento da tragédia social pelo recrudescimento do sistema de exploração do trabalho a níveis jamais vistos, o capital reordena suas estratégias de recomposição das taxas de lucro, o histórico dualismo educativo passa a operar com requintados ingredientes, suas cores precisam ser mais fortes para reluzir com mais sedução, mesmo que tente encobrir a cínica defesa de separar, agora no ensino superior, o pensar de um lado e o fazer praticista de outro. Envoltos nessa retórica, adaptam-se os recorrentes jargões recomendados à necessidade de desenvolvimento do Brasil e da tão pleiteada democratização do acesso ao ES, não obstante se oferta a entrada à universidade pela porta mais estreita, ou seja, ao trabalhador é entregue uma formação imediatista, abreviada, de caráter praticista e completamente fragmentada.

Ao MEC e a alguns de seus intelectuais, possivelmente desprovidos dos elementos favorecedores de uma análise rigorosamente contextualizada sobre as condições reais, capaz de apontar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia no plano das necessidades, vinculadas a partir de uma autonomia relativa ao complexo do trabalho, resta apenas insistir na crença, praticamente “religiosa”, do desenvolvimento tecnológico como determinação central da sociabilidade atual. Essa falta de compreensão sobre a teia de infindas mediações que articula trabalho a tecnologia desemboca em um ufanismo tecnológico míope e apologético, como podemos constatar na seguinte passagem dos DCNs, para a chamada graduação tecnológica:

Os grandes desafios enfrentados pelos países, hoje, estão intimamente relacionados com as contínuas e profundas transformações sociais ocasionadas pela velocidade com que têm sido gerados *novos* conhecimentos científicos e tecnológicos, sua rápida difusão e uso pelo setor produtivo e pela sociedade em geral. As organizações produtivas têm sofrido fortes impactos provocados pelo frequente emprego de novas tecnologias que, conseqüentemente, alteram hábitos, valores e tradições que pareciam imutáveis (BRASIL, 2002, p. 26-7, *italico nosso*).

Como fica claro, para o MEC, o desenvolvimento da ciência

não pode carregar sozinha os malefícios ou benefícios do desenvolvimento econômico.

e da tecnologia tem autonomia sobre as demais esferas sociais, fazendo brotar do chão “neutro” da experiência social ou, mais diretamente da produção, “novos” e desafiantes problemas, independentes das vontades e conflitos inerentes à sociedade de classes.

Para acompanhar essas *impressionistas* “novas” transformações tecnológicas, atenderia adequadamente um “novo” modelo de ensino superior: a graduação tecnológica com sua flexibilidade de currículo e menor duração. Por meio de um ensino organizado em “saberes” mais ágeis, formatados sobre uma proposta pedagógica “mais competente”, permitindo uma formação mais leveira, pretende-se garantir a propalada qualificação da mão de obra frente a um cotidiano permeado pelas chamadas tecnologias mais avançadas. Essa proposta para o processo produtivo resolveria, em nosso país, segundo pensam seus defensores, a problemática da escassez de trabalhadores qualificados que no presente emperra o desenvolvimento do Brasil, de quebra, solucionaria o problema do desemprego e ainda ampliaria o acesso ao ensino superior.

A proposta de funcionamento apresentada pelo MEC para o ES tecnológico em relação aos professores, estudantes e sociedade é de “tirar o chapéu” para o mais ganancioso empresário, ávido por ver seus lucros aumentarem. Nesses cursos reduzidos, os docentes devem atuar como “clientes exigentes” para formar um profissional com “habilidades e competências empreendedoras” a serem adquiridas e elaboradas a partir das “exigências do mundo produtivo”. Esse profissional ainda deve ser capaz de enfrentar os desafios das “velozes transformações do mundo do trabalho, da sociedade e, mais, das condições cambiantes da vida profissional contemporânea” (BRASIL, 2002, p. 30).

Pretendemos, a partir do próximo item, atualizar os dados sobre a expansão da precarização do ES. Acreditamos que a análise sobre tais indicativos numéricos possibilitarão um melhor suporte para que a exposição possa confirmar suas hipóteses. Isto é, demonstrar que a graduação tecnológica é o receptáculo ideal pretendido pelo empresariado para integrar escola ao mercado, visto que cria no ES um ramo paralelo e dual para receber os egressos do dicotômico EM.

7.3 Indicativos de crescimento precário do ensino superior no Brasil: alguns dados

Para que se possa analisar o ES brasileiro, especialmente a graduação tecnológica, necessita-se de uma análise mais apurada de algumas amostras quantitativas para que a exposição tenha melhores condições de amadurecer suas considerações. As estatísticas apresentadas pelo Inep que forneçam detalhes sobre a evolução da graduação tecnológica no cenário da expansão do ES servirão de ponto de partida. A partir desse exame, realizar-se-á, dialeticamente, uma apreciação quantitativa-qualitativa para que se observe qual a direção apontada pelas estatísticas sobre esse subsistema educativo no país. Intentamos relacionar o crescimento de tal graduação à evolução dos chamados bacharelados/licenciaturas clássicos, para, assim, fazer inferências sobre a direção apontada por tais indicativos numéricos.

Vejamos, para iniciar, alguns indicativos de crescimento do subsistema tecnológico, expostos na seguinte tabela:⁷⁴

74Apenas para relembrar, com relação à graduação tecnológica no Brasil, já apreciamos em Santos (2012) o intervalo que vai de 1994 a 2004 (Tabela 1). Dissemos também, naquela oportunidade, que do ponto de vista estatístico, os indicativos são extraordinários. Naquele período, a evolução do subsistema tecnológico se situava bem acima dos cursos considerados clássicos: bacharelados e licenciatura.

Tabela 1 – Relação de crescimento de vagas, cursos, concludentes e matrículas da graduação tecnológica

Ano	Vagas	Cursos	Conclu.	Matricul.
1994	23.861	261	7.896	57.816
2004	200.458	1.804	26.240	153.307
%	840,11	691,19	332,32	265,16

Fonte: Giolo (2006).

Para melhor contextualizar a análise, mesmo correndo o risco de que ela se torne mais complexa, precisamos expor outros números. Em 2004, conforme informou o Inep, no Censo do ES de 2007, apenas 46,75% do total de vagas ofertadas na graduação tecnológica foram preenchidas. O setor empresarial, nesse mesmo ano, amargava 58,23% de ociosidade na graduação tecnológica, um índice maior do que o número de desocupação geral. No entanto, esse número fica bem próximo da taxa de desocupação registrada pelas instituições privadas que ofereciam os bacharelados/licenciaturas clássicos: entre 2003 e 2004 tal taxa de desocupação girava em torno de 48% (ver Tabela 2). Nesse mesmo ano, a alíquota inicial total de ocupação das graduações clássicas marcou 56,2%.

Tabela 2 – Taxa de desocupação do setor privado – Censo do ES de 2007

Ano	Bacharelado Clássico	Graduação tecnológica
2004	48%	58,23%

Fonte: Brasil (2009).

Não por pura e simples coincidência, como enfatiza a Tabela 2, a taxa de ociosidade no ES privado, considerado clássico no Brasil, era de aproximadamente 50%, quando foi apresentada a lei n° 11.096 que instituiu o ProUni, promulgada em 13 de janeiro de 2005. Pouco mais de dois anos após a promulgação dessa lei, no dia 24 de abril de 2007, o decreto n° 6.095 foi lançado com a finalidade de estabelecer diretrizes para o processo de criação das instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos chamados (na época) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, denominados inicialmente de IFETs. Tal fator cria grande

impulso estatal para a ampliação das vagas no ES pela via não universitária.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e sua transformação em Institutos Federais ocupa lugar privilegiado dentro do quadro da expansão precária do aracnídeo que se tornou o ensino superior brasileiro (ESB). Contudo, sua apresentação inicial, como não poderia ser diferente, foi sedutora e aperfeiçoadamente moderna em termos neoliberais, visto que conseguiu contar, de forma acrítica, mas não sem contradições, mesmo que em linhas gerais, com a participação de gestores, técnicos-administrativos, professores e parcela do sindicato da categoria. Sua adesão foi quase total. Havia, dentro da instituição, um sentimento geral de que o antigo Centro Federal de Educação e Tecnologia (Cefet) que, por sua vez, quando deixou de ser Escola Técnica não o fez sem contradições, teria que ser algo “grande, maior”: teria que migrar, oficialmente, para o ES e para a pós-graduação.

Para que possamos apresentar alguns aprofundamentos, observemos mais alguns dados fornecidos pelo Censo da educação do Inep, referentes ao desenvolvimento da graduação tecnológica:

1. Enquanto as matrículas na graduação clássica cresceram, de 2006 a 2007 (4,4%), no tecnológico o crescimento foi de 24,8%, seis vezes aquela taxa;

2. O Censo do Inep (2010) informa orgulhosamente que enquanto em 2001 os chamados cursos superiores tecnológicos (CSTs) somavam 69.797 estudantes matriculados; em 2010, esse número registrou um aumento de mais de dez vezes, pulou para 781.609 matrículas – crescimento de 1019,8%;

3. Apesar do investimento maciço da iniciativa privada nesse “nicho de mercado”, sobretudo em sua vertente à distância, as Instituições Federais de Educação Superior (IFEs) registraram aumento no período de 2001 a 2010 de 481% na oferta de vagas. Do total de 63.481 matrículas em cursos tecnológicos das Instituições Federais de Educação Superior (IFEs) no ano de 2010, 47.439 (74,7%) estão nos IFs e nos poucos Cefets restantes;

4. O Censo do Inep (2011) confirma a tendência de crescimento no tecnológico (pela via estatal e privada). Entre 2010 e 2011, destaca-se o crescimento de 9,6% dos cursos

tecnológicos;

1. Do total de 30.420 cursos de graduação, 17.031 (ou 56,0%) são bacharelados, 7.911 (26,0%) são licenciaturas e 5.478 (18,0%) são tecnológicos;

2. Segundo o grau acadêmico, observa-se um incremento de 2,7% nos bacharelados, enquanto os tecnológicos cresceram 9,6%, o que corresponde a uma taxa de crescimento dos CSTs em relação aos bacharelados de 3,55.

Embora ainda pareça complexo, agora já nos é possível demonstrar que o capitalismo periférico e atrasado brasileiro, na sua missão de defender o neoliberalismo de forma a se parecer moderno e atualizado, apresenta dois pesos e duas medidas. No entorno de 2004, quando a ociosidade registrada no ES, seja ele tecnológico ou clássico, situava-se próxima aos 50%, o que faz o Estado? Utiliza duas formas distintas para solucionar o problema.

Para melhor esclarecer essa questão, destacamos o que afirmam Santos, Jimenez e Mendes Segundo (2013, p. 304-5):

[...] o Estado, opta, no caso dos bacharelados, historicamente mais prestigiados, apresentar como proposta de alargar as portas da “casa do saber”, o ProUni, efetuando o embaralhamento entre as esferas pública e privada. Dito em uma palavra: escoar os recursos públicos para os bolsos dos afamados empresários da educação, como fez em 2004, por intermédio do financiamento, proporcionado por tal programa, de centenas de milhares de vagas para a esfera empresarial. Já com relação à desocupação amargada pelas empresas no ESNU, o governo age de forma diferenciada. Oferta pela via pública a graduação tecnológica, através principalmente da ifetização dos CEFETs e da proposta do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Antes de avançarmos para além das estatísticas sobre os números da graduação tecnológica, precisamos indagar qual o motivo que leva a atrasada elite que comanda o Estado brasileiro a optar por expandir a universidade pela via não universitária. Para melhor problematizar essa questão, vejamos os indicativos numéricos sobre esse subsistema na América Latina. Enquanto nesse continente, segundo dados da UNESCO/IESALC (2006), o ESNU representava em meados dos anos 2000 aproximadamente 25% do total de estudantes matriculados no ES, no Brasil, do total de alunos matriculados (5.302.373), somente 458.834 eram registrados nas graduações

tecnológicas, ou seja, somente 8,65% do total de estudantes do ES, portanto, bem abaixo da dos indicadores continentais. Os dados da graduação tecnológica brasileira em relação aos indicativos que este subsistema alcança no continente latino-americano indicam os motivos que levam a esfera estatal a optar pela expansão do ES pela via não acadêmica. Como detectamos em pesquisa anterior, os empresários brasileiros não tiveram a “competência” necessária para explorar esse “nicho de mercado” possibilitado pela graduação tecnológica. Assim, o Estado assume a empreitada, utilizando todo o aparato midiático disponível, para convencer os estudantes trabalhadores que a escolha por esse subsistema é uma boa opção (SANTOS, 2012).

O que está sendo encoberto pelas estatísticas, contudo, é o histórico dualismo educacional existente na escola erguida sobre o capitalismo, que precisa se atualizar/modernizar para enfrentar a crise do capital contemporâneo. Com relação a outros países da América Latina, o Brasil está bem aquém das expectativas esperadas pelas agências transnacionais no que se refere à oferta de ES aos filhos dos trabalhadores pela via não universitária. Tal fato, portanto, motiva o Estado a promover a expansão do ES pela via não universitária de forma que possa, ao menos, aproximar-se do montante verificado no continente, bem como atender à atualização e à modernização neoliberal do ES brasileiro, seguindo as orientações imperialistas por intermédio das agências transnacionais em articulação com o empresariado local.

Para que possamos demonstrar a orientação de tais agências sobre o ES brasileiro, utilizamos a pesquisa de Paiva (2016, p. 112), cuja análise sobre documentos do Banco Mundial aponta que a educação terciária “é concebida como a ferramenta por excelência capaz de criar, divulgar e aplicar o conhecimento de uma maneira eficaz e de capacitar força de trabalho técnica e profissional.”

Uma importante publicação do Banco Mundial, que traça as diretrizes para a educação superior, foi lançada em 2003 e tem como título: “Construir sociedades do conhecimento: novos desafios para a educação terciária.” Tal documento reafirma o paradigma de que nas sociedades afetadas pela rápida globalização, o conhecimento é a mola propulsora das economias do século XXI e a chave para a redução da extrema pobreza (PAIVA, 2016, 111-2)

Para o BM, um ensino terciário aos moldes da graduação tecnológica incrementaria a capacidade do formando “para responder com flexibilidade às novas exigências das sociedades do conhecimento” (BANCO MUNDIAL apud PAIVA, 2016, p. 112).

Já o documento *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado por esse Banco, em 1995, já antecipava que o termo ensino terciário deve ser equiparado ao ES. Essa expressão pode ainda ser equivalente ao termo pós-secundário, em que se englobam as modalidades posteriores ao ensino médio. Entretanto, como adverte Paiva (2016, p. 111),

partimos do pressuposto de que esta denominação não é meramente sinônima, mas possui a intencionalidade de valorizar as instituições não universitárias em detrimento das universidades que se caracterizam pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Não é oneroso repetir que o ESNU, por sua natureza praticista e imediatista, obstaculariza a integração entre esses três pilares universitários.

Não podemos deixar fora desse foco de análise, como já registramos, as comparações amplamente divulgadas por publicações de diferentes organismos que mostram o Brasil, quando comparado com o panorama internacional, mesmo entre os países latino-americanos, em uma posição bastante desfavorável, quando a avaliação quer detectar a quantidade de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos frequentando o ES. Pacheco e Ristoff (2004) – dois intelectuais ligados ao MEC – escreveram, em publicação de 2004, que, mesmo se triplicássemos os números de matrículas nas universidades brasileiras, teríamos ainda índices menores do que os da Argentina e os do Chile. Para ajudar a resolver esse problema, os autores indicam a expansão, sob responsabilidade do Estado, do ES brasileiro pelo caminho da graduação tecnológica, entre outras formas não universitárias.

Jaime Giolo foi coordenador-geral de estatísticas da educação superior do Inep, e trata-se de um outro intelectual que apoiou esse tipo de expansão. Depois de verificar cuidadosamente os dados fornecidos por esse Instituto, apresentou algumas conclusões e declarou que: “[...] há ainda uma grande demanda constituída e outra a constituir, mas elas só poderão ser atingidas por meio das iniciativas públicas, pois

a iniciativa privada não tem condições de atender plenamente a satisfação da população que busca a formação tecnológica” (GIOLO, 2006, p. 133). Outros documentos do MEC, nessa mesma época, recomendavam a expansão da universidade pública pela opção não acadêmica. O caso mais figurativo foi o do documento *Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*, que propõe uma série de benefícios para os estudantes que escolherem essa formação superior (BRASIL, 2004b).

Somam-se a isso, vários outros discursos que soaram na mesma direção, a exemplo, cada um a seu modo específico, de Takahashi e Amorim (2008), Clarissa Neves (2012), Claudio de Moura Castro (2000), entre muitos outros defensores da expansão do ES pelo caminho não universitário. Portanto, várias manipulações de dados e defesas públicas de intelectuais ligados ao MEC/Inep, bem como de intelectuais “independentes”, apoiaram o discurso de expansão estatal do ES pela via precária. Isto é, ajudaram a sustentar a ideia de que o mercado não tem condições de administrar o ES não universitário sozinho, sem a ajuda preciosa do Estado.

Apenas para ilustrar os discursos em defesa da ampliação de vagas no ES brasileiro pela via dos chamados Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), expomos aqui as palavras conclusivas da pesquisa publicada por Clarissa Neves (2012, p. 26):

Uma alternativa que deve ser debatida é o investimento no aluno, através de bolsas ou outras formas viáveis de financiamento ao aluno. Outro aspecto importante para atender a nova demanda é intensificar a diversificação da oferta do ensino superior, não apenas a tradicional oferta de bacharelado e licenciatura, mas também investir em cursos tecnológicos, vocacionais, de curta duração, atendendo demandas imediatas e necessárias do mercado de trabalho.

São raras, no entanto, as análises rigorosas que mostrem o incentivo estatal angariado pelo setor privado com esse tipo de política. Soma-se a esse quadro, uma imensa demanda reprimida que o Estado neoliberal não consegue atender, como ficou demonstrado na quantidade de egressos do EM. Com efeito, ao divulgar a importância de um subsistema de ES como alternativa aos filhos da classe trabalhadora, o Estado atrai os jovens das camadas populares para a precariedade na formação

superior. Serve como exemplo dessa atração a enorme propaganda retórica de aligeiramento, fragmentação e profissionalização precoce do EM, acenando, em contrapartida, que agora já existem cursos superiores para essa “clientela”: egressos da união da modalidade profissional com o nível médio, pomposamente denominada de Escola Integral, que hoje se espalha acriticamente por todo o Brasil.

Para esta exposição, a atrasada elite brasileira convence o Estado a preferir o que mais atende ao empresariado em detrimento de uma verdadeira e necessária expansão da universidade pública, gratuita, laica e de qualidade. A elite mandatária das políticas governistas não se importa se nossa educação é boa ou ruim. Para essa anacrônica elite, o processo educativo tem que gerar dinheiro como qualquer outro negócio. Os atrasados empresários brasileiros não nutrem interesse algum pelo desenvolvimento científico do país, como muito bem já registramos por intermédio das sinceras palavras do senhor João Uchôa Cavalcanti Netto.

A expansão do ES em nosso país está se processando pela via precária, isto é, pela cópia, como diz Frigotto (2006) ou, como já advertia Florestan Fernandes na década de 1960, pelo atraso. Com efeito, para sintetizar a precariedade de tal expansão, utilizamos as ácidas palavras de Francisco de Oliveira (2003) quando se referiu à elite brasileira: o atraso da vanguarda e a vanguarda do atraso. Contudo, para não desrespeitarmos a dialética da cova, tal expansão procura atender ao idiossincrático atraso da elite local, uma vez que se articula para funcionar como um receptáculo dos egressos de um ensino médio também precarizado, voltado, por seu turno, para formar jovens que, no limite, consigam ler, escrever, contar e apertar botão ou parafuso mecatrônico, geralmente fabricados nos países centrais, produtores da chamada tecnologia de ponta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção teórico-metodológica priorizada por esta exposição recaiu sobre autores que se aproximam da problemática na perspectiva da crítica marxista, destacadamente aqueles que seguem a onto-metodologia. Nosso referencial bibliográfico central procurou contemplar a escola única, inicial e de cultura geral, humanista, formativa, “que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1968, p. 118). Registramos, contudo, que não nos interessou dispensar o diálogo com autores que abordam a temática em outras perspectivas teóricas, pois entendemos que é preciso abarcar de forma enriquecedora e crítica a revisão bibliográfica sobre a problemática, visto que apenas desse modo foi possível reunir as melhores condições para tratar adequadamente o debate.

Sobre essa iluminação de caminho, a comunicação apresentou o percurso da dicotomia educativa de sua gênese até a contemporaneidade. No desenrolar da exposição, para que a tematização fosse mais consistente, foi necessário passar em revista o que alguns clássicos do marxismo entendem por educação omnilateral, o que foi feito a partir do próprio Marx, naturalmente com o auxílio de alguns de seus comentadores e interpretes. Essa discussão justifica-se em função do modo como as propostas contemporâneas sobre a chamada educação profissionalizante absorvem expressões e discursos caros à tradição marxista. Portanto, era necessário deixar diferenciado o que propõe o marxismo clássico do que toma de assalto os administradores do capitalismo em crise profunda. Em certa medida, essa também foi a justificativa para tematizar-se algumas das mais importantes categorias gramscianas para o

campo educativo. Ademais, era preciso deixar claro, mesmo que de modo largo, qual a proposta educacional defendida nos clássicos do marxismo.

Sobre a solidez dessa teoria, foi-nos possível enfrentar alguns problemas importantes que cercam a chamada educação profissional e tecnológica. Sobre isso, resta-nos reforçar que a expressão Ensino Técnico é uma das nomenclaturas desejadas pelas políticas de governo, agências internacionais, empresários e alguns intelectuais para designar a formação dos trabalhadores. Esse foi o motivo principal que justificou o necessário desmascaramento da chamada era tecnológica, que, por sua vez, possibilitou deixar claro que os atuais arranjos educativos destinados aos trabalhadores não podem ser chamados de técnicos, tampouco tecnológicos, haja vista que não há em tais cursos qualquer debate, por mais epidérmico que seja, sobre o conceito de tecnologia ou a importância do ato técnico para o desenvolvimento da sociedade. Com efeito, seus egressos não são formados para agir como técnicos, a não ser como reprodutores precários das necessidades pontuais do mercado de emprego/desemprego capitalista.

Com o debate apreendido aqui, não se quis, de modo algum, negar a colaboração da tecnologia no conforto, na segurança, na produção de bens materiais e simbólicos, bem como em uma incomensurável quantidade de elementos que são entrelaçados ao nosso cotidiano, operados por dispositivos tecnológicos de toda ordem e espécie e que certamente melhoram a vida humana. É preciso reconhecer o fato de que atualmente existe um cabedal de técnicas disponíveis jamais vistas. Nossas conclusões não pretendem se opor a tais fatos. Ao contrário, queremos reafirmar energeticamente a importância da técnica e da tecnologia para a humanidade, contudo, como demonstrado por Vieira Pinto (2008a, 2009b), os homens e mulheres ficam maravilhados com o que seus sentidos podem apreender, da mesma forma como qualquer outro ser social em qualquer outra época da história. Depois que o homem criou suas primeiras ferramentas, tornou-se socialmente técnico, daí por diante, cada fase histórica posterior tem que ser necessariamente mais rica em aspectos tecnológicos que a anterior. Como enfatizou Lukács (2010), é uma lei básica o fato de a história somente andar para a frente.

Os serviços prestados pelos *funcionários da ordem*, independente da fase histórica que estejam presenciando, como visto por intermédio de José Ricardo Pires de Almeida (2000), Milton Vargas (Apud Brasil, 2002), Cláudio de Moura Castro (2000), Luiz Carlos Bresser Pereira (1980), funcionam analogamente, como sentenciou Vieira Pinto (2008a). Para além desses poucos exemplos, pois a lista é tão extensa que não caberia em uma conclusão como esta, é interessante perquirir que alguns dos agentes individuais ou coletivos que deturpam a real categorização da técnica e da tecnologia o fazem por que são acometidos pela enfermidade da cegueira idealista; outros, são motivados por má-formação subjetiva de caráter, ademais, há os que permanecem no equívoco pela combinação de ambos os fatores. Aqui, talvez figure a maior parte (SANTOS, 2012).

Ao resgatarmos a história e o contexto da educação profissionalizante no Brasil, ficou evidente como se entulham aos montes esses serviços da ordem. Mesmo que transmutadas em pele progressista, são muitas e existem há muito tempo as defesas em torno de uma educação especificamente voltada para atender ao mercado capitalista, seja ele incipiente ou em crise aguda. Apesar disso e não poderia ser diferente, visto que o problema não pode ser equacionado somente na esfera educacional, os problemas da inserção precária do Brasil na divisão social internacional da riqueza persistem.

Esses equívocos bem intencionados desembocam em exigências sobre o complexo educativo, especificamente sobre a escola, que embarca nas asas dos modismos pedagógicos empresariais. A pedagogia das competências aparece como a bola da vez para solucionar os problemas curriculares e assim adequar melhor a educação dos trabalhadores aos imperativos mercadológicos. Por meio de alguns documentos oficiais, bem como de algumas pesquisas que defendem essa proposta curricular como uma boa alternativa para a escola do trabalhador, analisamos a proposta das competências, o que nos permitiu indicar suas principais debilidades. Com essa problemática aclarada, reunimos condições de apontar que a expansão precária do ensino superior – pela via não universitária – e assim também o ensino médio-profissionalizante, dado que segue a mesma finalidade, entrecruzam-se em vários aspectos com essa pedagogia.

Para relembrar palavras escritas em Santos (2015, p. 107):

devemos esclarecer que, se por um lado estamos cientes de nossos limites em abarcar uma polêmica com a envergadura que cerca esse debate – o que nos permite apenas apontar alguns elementos para futuros aprofundamentos –, conforta-nos, por outro lado, declarar que não nos interessa deixar alguma dúvida sobre qual o posicionamento de nossa pesquisa a respeito de tal paradigma educativo. Assim, assinalamos que a pedagogia das competências cumpre adequadamente o papel de revigorar a teoria do capital humano no contexto das propaladas “era tecnológica, sociedade do conhecimento, sociedade da informação”, entre outros termos. Com efeito, a proposta denominada pedagogia das competências aparece com o objetivo de favorecer a fragmentação, a flexibilização, a polivalência, o aligeiramento, no meio do enorme contingente de “novas” formas de precarizar a formação do trabalhador. Apesar das “novas” ações sobre o currículo para o ensino universitário – dentro do contexto de expansão do ensino superior pela via não universitária –, essa proposta pedagógica vem ao encontro das necessidades do capital em crise profunda, visto que atende em grande monta ao currículo das chamadas graduações tecnológicas que, por seu turno, se molda aos imperativos imediatistas empresariais das agências transnacionais.

Sobre essas difíceis e intrigantes questões não podemos considerar apenas a aparência enganosa dos fatos que, mesmo mostrando parte da realidade, não revela tudo. Embora que no início do século XXI o Brasil oscile entre a quinta e a sexta economia mundial, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país marca 0.744, é o octogésimo em uma relação que analisa 187 países. Quando a questão é desenvolvimento humano, o caso do Nordeste brasileiro, por exemplo, é bem mais drástico. Considerando apenas a mesorregião do Sertão Central cearense o IDH é 0.630, índice considerado muito baixo, inclusive por comentaristas alinhados em salvaguardar o capitalismo (PNUD, 2011). Esse é o panorama em que a educação, ao lado da saúde, segundo alguns dos analistas mais publicados, compõe o “calcanhar de Aquiles”, por assim dizer, dos baixos indicativos de desenvolvimento humano do Brasil. A esfera da educação, sobretudo aquela específica ao chamado ensino profissionalizante, como visto ao longo da exposição, passa a ser defendida como uma importante aliada para se alavancar os tímidos indicativos de desenvolvimento social brasileiros.

Com essas ponderações em quadro, entendemos que a presente exposição, ao analisar as políticas educativas brasileiras, historiando desde da gênese da dicotomia educativa até os fatos contemporâneos, não pode deixar de considerar o aspecto ontológico conferido pelo complexo educativo, que embora carregado de imensas possibilidades para desenvolver plenamente a humanidade, não tem, pela mesma natureza ontológica que o compõe, o poder de determinar o desenvolvimento de uma sociedade de capitalismo periférico impregnado de um idiossincrático atraso de sua elite.

A apreensão superficial do contexto social em que se insere o Brasil, cujo modelo precário de inserção na divisão social internacional do trabalho garante para sua elite determinados privilégios, configura-se, na outra cara da moeda, para os jovens filhos da classe trabalhadora, do seguinte modo: alta taxa de desemprego; ofertas de ocupações precarizadas e oscilantes; elevadas estatísticas de violência urbana e assassinatos entre os jovens pobres e pretos; carência de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade, principalmente noturna, entre outros fatores. Esse é o semblante em que a chamada educação profissionalizante – média e superior – torna-se sedutora, dado que é defendida como uma escola que garantirá um emprego ao se concluir o curso. Isto é, uma educação que cria um atalho para o mercado de trabalho capitalista. Em outras palavras: o discurso de que a qualificação profissional é garantia de emprego em um cenário de carência de opção de EM público, laico, gratuito e de qualidade, e de uma universidade pública de excelência e com garantia de vagas para todos que queiram estudar, que possam preparar o estudante para a humanidade plena do ser social, em um cotidiano que oferece pouco ou quase nada à população jovem, dentre outras questões, parece compor o leque de elementos que têm encaminhado os jovens e suas famílias a optarem pelas lentes sedutoras da chamada educação profissional, seja ela no nível médio-profissionalizante ou no superior.

Perante a premissa de que a empregabilidade é um mecanismo que busca esconder a realidade do desemprego crônico, o conteúdo da educação, permeado pelo caráter ideológico desse discurso, constitui um poderoso instrumento que perpassa as subjetividades dos trabalhadores e de seus filhos, bem como de professores, de gestores, de intelectuais e

de políticos (quaisquer que sejam seus partidos). Com efeito, a empregabilidade e o empreendedorismo, disseminados nas concepções desse “novo” modelo de ensino, são postos como meta a ser alcançada por todos, a fim de que sejam incluídos no mercado de emprego/desemprego produzido pelo capitalismo. Perante a problemática do desemprego, o indivíduo é persuadido a se sentir responsabilizado por estar ou não empregado. Caso não consiga o apregoado e tão “sonhado” emprego é porque falhou, não fez a escolha correta, ou não é competente para a pedagogia das competências. As virtudes “empreendedoras” pessoais, com efeito, justificariam o fato de uns estarem empregados e outros não.

Articulado a esse conjunto problemático, não se pode desprezar o grande desnível de formação propedêutica entre os estudantes e seus concorrentes das “escolas-empresas”, que historicamente tiveram melhores condições sociais e econômicas, por isso são mais beneficiados na concorrência desleal por uma vaga na universidade pública, em cursos considerados de qualidade. Contraditoriamente, o estudante vindo da rede pública de ensino, em busca de uma sombra ao sol na vida acadêmica, acaba conseguindo, no limite de suas possibilidades financeiras, pagar por um curso superior, em geral de curta duração, à distância, fragmentado, com formação aligeirada e de qualidade duvidosa. Mesmo que tais cursos sejam custeados pelo Estado, não se muda a lógica desejada pela política neoliberal. Ao contrário, a confirma, uma vez que o mais importante para os neoliberais não é a ausência estatal e sim que o Estado proteja o lucro empresarial.

Portanto, na tela de tantas contradições em que sobrevivem os jovens-trabalhadores-estudantes, a possibilidade de cursar o ensino profissionalizante que ao mesmo tempo lhes garanta a conclusão do ensino médio, podendo posteriormente ter acesso ao tão sonhado ensino superior, aparece como uma vantajosa opção.

Esse conjunto de elementos permite a nossa exposição indicar que a modalidade profissionalizante, seja ela básica, superior, técnica, tecnológica, integral, ou qualquer outra alcunha que lhes deem os ideólogos burgueses e seus bem-aventurados estudiosos, atendem prioritariamente aos interesses dos empresários. Em determinação de reciprocidade

dialética com essa indicação, podemos inferir que a proposta de integração entre o nível médio de ensino e a modalidade profissionalizante e seu conseqüente desaguadouro em um curso superior não universitário – como a graduação tecnológica – posta em andamento pelo Estado brasileiro em sua intenção de expandir a educação profissional em todos só níveis, distancia os trabalhadores de uma formação que atenda aos interesses da construção de uma sociedade realmente justa, em que os homens sejam tratados como seres humanos e não como meras mercadorias que podem ser adaptadas ao paladar mercantil.

Ademais, a expansão do ensino superior brasileiro que tem por objetivo receber os egressos da escola pública de nível básico, ocorre pela opção empresarial, visto que a pedagogia das empresas (competências), o léxico dos empresários (empreendedorismo, testes de alto impacto, economia baseada no conhecimento, avaliação por resultados) assaltam o mundo escolar como jamais visto. Com efeito, respaldada no axioma do falso socialmente necessário, a elite local e seus ventríloquos celebram uma suposta era tecnológica (sociedade do conhecimento, era informática, civilização digital), cuja discussão teórica não debate o que é ontologicamente técnica e tecnologia. Esse processo resulta em obscurecimento da realidade, contribuindo, portanto, com os interesseiros imperialistas que, por uma condição histórica, são os produtores de tecnologias. Tais interesses procuram intertravar nossa educação à condição de subalternidade, visto que ao mesmo tempo em que destrói completamente a universidade pública como um todo, investe fortemente em uma via não universitária com recursos, infraestrutura e principalmente retórica pública da importância de uma expansão pela via do atraso.

Por fim, para piorar o quadro já descrito, até autores alinhados às atuais políticas públicas governistas de expandir a universidade pela via precária, a exemplo de Clarissa Neves (2012), dizem que a expansão recente revela que o acesso ao ensino superior continua concentrado nos jovens brancos, oriundos das camadas de faixas de renda alta e média.

Antes de finalizar, contudo, precisamos pontuar que a escolha da expansão pela via não científica desvaloriza a

universidade como campo de formação abrangente e crítica, como produtora da ciência básica, que precisa ser desenvolvida sem interesses imediatamente aplicáveis ao capital. Esse cenário acaba por avalizar no lugar da construção de um conhecimento verdadeiramente crítico, do espaço público e do dissenso, um recinto adequado ao agenciamento de uma qualificação apequenada, de solidez praticamente nula, alinhada a uma pretensa polivalência, além de atada às demandas de curto prazo, razões pelas quais jamais poderá colaborar com alternativas de superação da ordem mercadológica. Para sermos rigorosos, em última instância, nem polivalentes os trabalhadores sairão, pois, perante essa lógica, o alijamento da mão de obra permitirá tão somente o intertravamento de nossa dependência ao imperialismo *globalizado* (SANTOS, 2012).

No entanto, esta pesquisa não pode cair no vão comum de acreditar, como defenderam abertamente os intelectuais ligados ao MEC, que o Estado apoiou o ensino superior não universitário porque o empresariado do setor educativo foi “incompetente” para administrar o “nicho de mercado” educacional aberto pelas graduações tecnológicas no Brasil. É preciso registrar, para que não reste dúvida alguma, que o caráter abreviado de uma pesquisa avaliativa sobre uma política pública educacional no cenário neoliberal, *globalizado* e pós-moderno brasileiro precisará de constantes atualizações (SANTOS, 2012). Mesmo ciente desse limite, esta investigação não pode ceder à aparência enganosa dos fatos que a conduzirá à ingenuidade de acreditar que os empresários vão abrir mão do precioso apoio do Estado neoliberal local para ajudá-los a manterem-se “competitivos” na oferta dos chamados cursos técnicos de nível médio ou mesmo nos ditos Cursos Superiores Tecnológicos (CSTs).

Perspectivamos, como já registramos em Santos (2012), outrossim, que políticas públicas a exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec, lei Nº 12.513, de 26/10/2011)⁷⁵, mesmo que com outra

75Essa lei: “Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de

nomenclatura, passarão a fazer parte das elaborações daquele ministério e dos que o cercam, independentemente de seus partidos. Mais: uma provável proposta estatal desembocará no financiamento público dos CSTs. Isto é, como já adiantamos em Santos (2012, p. 168), “o Estado brasileiro deverá oferecer incentivos financeiros aos empresários do ensino superior ES para que eles ofertem ou, para os que já oferecem, aumentem o número de vagas disponíveis para a graduação tecnológica e seus assemelhados”; dando forma mais elaborada à articulação entre o ensino médio-profissionalizante e as graduações tecnológicas.

Assumimos os riscos da tarefa do fazer crítico ao perseguimos a verdade na aparência confusa dos fenômenos. Assentados, com efeito, em nossa posição contrária à neutralidade científica, que, ao mesmo tempo, faz justiça ao construto teórico-metodológico que escolhemos seguir, temos segurança em firmar nossas inferências. Portanto, nossa pesquisa desmascara, no caso da problemática aqui tratada, as intenções do Estado brasileiro de ofertar, como forma de aumentar os pífios indicadores da quantidade de jovens entre 18 e 24 anos de idade que frequentam o ensino superior, a opção pela graduação tecnológica. Fica inequivocamente aclarado também que tal opção segue prerrogativas empresariais da tosca elite local e que é oferecida como um caminho conclusivo aos jovens egressos da escola de nível básico pública, sobretudo a noturna e destacadamente a de viés especificamente profissionalizante.

Como palavras finais queremos registrar, com base nos clássicos do marxismo, que nossos pressupostos educacionais se afastam radicalmente de qualquer conjectura que afirme ser o atual ensino profissionalizante – seja ele médio ou superior – capaz de proporcionar ao trabalhador uma formação digna às necessidades humanas. Com efeito, nas atuais propostas de ensino profissionalizante integradas ao ensino médio e sua

Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o I Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências” (BRASIL, 2011).

congênere no nível superior, é negada ao trabalhador-estudante a formação integral, aquela que une cabeça (intelecto), corpo (mãos) e fantasia (espírito).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: EDUC/Inep, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ARANHA, Antônia; MACHADO, Lucília. Qualificação profissional. In: FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília. **Dicionário de Formação Profissional**. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Belo Horizonte, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

BHERING, Marcos Jungmann; MAIO Marcos Chor. Ciência, Positivismo e agricultura: uma análise do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio na Primeira República. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 27, nº 46: p. 689-709, jul./dez. 2011.

BORON, Atilio. Hegemonia e resistências sociais na nova ordem mundial. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PÓS-NEOLIBERALISMO, 3. [Painel]. Rio de Janeiro: CLASCO – LPP-UERJ, 22 de out. 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, 2011. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar da educação**

superior 2007. Brasília: Inep/Deaes, 2009.

_____. Presidência da República/ Casa Civil. **Lei nº 11.741/2008**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base_e.pdf. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. **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. Brasília, 2004a. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004b.

_____. **Decreto permite articulação entre ensino médio e ensino técnico**. Brasília, 2004c. Disponível em: <www.mec.gov.br/semtec>. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Programa de Expansão da Educação Profissional. **Educação Profissional**: concepções, experiências e propostas. Anais do Seminário Educação Profissional: concepções, experiências e propostas. Brasília: 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Programa de Expansão da Educação Profissional. **Educação Profissional**: concepções, experiências e propostas. Anais do Seminário Educação Profissional: concepções, experiências e propostas. Brasília: 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares**: nível tecnológico. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares**: nível técnico. Brasília, 1999.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **Decreto Nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **DECRETO-LEI Nº 1.238**, de 2 de maio de 1939. Presidência da República. Rio de Janeiro, de 23 de setembro de 1939.

_____. **DECRETO Nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Presidência da República. Rio de Janeiro, de 23 de setembro de 1909.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

CARDOSO, Tereza Fachada L. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Os community colleges: uma solução viável para o Brasil?** Brasília: Inep, 2000.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. In: **29ª Reunião anual da Anped**. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu: ANPED, 2006.

CHASIN, J. **Superação do Liberalismo** – transcrição literal das aulas ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Dep. De Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, de 25/01 a 06/02 de 1988. Disponível em:

<http://www.foiceemartelo.com.br/posfsa/index.php?id=Autores&aut=Chasin,%20Jose>. Acesso em: 27 jul. 2016.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

_____. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1992.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COMÉNIOS, Jan Amos. **Didática magna: a arte de ensinar tudo a todos**. Lisboa. 1996.

COSTA, Frederico. Elementos de compreensão do pensamento pós-moderno: o irracionalismo como subproduto da crise do capital. In: JIMENEZ, Susana. V.; RABELO, Jackeline (Orgs.). **Trabalho, educação e luta de classe: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

COSTA, Frederico Lustosa da. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **RAP: Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 829-874, set./out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n5/a03v42n5.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. Prefácio. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: EdUNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, p. 89-107. abr - Jun de 2000.

_____. **Ensino médio, ensino técnico: de volta ao passado?** São Paulo, 1998. **Educação e Filosofia**. v. 12, n. 24, p. 65-89. jun - dez 1989.

DADOY, M. As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão de obra. In: TOMASI, A. **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. São Paulo: Papyrus, 2004.

DEL ROIO, Marcos. O Estado e sociedade civil em Gramsci. SEMINÁRIO IMO/UFC, 2008.

_____. **Gramsci e a educação do educador.** Caderno Cedes, Campinas, SP, v. 26, n. 70, set./dez. 2006.

DELUIZ, N. **Formação do trabalhador:** produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Shape, 1995.

DORE, rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 jul. 2016.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUGUÉ, E. A lógica da competência: o retorno do passado. In: TOMASI, A. **Da qualificação à competência:** pensando o século XXI. São Paulo: Papyrus, 2004.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho.** Expressão popular. São Paulo, Boitempo Editorial. 2004.

_____. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Centauro: São Paulo, 2006.

FARIAS, Aracélia; SANTOS, Deribaldo; FREITAS, Maria Cleidiane. Ensino médio integrado no Estado do Ceará: o “Caminho de pedras” do empreendedorismo para a escola pública. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide Maria Quixadá; RABELO, Jackline (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo.** Fortaleza: EdUECE, 2013.

FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo:** últimos escritos & outros textos. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FOLHA DE SÃO PAULO. **O pós-2º grau.** Editorial. 1 Caderno, 18 jan. 1996.

FOLHA DIRIGIDA (2001). **Universidade e ignorância.** Observatório da Imprensa. Disponível em:

<<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/asp21112001994.htm>>. Acesso em: 24 mai. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302012000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores associados, v. 11 n. 31, p. 80-95, jan./abr. 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a07v11n31.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014.

FRERES, Helena de Araújo; HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira. Os novos pensadores da educação do novo milênio: uma análise à luz da crítica marxista. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. Fortaleza, ano 3, n. 3, dez. 2011.

FRIGOTTO, G.; FRANCO, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto N° 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005a.

_____; _____. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.087-1.113, out. 2005b.

_____. **Pronatec é um caça-níquel para redes privadas**. São Paulo: _____. 2014. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/30/pronatec-e-um-caca-niquel-para-redes-privadas-diz-especialistas.htm>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. Universidade pública, trabalho e projeto de desenvolvimento no Brasil sob o pêndulo da regressão social. In: MOLL, Jaqueline; PALMIRA, Sevegnani. **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Inep, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, 3).

_____. **Cidadania e formação técnica profissional**. In: A página da educação. Rio de Janeiro, 1998. disponível em

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=1&doc=7042&mid=2>.

Acesso em: 21 jul. 2016.

GARCIA, Sandra. R. de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: MACHADO, Lucília ; FIDALGO Fernando (Org.). **Trabalho & Crítica-NETE**, Núcleo de Estudos da UFMG. Belo Horizonte: Unisinos, n. 2, set 2000.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: EdUNESP, 1991.

GIOLO, Jaime. A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão. In: MOLL, Jaqueline; PALMIRA, Sevegnani. **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Inep, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, 3).

GRÁCIO, Sérgio. **Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983**. Lisboa: Livros Horizonte. 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

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

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. Educação tecnológica. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Orgs.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2011.

_____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HEIJDEN, B; BARBIER, G. A competência, sua natureza e seu desenvolvimento: uma abordagem anglo-saxônica. In: TOMASI, A. **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. São Paulo: Papirus, 2004.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

IANNI, Octavio. **A idéia de Brasil moderno**: São Paulo: Brasiliense, 1992.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica** [de

2001 a 2015]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2016.

JIMENEZ, S. V.; MENDES SEGUNDO, M. D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPel/Pelotas [28]: 119-137, janeiro/junho 2007.

KUENZER, Acácia. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, n. 70, p 15-39. Campinas, SP: Cedes, Ano XXI, abr - jun 2000.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: 34, 2000.

LEHER, Roberto. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. In: **Trabalho & Crítica** – Anuário do GT Trabalho e Educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nº 1. Rio de Janeiro: EduFF – NETE – NEDDATE, set. de 1999.

LESSA, Sergio. **Capital e Estado de Bem-estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. Trabalho e luta de classes na “sociedade do conhecimento”. In: JIMENEZ, S. et al. **Marxismo, educação e luta de classes**: teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza: EdUECE/IMO, 2008.

_____. **Revolução e contra-revolução, fator subjetivo e objetividade**. In: Revista Outubro. nº 16 (2º semestre, 2007). Instituto de Estudos Socialistas-SP.

LIMA FILHO, Domingos. L. **A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior**: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. Revista Perspectiva, Florianópolis: Editora UFSC, v. 23, n. 02, p. 349-380, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 14 jan. 2008.

_____. **Os organismos internacionais e a educação profissional**: investigação sobre os determinantes da Reforma da Educação Profissional no Brasil. 1998. Tese (Doutorado) –

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

LIMA, Marteano Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**, v.27, n° 02, p. 73-94. Belo Horizonte, agosto de 2011.

_____. **A alienação em Lukács**: fundamentos para o entendimento do complexo da educação – Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

LIMA, Ricardo Cirino de. **Educação tecnológica no Brasil contemporâneo**: problematizando a aprendizagem das competências. 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. **Les Temps Hypermodernes**. Paris: ed. Grasset, 2005.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Estética 1**: La peculiaridad do lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1966/67. (4 volumes).

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1963.

MANACORDA, Mario A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

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

MARINHO, Sandra. **Para onde aponta a política educacional do governo Lula?**: Elementos para uma análise do programa nacional de qualificação social e profissional. In:

JIMENEZ, Susana. V.; RABELO, Jackeline (Orgs.). Trabalho, educação e luta de classe: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O capital: crítica da economia política** (livro primeiro vol. I). São Paulo: civilização brasileira, 2003.

_____. **A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório.** As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 30 mar. de 2016.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O século XXI: Socialismo ou barbárie.** São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. A crise estrutural do capital. In: **Outubro**-Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, n. 4. 2000.

MOURA, Dante Henrique, et al., ali.,. Politecnia e formação integrada: enfrentamentos conceituais, projetos políticos e as contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, nº 63, out – dez 2015.

_____. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLS, Jaqueline;

COLS. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NETTO, José Paulo. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Neto. **Economia política**: uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, Antonio Maurício C. das. Ética, tecnologia e sociedade. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (orgs.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino superior no Brasil**: expansão, diversificação e inclusão. Preparado para apresentação no Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos) – São Francisco, Califórnia, 2012. Disponível em: <www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Naves.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

NOMERIANO, Aline. **A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista**. Macció: EdUFAL, 2007.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio. Em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 32, n. 117, p. 1.051-1.066, out./out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 out. 2015.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica, (Conferência proferida no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, realizado de 07 a 09 de Setembro de 2006, na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

NOVAES, Henrique T. **O fetiche da técnica**: a experiência das fábricas recuperadas. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo:

Boitempo, 2003.

_____. **Elegia para uma Re(li)gião**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco; IESALC. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior. Caracas, 2006.

OTRANTO, Celia Regina. **Do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio ao Ministério da Educação e Cultura**: a trajetória histórica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. Santa Maria (RS).

OXFAM - COMITÊ DE OXFORD PARA O ALÍVIO DA FOME. **Uma economia para 1%**. 2016. Disponível em <http://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/Informe%20Oxfam%20210%20-76%20A%20Economia%20para%20o%20um%20por%20cento%20-%20Janeiro%202016%20-%20Relato%CC%81rio%20Completo.pdf>> Acesso em: 07 de fev. 2016.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior**: democratizando o acesso. Brasília: MEC/Inep, 2004.

PAIVA, Aline Nunes. **O viés mercadológico do programa de educação para todos**: uma análise onto-crítica das políticas educacionais brasileiras. Dissertação – (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Centão Central e Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – UECE/FECLESC/FAFIDAM. Limoeiro do Norte/CE, 2016.

PEREIRA, Antonio Marcondes dos santos. **História, educação e sociedade de classes**: pensamento pós-moderno e currículo de história no contexto da crise estrutural do capital. Dissertação de mestrado. Programa de pós-Graduação em Educação. Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2015a.

PEREIRA, George Amaral. **Formação de professores para a educação profissionalizante no Estado do Ceará**:

críticas à pedagogia do empreendedorismo. Dissertação – (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação Ciências e Letras do Certão Central e Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – UECE/FECLESC/FAFIDAM. Quixadá/CE, 2015b.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Desenvolvimento e crise no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PERES, Marcos Flamínio. **O caos organizador**: entrevista exclusiva, Gilles Lipovetsky. In: Jornal Folha de São Paulo: São Paulo, 2004. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1403200404.htm>. Acesso em: 14 de nov. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETRAS, James. O papel dos intelectuais na transformação social. In: RAMPINELLI, Waldir José, et., ali., (Orgs.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005.

PIKETTY, Thomas. **O Capital no Século: XXI**. Lisboa: Temas e Debates, 2014.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD), 2011. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/>. Acesso em: 22 jan. 2014.

QUARTIERO, Elisa Maria; eti., ali., Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. IN: MOLL, Jaqueline et al. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. **O ensino médio noturno sob o signo da reforma**: implicações na formação do trabalhador. 2001. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado** (2008). Disponível em: http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. Ciência e tecnologia na institucionalidade Cefet: questões sobre um projeto de universidade tecnológica. In: MOLL, Jaqueline e PALMIRA Sevegnani. **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006a. (Coleção: Educação Superior em Debate; v. 3).

_____. Teorias sociais sobre a competência em educação e trabalho. In: SEMINÁRIO ASPTI. 9., 2006, Universidade do Minho, Braga-Portugal. Braga, 2006b.

_____. Reforma da educação profissional: uma síntese contraditória da (a)diversidade estrutural. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPED, 1996. In: ANPED 25 anos, CD-ROM histórico, 2002.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Os novos pensadores da educação**. São Paulo: Abril, 2002.

RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos. **Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará: a escola do trabalhador sob lógica empresarial**. 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2015.

RIO, Cristiane Porfirio do. **Baixos índices de proficiência no ensino básico público cearense: primeiras aproximações**. In: SANTOS, Deribaldo et al. (Org.) . Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo. Fortaleza: EdUECE, 2013.

RODRIGUES, Anna Maria M. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (orgs.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRÍGUEZ, Amán Rosales. **Aspectos históricos y normativos del desarrollo tecnológico según Friedrich Rapp**. Revista de Filosofía. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, v. 31. n.1, p. 37-59. 2006. Disponível em: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fsl/00348244/articulos/RESF0606120037A.PDF>. Acesso em: 2 jul. 2014.

_____. **Popper y la tecnología**. Revista de Filosofía, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, v. 27, n. 1, p. 135-159. 2002. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0202120135A>. Acesso em: 2 jul. 2014.

ROMANELLI, Otaiza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1980.

ROMERO, Daniel. **Marx e a técnica: um estudo dos manuscritos de 1861 – 1863**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

RÜDIGER, Francisco. **Marxismo e a antropologia da técnica**. IN: Revista Contemporânea, UERJ, Edição 05, vol.3, n. 2, jul/dez 2005.

ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras. 1993.

_____. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SABINO, Thiago Chaves. **A educação profissional no Ceará: o projeto ensino médio integrado sob a crítica marxista**. 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2015.

SADER, Emir. **A crise do capitalismo e a esquerda**. O comuneiro N 8, março de 2009. Disponível em: C:\Documents and Settings\Administrador\Desktop\nr7_04_emirsader.html. Acesso em: 22 ago. 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulos, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 72, Outubro 2005. p. 7 a 44.

SANTOS, Deribaldo; SILVA, Geisiane Cristida P. da. Utilização privada de dinheiro público: alguns apontamentos sobre a gestão dos recursos do Sistema S. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 187-203, jan./jun. 2015.

_____; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O ideário educacional competente no contexto da crise estrutural do capital. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, v. 17, p. 9-33, 2011.

_____; _____. Sorria! Você está sendo “educado para o trabalho”: uma análise crítica da expansão da

graduação tecnológica brasileiro. In: SANTOS, Deribaldo et., al., (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

_____. ; COSTA, Frederico. A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade. In: SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico; JIMENEZ, Susana (Orgs.). **Ontologia, estética e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza/Campina Grande: EdUECE/EdUFCG, 2012.

_____. Pedagogia das competências para a educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica. In: **Revista Trabalho Necessário**. ano 13, n° 21, p. 79-110, 2015.

_____. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à Expansão do Ensino Superior Não Universitário**. Curitiba: CRV, 2012.

_____. Políticas Públicas Neoliberais para o Ensino Profissional: como fica o CEFET/CE? In: JIMENEZ, Suzana Vasconcelos; SILVA, Marcus F. Alexandre da (Orgs.). **Políticas Públicas e Reprodução do Capital**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

_____. **A reforma do ensino técnico-profissionalizante: uma política pública a serviço do mercado?** 2005. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – UECE, Fortaleza.

SANTOS, Jair Ferreira. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n° 34 jan./abr. 2007, p. 152-180. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 30 de jul. 2014.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos In: REUNIÃO NUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd, 29, Caxambu, MG, 2006.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores

Associados, 2003.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SCHAFF, Adam. **A sociedade informática: as conseqüências sociais na segunda revolução industrial**. São Paulo: EdUNESP/Brasiliense, 1993.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. Os cursos sequenciais em boa hora. Tudo a ler NECAD/CED/UECE, Fortaleza, n. 4, n. 13, p 4, jan./fev./mar. 2003.

SILVA, Maria José. **Escola família agrícola Dom Fragoso: elementos teóricos de aproximação da escola única de Gramsci**. 2006. Monografia (Especialização)-Programa de Formação de Formadores, Universidade Estadual do Ceará-UECE, Fortaleza: UECE, 2006.

SILVA, Maria Aline da. **Educação profissionalizante, movimento de educação para todos, decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04: as coincidências esperadas**. 2016. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, 2016.

SILVA JR, João dos Reis. Universidade e mundo do trabalho: aproximações para uma discussão. In: MOLL, Jaqueline; PALMIRA, Sevegnani. **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção: educação superior em debate; v. 3).

SOUZA, Juliana Brito de. **Política de expansão dos cursos superiores de tecnologia: nova face da educação profissional e tecnológica**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2012.

SOUZA JUNIOR, Justino de. O ensino médio integrado e a política educacional de Lula da Silva: afirmação da origem operária ou confirmação subalterna? In: NASCIMENTO, Aristonildo; MOURÃO, Arminda Rachel. **Educação, culturas e diversidades**. Manaus: Edua, 2011. Vol. 3.

_____. **Marx e a crítica da educação:** da expansão liberal-democrática. Crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

_____. A educação profissional na ordem regressivo-destrutiva do capital: novos e velhos problemas, velhos e novos desafios. ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES, 1, Fortaleza. EdUFC, set. 2006.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** 2 a . ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; AMORIM, Wilson Aparecido Costa de. Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: as dificuldades da retomada da educação profissional. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 207-228, abr./jun. 2008.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

TONET, Ivo. **Método científico:** uma abordagem ontológica. Instituto Lukács: São Paulo, 2013.

_____. **Educação contra o capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. **Democracia ou liberdade?** Maceió: Edufal, 1997.

TORRES, Francisco Rafael parente. **Trabalho e educação:** a graduação tecnológica no contexto da crise estrutural do capital. Monografia de conclusão de curso de graduação. Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará. Quixadá/CE, 2014.

VAISMAN, Ester. A ideologia e sua determinação ontológica. In: **Revista Verinotio.** n. 12, Ano VI, out./2010.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contrapontos, 2008a. Vol 1.

_____. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contrapontos, 2008b. Vol 2.

WITORSKI, R. Da fabricação das competências. In: TOMASI, A. **Da qualificação à competência:** pensando o

século XXI. São Paulo: Papirus, 2004.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC, 2003.

