

“Educação Profissional: crise e precarização” de Derivaldo Santos é fruto de uma longa trajetória de pesquisa no campo da relação trabalho-educação, em especial da educação profissionalizante. Manejando com habilidade categorias fundamentais do marxismo para desvendar as mudanças no complexo educativo, Santos nos traz os principais determinantes das mudanças da educação profissional na fase “neoliberal-globalizante” do capitalismo.

Ao mesmo tempo sintético e denso este Livro de Bolso do Professor Derivaldo Santos nos mostra como a agenda da educação profissional muda nas diferentes fases do capitalismo, acentuando cada vez mais a dualidade educacional. Ele observa os limites bem como as contradições do ensino médio integrado proposto pelo lulismo, onde o decreto de 2004 cria uma espécie de “pode tudo” na integração e também gera uma integração precarizada, à medida que não são destinados recursos financeiros e pedagógicos para a mesma.

Igualmente importante é a recuperação da proposta de Marx tendo em vista a construção da educação para além do capital e a potência da formação omnilateral, que poderá levar ao desenvolvimento completo e multilateral dos seres humanos.

HENRIQUE TAHAN NOVAES
UNESP - MARÍLIA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

crise e precarização

Derivaldo Santos

**Educação Profissional:
crise e precarização**

Deribaldo Santos

1ª edição
LUTAS ANTICAPITAL
Marília - 2019

Deribaldo Santos

**Educação Profissional:
crise e precarização**

1ª edição
LUTAS ANTICAPITAL
Marília - 2019

Editora LUTAS ANTICAPITAL

Editor: Julio Okumura

Conselho Editorial: Andrés Ruggeri (Universidad de Buenos Aires - Argentina), Bruna Vasconcellos (UFABC), Candido Giraldez Vieitez (UNESP), Dario Azzellini (Cornell University - Estados Unidos), Édi Benini (UFT), Fabiana de Cássia Rodrigues (UNICAMP), Henrique Tahan Novaes (UNESP), Julio Cesar Torres (UNESP), Lais Fraga (UNICAMP), Mariana da Rocha Corrêa Silva, Mauricio Sardá de Faria (UFRPE), Neusa Maria Dal Ri (UNESP), Paulo Alves de Lima Filho (FATEC), Renato Dagnino (UNICAMP), Rogério Fernandes Macedo (UFVJM), Tania Brabo (UNESP).

Projeto Gráfico e Diagramação: Mariana da Rocha Corrêa Silva e Renata Tahan Novaes

Capa: Mariana da Rocha Corrêa Silva

Impressão: Renovagraf

Santos, Deribaldo.

S237e Educação profissional: crise e precarização/ Deribaldo
Santos – Marília: Lutas anticapital, 2019.

128p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-53104-30-7

1. Educação para o trabalho. 2. Economia.

3. Mercado de trabalho I. Título.

CDD 370.193

Ficha elaborada por André Sávio Craveiro Bueno CBR 8/8211
FFC – UNESP – Marília

1ª edição – julho de 2019

Editora Lutas anticapital

Marília –SP

edlutasanticapital@gmail.com

www.lutasanticapital.com.br

Sumário

Nota.....	7
Introdução.....	13
1 - Notas sobre a história e o contexto da dicotomia educativa	27
1.2 - Complexo educativo e desenvolvimento social: elementos históricos.....	32
1.3 - Consagração pública da dicotomia educativa.....	48
2 - Formação omnilateral: notas críticas sobre politecnicidade e educação tecnológica.....	55
2.1 - Educação tecnológica e politecnicidade: especificidades sobre a omnilateralidade.....	71
3 - Técnica, tecnologia e educação profissionalizante: um debate escamoteado.....	81
3.1 - Técnica e tecnologia: desvelando a ambivalência.....	89
3.2 - Educação profissionalizante, tecnologia e mercado: notas conclusivas.....	103
Considerações finais.....	109
Referências.....	117
Sobre o autor.....	127

Aos trabalhadores e a nossos filhos coletivos

Talvez [a]o mano que trampa de baixo do carro sujo de
óleo

Que enquadra o carro forte na febre com sangue nos
olhos

[A]o mano que entrega envelope o dia inteiro no sol

Ou o que vende chocolate de farol em farol

Talvez [a]o cara que defende o pobre no tribunal

Ou que procura vida nova na condicional

Alguém num quarto de madeira lendo à luz de vela

Ouvindo um rádio velho no fundo de uma cela

Ou da família real de negro como eu sou

Um príncipe guerreiro que defende o gol

(Racionais MC's: Capítulo 4, Versículo 3)

Nota

O Brasil vive um dos momentos mais difíceis da sua história. Como nos lembra Florestan Fernandes, o golpe fulminante de 1964, que completou 55 anos, se transfigurou nos anos 1980 em “institucionalização da ditadura”, pois houve uma transição lenta, gradual, segura, sem rupturas e acerto de contas com este período histórico.

Fernando Collor de Melo e sua ira farsesca venceram a eleição de 1989, depois de uma grande manipulação da TV Globo no 2º turno. Fernando Henrique Cardoso aprofundou nosso neoliberalismo, com sua reforma do Estado e um grande ciclo de privatizações, aprimorando a ditadura do capital financeiro.

Depois de um curto período de ascensão do lulismo, dentro de uma estratégia de conciliação de classes e algumas concessões à classe trabalhadora (política de melhoria do salário mínimo, geração de emprego, cotas, direito das empregadas domésticas, etc.) tivemos um golpe de novo tipo em 2016, e em 2018 a prisão política de Lula, que abriu espaço para eleição de um novo Collor, com suas soluções meteóricas de inspiração na ultradireita supostamente para “corrigir” os males o país.

As classes proprietárias declaram guerra aos trabalhadores. No caso brasileiro, interromperam as parcas vitórias da “Nova República”, deram um golpe e enterraram a possibilidade de conciliar as classes sociais, ao ejetar o lulismo do poder.

Elas estão promovendo a destruição das parcas conquistas da “Nova República” num ritmo mais acelerado e se negam cada vez mais a ampliar a educação pública de qualidade, o sistema de saúde público, transporte de qualidade e barato, casa para as maiorias, etc.

Mês passado o capitão reformado, atualmente na presidência da república, esteve nos EUA para anexar o Brasil como novo protetorado do império estadunidense.

Preparados para este novo ciclo de lutas sociais, onde vai vigorar um longo período de resistência histórica, a Editora Lutas anticapital e nós – coordenadores do Curso Técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, com ênfase em agroecologia e agrofloresta, nos colocamos contra o desmonte da nação e nos comprometemos a publicar livros de qualidade acessíveis ao público brasileiro, que tem “sede” de conhecimento crítico.

O curso é fruto de uma demanda do MST e demais movimentos sociais do campo tendo em vista a escolarização e qualificação da população que vive do campo.

Somos partidários do estudo da história na perspectiva materialista e dialética. Temos partido, o partido da ciência e somos comprometidos com as lutas emancipatórias da classe trabalhadora.

Combatendo nas trevas, optamos por convidar algumas autoras e autores a se pronunciar sobre diversos temas candentes que serão imprescindíveis para os alunos e demais interessados.

Estamos montando uma série de Livros de Bolso, de caráter introdutório. Já publicamos “Sobre o óbvio” de Darcy Ribeiro e o texto “A conspiração contra a escola pública” de Florestan Fernandes está em fase de acabamento, “Quem é o povo no Brasil?” de Nelson Werneck Sodrê foi publicado recentemente. Pretendemos ainda publicar livros sobre e de Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Heleieth Saffioti, dentre outras e outros pesquisadores brasileiros mais jovens.

O livro “Educação Profissional: crise e precarização” de Derivaldo Santos inaugura o debate sobre a relação trabalho-educação na sociedade de classes bem como a possível e desejável educação para além do capital, que só poderá se viabilizar se tivermos alterações concomitantes no mundo do trabalho (emancipação do trabalho) e no “mundo da educação” (transformando o sistema educacional estatal em sistema educacional público, controlado pelos trabalhadores, tendo em vista a realização do trabalho docente também emancipado).

Para nós que estamos experimentando a educação para além do capital no microcosmo de uma escola, o livro de Derivaldo Santos nos ajuda a compreender o “fascínio” e os “mistérios” da nova agenda de educação integral do capital. Ao mesmo tempo, o livro resgata a proposta de Marx, que nos desafia a construir a educação omnilateral.

Certamente o debate travado pelo pesquisador Derivaldo Santos traz inquietações práticas e teóricas para nós que estamos coordenando cursos vinculados a movimentos sociais, numa importante parceria entr-

re movimentos sociais e universidades públicas. Estas inquietações nos instigam a aperfeiçoar nossas ações e a melhorar a fundamentação teórica do curso.

Da mesma forma, outros educadores que estão atuando na luta pela escola do futuro – com distintos graus de autonomia – seja em sistemas estatais seja em escolas de movimentos sociais, serão igualmente beneficiados por este rico e sintético debate inaugurado nesta série.

Com a expectativa de que este Livro de Bolso nos ajude a debater os desafios da Educação Profissional, desejamos a todas e a todos uma boa leitura.

Marília e Iaras, 2 de julho de 2019

Alan Salles, Angelo Diogo Mazin, Daniela Bittencourt Blum, Henrique Tahan Novaes, João Henrique Pires, Joice Aparecida Lopes, Lisbet Julca e Rogerio Gomes

Coordenadores do Curso Técnico em Agropecuária,
com ênfase em agroecologia e agrofloresta,
integrado ao ensino médio

Escola de Educação Popular Rosa Luxemburgo
(MST - SP)
Convênio UNESP - Centro Paula Souza -
PRONERA (INCRA)

Bruno Michel da Costa Mercurio, Claudia Maria
Bernava Aguillar, Luiz Roman, Natalia
Dorini de Oliveira e Theo Lubliner

Produtores de Material Didático do Curso Técnico
em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

Introdução

Este pequeno Livro de Bolso aborda a problemática da precarização do ensino profissionalizante. Entende-se que a pretendida integração do último estágio da educação básica com uma modalidade educativa necessita de análises mais profundas. Além disso, precisa-se arguir melhor e com mais profundidade o papel que a chamada educação profissional e tecnológica desempenha na relação entre a esfera econômica e o campo educativo. No contexto da política brasileira, verificam-se atualmente muitas oscilações e turbulências, o que recai sobre o complexo educativo com “novas” exigências que procuram atualizar velhas propostas acerca da relação Ensino Médio-Educação Profissional, de modo que tal relação possa melhor atender ao que o mercado de trabalho capitalista considera necessário. Nesse oscilante cenário, a aprovação da Lei Federal nº 13.415, de 16/2/2017, aponta para uma readequação da etapa da educação básica aos imperativos mercadológicos.

Para atender à tarefa de analisar a educação no cenário contemporâneo, necessário observar, mesmo sem aprofundar, a relação que o atual estágio capitalista guarda com as políticas de Estado voltadas para o complexo educativo e como tais políticas reformam o modelo educacional para contemplar uma cena histórica que transforma radicalmente o processo pedagógico em mercadoria. O atual estágio de crise estrutural do capital (Mészáros, 2000, 2002 e 2003) deman-

da, por intermédio da administração do Estado, uma escola que forme, agora mais do que nunca, 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 podem dar garantias ao próprio Estado, aos empresários e às agências internacionais de financiamento, quanto à eficiência educativa almejada pelo mercado de trabalho contemporâneo.

As mudanças ocorridas na educação brasileira, principalmente as iniciadas na década de 1990, foram influenciadas por mediações de ordens diversas. Prioritariamente, no entanto, entendemos que a aguda crise em que mergulhou o modo de produção capitalista, principalmente após o início da década de 1970, levou a transformações no complexo educacional, influenciando reformas que foram implementadas no Brasil a partir do início da última década do século XX. Esse quadro inclina a comunicação a indicar que, em última análise, o que determinou tais mudanças foi o cenário que se insere no que Mészáros (2003) define como de crise estrutural do capital, que tem detonador com o fim do que ficou conhecido como “Estado de Bem-Estar Social”.

Essa crise influenciou decisivamente as modificações no mundo produtivo que, sob o signo da chamada 3ª Revolução Industrial, colocou em questão os paradigmas educacionais vigentes, passando a

exigir um outro modelo para a formação e composição de um novo perfil de trabalhador. Esse suposto novo perfil deveria garantir ao profissional a aquisição de múltiplas competências¹ condizentes com as necessidades de um sistema produtivo, agora regido pelo advento das tecnologias de base microeletrônicas.

Segundo assegura Mészáros (2003), esta crise é perigosamente diferente das já vivenciadas pelo capital. A atual situação de crise articula-se numa rede de contradições que só se consegue “administrar” medianamente, ainda assim durante curto intervalo, mas que não se consegue “superar” definitivamente. Nas palavras do autor: “Diante da crise estrutural do capital enquanto tal, em contraste com as crises conjunturais periódicas do capitalismo observadas no passado [...] os problemas são fatalmente agravados no estágio atual de desenvolvimento” (p. 19-21).

No caso particular da América Latina (AL), com destaque para o Brasil, é relevante mencionar o papel dos organismos internacionais, importantes agentes de incentivo, apoio, financiamento e monitoramento das reformas educativas, particularmente as voltadas à chamada educação profissional e tecnológica. Para autores como Martins (2000) e Quixadá (2003), entre outras pesquisas que abordam as relações entre trabalho e educação, cada uma a seu termo, tais organismos representam as políticas públicas de

¹ Sobre a chamada pedagogia das competências, verificar nosso artigo publicado pela revista Trabalho Necessário, Santos (2015).

financiamento educacionais, consubstanciadas a partir do Consenso de Washington.

Esse é o contexto em que algumas mudanças no sistema educacional brasileiro, introduzidas a partir da Lei de Bases e Diretrizes da Educação (LDB) nº 9.394/96, passam a produzir modificações na educação profissionalizante. No que diz respeito às recorrentes reformas operadas sobre o Ensino Médio e a Educação Profissionalizante, como constatamos em pesquisas recentes, a exemplo de Santos (2012), tais reformas, até o momento, não conseguem ter êxito sequer nos limites da ótica do próprio mercado, visto que não conseguem 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 capital, o complexo educativo continua recebendo ácidas críticas por uma suposta crise no interior da escola, o que justificaria as constantes reformulações. Para essas recorrentes reformas, a modalidade da educação profissional figura como um dos alvos prediletos das políticas de Estado, que, por sua vez, são financiadas pelos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial.

Para apresentar a problemática, é imprescindível mencionar os debates sobre a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, que atualmente se espalham pelo país e, de modo geral, sem a devida criticidade.

Importantes estudiosos da chamada esquerda progressista colaboraram com a criação do Decreto nº 5.154/04, a exemplo de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco e Marise Ramos. Vejamos a defesa deste modelo de integração por parte desses autores:

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, 2005, p. 14).

Conforme descreve o *Documento-base para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio* (BRASIL, 2007),² as discussões sobre o retorno da integração tiveram início em 2003, quando as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional (EP) da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC iniciaram os primeiros seminários sobre a integração do nível médio com a modalidade EP.

Em 2003, o Ministério da Educação/SEMTEC organizou dois seminários que foram o marco

² Este documento foi assinado por Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos. A coordenação editorial coube ao primeiro.

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 que davam relevo aos princípios da educação tecnológico-politécnica, consagrada posteriormente por intermédio do Decreto n° 5.154/04. O objetivo da integração, conforme registra o documento Brasil (2007, p. 6), já ocupava

os debates no interior do Ministério³ e pretendia aumentar “a escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador”.

Marise Ramos (2008), ao criticar o primeiro decreto, aponta que sua essência resguardava a cisão entre o pensar e o fazer, enquanto as proposituras relevantes aos princípios da educação tecnológico-politécnica estavam presentes no dispositivo sucessor. Tais debates, ainda segundo essa autora, possibilitaram a mudança da legislação com vitória da segunda concepção por intermédio da regulamentação do Decreto nº 5.154/04. Os defensores deste dispositivo argumentaram que a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 39, 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).

Conforme argumentamos em Santos (2007), o Decreto nº 5.154/04 não revoga o Decreto nº 2.208/97. Após aquele dispositivo legal, fica aberta, decerto, a possibilidade da integração. O aligeiramento e a fragmentação, entre outras questões severamente criticadas neste último Decreto, no entanto, permanecem no dispositivo que o sucede. Ademais, a nova legislação não impediu a desintegração. O que temos na atualidade é uma

³ Conforme se pode conferir, por exemplo, nos registros do Documento-Base *Educação profissional: Concepções, experiências, problemas e propostas* (BRASIL, 2003).

espécie de “pode tudo”: integração, o que apenas, naturalmente, pode se dar em uma mesma instituição; desintegração em dois momentos distintos: no primeiro, o jovem precisa concluir 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); no segundo momento, por fim, o trabalhador-estudante precisa fazer o ensino médio em uma escola e ao mesmo tempo cursar o profissionalizante em outra, ou na mesma instituição, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Para esta última opção, o estudante terá de utilizar dois expedientes do seu dia, o que se torna inviável para os frequentadores que precisam estudar e trabalhar concomitantemente.

Cumprido 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. Assim, o currículo integrado torna-se dicotômico ao ser organizado com base em concepções educacionais diversas, 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 através do Decreto nº 5.154/04.

Vale registrar que a dita anulação do Decreto nº 2.208/97 significou, para o governo que assumiu tal “revogação”, uma demonstração de força junto aos representantes dos setores considerados progressistas da educação. Mas, segundo registra Frigotto et al. (2005b), as forças progressistas não atuavam sozinhas; havia o risco de um retrocesso na política educativa. Frigotto, Ciavatta e Ramos, entre outros estudiosos alinhados ao chamado campo da esquerda progressista, colaboraram com a criação do Decreto nº 5.154/04.

Na interpretação de Rosemary Dore (2006, p. 15-6), os 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 et al., 2005a, p. 1.090). 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’”.

As contribuições de Santos et al. (2016), ao analisarem o parecer de alguns críticos do Decreto nº 5.154/04, apontam alguns elementos cruciais para o entendimento das questões em torno de tal documento. Um ponto importante diz respeito ao tom autoritário da imposição do referido dispositivo – sem nenhum diálogo com a sociedade –, sob a justificativa

de ocupar espaços antes que as “forças conservadoras o fizessem”. Outro tópico relevante também observado pelos defensores de tal documento remete à abertura e estímulo à formação integrada, que exigiria para a real integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional uma infraestrutura adequada, além de financiamento sistemático. Percebe-se, entretanto,

a recorrente e histórica dualidade na educação nos marcos do modo de produção capitalista, com escolas para a classe dominante e para a dominada, bem como a severa dicotomia entre formação propedêutica e profissionalizante, que, em vez de ser superada, é fortemente regulamentada pela legislação vigente (SANTOS et al., 2016, p. 196-197).

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

Hoje, com o Parecer nº 39/2004 e a Resolução nº 1/2005, para além do decreto 5.154/2004, temos um marco legal que confere aos sistemas a liberdade e a autonomia para implementarem o ensino médio integrado. Porém, deve-se dizer que o parecer e a resolução praticamente reiteraram as diretrizes formuladas sob a égide do Decreto nº 2.208/97.⁴ Paradoxalmente, têm-

⁴ A autora se refere aos “seguintes documentos da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação: Pareceres nº 15/1998 e nº 16/1999 e; Resoluções nº 03/1998e nº 04/1999 (BRASIL, 1998a; 1998b; 1999a; 1999b)” (RAMOS, 2008, p. 23).

se duas visões diferentes convivendo na política educacional, quais sejam: aquela subjacente ao Decreto nº 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 socioprodutivas.

O Decreto nº 5.154/04, para seus defensores, permitiu a abertura e o estímulo à formação integrada (no sentido de união entre ensino médio e profissionalizante). 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 e, sobretudo, garantia de financiamento, pois a falta de recursos impossibilita o funcionamento dos cursos em dois turnos. Desse modo, 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. Ao contrário, ampliou-se o alcance da educação estritamente profissional, uma vez que os jovens, filhos de trabalhadores, “podem” (devem: são motivados a isso) cursar o ensino médio concomitantemente ao profissionalizante, frequentar a modalidade profissionalizante posterior aquele nível, ou ainda, realizar a sua formação no chamado ensino médio integrado.

No que se refere especificamente ao debate sobre a educação profissionalizante: para formar os trabalhadores e seus filhos, revigora-se, independentemente de seu tempo histórico, a defesa de uma “melhor” qualificação profissional, assim como a idealização de que o indivíduo é o maior responsável pelo seu sucesso e/ou fracasso. No campo educacional, as ações apresentadas como capazes de solucionar os diversos problemas de formação, de profissionalização e até de desemprego dos estratos sociais mais precarizados, seguem as orientações do movimento de Educação para Todos (EPT)⁵ dos organismos internacionais e dos empresários de modo geral, a exemplo do Movimento Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094/07).

Tendo como base pesquisas realizadas com suporte na ontometodologia marxista, que se fundamenta no movimento da materialidade histórica plasmada socialmente, em que o sujeito humano 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, caminhar para a emancipação humana. De todo modo, para que não ficássemos apenas na

⁵ A sigla EPT passou a ser utilizada inicialmente pelos organismos multilaterais para designar Educação Para Todos. A literatura brasileira, sobretudo aquela ligada ao MEC, todavia, passou a usá-la como designação de Educação Profissional e Tecnológica. Sem aprofundarmos essa coincidência terminológica, optamos por utilizar a sigla para designar Educação Para Todos.

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 que tem como natureza ser uma dicotomia parida de uma dualidade. Coube-nos analisar a gênese e a evolução desse dualismo, para que assim pudessemos 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 aos comandantes da ordem capitalista e seus propositos, e outro voltado estritamente para fazeres práticos, orientado principalmente para o mercado de trabalho capitalista.

Para atender adequadamente a 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 (2018), 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 é formar as consciências individuais para as necessidades demandadas a partir do mundo da mercadoria. Para fazer valer o movimen-

to 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 apropriar-se, por meio de complexas conexões, da herança cultural acumulada pelo conjunto da sociedade.

É com suporte nessa dialética que este singelo, mas importante livreto, entende que, pela natureza do complexo educacional, apenas é possível penetrar intelectualmente em suas particularidades por meio de uma metodologia que articule a história em sua processualidade materialmente histórica. Considerando, portanto, os avanços, os saltos e os retrocessos históricos da educação em relação dialética com a totalidade social, cria-se a possibilidade de descortinamento do véu que dificulta a apreensão real dos nexos que circundam o complexo educativo. Somente o materialismo histórico-dialético, com efeito, 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, saíram as conexões que permitiram à exposição posicionar-se adequadamente sobre a referida dicotomia e, especialmente, sobre a chamada educação profissionalizante, nascida de tal cisão.

1 – Notas sobre a história e o contexto da dicotomia educativa capitalista

A educação é um fenômeno social imanente a homens e mulheres. 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 (2007) 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.⁶ Para que o sujeito

6 Sobre a função da educação de transmitir o legado acumulado historicamente às novas gerações, conferir Saviani (2007) 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 a função da educação, defendendo que o complexo educativo deve transmitir para as gerações futuras o que a humanidade acumula em seu histórico, o que é apropriado por Frigotto e Duarte, entre outros autores. Já Tonet, embora se utilize de Saviani em algumas ocasiões, recorre à 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 postas ou dadas. Dessa posição, de modo geral, partilham, cada uma a seu modo, Lessa, Lazarine, entre outros estudiosos.

humano possa produzir seu processo educativo, contudo, ele precisa, ao tempo que cria as especificidades educacionais, sobreviver. Para produzir sua existência material, garantir alimento, vestimenta etc., ele necessita da natureza, pois daí ele extrai a matéria que lhe dá sustento. Portanto, é transformando a natureza sob orientação teleológica – com intenção – que os seres humanos conseguem os subsídios necessários à sua vida material. Esse processo, chamado por Marx (2003) de trabalho, ocorre cotidianamente nas atividades de manutenção da existência humana; por isso, 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 e o que o diferencia dos outros animais, 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” (p. 211-12).

O trabalho, ao fundar o ser social, entretanto, não esgota toda a potencialidade humana. Serão necessários outros complexos sociais para que o devir humano se desenvolva. A educação é um desses complexos potencializadores do desenvolvimento humano.

Com apoio em Lukács (2018), 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, 2018).

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. 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 igualitariamente 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” (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 se fixa na terra – abandonando paulatinamente o nomadismo – e dela se apropria. Essa conjunção

de fatores, entre muito outros, 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, e 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, possibilita a divisão do conjunto humano 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 (2018, p. 210), 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 do interior, quanto a guerra [...]”, 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,⁷ a educação deixa de coincidir inteiramente com o cotidiano e começa a perder sua espontaneidade. Com o surgimento da sociedade dividida em duas classes sociais, quem detém a terra possui também o ócio, decidindo ter para si um processo educacional específico, restrito.

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

Pontuamos que esse contexto inaugura a dualidade educativa. Isto é, a educação, que antes era somente cotidiana, ganha uma dualidade, passa a ser dividida em *lato* e *stricto*. A primeira, de caráter amplo, continuava destinada aos trabalhadores e seus filhos e realizava-se no próprio convívio cotidiano, no processo diário de produção da existência e de forma

7 A expressão primitividade designa para Lukács (2013, p. 405), “por um lado, o nível do trabalho como domínio social da natureza que ainda não alcançou o nível da produção e, por outro lado, o dos seres humanos, cujas relações com a realidade ainda não podiam alcançar aquela multifaculdade e variedade que já são existentes na mais inicial das sociedades de classe.”

assistemática. A segunda, por sua vez, destinada aos detentores da terra e do 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 (da terra) um modelo educacional afastado do cotidiano. Agora esses estudantes tinham à sua disponibilidade um local exclusivo, apropriado e especialmente preparado para o aprendizado. Mais tarde esse espaço passa a ser denominada de escola.⁸

Estudar o nascimento e o desenvolvimento da dualidade educativa, do comunismo primitivo até o capitalismo é o objetivo principal do presente capítulo. Espera-se, com o decorrer da exposição, aclarar os motivos pelos quais não há como o capitalismo dissolver a dicotomia educativa, uma vez que ele próprio subdividiu o que já era cindido. Voltaremos à distinção entre dualidade educacional e dicotomia educativa mais à frente.

1.2 - Complexo educativo e desenvolvimento social: elementos históricos

Mesmo com a dissolução do modo de produção escravo e o surgimento, por sobre este, do modo de

8 Saviani (1994, p. 2), em texto já clássico, escreve: “A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas”.

produção feudal, e apesar das inúmeras mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade por milhares de anos, o processo educativo mantém a 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 sucessor, o 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 dualidade: a educação que atendia ao modo de produção funcionava grudada ao próprio cotidiano, onde atuavam os não proprietários de terras; esta educação era carente de sistematização. Do outro lado, mas integrado à dialética da totalidade social, estava o processo educativo escolarizado, sistemático e extracotidiano, desfrutado pelos donos dos meios de produção (a terra) e seus eleitos.⁹

Sintetizando tal divisão educacional com o auxílio de Manacorda (2006, p. 41), na Antiguidade grega encontra-se, “antes de tudo, a separação dos processos educativos segundo as classes sociais”. Esse autor

9 Autores como Luzuriaga (1963), Cambi (1999), Aranha (2006), Manacorda (2006) e Ponce (1998), cada um da sua forma, exemplificam bem os processos educacionais dos modos de produção escravo e feudal.

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 a classe dos proprietários, 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 havia o aprendizado no próprio ambiente de trabalho, no plantio, na colheita, na incipiente pecuária, na artesanaria, 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. Tais necessidades eram determinadas pela classe que detinha os meios de produção e, por conseguinte, 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 lócus das ocupações produtivas, enquanto os 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). As características principais da sociedade antiga, especialmente no 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 destinava-se aos detentores do ócio, filhos das classes dominantes, dos donos dos meios de produção. Como aponta Aranha (2006), a cultura no medievo é um amálgama de elementos greco-romanos. Por isso, o ócio, nesses modos de produção, mantém-se como elemento 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, eles guardam em comum algumas características importantes. Para a presente comunicação, importam as mudanças notadas na esfera educativa, uma vez que o processo educacional não pode ficar imune às transformações da totalidade social. As modificações ocorridas no tráfico entre os sujeitos humanos impactam o campo específico da educação, pois o complexo educativo guarda dependência 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, denominados de *trivium*, e de aritmética, geometria, astronomia e música, chamados 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 acreditava inserir os estudantes no exercício da dialética a partir de posições contrárias. O estudante que passasse desses ensinamentos iniciais era encaminhado ao estudo das chamadas artes liberais. A partir desse ponto, o aprendente iniciava sua preparação para o exercício de um ofício propriamente dito, e 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 indivíduo que, mesmo em um mundo que se considerava renascendo, pretendia-se formar.

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 ser ele o primeiro pensador que se

preocupa em apresentar uma proposta pedagógica logo após o mundo conhecer as proposições cientificamente revolucionárias de Francis Bacon e Galileu Galilei, entre outros cientistas que iniciaram a recondução da ciência ao patamar de desantropomorfização, conforme Lukács (1966, v.1). Já o pensador suíço merece nossa escolha por ser considerado o pai da revolução copernicana na educação (MANACORDA, 2006). Portanto, o primeiro abre as propostas educacionais do período que a historiografia achou por bem denominar de Renascimento, e o segundo fecha esse ciclo, já que, mais tarde, mesmo depois de perseguido pela Igreja, Rousseau acaba por se tornar o eminente teórico da Revolução Burguesa.

As indagações de João dos Reis da Silva Jr. (2006) sobre o título do principal livro de Comênio são bastante ilustrativas para as pretensões de nossa comunicação. 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 a 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: “Os melhores engenhos”. “[...] Os outros têm de receber instruções e têm de ir para a charrua (quer dizer, têm de 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 humano, 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 pene-

trem 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, vejamos o postulado do gentil homem de John Locke, que ganhou o debate educacional justamente por sintetizar o legítimo protótipo de quem poderia estudar. Para esse autor, assim deveria ser a oferta escolar: de um lado, a formação do *gentleman* para a classe que ele representava; de outro, 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 (SILVA JR, 2006; MANACORDA, 2006).

Para Manacorda (2006), contudo, Locke, assim como Comênio, chegou tarde à 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 existe na Europa uma incipiente indústria têxtil que 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 chamado de educação profissionalizante, surgida com o objetivo de ensinar a partir da necessidade premente da união imediata entre teoria e prática. Demandados 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, em 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. O filósofo suíço ganha nos meios educacionais a insígnia de “pai da revolução copernicana na educação”. Manacorda (2006, p. 240) define-o “como um gênio contraditório, um dos pais da pedagogia moderna”. Suchodolski (1976, p. 50), por seu turno, afirma 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, registra um 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 a Revolução Francesa. Motivado por essa publicação, entretanto,

Rousseau, antes de se tornar um dos principais teóricos da ascensão da burguesia ao poder, é perseguido pela monarquia e principalmente pela Igreja.

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. Ele prescreve uma formação que se baseia na utilidade da existência do homem natural, mas também que possa ser proveitosa ao homem que vive em sociedade. Com razão, Rousseau (2004, p. 262) prevê que “trabalhar é um dever indispensável ao homem social”, por isso, para ele, há a necessidade da aprendizagem de um ofício imediato, prático.¹⁰ Motivado por essa constatação, decide que Emílio deve escolher uma profissão e aprendê-la, devendo antes experimentar tantos ofícios 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

¹⁰ Isso é suficiente para inferir que Emílio distancia-se do gentil homem proposto por Locke.

perguntar-lhe o seguinte: qual a profissão ideal para o 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 têm a opção da escolha, como não é o caso do privilegiado personagem rousseauiano, o filósofo não apresenta resposta quanto à profissão a ser seguida. O rigoroso estudo do pensador suíço, no entanto, fornece um elenco considerável de profissões consideradas indignas para o seu bem-aventurado Emílio. Deixemos que as indisfarçáveis palavras carregadas de erudição e asseio vernacular respondam ou, pelo menos, provoquem uma reflexão sobre aquelas pessoas cujas escolhas são obstaculizadas 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 ser-

ve empregar nessas profissões homens de senso? É uma máquina que leva a outra (ROUSSEAU, 2004, p. 270-1, **negrito nosso**).

Como aponta Manacorda (2006), 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 e deixar 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. Para que o criador de *Emílio* seguisse com coerência perante as ideias da classe que, naquela quadra histórica, iniciava sua ascensão ao poder, ele não podia se preocupar com a educação das massas, e sim, como muito bem registra Ponce (1998), tão somente com a formação de um indivíduo possuidor de recursos suficientes que lhe possibilitassem o conforto de, por intermédio de um contrato, pagar um preceptor do quilate de Rousseau.

Depois da visita às teses de Comênio e às de Rousseau, voltemos ao nosso debate central: a relação trabalho-instrução.

Contrariamente ao quadro cuja negação ao processo escolar foi apresentada às classes produtoras, período das produções escrava e feudal, com a ascensão do capitalismo surge, de forma inédita na história, a necessidade de se formar sistematicamente os trabalhadores.

Diante dessas contradições, a educação, mais uma vez, e assim ontologicamente sempre será, não

pode ficar isenta e toma contornos de fundamental importância para as duas classes antagônicas. O complexo educativo passa a ser usado de duas formas distintas 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 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-lhe uma educação de caráter eminentemente profissionalizante. Dessa forma, estaria fechada idealmente a equação cujo comando ficaria a cargo da burguesia, cabendo aos trabalhadores retirar da escola os ensinamentos necessários para fazer girar essa engenhosa descoberta moderna capaz de retroalimentar com mãos, estômagos, espíritos e mentes o mercado reprodutor do capital.

Como, nessa sintética linha do tempo da relação trabalho e educação, o que pretendemos entender é 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, devemos retomar a problemática de como a indústria ganha centralidade num cotidiano cada vez mais urbano. Com a aplicação crescente da maquinaria como mola

propulsora da evolução do capitalismo, as fábricas se complexificam e passam a exigir outro tipo de formação dos que operarão o aparato industrial-urbano. Dito de outro modo: são exigidas determinadas destrezas, antes inexistentes, aos responsáveis diretos pelo funcionamento da fábrica: os operários.

Essa nova demanda cidadina-fábrica põs à burguesia a interessante indagação: qual caminho escolher para o processo educativo? Mesmo que essa classe tivesse o 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 conceder aos trabalhadores apenas a instrução minimamente necessária, mas que seja carregada com a exclusividade dos imperativos imediatos da produção capitalista.

Há no horizonte da refinada retórica da intelectualidade burguesa, entretanto, 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. Ao aprofundarmos a análise, perceberemos que a universalização proposta pela burguesia fica apenas circunscrita à superfície, ao creme do bolo. Ao necessitar do processo educativo como elemento de realimentação para a estrutura econômica capitalista que se monta após a Revolução Francesa, o que faz a bur-

guesia? Universaliza o que lhe é particular. Ao tempo que guarda para si o padrão educativo propedêutico, reserva para a classe trabalhadora o assim chamado ensino profissionalizante. Com essa articulação, a burguesia consegue resolver, por um lado, os problemas demandados pelos imperativos da produção, por outro, generaliza seus interesses particulares, mas de modo como se eles fossem necessidades universais. Ou seja, particulariza seus interesses educacionais enquanto afirma que os universaliza.

“A burguesia sabe demasiado bem o que faz”, diz Ponce (1998, p. 150) sobre as 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, teme que essa mesma instrução torne as massas “[...] cada dia menos assustadas e menos humildes”. Para sintetizar a solução encontrada pela burguesia a tal dilema, Ponce (1998, p. 150, aspas do original) escreve o seguinte: “dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das ‘luzes’, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência”.

Ê nesse quadro que brotam os dois modelos paralelos e distintos de educação sistematizada – mas articulados entre si –, dos quais a burguesia retira sua solução para o dilema trabalho-instrução. Isto é, com base no 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 à formação dos dirigentes e seus prepostos; e 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 – estando sempre vinculada a ela – da educação voltada a resolver demandas próprias de uma sociedade de classes antagônicas, denominamos de ensino profissionalizante, direcionado aos 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 que divide drasticamente a educação em dois lados, consagrando o que nomeamos de dicotomia educativa, 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 (**os ciclopes**), à qual caberia um ensino imediatamente voltado aos imperativos da produção.

Para que possamos adiantar um pouco mais a nossa análise, no próximo item abordaremos o caminho que as dualidades educativas tomaram no capitalismo desenvolvido pós-século XIX.

1.3 – Consagração pública da dicotomia educativa

O ambiente fabril se automatiza de modo crescente, exigindo a 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. De um lado, encontram-se os operários manuais, os que operam diretamente os equipamentos; de outro, surge a figura dos técnicos supervisores, envolvidos com o monitoramento, a supervisão e a fiscalização, entre outras funções intermediárias do controle da produção. Tal divisão impõe ao modo de produção capitalista outro interessante dilema. As forças produtivas determinadas pelo capitalismo precisam agora apresentar uma proposta para a questão da formação individual, em contraponto à qualificação coletiva exigida pela profissionalização da indústria moderna maquinizada.

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 a ser 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 lócus 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), “encontra-se Ford e não Comênio”.

Muitas proposições educacionais 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. Essa proposta, todavia, bem como algumas outras, prioriza o caminho da atividade para a produção e não para a formação do

ser humano genérico.¹¹ 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.

Em declaração bastante utilizada por quem tematiza a educação marxista, retirada 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 defesa da articulação entre educação e trabalho produtivo.

Nas clássicas palavras do pensador 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 no manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1982, p. 4).

11 O humano genérico aqui quer expressar o indivíduo participe do gênero: aquele que transforma o em-si no para-si.

Desde que Marx formulou tais preceitos, passamos por todo o século XX e já estamos para finalizar a segunda década do século XXI, porém, nenhuma proposta educativa, conforme constatou Jimenez (2001), articulou cabeça, corpo e espírito. Atualmente, com muita intensidade, o complexo educativo respalda e aprofunda a histórica dualidade entre pensar e fazer, entre escola pública e privada, e procura atender, de um lado, à formação de dirigentes e, de outro, à educação dos dirigidos. Para esta última, cabe bem a ressignificada qualificação profissionalizante; já para formar a elite e os estratos intermediários, recupera-se o que mais se aproxima da formação propedêutica. Vale salientar que, embora nesta última estejam presentes os elementos necessários para educar a classe dominante, ela, bem como a vertente ofertada à classe trabalhadora, acha-se distante da proposta educativa presente nos clássicos do marxismo.

Em síntese: o presente capítulo, ao buscar um maior aprofundamento sobre a dicotômica história da educação no capitalismo, pode indicar que a dicotomia proposta pelo sistema capitalista, após a Revolução Francesa, configura-se numa separação que se realiza dentro de um processo já dual. Ou seja, uma dicotomia dentro de uma dualidade. Como explica Abbagnano (2007), não se podem sinonimizar os substantivos Dualidade e Dicotomia. O primeiro refere-se ao que é duplo, concentra a natureza de duas coisas diferentes: dois princípios distintos. Já a dicotomia relaciona-se a dois elementos que, de modo geral, são divididos. Abbagnano (2007, p. 294), escre-

ve que, em filosofia, a palavra dualidade “[...] não tem significado tão preciso: indica em geral um par de termos entre os quais haja uma relação essencial: p. ex., matéria e forma etc.”. A dicotomia, por sua vez, é a “divisão de um conceito em duas partes segundo o método diairético – subdivisão de ideias particulares – da dialética platônica” (p. 275).

Os modos de produção escravista e feudal não necessitavam de uma articulação direta entre educação específica e produção econômica. Mesmo com muitas diferenças entre os modos de produção anteriores ao capitalismo, tanto no escravismo como no feudalismo – e inclusive no modo de produção asiático –, a educação existente, dividida entre sentido amplo e estrito, atendia à estrutura econômica, visto que os escravos e os servos não tinham acesso ao estudo sistematizado, pois a própria estrutura econômica dispensava a necessidade de educar ambos sistematicamente para as especificidades da produção.

Com o surgimento do capitalismo esse quadro muda radicalmente. Pela primeira vez na história, com a Revolução Burguesa, há a necessidade de educar, especificamente, o trabalhador. Com essa exigência, a burguesia, detentora dos meios de produção, cria dois modelos paralelos e distintos de educação sistematizada. Divide, com efeito, o que já é dual.

A novidade é qualitativa. Com base na educação em sentido estrito, os proprietários dos meios de produção criam, para a classe trabalhadora, um ramo educativo que denominamos de ensino profissionalizante. Já para si e para os seus eleitos, a burguesia

reserva o que se denomina de ensino propedêutico, mantendo neste ramo os ensinamentos das disciplinas clássicas voltadas ao desenvolvimento científico. Cabe lembrar que um sistema educativo estrito sistematiza conhecimentos e, para isso, necessita de um currículo específico para uma dada finalidade. Essa organização curricular, para atender a tal finalidade, elege uma também determinada metodologia de ensino que acompanha, por seu turno, os objetivos e os conteúdos a serem ensinados, bem como o modelo avaliativo.

Escreve Lukács (2018, p. 134): “Toda sociedade requer uma determinada quantidade de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento etc. de seus membros; conteúdo, método duração etc. da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais que assim emergem”. Para atender às específicas necessidades educativas de determinada estrutura econômica de dada sociedade, portanto, exige-se determinado modelo educacional. Para o atendimento das necessidades do modo de produção capitalista, opera-se uma dicotomia dentro de uma dualidade: ensino profissionalizante para os trabalhadores e ensino propedêutico para a burguesia e seus prepostos.¹²

Queremos registrar, por fim, que com base nos clássicos do marxismo, os nossos pressupostos edu-

¹² Repete-se que esta análise não pode ser rigidamente mecanizada, pois sempre haverá, entre os dois polos da dicotomia educativa capitalista, algumas interseções e complementos mútuos.

cacionais afastam-se radicalmente de qualquer conjectura que afirme ser possível à escola capitalista proporcionar ao trabalhador uma formação digna às necessidades humanas. O que se registra ao longo da história da educação no capitalismo é a negação da formação integral, aquela que une cabeça (intelecto), corpo (mãos) e fantasia (espírito). Não há como a burguesia eliminar a dicotomia educacional presente no processo educativo, dado que, como o capitalismo só se sustenta sobre a exploração, o complexo educacional capitalista é montado de modo que sua dicotomia possa garantir – como se fora um pino de trava – tal exploração. Apenas e somente a revolução socialista pode abolir a existência das classes sociais. Com o fim de duas classes sociais antagônicas, abrem-se as portas para que se elimine da história humana a separação entre pensar e fazer, a cisão entre educação propedêutica e profissionalizante. Com a instauração do socialismo estará dada, portanto, a possibilidade de se educar os homens e mulheres para a plenitude humana.

2 – Formação omnilateral: notas críticas sobre politécnica e educação tecnológica

O debate que historia a dicotomia educativa capitalista exige que a exposição se posicione sobre qual proposta educativa apresentada pelo marxismo clássico pode vencer tal modelo dicotômico. Essa empreitada será discutida, ainda que de modo abreviado, nas próximas linhas.

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 profícua e nem sempre consensual. Com inspiração principalmente em Gramsci, essa questão ganha importância a partir da década de 1960 no Brasil, mas a temática efervesce nos anos de 1980, surgindo entre os educadores considerados progressistas algumas propostas educativas que tomam como base a categoria gramsciana do trabalho como princípio educativo.

A finalidade no presente capítulo é ampliar a compreensão de uma série de conceitos caros à tradição marxista que são ligados ao complexo educativo. Mesmo que de modo sintético, pretendemos atualizar o debate sobre formação omnilateral, politécnica e educação tecnológica. Para que isso se torne possível, tomamos como base as pesquisas de Marx (2003) sobre trabalho cooperativo, manufatura e indústria

moderna. Como forma de situar a questão no Brasil, apoiamo-nos principalmente em Nosella (2006) e Saviani (2006), entre 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 (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 fixa a diferença que existe entre a máquina e a ferramenta” (p. 427). Nessa análise, o autor demonstra que a intensificação da divisão social do trabalho, agudizada 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 (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”.

No tocante à questão educativa, o pensador assevera 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 essas leis tenham sido postas de lado pela indústria moderna. Será 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 criações 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. Caindo 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” (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 à indústria erguer-se sobre os seus próprios pés e expõe ao traba-

lhador 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, abrem-se as consequências imediatas da produção mecanizada sobre o trabalhador. Paradoxalmente, porém, o desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo redundava 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 o operário que vai operar a fábrica moderna. Essa distinção contribui para o esclarecimento da necessidade capitalista de operar uma dicotomia sob uma dualidade. Na manufatura e no artesanato, é o trabalhador que vai se servir da ferramenta; já na fábrica moderna, ele é quem serve à máquina. Enquanto 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 independentemente deles. As máquinas que teriam o destino de facilitar o trabalho do trabalhador transformam-se em meios para torturá-lo, visto que a máquina, em vez de libertar o trabalhador de seu es-

forço, 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, instaurando o paradoxo econômico em que o capital, por intermédio das máquinas, promove o encurtamento do tempo de trabalho na produção. Transforma, 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.

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. Assim, 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 em tal processo.

O objeto é estranho ao sujeito que o produz. O produto do trabalho do trabalhador torna-o menos humano; o produto do trabalho, portanto, não é seu, porquanto pertence a outro. O capitalismo desenvolvi-

do da indústria moderna radicaliza a negação do trabalhador diante de seu produto, do seu processo de trabalho, da relação com os outros sujeitos humanos, produzindo a sua alienação. Isso significa, segundo Marx (2006), que o trabalhador se transforma em objeto, visto que o seu produto assume uma existência externa, mas que existe independentemente dele, sendo-lhe estranho e carregando um poder autônomo em oposição ao produtor. A vida que o trabalhador deu ao objeto acaba por agir como se possuísse uma força hostil e antagonica a quem lhe deu vida.

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 tem interesse em aclarar que o trabalhador aliena também a si próprio no ato de produzir as riquezas da humanidade e que o seu produto resulta da alienação da sua própria atividade. Esse trabalho externo se caracteriza exatamente por ser uma atividade de sacrifício de si mesmo, de martírio.

Para Marx (2003), 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 trabalha em máquinas de um mesmo tipo, juntas umas às outras. Isto é, em regime de cooperação simples. Há ainda outra divisão, puramen-

te 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 estes no processo de produção sob a forma capitalista de trabalho agregado.

Desse contexto, Marx conclui, sobre o processo de aprendizado do trabalhador, que este, para operar as máquinas, deve iniciar sua aprendizagem muito cedo, pois precisará adaptar o movimento do próprio corpo ao movimento uniforme e contínuo do maquinário. A maquinaria, como um todo – aprofunda Marx (2003, p. 480-1) –, “forma um sistema de máquinas diferentes, operando simultâneas e combinadas, a exigir 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 que tenham 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 a debilidade e o 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 articulação da união dos três pontos destacados 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 no manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios, independentemente da divisão social do trabalho. Manacorda aponta que, para o pensador 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, a fim de proporcionar a plenitude da formação humana no ambiente da grande indústria, Manacorda comenta, com base nas reflexões de Marx, que é preciso reconhecer, ao lado da variação do trabalho, a exigência da versatilidade do trabalhador, o que demanda a necessidade de substituir a oferta de uma formação restritiva e unilateral. As potencialidades inerentes à própria produção industrial – desde que não seja capitalista – bem como a absoluta potencialidade humana necessitam de uma formação omnilateral (MANACORDA, 1991).

No intuito de melhor esclarecer a concepção de formação omnilateral, o autor italiano diz “ante a 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 a sua interpretação, esse autor escreve que nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, aparece pela primeira vez a expressão “omnilateral”¹³ exatamente quando Marx diz que o homem “se apropria de uma maneira onilateral do seu ser onilateral, portanto, como homem total”. No livro *A ideologia alemã*, seus autores escrevem sobre o desenvolvimento dos indivíduos completos; já em *A miséria da filosofia*, a perspectiva da omnilateralidade aparece mais estreitamente unida à vida da fábrica moderna (MANACORDA, 1991, p. 79).

Para Manacorda (1991, p. 79):

A omnilateralidade é 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 potên-

¹³ Manacorda (1990) utiliza o termo onilateral. Optamos por escrever a expressão omnilateral, visto que é o modo mais comum de utilização no idioma português.

cia, recorreremos às 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 sujeito 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” (p. 504).

O conceito de omnilateralidade,¹⁴ definida nas linhas lukacsianas, do ponto de vista do sujeito, aponta para a possibilidade de um desenvolvimento total do indivíduo, o desdobramento e o desenvolvimento de todas as suas capacidades, de todas as possíveis relações sociais com a vida.

Para este autor, a omnilateralidade

é sempre uma aspiração, um esforço, um intento de aproximar-se da infinitude extensiva e intensiva que está contida em si – ou, por melhor

¹⁴ Para 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”.

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 consequências possíveis (LUKÁCS, 1967, v. 4, p. 116).¹⁵

Centrado no horizonte dessa meta, o homem-inteira¹⁶ movido por essa realização extraordinariamente múltipla, encontra-se perante uma realidade concreta prenhe de uma variedade de infinitas possibilidades. O fato de o filósofo aqui se referir ao processo catártico que a arte consoma, levando o sujeito humano de sua condição inteira ao patamar de homem-inteira, não interfere no que mais nos importa: compreender que o decisivo para o conceito

¹⁵ Para 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).

¹⁶ Lukács (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.

de sujeito omnilateral, por mais possível que seja o efeito de uma satisfação na autoconsciência receptiva, que pretenda superar o ideal, a realização factual do sujeito omnilateral, seguirá sendo sempre inalcançável em sua totalidade, pois é uma potencialidade humana.

No que se refere ao processo educacional que possa formar 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. Conectados ao ser genericamente humano universal, exercem também a práxis revolucionária de unir teoria e prática na ação de transformar a natureza.

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 fun-

ções dos trabalhadores e as “combinações sociais do processo de trabalho”, revolucionando constantemente a divisão social do trabalho; por conseguinte, lança continuamente uma massa de capital e de trabalhadores de um segmento de produção a outro (MARX, 2003, p. 551). Essa constatação leva o pensador 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:

Torna-se questão de vida ou morte substituir a monstruosidade 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 a 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 na perspectiva da formação total, integral, universal do indivíduo: a omnilateralidade.

Na busca de alcançar a concepção de sujeito humano 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 improcedentes 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, “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).

Adverte Manacorda que Marx não tem um tratado 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: “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*, Marx parte do movimento real, das relações sociais, dos desdobramentos da riqueza em torno da mercadoria, e faz uma 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.¹⁷

As escolas politécnicas e agronômicas 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).

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 para a atualização do debate sobre qual a melhor nomenclatura para designar a escola dos trabalhadores.

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

2.1 – Educação tecnológica e politecnia: especificidades sobre a 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 uma síntese de seu estado da arte, pois a atualização dessa controvérsia é extensa e seu aprofundamento ultrapassaria as pretensões desta exposição.

Manacorda (1991) abre o debate indicando que a expressão “politecnicismo” sublinha a “disponibilidade” para vários trabalhos – multiplicidade: pluriprofissional; enquanto o termo “tecnologia” sublinha a unidade entre teoria e prática – totalidade do homem: omnilateralidade. Donde se depreende que “tecnologia” indica o conteúdo pedagógico presente, em medida limitada, já na escola “politécnica”, doada pela burguesia aos operários.

No entendimento de Souza Junior (2010), omnilateralidade e politecnia 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, segundo o autor brasileiro, 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 entende a tecnologia, que, por sua vez, também se assemelha aos entendimentos de Romero (2005), para quem 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 a tal potência. A formação polivalente é, de fato, possibilitada pelos avanços produtivos; porém, para fazer justiça à 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 qualificação superior e desqualificação”.

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

Paolo Nosella, por seu turno, considera o termo politecnicia ultrapassado. O problema tem origem, se-

gundo 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 Bobbio.¹⁸ 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. Ele opta por ler o autor dos *Cadernos do Cárcere* autonomamente.

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 no horizonte socialista, denominada por muitos de politécnica.

¹⁸ Segundo 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.

Nosella, 2006 (p. 142-3) escreve que Marx atribui à “moderna ciência da tecnologia” um sentido mais progressista do que a “politecnicia”. Para Nosella, 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 intercalem, 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 Dermerval Saviani, o problema não pode se fixar na etimologia, senão na semântica dos termos, visto que a problemática deve ser submetida ao estudo da evolução histórica do significado de cada palavra. Respeitando, portanto, esse significado, o autor conceitua politecnicia no contexto dos fundamentos “científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna”, o que o leva a concluir que “politecnicia significa especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2006, p. 18-9).

Para Saviani, tal concepção tem reflexo 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 a “progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a

exercer na sociedade” (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” (p. 15).

Assumindo o limite que carrega a expressão politecnicidade 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, politecnicidade significa múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas; daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas” (p. 17-8). E seguindo sua interpretação semântica, concorda com Vieira Pinto (2008), 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 por que 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). 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” (p. 19).

Na perspectiva burguesa, bem como na proposta de Marx, como entende Souza Junior (2010), a ideia da polivalência está presente e busca designar uma formação para múltiplas funções. Adverte o autor brasileiro, todavia, que a formação polivalente presente em Marx 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 incorpora 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 compre-

enda 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) anota 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, visando formar um sujeito revolucionário.

Em resumo: a nomenclatura a ser utilizada por uma proposta pedagógica que se imagina alinhada com a liberdade do trabalhador, entendendo-o como participe de uma humanidade que se ambiciona emancipar, interessa sobremaneira criticar a melhor denominação para a escola do trabalhador. 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 serem 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 que utilizam acriticamente em seus documentos as expressões politecnia,

educação tecnológica, omnilateralidade, entre outras expressões consagradas pela tradição marxista.¹⁹

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 e de alguns setores acadêmicos, de propostas educativas que carregam essas denominações como saída para os 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.

¹⁹ Na 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 nas políticas de Estado sob a orientação capitalista, um bom exemplo da apropriação indevida daquela expressão pode ser encontrado no modo como o MEC denomina a educação destinada aos trabalhadores: 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: Graduação Tecnológica.

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* procuram, por intermédio dos canais ideológicos que possuem, alcunhas de fácil aceitação midiática para justificar suas propostas educativas privatizantes.

3 – Técnica, tecnologia e educação profissionalizante: um debate escamoteado

Com a tematização sobre qual o tipo de concepção educativa que se deve pleitear para os trabalhadores e seus filhos, a pesquisa solicita que nos detenhamos no debate acerca da técnica e da tecnologia. Com esse tema discutido, mesmo que em seus marcos mais gerais, poder-se-á conferir se a expressão Ensino Técnico é uma das nomenclaturas desejadas pelas políticas de Estado – independentemente de qual partido governa –, agências internacionais, empresários e alguns intelectuais, para designar a formação dos trabalhadores.

A tematização aclara que os atuais arranjos educativos destinados aos trabalhadores não podem ser chamados de técnicos, tampouco tecnológicos, haja vista que não há em tais cursos debate algum, 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, senão como reprodutores precários das necessidades pontuais do mercado de emprego/desemprego capitalista.

Iniciemos pelo estágio atual de desenvolvimento do capital. Graças à acumulação desigual da riqueza produzida pela 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, denominada por Mészáros (2000, 2002, 2003) de crise estrutural do capital, 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 a fazeres práticos (nesse caso, exclusivamente para os filhos dos trabalhadores). Tal publicidade defende a chamada Educação Profissional e Tecnológica como condição para os países periféricos saírem do dito subdesenvolvimento.

O presente capítulo pretende alargar a compreensão de técnica e de tecnologia. Procurar-se-á compreender o que leva o discurso dominante a apresentar essas duas categorias como grandes responsáveis pelo atraso socioeconômico e cultural brasileiro e, assim, defender, via políticas educacionais, o ensino profissionalizante – dito técnico – como elemento de transformação para as condições locais de dependência.

Com o esclarecimento da importância ontológica da técnica e da tecnologia para a vida humana, a tematização terá melhores condições de questionar a criação de um ramo escolar específico para atender a uma parcela determinada da população.

No que se refere ao complexo educativo como lócus 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 – sobretudo a profissionalizante – assumem, 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 positivamente na formação de uma mão de obra capaz de tocar o aparato tecnológico industrial e de serviços na contemporaneidade.

Com esses elementos adiantados, já há condições de apresentar alguns traços da ambivalência tecnológica. Começamos com as pesquisas de Rodríguez (2002; 2006) acerca do tratamento conferido no debate contemporâneo à tecnologia. Essas investigações 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 Friedrich 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.

Com base nas indicações de Rodríguez, podemos inferir que, para além das significativas complexificações que distinguem a obra dos dois filósofos em tela, eles trazem em comum o feito de desconsiderar 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.

As publicações dos livros *O advento da sociedade pós-industrial*, de Daniel Bell (1973), *A Sociedade Informática: as consequências sociais na segunda revolução industrial*, de Adam Schaff (1955), e *A terceira onda*, de Alvin Toffler (1997), resguardando as devidas diferenças entre as três obras, 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 escreve 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.

Já a sociedade informática de Schaff é bastante otimista diante dos avanços da tecnologia *globalizada*, que teria uma transcendente capacidade para dotar os homens e mulheres de tempo livre, em que o conhecimento moveria a sociedade, dispensando o trabalho manual e, conseqüentemente, os trabalhadores.

Toffler indica 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 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 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, 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 seguinte fato: a evolução dos artefatos tecnológicos influencia 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 de Grispun (1999), Rodrigues (1999), Cardoso (1999) e Neves (1999), entre outros intelectuais alinhados ao pensamento pós-moderno, representam, cada um a seu modo, 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), 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 sujeito humano 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 vivente 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 ante as 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 facilitaria a chamada globalização econômica. Dessa forma, como entende a autora, os ultrajados conceitos de Estadonação, marca da modernidade, perdem centralidade para as instituições supranacionais.

Assim, razão e objetividade deixam de ser importantes para a apreensão do real. A autora

advoga, ainda segundo Sabino (2015), que é necessário incorporar aos achados científicos e tecnológicos os aspectos subjetivos e inconscientes da razão, como, por exemplo, os sentimentos, as emoções, a imaginação etc. Com esse passe de mágica formar-se-ia o inovador complexo de entendimento criado pelo pensamento pós-moderno para compreender a tecnologia.

Segundo Rodrigues (1999), a técnica é “conatural” 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 com 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 consideram-na neutra; não avaliam que a problemática da tecnologia 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 e

competências que são oriundas de alguma inovação ou invenção da ciência.

As investigações conduzidas por Popper e Rapp – revisadas aqui por meio das reflexões de Rodrigues (2002, 2006) –, assim como suas congêneres, bem como as investidas do pensamento pós-moderno, a exemplo de Grispun (1999), Rodrigues (1999), Cardoso (1999) e Neves (1999) – muito bem analisadas por Sabino (2015) –, entre muitos outros autores, contentam-se com enunciados que, no máximo de seus limites históricos, apontam 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. Esse é o principal motivo pelo qual todo esse conjunto de pensadores não consegue apontar para a essência da problemática que cerca a tecnologia, visto que, independentemente de cada um dos distintos modos como analisam o debate, não relacionam o fato primordial, a saber, o homem como sendo o criador da tecnologia, e não criado por ela.

3.1 – Técnica e tecnologia: desvelando a ambivalência

Tomamos como base as pesquisas de Vieira Pinto (2008a; 2008b), publicadas postumamente em seu livro *O conceito de tecnologia*, para desvelar a ambivalência da tecnologia. O arcabouço teórico do filósofo fluminense orienta a crítica sobre os atuais entendimentos acerca da técnica e da tecnologia,

vistos, de modo geral, como capazes de fazer com que os países da periferia do desenvolvimento capitalista aceitem “como veredicto definitivo o seu estado de vida e ainda” se orgulhem do pouco que ganham, naturalizando o que é uma construção histórica social (VIEIRA PINTO, 2008a, p. 44).

As considerações apontadas por esse autor 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. Ambas as visões se encontram marcadas por equívocos, uma vez que, no momento atual de crise estrutural do capital, as distorcidas compreensões sobre técnica e tecnologia contribuem para manter o Brasil na condição de país periférico, funcionando como um sistema de travamento à condição de país participante precário no jogo intercapitalista globalizado. Pois, ao consumir passivamente os artefatos e elementos tecnificados de toda ordem e espécie produzidos nos países de capitalismo central, garante, em relação dialética com tais países, o direito “indestrutível” para que estes abocanhem, em condições privilegiadamente superiores, a divisão social internacional do trabalho.

Com referência à educação, a costumeira defesa de uma escola subordinada ao complexo econômico, de um processo formativo que eduque especificamente para a produção mercadológica, agora tecnificada, acaba se encaixando nas pretensões dos atrasados empresários brasileiros e de seus pares estrangeiros.

Essas duas categorias precisam ser analisadas criticamente mediante bases filosóficas consistentes, de modo a situar seu papel no desenvolvimento histórico da humanidade. Sobre essas considerações é importante pontuar, com Vieira Pinto, que a reflexão acerca da 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 uma 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, possuem 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, à 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 brasileiro, 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, ou seja, que tornam a tecnologia uma entidade sobrenatural e a fazem perder a relação dialética do ato com o agente operador da ação técnica, servem às 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 substantivo²⁰.

Para nosso filósofo, rigorosamente, a fim de se definir técnica e tecnologia não se pode estudar a primeira sem posicioná-la no contexto fundamental e exato do seu lócus: a tecnologia. No entanto, no tecido social, pairam 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 absorvem 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 coisa estrangeira, procurando transmitir a ideia de algo superior. Depois, encontra-se a equivalência que procura juntar todas as técnicas

²⁰ Entre 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.

disponíveis em uma dada sociedade, em uma fase histórica determinada. Finalmente, apresenta-se o conceito de tecnologia associado ao de ideologia da técnica.²¹

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.

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 exprimir 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), Vieira Pinto “empreende uma operação

²¹ Não temos 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 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). Para aprofundar, ver Marx e Engels (2007), Lukács (2018) e Vaisman (2010).

conceitual muito assemelhada ao método lukacsiano”. Isso 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.

Nas palavras de Vieira Pinto (2008a, p. 65):

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 antiquíssimas 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.

Ao conceber a técnica como algo material, condicionada historicamente por seus produtores e tendo no trabalho humano a mediação original, o autor possibilita avançar sobre os objetivos de nossa exposição. Por definição, todo ato humano é, em si, uma ação técnica, pois quando o sujeito humano se torna um ser social produtor de si mesmo, constitui-

se simultaneamente em ser técnico. Eis 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 transfere do ato ao agente, o homem que pratica atos técnicos, isto é, produtivos de um fim bem determinado”. Precisamente, 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” (p. 62).

Não resta dúvida de que existe um caráter necessariamente técnico em toda e qualquer ação humana, pois agir implica um modo de ação 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/sociedade; e, posteriormente, o que esse vivente 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 filósofo brasileiro enfatiza que a filosofia da técnica – a tecnologia – deve estar baseada nas contradições existentes nas relações entre a humanidade, a natureza e a sociedade, sendo contextualizada no modo de produção vigente. Para Vieira Pinto (2008a, p. 175), em termos filosóficos, “[...] o ato [técnico] realiza, enquanto mediação, o fim intencional do agente”. Revela, 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” (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 estivessemos 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, continua o autor, “designa um adjetivo, τέχνικη, 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 “*techna*”, 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 conceptualização 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, o qual, 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 obstaculizar a real potencialidade da técnica e da tecnologia para a vida humana, plantam o temor ou o otimismo acritico, procurando encobrir que a tecnologia está condicionada por uma relação de reciprocidade dialética com o ato fundante da sociedade: o trabalho.

Com efeito, a vida humana não pode ficar subsumida à técnica, pois essa categoria não se determina por si só, mas no regime social estabelecido. Para utilizarmos as reflexões que Rüdiger (2005) retira das pesquisas de Vieira Pinto (2008a), ponderamos que a promoção publicitária da técnica é tão alienante quanto a sua rejeição.²² A oscilação da 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).

²² Neves (2010), mesmo que embasado em teorias diferentes das de Vieira Pinto, chega a conclusões próximas às de Rüdiger (2005), que, por seu turno, toma como solo para suas análises as teses do filósofo fluminense.

A história se encarregou de registrar a maneira como alguns povos se desenvolveram por meio da espoliação, pilhagem, genocídio, entre outras práticas brutais de acumulação, como registra Engels (2009). 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.

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 para garantir o acúmulo do lucro a 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 sofisticados argumentos para fazer apologia ao que acreditam ser a “sociedade do conhecimento”, a “era tecnológica”, a “civilização informática”, entre outras expressões com o mesmo viés ideológico. Aqui, vale esclarecer 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.

De acordo com 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 polos multimilenares da evolução humana. A passagem, 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, pois 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; “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 otimismo acrítico 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 suscitar o elogio dos estágios mais atrasados de vida social, certifica, em tom apocalíptico, que o desenvolvimento da sociedade deve processar-se alheio às vantagens conferidas pela técnica moderna.

Em resumo, 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 saída para os males da sociedade contemporânea, sobretudo nos países que orbitam na periferia do capitalismo avançado. Ambas as posições, por não levarem em conta o fato absolutamente primordial, a relação produtiva que homens e mulheres mantêm com o trabalho, são completamente falsas.

O diálogo com as palavras de Chasin (1988, p. 119) serve-nos de síntese do que se argumenta aqui:

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 produz 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”. O ser social, ao longo da história, aprimorou constante e crescentemente sua técnica para viabilizar a reprodução da 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 à emancipação humana.

Segundo Freitas (2006), uma das questões fundamentais que motivaram os estudos de 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 a única solução possível aos filhos dos trabalhadores, é que apoiamos a desconstrução da idolatria ou da maledicência vinculada à suposta era tecnológica. Desfazendo tal embaraço, podemos 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”. Estes, na esfera local, e atendendo ao gosto da atrasada elite brasileira, determinam os rumos da educação imposta à classe trabalhadora.

3.2 – Precarização, educação e tecnologia: uma articulação para o mercado

Segundo indica Quartiero et al. (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, impera o otimismo acríptico sobre a suposta “era tecnológica”.²³

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”. A conclusão de Vargas é ainda mais instigante, observemo-la: “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 de

²³ Quartiero et al. (2010, p. 286) entendem as tecnologias incorporadas à educação escolar como “formas simbólicas inventadas (linguagem, representações icônicas, saberes escolares), tecnologias organizacionais (gestão, arquitetura escolar, disciplina) e tecnologias instrumentais (quadro-verde, giz, televisão, vídeo, computador)”.

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, Bresser-Pereira (1980) entende o problema de modo contrário. Em sua visão, a tecnologia usada aqui é importada e, portanto, está desadaptada às necessidades locais. Isso provocaria, pensa o autor, profundas distorções econômicas, sobretudo na problemática do emprego. Observemos como a contradição salta aos olhos. Se, por um lado, o Brasil precisa desenvolver-se e assim importar uma menor quantidade de artefatos tecnológicos²⁴, e se, por outro, o país necessita produzir pesquisa científica que viabilize 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?

²⁴ Como bem reconheceu Vargas, embora sem considerar os elementos de contextualização e problematização necessários a uma real compreensão da questão.

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 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 o profissionalizante.

Com efeito, desprovidos de elementos teórico-metodológicos que orientem uma análise devidamente contextualizada historicamente 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 a fim de que a burguesia brasileira operacionalize, por meio da chamada educação profissional e tecnológica, seu projeto de 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, já 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’”.

Para Freitas (2006), o filósofo brasileiro retira o véu da imagem de “era tecnológica” ao desnudar que esse equívoco se trata, 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 o sujeito considerado, agressivamente, como primitivo, “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? Para Vieira

Pinto, à medida que a tecnologia se desenvolve, a tecnocracia decresce.

A tematização sobre a ambivalência da técnica e da tecnologia fez-se necessária devido à 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 beneficiar-se, por intermédio da entrada dessa categoria no aparato produtivo, de um maior potencial de exploração.

A ideologia de uma elite atrasada, cuja miopia faz acreditar que o processo educativo deve se subordinar para garantir o lucro de uma classe sobre o trabalho da outra, é o que induz as políticas educativas a creditarem suas principais fichas numa formação específica para um ofício imediato como elo principal para assegurar o apregoado desenvolvimento econômico em dependência da incorporação da tecnologia.

Para a classe trabalhadora, que tem acesso precário aos avanços da ciência e 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.

Considerações finais

A presente exposição, ao priorizar os clássicos da crítica marxista, buscou um maior aprofundamento sobre a dicotômica história da educação no capitalismo, o que lhe permitiu indicar que a divisão proposto pelo modo de produção capitalista, após a Revolução Francesa, configura-se numa dicotomia que se processa dentro de um sistema já dualista.

Essa divisão apenas foi possível dado que a burguesia é a proprietária dos meios de produção. Desse modo, para os trabalhadores e seus filhos, a burguesia escolhe o ensino imediatamente articulado ao aparato produtivo: a educação profissionalizante. Já para educar os próprios filhos e os prepostos dos burgueses, a classe dominante cria a escola que vai contribuir com a consolidação da dicotomia: um ensino livresco e formatado para os ensinamentos propedêuticos.

Tal divisão, contudo, não se acha isenta de contradições, pois não há, repetimos, cristalizações que permitam uma separação plena. A dependência ontológica, a autonomia relativa e a determinação recíproca do complexo educativo em relação ao trabalho não permitem que esse quadro se consolide sem as contradições inerentes ao processo de luta de classes. Como é próprio desse modo de produção, as contradições impedem que a escola burguesa, bem como a reservada para os trabalhadores, apresente condições de formar para a omnilateralidade.

Sobre a solidez dessa teoria, foi-nos possível enfrentar alguns problemas importantes que cercam a chamada educação profissional e tecnológica. O mais importante de todos: a verificação da impossibilidade de o Estado capitalista criar uma escola que, por meio da profissionalização precoce do trabalhador, dote-o de condições de compreender a realidade para nela intervir com vistas à emancipação humana. Para que essa constatação fosse possível, tivemos de analisar, mesmo que de modo abreviado, o que Marx indica sobre formação omnilateral, politecnia e educação tecnológica. Tematização realizada com base no próprio Marx e em alguns de seus mais influentes intérpretes do tema.

Com base nesse contexto histórico, evidencia-se que, mesmo que algumas sejam transmutadas em pele progressista, são muitas as defesas em torno de uma educação especificamente voltada à profissionalização precoce dos jovens trabalhadores. A maior parte dessa defesa não considera a problemática da inserção precária do Brasil na divisão social internacional do trabalho. Também por isso, não compreendem que o problema, por não ser diretamente educativo, não pode ser equacionado somente – ou principalmente – na esfera educacional.

Esses equívocos desembocam em exigências sobre o complexo educativo, especificamente sobre a escola, que a fazem embarcar nas asas dos modismos pedagógicos empresariais. Esses voos de Ícaro, lamentavelmente, encontram aparo acadêmico sobre as asas de cera do pensamento pós-moderno. Um bom

exemplo, recentemente exposto, foi a aprovação da Lei Federal nº 13.415, de 16/2/2017, com o objetivo de reformular a estrutura do ensino médio.²⁵

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 no início do século XXI o Brasil se ache entre as dez maiores economias do mundo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país marca 0,744, em uma relação que analisa 187 países. 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 um importante aliado para se alavancar os tímidos indicativos de desenvolvimento social brasileiros.

Com essas ponderações em quadro, entendemos que este pequeno livro, ao analisar a 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 plena-

²⁵ Não temos como desenvolver, no entanto, é imperioso registrar a tramitação do Projeto de Lei do Senado Federal nº 193/2016, que trata do Programa Escola sem Partido, entre outras amostras de como o Estado brasileiro se reforma pelo atraso.

mente a humanidade, não tem, pela mesma natureza ontológica que o compõe, o poder de determinar o desenvolvimento de uma sociedade de capitalismo periférico impregnado pelo atraso idiossincrático de sua elite.

A apreensão superficial do contexto social em que se acha o Brasil, cujo modelo precário de inserção na divisão social internacional do trabalho garante para sua elite determinados privilégios, configura-se, no outro lado 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 campestre com elevado índice de 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 contexto 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 ensino médio público, laico, gratuito e de qualidade, e de uma universidade pública com garantia de vagas para todos que queiram estudar, que possa preparar o estudante para a humanidade plena do ser social, em um cotidiano que oferece pouco ou quase nada à população jovem, parece compor o leque de elementos

que têm encaminhado os jovens e suas famílias a optarem pelas lentes sedutoras da chamada educação profissional e tecnológica.

Diante do fenômeno da chamada era tecnológica, o fato de as interpretações idealistas, sejam elas mal-intencionadas ou ingênuas, desconsiderarem a relação de dependência 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 devem contentar-se com enunciados que apontem para algum tipo de determinismo, de pessimismo do controle da humanidade sobre sua materialidade, ou de otimismo ingênuo, apropriado às fantasias do pensamento pós-moderno.

A técnica jamais pode ser pensada dissociada de seus criadores: os homens e as mulheres. Do mesmo modo, ela não tem por si só como chegar a dominá-los, “pois não há ‘a técnica’, mas sim a humanidade executora de determinadas ações que recebem dos sujeitos humanos esta qualificação”. A técnica não pode ser pensada sem o agente humano, “pelo simples motivo de estar sempre subordinada aos interesses dele”, o que acarreta a impossibilidade de subordinação dos homens e mulheres 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 nas “ficções

literárias dos pensadores terroristas” contemporâneos ou mesmo clássicos (p. 158).

Como adverte Mészáros (2002), distante da fartura material garantida pela tecnologia, como pensam seus ufanistas defensores, o futuro apenas pode prometer a dominação contínua de algum tipo de escassez. E que essa carência potencialize as vendas e, conseqüentemente, o lucro capitalista, em detrimento das satisfações humanas.

Anota Mészáros (2002, p. 266): “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 [...]”. Para o autor, essa forma atual de concepção da tecnologia e da ciência justifica-se como potência que possa sustentar, “[...] 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” (p. 266).

A presente exposição posiciona-se de forma radicalmente contrária aos defensores da ambivalência da tecnologia, vislumbrando outra perspectiva. Entendemos essa categoria no plano ontológico, assim como analisa Vieira Pinto (2008a, p. 269), ou seja, como algo que deveria “ser, por necessidade, patrimônio da espécie humana”, visto que a tecnologia não possui o condão de ser malévola ou benéfica em si mesma.

Amparados pelas pesquisas do filósofo fluminense, repetimos, só é possível estudar a técnica posicionando-a em seu lócus: a tecnologia. Compreendemos ser o emprego que se faz da tecnologia, em essência, o contexto em que devemos procurar o âmago da questão, sobretudo na aplicação das possibilidades que o maquinário moderno coloca a serviço do capital a fim de garantir o acúmulo do lucro para uma pequena, mas privilegiada parcela da população mundial.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integradada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Seminário nacional de educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas. **Anais**, Brasília, 16 a 18 de junho de 2003.

_____. **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.

_____. **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.

_____. **Lei N° 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.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares**: nível tecnológico. Brasília, 2002.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Desenvolvimento e crise no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

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.

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 25/1 a 6/2 de 1988. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.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.

COMÊNIO, Jan Amos. **Didática magna**: a arte de ensinar tudo a todos. Lisboa. 1996.

DEL ROIO, Marcos. O Estado e sociedade civil em Gramsci. SEMINÁRIO IMO/UFC, 2008.

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.

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.

FRIGOTTO et al., 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.

FREITAS, Luiz Carlos de. 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.

GARCIA, Sandra. R. de O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: MACHADO,

Lúcia; FIDALGO Fernando (Org.). **Trabalho & Crítica-NETE**, Núcleo de Estudos da UFMG. Belo Horizonte: Unisinos, n. 2, set. 2000.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. Educação tecnológica. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Orgs.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cor-
tez, 1999.

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.

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, nº 2, p. 73-94. Belo Horizonte, agosto de 2011.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Coletivo Veredas, 2018.

_____. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. v.1. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966.

_____. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. v.2. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1966.

_____. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. v.4. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1967.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Editora Nacional, 1963.

MARTINS, Marcos. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

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.

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.

_____; ENGELS, Friedrich. **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.

_____. **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. **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.

NETTO, José Paulo. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. In: **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 4 a 8 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

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.

NOSELLA, Paolo. 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 7 a 9 de setembro de 2006, na Universidade Federal do Ceará.) Fortaleza, 2006.

NOVAES, Henrique T. **O fetiche da tecnologia: a experiência das fábricas recuperadas**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PAIVA, Aline Nunes. **O viés mercadológico do programa de educação para todos: uma análise ontocrítica 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.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1998.

QUARTIERO, Elisa Maria et al. 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.iep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 21 jun. 2016.

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.

RÜDIGER, Francisco. **Marxismo e a antropologia da técnica**. IN: Revista Contemporânea, UERJ, Edição 5, vol. 3, n. 2, jul./dez. 2005.

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.

SANTOS, Deribaldo. 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.

SANTOS, Deribaldo. **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.

SANTOS, Deribaldo et al. Educação Profissional: crítica à implantação do projeto Ensino Médio Integrado do Estado do Ceará. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.25, n.3, p. 189-205, 2016. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/2457>. Acesso em 23 mai. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, nº 34 jan./abr. 2007, p. 152-180. Disponível

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 30 de jul. 2014.

_____. 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.

SCHAFF, Adam. Sociedade **Informática: as consequências sociais na segunda revolução industrial**. São Paulo: Editora da UNESP: Brasiliense, 1995.

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 JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática. Crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

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.

Sobre o autor

Derivaldo Santos é técnico em eletrônica, formado por escola técnica no modelo determinado pela lei nº 5692/71, desempenhando a função por 11 anos como trabalhador petroleiro. É graduado em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA/2001).

Fez especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/2003), mestrado em Políticas Públicas e Sociedade (UECE/2005), em 2006 fez estágio doutoral na Universidade do Porto (UP), e em 2009 concluiu o doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Em 2015, concluiu estágio pós-doutoral em Estética na Universidad Complutense de Madrid (UCM) com bolsa da CAPES.

É professor adjunto da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE – *campus* de Quixadá). Atua como docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e no Mestrado Acadêmico Inter-campi em Educação e Ensino (MAIE/UECE).

É pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO-UECE) e do Laboratório de Pesquisas sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps-UECE). Lidera o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES).

Autor dos livros: *Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu*. São Paulo: Instituto Lukács, 2018. *Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado*. São Paulo: Instituto Lukács, 2017. *A particularidade na estética de Lukács*. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO POPULAR
ROSA LUXEMBURGO (MST-IARAS-SP)
CONVÊNIO UNESP-CENTRO PAULA SOUZA-
PRONERA-INCRA