

O MUNDO DO TRABALHO E A AMBIGUIDADE DA EDUCAÇÃO TECNICISTA

José Maurício Silvestre (jose.silvestre@osorio.ifrs.edu.br)
Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Osório

RESUMO

A preocupação com os destinos do egresso do sistema educacional brasileiro no mundo do trabalho constitui a linha de investigação do presente artigo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que aborda a questão da ideologia ligada à necessidade de inclusão do estudante no mercado de trabalho. O estudo busca desvendar os aspectos ideológicos que justificam o ensino técnico e profissional, como contraponto ao crescente desemprego tecnológico, o qual sedimentaria, ao mesmo tempo, o caminho da autonomia material e intelectual do trabalhador. Essa questão é discutida na perspectiva da educação pública brasileira, cujo modelo tecnicista e dualista, comprometido com a formação para o mercado de trabalho, a tem caracterizado desde o início do período republicano. Após uma exposição do trabalho como princípio educacional, a investigação mostra que diversos aspectos da ideologia capitalista neoliberal entraram no campo educacional, especialmente na educação básica e profissional, através de mudanças terminológicas que buscam escamotear a brutalidade da exploração do trabalho na economia contemporânea. O estudo conclui que o atual regime de acumulação do capital pressupõe não apenas a coexistência de um trabalhador flexível, plenamente adaptado às pressões heterônomas do mercado de trabalho, mas também a neutralidade axiológica das ciências em geral, que assegura a legitimidade da formação técnica e profissional do trabalhador para fins de dominação. Com isso, inclusive a Rede Federal de ensino, através da política do Governo Federal, tem sido acossada em sua proposta inicial de oferecer, na Educação Básica, Profissional e Tecnológica, uma formação pedagógica politécnica, inclusiva e emancipatória.

Palavras-Chave: Técnica; Educação profissional e tecnológica; Ideologia; Tecnicismo; Mercado de trabalho.

THE WORLD OF LABOUR AND THE AMBIGUITY OF TECHNICIST EDUCATION

ABSTRACT

The concern with the destinies of the Brazilian educational system graduates in the world of work constitutes the line of investigation of this article. This is qualitative research that addresses the issue of ideology linked to the need to include students in the job market. The study seeks to unravel the ideological aspects that justify technical and professional education, as counterpoint to the growing technological unemployment, which would at the same time consolidate the path of material and intellectual autonomy of the worker. This issue is discussed from the perspective of Brazilian public education, whose technicist and dualist model, committed to training for the job market, has characterized it since the beginning of the republican period. After an exposition of the work as an educational principle, the investigation shows that several aspects of neoliberal capitalist ideology entered the educational field, especially in basic and professional education, through terminological changes that seek to hide the brutality of labor exploitation in the contemporary economy. The study concludes that the current regime of capital accumulation presupposes not only the coexistence of a flexible worker, fully adapted to the heteronomous pressures of the labor market, but also the axiological neutrality of science in general, which ensures the legitimacy of technical and professional training of the worker for the purpose of domination. As a result, even the Federal Education Network, through the Federal Government's policy, has been harassed in its initial proposal to offer, in Basic, Professional and Technological Education, a polytechnic, inclusive and emancipatory pedagogical training.

Keywords: Technique; Professional and technological education; Ideology; Technicality; Labour market.

1 INTRODUÇÃO

O estudo das relações entre educação e trabalho ainda não está suficientemente claro na perspectiva da adequação do trabalhador ao padrão tecnológico contemporâneo. Nesse sentido, o tema da formação técnica e profissional tem sido explorado de modo transversal pela literatura especializada, por exemplo em Saviani (1994, 2007) e Frigotto (2001, 2003). Em geral, a controvérsia em torno da formação para o mercado do trabalho esbarra na questão do que o trabalhador pode esperar de um modo de produção que, através do progresso técnico, elimina inúmeros postos de trabalho em troca de um ajustamento mercadológico acidental. Qual seria a proposta de formação educacional voltada para a geração de uma sociedade emancipada em tais condições? Esse estudo supõe que a educação não pode ser pensada sem uma reflexão sobre os destinos do trabalho na sociedade capitalista, ainda mais onde as desigualdades sociais representam um obstáculo adicional à emancipação humana.

Com o encolhimento das ocupações formais, a questão educacional associada ao emprego tem adquirido cada vez mais relevância para as instituições de ensino, tanto nos países avançados quanto na periferia do sistema capitalista. Atualmente, o que caracteriza o mercado de trabalho, sobretudo nos países subdesenvolvidos, é a crescente informalidade, desde a crise estrutural do capital e o recrudescimento do neoliberalismo nos anos 1970. Cada vez mais precária, a situação dos trabalhadores tem sido agravada pelo progresso técnico e a correspondente adequação e extinção de uma série de atividades profissionais, em particular aquelas que dominaram o mercado de trabalho durante o 'regime de acumulação rígida' do capital. No Brasil, sob o argumento de aumentar a oferta de emprego, a 'flexibilização' do mercado de trabalho associada ao desemprego conjuntural e estrutural, tem colocado milhões de trabalhadores na informalidade. Segundo o IBGE (2021), a subutilização da força de trabalho no Brasil alcançou 29,7% no primeiro trimestre de 2021, quase 1/3 da força de trabalho disponível, além de 6 milhões de desalentados. A taxa de desocupação ficou em 14,7% no mesmo período, aproximadamente 15 milhões de trabalhadores, com um índice de informalidade que ultrapassa 38% na população ocupada; ou seja, quase 33 milhões de pessoas sem ocupação econômica regular. Para agravar a situação, o volume de pessoas entre 15 e 29 anos que não trabalha e nem estuda, devido ao crescimento do desemprego conjuntural e estrutural, já ultrapassa 12 milhões, levando à formação de uma cidadania incompleta de uma parcela significativa da população, que sobrevive à margem do conhecimento e da experiência do trabalho. Este cenário desfavorável ao trabalho não requer simplesmente um esforço de engenharia social, em particular de ordem econômica, considerando que os interesses dos trabalhadores, como categoria social subordinada do capital, estão voltados para a emancipação humana. Por outro lado, para as instituições de ensino, a tarefa não se restringe a identificar as competências e habilidades técnicas adequadas ao mercado de trabalho, em tais condições, mas sobretudo preparar a emancipação social do indivíduo.

Cada vez mais, as instituições de ensino têm se defrontado, principalmente em razão do progresso técnico, com a questão da adaptação do estudante às condições transitórias do mercado de trabalho. Em regiões atrasadas na incorporação do progresso técnico, o peso adicional de uma legislação trabalhista neoliberal e a desindustrialização da economia, têm eliminado milhares de postos de trabalho e acuado as propostas de uma formação emancipatória das instituições públicas de ensino. Assim, de acordo com Adorno (2000), o sentido da educação tem se tornado cada vez mais problemático, ampliando as discussões em torno da preparação do indivíduo para o mundo do trabalho, o qual diz respeito ao conjunto de aspectos (econômicos, sociais, ambientais, culturais, institucionais, comunicacionais, entre outros) que fazem parte da atividade humana de

trabalho. Nessa perspectiva, um estudo qualitativo das condições formativas de um indivíduo autônomo, sobre o qual o mercado de trabalho exerce uma pressão externa, heterônoma, deve auxiliar as reflexões sobre os sentidos da educação, os quais paradoxalmente podem modelar pessoas emancipadas para o exercício da democracia quanto ajustar pessoas uniformizadas para se orientarem no mercado de trabalho. Em ambos os casos, *tanto a formação de pessoas autônomas, emancipadas, quanto a preparação de trabalhadores bem ajustados, a educação assume evidentemente um caráter ideológico*, na medida em que representam apenas modelos ideais para legitimar a institucionalidade da educação. (ADORNO, 2000, p.154). A educação sobreviveria, segundo o autor, nessa tensão dialética de realizar a formação de um indivíduo autônomo e, ao mesmo tempo, dependente (heterônomo), perfeitamente adaptado ao mercado de trabalho.

O artigo se propõe analisar essa dialética da educação, entre autonomia (emancipação, crítica, independência) e heteronomia (subordinação, sujeição, dependência), a partir de uma discussão sobre o caráter ideológico do conhecimento técnico e científico na sociedade capitalista. Com finalidade exploratória, o estudo busca ampliar o conhecimento dos aspectos ideológicos que percorrem a educação técnica e científica do trabalhador, indicando as perspectivas de emancipação do egresso do ensino público, diante das atuais condições de desenvolvimento do capitalismo tardio.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A educação para o mercado de trabalho exige uma reflexão dialética sobre a ideologia da racionalidade técnica na sociedade contemporânea baseada no antagonismo de classes. O aprendizado técnico seria uma condição para a autonomia do trabalhador como classe social? Esse estudo supõe que o conhecimento dos antagonismos de classe, das relações de dominação e, portanto, das condições de emancipação, precisa ser abordado na perspectiva da ideologia. Para a abordagem da questão educacional no capitalismo tardio, particularmente da educação técnica e profissional, nos apoiaremos no referencial teórico da Escola de Frankfurt, na teoria crítica de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas, além da literatura especializada em educação e políticas educacionais no Brasil, na perspectiva de Demerval Saviani e Gaudêncio Frigotto.

No atual contexto de desemprego estrutural, a ideologia neoliberal tem ocultado a efetiva situação da classe trabalhadora, ao deslocar a responsabilidade social pela educação do estado para o plano individual. Com isso, a função atribuída à escola tem se limitado a empregabilidade ou a *educação para o (des)emprego*, usando a expressão de Aued (1999). A organização e o conteúdo básico da educação técnica e profissional, tal como explicitados na atual LDB, mostra que a questão educacional no Brasil está cada vez mais subordinada às pressões heterônomas do mercado de trabalho. Segundo Frigotto (2001), a educação em geral segue o modelo de desenvolvimento excludente do capital, que acomoda o trabalhador na informalidade, no subemprego e mesmo no desemprego. Trata-se de uma formação educacional individualista e fragmentária, baseada na adaptação do trabalhador às bases materiais, tecnológicas e organizacionais do regime de produção capitalista. A referência deste modelo educacional no Brasil é a perspectiva politico-pedagógica da Confederação Nacional da Indústria (CNI), através do Sistema S, que trabalha em nível ideológico para restaurar a hegemonia da indústria como centro dinâmico do desenvolvimento econômico. Com esse modelo, o *telos* da competitividade se

transformou na perspectiva pedagógica dominante em termos de educação básica e técnico-profissional, o avesso de uma educação emancipadora, na medida em que está centrada nos conceitos de 'competências' e 'habilidades'. Pois, de acordo com Adorno (2000), a competição é um princípio fundamentalmente contrário a uma educação humana, ela representa em si mesma, no plano político-pedagógico, a simples formação para o mercado de trabalho.

Além disso, temos de considerar que o desenvolvimento das forças produtivas sociais se baseia no caráter interpelativo e ideológico do progresso técnico e, nesse sentido, a racionalidade técnica coincide com a racionalidade da dominação. Quer dizer, a ciência tem participação no exercício do poder político, faz parte do contexto autoritário da moderna teoria do conhecimento. De acordo com Adorno e Horkheimer (1986), o programa do iluminismo, que remonta a Bacon e Descartes, era o desencantamento do mundo, dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. A filosofia se preocupava desde o início da Idade Moderna com desantropomorfização da natureza. A condição de possibilidade de instauração da ciência é saber que o homem é radicalmente distinto da natureza. Com a destruição do animismo, a natureza é despotencializada; quer dizer, *o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada*. (ADORNO & HORHEIMER, 1986, p.20). Então, o homem passa a ser o senhor da natureza. Através do saber que se instaura com a ciência, o homem detém o controle da natureza e do próprio homem. Esse programa se encontra definido claramente em Descartes:

Em vez dessa Filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma outra prática, pela qual, conhecendo a força e as ações da natureza (...), tão distintamente como conhecemos os diversos misteres de nossos artífices, poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como que senhores e possuidores da natureza. (DESCARTES, 1997, p.116).

Isso implica que apenas o saber que procede de maneira eficaz é verdadeiramente ciência. Em outras palavras, *a técnica é a essência desse saber, a qual não visa conceitos ou imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho dos outros (...). O que os homens querem apreender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens*. (ADORNO & HORHEIMER, 1986, p.20). Não obstante, desde a pré-história as pinturas rupestres e as práticas mágicas ressaltadas por Lévi-Strauss e Malinovsky já visavam a preservação das relações sociais que fundam a sociedade. Por isso, Spengler (1980) entende a técnica em sua forma genérica, como uma luta pela vida, como uma *tática vital, um comportamento em luta*; portanto, não em função da instrumentalidade. As formas da técnica tem origem nas diversas necessidades de sobrevivência da espécie. E, nesse sentido, a técnica não se limita à fabricação de instrumentos, mas na destinação suscitada pelo seu manuseio, na sua finalidade. *A técnica é sempre a resultante de um comportamento interessado, dirigido a um objeto, e nunca uma questão de coisas ou objetos*. (SPENGLER, 1980, p.11). Em suma, a legitimidade da técnica tem origem nas relações sociais que comandam toda e qualquer sociedade. Na sociedade capitalista, a técnica materializa as relações entre capital e trabalho e, com elas, os conflitos imanentes da sociedade industrial. Expressa na maquinaria e nos processos produtivos, tanto quanto nas técnicas de

comunicação e controle social, a racionalidade da técnica é idêntica à racionalidade da dominação, uma incontestável forma material de controle sobre o trabalho dos outros.¹

Para Oliveira (1976), enquanto forma material de domínio sobre o trabalho alheio, a técnica é também uma forma de capital e, nesse sentido, padece das mesmas contradições, dentre elas a contraposição entre tecnologia e conhecimento científico. Em geral, acredita-se que o saber tecnológico seja apenas o desdobramento do conhecimento científico, a ciência operando sobre as forças produtivas sociais. No entanto, para o autor, a tecnologia representa também uma espécie de congelamento do conhecimento científico. Pois, a despeito das enormes lacunas existentes em relação às necessidades humanas, por que o conhecimento científico não tem resolvido esses problemas? Simplesmente porque o conhecimento científico é operado apenas quando torna possível manter e reproduzir a relação social básica de exploração e dominação existente nas sociedades baseadas nos antagonismos de classe. Assim, a tecnologia representa mais um obstáculo do que um desdobramento do conhecimento científico. Diante disso, cabe a pergunta: qual o significado do progresso técnico na adaptação do trabalhador às exigências impostas pelo mercado de trabalho? Esta questão exige um esforço de reflexão sobre a natureza e os limites da técnica, que antecipa e preserva a natureza das instituições de ensino técnico e profissional.

Desde Aristóteles, sabemos que a experiência (*empeiria*) se forma no rastro das sensações repetidas, sendo fonte tanto da arte (*techné*) quanto da ciência (*episteme*). Nesse sentido, podemos afirmar que o grau de complexidade do trabalho se encontra na base de uma estrutura social excludente, tendo em vista que o saber técnico é contingente (mutável), enquanto o conhecimento científico é necessário (demonstrável), o que justifica a crescente exclusão de trabalhadores 'ainda não qualificados' do processo de produção. Temos aqui uma questão fundamental na determinação do conceito de técnica que precisa ser considerada. Em primeiro lugar cabe perguntar se a técnica é simplesmente uma aplicação do conhecimento científico, posterior ao desenvolvimento da ciência, ou tem um caráter original e uma história relativamente autônoma. Para Gilles-Gaston Granger (1994), a técnica pode ser analisada como técnica empírica e científica, de maneira separada. Até a revolução industrial do século XVIII, as teorias científicas não tiveram uma relação estreita e orgânica com a técnica, segundo o autor. De fato, os progressos da ciência penetram, de modo amplo e consciente, na indústria no início do século XIX, com o desenvolvimento da maquinaria. Com o tempo, as relações entre técnica e ciência vão se tornando cada vez mais próximas e, hoje, dificilmente temos um progresso técnico que, embora autônomo, não seja baseado na ciência (*science based*). Acima de tudo, isso significa que o progresso técnico depende não apenas dos avanços das ciências (teóricas e experimentais), mas também das circunstâncias sociais e econômicas; quer dizer, das relações sociais, que materializam os antagonismos entre as classes sociais e formam o mercado de trabalho.

Em princípio, a racionalidade da dominação é imanente ao desenvolvimento tecnológico no capitalismo, faz parte do desenvolvimento das forças produtivas sociais, mais intensamente com o surgimento da maquinaria no século XVIII. Esse aspecto do capitalismo *science based* necessita de uma legitimidade não mais satisfeita pelas formas tradicionais de legitimação, no campo das relações de produção. Nesse ponto, Mandel (1982) polemiza com Habermas e Adorno por acreditar que ambos mistificam o racionalismo tecnológico. *A crença na onipotência da tecnologia é a forma específica da ideologia burguesa no capitalismo tardio.* (MANDEL, 1982, p.

¹ O aplicativo de transporte *Uber*, por exemplo, pode ser considerado um instrumento de dominação tecnológica no mercado do trabalho; uma tecnologia digital de propriedade de uma firma que controla milhares de trabalhadores ao redor do mundo.

351). Para o autor, Habermas em particular considera a técnica um mecanismo que independe dos objetivos e das decisões humanas, uma espécie de lei natural, que age independentemente da estrutura e da dominação de classe. Nele, a tecnologia seria concebida ingênua e apologeticamente como capaz de compensar a inadequação do trabalho manual simples, esquecendo do enorme desperdício de recursos no capitalismo tardio.

Na medida em que a organização da natureza humana não muda, e que temos de manter a vida por meio do trabalho social e de instrumentos que são substitutos do trabalho, é impossível ver como poderíamos algum dia nos descartarmos da tecnologia, na verdade de nossa tecnologia, para uma tecnologia qualitativamente diferente. (HABERMAS, 1975, p.308).

Então, interroga Mandel (1982), porque a humanidade em condições sociais diferentes, cada vez mais liberada do trabalho mecânico e desenvolvendo progressivamente sua capacidade criativa, não conseguiu ainda promover uma tecnologia que respondesse às necessidades de uma individualidade rica? Para ele, Habermas seria incapaz de apresentar uma solução para esse mistério. No entender de Mandel (1982), a ideologia da racionalidade técnica é incapaz de explicar a disseminação do irracionalismo e a regressão ao misticismo que acompanha a suposta vitória da racionalidade tecnológica do capitalismo tardio.

Nesse sentido, o domínio da natureza e da sociedade que deriva da razão tecnológica representa acima de tudo um empobrecimento da experiência. Ao apontar para a falta de mediação dos processos calculatórios da ciência moderna, Hans-Georg Gadamer (1983) lembra que o abuso do poder de manipulação tem se tornado cada vez menos evidente e, conseqüentemente, mais sedutor na sociedade contemporânea. Segundo o autor, a manipulação da sociedade, da opinião pública e das formas de vida, é uma das conseqüências desalentadoras da técnica, apesar da dificuldade em ignorar a vontade de dominação, que se expressa nestes novos métodos de controle da natureza e da sociedade.²

As pessoas tendem a considerar a tecnologia como algo em si, como fim em si mesmo, como uma força com vida própria, esquecendo-se, porém, que se trata do braço prolongado do homem. Os meios - e a tecnologia é a essência dos meios para a autopreservação da espécie humana - são fetichizados, porque as finalidades - uma existência digna do ser humano - são encobertas e arrancadas do consciente humano. (ADORNO, 1986, p.42).

Desse modo, segundo Gadamer (1983), temos de considerar que, com o progresso da civilização industrial e a 'cientifização da técnica', aumentam cada vez mais as esferas da vida submetidas às formas coatoras de processos automáticos, ao mesmo tempo em que diminui o reconhecimento do homem dessas objetivações do seu espírito. Com certeza, o ambiente geral de ofuscamento que emerge dessa alienação geral representa mais uma ameaça do que uma contribuição para a emancipação humana.

Em suma, as relações sociais definem a relativa autonomia do progresso técnico. No modo de produção capitalista, a técnica obedece a lógica de valorização do capital e os métodos de

² A interpelação da técnica na 'sociedade digital' também é sedimentada em narrativas delirantes e rede de mentiras. Na medida em que há espaço para a manipulação da opinião pública também haverá campo para a atuação dos teóricos da conspiração. A especulação delirante parece ter um mercado promissor no capitalismo manipulatório

trabalho são determinados pelas exigências do processo de produção e reprodução do capital.³ A tecnologia amplia o controle do capital sobre a produção, tornando o trabalho cada vez mais redundante. Com a 'cientificação da técnica' e a especialização de funções, o mercado de trabalho acaba mais fragmentado, o emprego formal encolhe continuamente e uma parcela crescente de trabalhadores é levada ao subemprego, ao emprego temporário e ao desemprego. Então, a educação técnica e profissional teria unicamente a função de 'qualificar' o trabalhador para entrar docilmente na engrenagem do maquinismo social? Senão, qual seria a outra funcionalidade da tecnologia na sociedade capitalista? Como lembra Aranha (1998), a relação entre a técnica e o trabalho não pode ser uma medida quantitativa entre o número de máquinas tecnologicamente avançadas e o nível de qualificação do trabalhador. Senão, como seria possível dimensionar a qualificação que as instituições de ensino buscam expressar através da formação técnica e profissional? Certamente não seria uma listagem de qualificações adquiridas formalmente que ignore os conhecimentos tácitos sobre o trabalho advindos das relações sociais. Isso significa que a qualificação não pode ser medida apenas pelos processos educacionais de aprendizagem formais (ou escolares), e menos ainda que o aprendizado técnico formal qualifica o trabalhador para a participação na vida democrática, como pressupõe a ideologia da educação por habilidades e competências.

O emaranhado ideológico da educação técnica e profissional surge nesse contexto, onde se encontra a proposta de uma *formação integral* do indivíduo. Como vimos, de acordo com Adorno (2000), uma educação sem pessoas emancipadas é repressiva; porém, uma experiência dirigida à emancipação humana tem algo de ficcional, ideológico. Como lidar com essa ambiguidade, com a necessidade de adaptação e, ao mesmo tempo, em oposição à uniformização criada pelo clima cultural geral do capitalismo tardio? Qual a resposta das instituições de ensino para essa problemática, as quais compartilham o compromisso social de preparar as pessoas para a participação política na vida democrática e simultaneamente sua inserção econômica no mercado de trabalho? A educação precisa refletir contra a regularidade lógica do capital. É essencial pensar o controverso sentido da educação hoje, em particular as representações ideológicas ligadas a formação técnica e científica do trabalhador, no quadro do fragmentado e informalizado mercado de trabalho brasileiro.

3 METODOLOGIA

As relações entre educação e trabalho são abordadas aqui de um ponto de vista qualitativo e bibliográfico. Com base na literatura especializada, o estudo aborda temas transversais da educação, como o papel do conhecimento técnico e científico na sociedade contemporânea, o desemprego estrutural no capitalismo tardio e fundamentalmente a ideologia do tecnicismo na educação. Todos eles contribuem para a compreensão e interpretação de aspectos importantes da historiografia recente da educação brasileira.

O objetivo do artigo é explorar os aspectos ideológicos na formação técnica e profissional do trabalhador pelas instituições de ensino. Para tanto, o estudo parte de alguns princípios gerais

³ O progresso técnico é considerado nas Ciências Econômicas uma medida econômica da inovação, uma mudança na relação insumo-produto responsável pelo aumento da produtividade do trabalho, pelo crescimento da renda e intrinsecamente ligado ao desemprego estrutural.

acerca do conhecimento técnico e científico para deduzir metodologicamente a problemática acima no contexto educacional brasileiro recente. Tais princípios se referem aos fundamentos da ciência moderna, como a questão da neutralidade axiológica do conhecimento científico, que adquire a partir da revolução industrial aspectos ideológicos. A partir da leitura e fichamento das referências bibliográficas, a pesquisa se baseia em material já publicado, constituído principalmente de livros e artigos de periódicos, impressos e disponíveis na internet, no intuito de examinar o tema da ideologia implícita na educação tecnológica e científica do ponto de vista da dominação, da razão política.

Algumas informações sobre políticas educacionais, mercado de trabalho, entre outras, provenientes de fontes secundárias da investigação empírica, bem como aquelas relacionadas à legislação básica do ensino tecnológico e profissional e as concepções filosóficas delineadas, poderiam eventualmente convergir para o enriquecimento da pesquisa, embora não tenham sido utilizadas direta e exaustivamente no texto.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Com a teoria do *capital humano*, desde a década de 1960, o sistema capitalista legitimou econômica e ideologicamente a experiência educacional como parte do processo de qualificação da força de trabalho. Assim, a educação assume um caráter produtivo, que orienta as discussões sobre a formação geral e profissional das pessoas. Mas, a simples aquisição de conhecimento técnico seria uma condição suficiente para a autonomia do trabalhador como classe social? Certamente que não. Uma das premissas desse trabalho é de que o conhecimento dos antagonismos de classe, das relações de dominação e, portanto, das condições de emancipação, também precisa ser discutido na perspectiva dos conflitos ideológicos da sociedade atual. Pois, o debate em torno da formação técnica e profissional faz parte da estratégia dominante de transformar a escola num ambiente de adequação ideológica do trabalhador para o mercado de trabalho. Como lidar com essa ambiguidade da cultura educacional geral, com a necessidade de adaptação e, ao mesmo tempo, em oposição à uniformização total do sujeito empírico criada pelo clima cultural do capitalismo tardio? Ela exige uma reflexão dialética não apenas do papel da escola na sociedade contemporânea, mas sobretudo da ideologia na construção de uma estrutura social antagonística.

Em primeiro lugar, temos de considerar que, de acordo com Mézarós (2004), em qualquer síntese teórica há determinações ideológicas inevitáveis. A ideologia busca transformar os interesses particulares de classe em interesses gerais da sociedade, ofuscando a natureza contraditória da sociedade. A escola pode facilmente exercer essa função, incentivando e reproduzindo a lógica das expulsões do capitalismo atual, caso não reflita sobre os aspectos ideológicos ligados à *práxis* pedagógica na perspectiva de uma sociedade excludente. Não obstante, as instituições de ensino também podem ser um lugar de resistência, um lugar estratégico de reestruturação ideológica de atividades políticas emancipatórias, não exclusivamente um *aparelho ideológico de estado*, como propõe Althusser (1970).

Em segundo lugar, muitas são as representações ideológicas da educação na sociedade capitalista, como o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas pelas instituições de ensino, no sentido da qualificação e empregabilidade. De modo geral, o caráter ideológico da perspectiva educacional capitalista surge abertamente no contexto de antecipação simbólica da

concorrência mercadológica. O princípio da competição, uma representação ideológica por excelência da sociedade capitalista, tem sido incorporado nas práticas pedagógicas escolares, inclusive naquelas que paradoxalmente seriam responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia individual. As atividades pedagógicas competitivas são claramente uma tentativa de adequação mercadológica do sujeito. *A competição*, (um atributo do modelo educacional capitalista) *é um princípio fundamentalmente contrário a uma educação humana*. (ADORNO, 2000, p.161). Ela representa em si mesma, no plano político-pedagógico, a simples formação para o mercado de trabalho.

Com o neoliberalismo, a partir dos anos 1980, a ideologia do *capital humano* expande sua força política nas principais economias capitalistas. Ela representa uma tentativa de justificar o desemprego estrutural, que cresceu rapidamente com o declínio do *welfare state*, e legitimar a extinção de vários direitos trabalhistas. Com a desregulamentação dos mercados, essa ideologia busca responsabilizar o trabalhador pelo crescente desemprego e precarização das condições de trabalho, como sendo uma decorrência de sua inadequada 'carteira de competências e habilidades'. Frigotto e Ciavatta (2003) analisam os conflitos ideológicos de fundo nas mudanças terminológicas e mostram que, no contexto de disseminação da ideologia neoliberal, expressões como 'competências', 'flexibilidade', 'cidadão produtivo', 'empregabilidade' entraram no campo educacional brasileiro, em particular na educação técnica e profissional. Essa nova terminologia tem ofuscado a problemática educacional e orientado as reformas educacionais e curriculares no capitalismo periférico, especialmente no Brasil, como a atual reforma do Ensino Médio.

Entretanto, a educação científica e tecnológica pode ser considerada uma formação tanto para o mercado quanto para o mundo do trabalho. O mercado é uma instituição humana, criada para resolver os problemas da sociedade, como qualquer instituição. Entretanto, ela se tornou um fetiche na sociedade capitalista, ao transformar o trabalhador e seus conhecimentos em instrumento de valorização do capital. Ao subordinar formal e realmente o trabalhador ao mundo das mercadorias, transformando-o num apêndice da maquinaria, o mercado acaba colocando não apenas o saber tecnológico a serviço do capital, como veremos adiante, mas também inibindo as possibilidades emancipatórias do trabalho, de criação de um mundo humano pelo trabalho. Por isso, Mézarós (2015) argumenta que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. Educar seria, por conseguinte, resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. Essa *humanização do macaco pelo trabalho*, segundo Engels (1985), pressupõe o mundo do trabalho fundamentalmente como princípio educativo.

O trabalho é um princípio educativo porque representa a forma por excelência de sobrevivência da espécie. Através do metabolismo com a natureza, o trabalhador determina as condições da vida humana, antes mesmo de reconhecer o trabalho como uma categoria central do ser social. De fato, sujeito e objeto são aspectos relativos da *práxis* e da atividade histórica dos homens, não há uma hierarquia *a priori* de tais aspectos da realidade, mas uma relação dialética entre ambos. As categorias são expressão teórica do movimento real, objetivo, das relações de produção (materiais), que constitui a história do gênero humano, e não apenas um conjunto de ideias derivadas do pensamento puro, sem qualquer relação com o processo histórico de constituição do sujeito do conhecimento. De acordo com Lukács (2010), as categorias não são o resultado de uma produção *a priori*, de um pensamento que se aprofunda e se sintetiza em si mesmo até que o sujeito se descubra como a própria substância da história da humanidade, mas de um interminável processo de desenvolvimento do ser social. Por isso, em geral as categorias enquanto tais surgem na consciência sempre *a posteriori*, pois a consciência (ciência) é mediada

pela *práxis* (trabalho); quer dizer, antes mesmo do homem ter conhecimento de que sua atividade prática representa uma produção de conhecimento, ele está fazendo ciência propriamente dita. Para o autor, assim como na ciência, no trabalho se encontra uma teleologia que pressupõe um correto entendimento das determinações da natureza. Do contrário, as ações poderiam resultar em algo diferente daquela disposta pela posição teleológica originária da ação. Essa possibilidade do fracasso na prática é que torna as categorias operantes antes mesmo do seu reconhecimento teórico. Isso significa que, com a posição teleológica, a percepção do trabalhador face ao que ele pretende obter como resultado desta sua postura, se tornou autônoma em relação ao processo causal que desencadearia caso colocasse o processo em andamento. E fundamentalmente que, através do processo de trabalho, o homem adquire uma consciência da natureza objetiva do mundo.

Em suma, na concepção marxista, as relações de produção não são relações naturais, mas determinadas historicamente, condicionadas pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas. Essa determinação do ser social, através das relações de produção, como unidade teleológica entre sujeito e objeto (do conhecimento) no processo de trabalho, é simplesmente a expressão das formas de objetivação social, *a reprodução do concreto como concreto pensado*. (MARX, 1977, p.219). De fato, segundo Lukàcs (2010), as determinações categoriais dos processos sociais são efetivas nos homens antes mesmo que o pensamento seja capaz de intuir seu caráter de categoria. Se o homem não fosse o tempo todo circundado, no mundo externo, por complexos de objetividade processuais, numa interação prática, a espécie humana há muito teria se extinguido. *A condição insuperável dos diversos modos de objetividade (portanto, também das categorias) é que se tornassem eficazes muito antes que pudesse surgir a mais modesta de suas generalizações do pensamento*. (LUKÀCS, 2010, p.179). Por isso, a economia pode ser considerada a base material do processo histórico de desenvolvimento da sociedade, está organicamente ligada ao destino histórico do gênero humano em sua totalidade, sendo difícil sobrestimar o papel da educação técnica e científica em seu campo.

A dupla função da educação técnica e científica tem sido cada vez mais importante com o progresso *science based* das forças produtivas sociais no capitalismo tardio. Por um lado, ela realiza a ideologia de que a formação educacional hodierna qualifica o trabalhador e, com isso, satisfaz a necessidade de controle social do 'problemático' mercado de trabalho, além de 'habilitar a autonomia' do trabalhador, através do controle da natureza e da sociedade. Por outro lado, ela abastece o mercado com uma oferta diferenciada e (des)qualificada de força de trabalho e, com isso, satisfaz as necessidades de acumulação do capital, cada vez mais financeiro e excludente. Essa ambiguidade da educação tecnicista deriva da própria natureza das ciências em geral, já abordada anteriormente. Então, de que modo podemos imaginar dialeticamente o egresso do sistema educacional não simplesmente para o mercado de trabalho? Pois, em tais circunstâncias, a adequação técnica do trabalhador ao mercado de trabalho aparentemente não precisa de uma justificativa ideológica, tendo em vista a massa de desempregados que disputam ocupações.

Acima da legitimação do desemprego tecnológico no capitalismo tardio, a ideologia da técnica e da ciência está ligada ao 'destino histórico' do gênero humano de *imperar sobre a natureza desencantada* (ADORNO & HORKHEIMER, 1986, p.20), ainda mais a partir do século XIX com o desenvolvimento da maquinaria.

O conceito de razão técnica talvez seja ele próprio ideologia. Não somente sua aplicação, mas já a técnica ela mesma é dominação (sobre a natureza e os homens), dominação metódica, científica, calculada e calculista. (...) A

técnica é sempre um projeto sócio-histórico; nele encontra-se projetado o que uma sociedade e os interesses nela dominantes pretendem fazer com os homens e com as coisas. (...), mas se a razão técnica se revela nesses termos como razão política, então isso ocorre unicamente porque, desde o início, já era esta razão técnica e esta razão política. (MARCUSE, 1998a, p.133)

Em Habermas (1975) e Marcuse (1998a), técnica e ciência adquirem um aspecto ideológico *de fundo*, em substituição à ideologia do livre mercado, no momento em que são incorporadas às forças produtivas sociais. A partir daí, com a pesquisa industrial em larga escala, ciência, técnica e valorização do capital foram inseridas no mesmo sistema e o próprio progresso técnico-científico tornou-se fundamento da legitimação do tipo de dominação capitalista. Técnica e ciência assumem o papel de ideologia, no capitalismo tardio, com o 'programa de substitutivos' ligados ao *welfare state*, para *tornar a despolitização das massas plausíveis para elas próprias*, pois as soluções tecnológicas para os problemas sociais não dependem da opinião pública. Com isso, não apenas as questões políticas podem ser excluídas como também o desenvolvimento do sistema social como um todo *parece* ser determinado pela lógica do progresso técnico-científico. Segundo Habermas, esse progresso tem *o poder de penetrar, como ideologia de fundo, na consciência da massa despolitizada e gerar força legitimadora*. (HABERMAS, 1975, p.321). Os interesses de classe dentro do sistema, de manutenção do modo de produção, perdem assim seu caráter de dominação social imediatamente política ou economicamente mediatizada, excluídos pelo sistema de dominação tecnocrática. Com isso, o potencial de desencadear movimentos emancipatórios das forças produtivas sociais, tal como previsto por Marx, desaparece, na medida em que se tornam dependentes de um progresso técnico-científico que desempenha ao mesmo tempo a função de legitimar a dominação.

A consciência tecnocrática faz desaparecer esse interesse prático (de superação dos antagonismos de classe), por trás do interesse pela ampliação do nosso poder de manipulação técnica. A reflexão provocada pela nova ideologia deve ir além de qualquer interesse de classe historicamente determinado e pôr a descoberto a contextura de interesses de uma espécie, como tal, que se constitui a si mesma. (HABERMAS, 1975, p.327).

Enfim, a dominação política, antes legitimada pela ideologia do livre mercado e criticada a partir das relações de produção, doravante passa a ser legitimada pelo sistema escolar a partir das forças produtivas sociais. A perspectiva de renda e estabilidade no emprego, de melhoria nas condições de vida, cujo nível torna-se uma atribuição das instituições de ensino formal, aparece socialmente não mais como resultado da luta de classes, mas como produto do desenvolvimento da consciência tecnocrática, a qual é *menos vulnerável à reflexão, visto que não é apenas ideologia*. (HABERMAS, 1975, p.326). Em vista disso, nos interessa menos o sentido da formação de um contingente de 'mão de obra especializada' e sua recente evolução no Brasil, do que a articulação ideológica do ensino técnico e profissional voltada para a dominação política e econômica das massas, a qual pode ser vista através de uma breve retrospectiva histórica da educação tecnicista, em particular após o golpe militar de 1964.

A política educacional do regime militar acaba com as reformas propostas pelo Governo João Goulart, as quais pretendiam erradicar o analfabetismo por meio do Plano Nacional de

Educação e do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). De acordo com Júnior (2010), os militares representavam os interesses da burguesia nacional associada ao capital estrangeiro, da burguesia nacionalista e de amplos setores da classe média, inconformados com a disposição do Governo João Goulart em dar aos trabalhadores uma base mínima para a participação política através da alfabetização. Para o autor, a base ideológica da pedagogia ascendente girava em torno das teorias do *capital humano* e da modernização, disseminada pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES), um grupo de intelectuais orgânicos dirigido inicialmente pelo general Golbery de Couto e Silva, um teórico do regime militar que, representando os interesses do empresariado brasileiro associado ao capital estrangeiro e às empresas multinacionais, buscava impedir a emergência da classe trabalhadora no processo político brasileiro. Com atuação na superestrutura ideológica, o IPES aspirava identificar com a sociedade os interesses corporativos, assegurar a nova hegemonia e legitimar a intervenção militar na política nacional. (JÚNIOR, 2010, p.50). Em linhas gerais, sua atuação era marcada pelo anticomunismo ideológico, pela disposição de escamotear a luta de classes, pela defesa da participação discreta do estado na economia e ocupação dos cargos públicos por tecnocratas.

De acordo com Junior (2010), a disputa no plano ideológico entre o modernismo do bloco de poder transnacional e o nacionalismo do bloco de poder histórico-populista permeou as reformas educacionais durante o regime militar, em especial, a reforma do ensino superior (1968) e a reforma do ensino primário, normal e secundário (1971). O referencial teórico da pedagogia tecnicista, a teoria estrutural-funcionalista, fomentada pelo IPES, tem origem no positivismo, na visão funcional e estática da sociedade, onde a ação humana é limitada pela qualificação profissional e a educação vista como instrumento de socialização e seleção 'científica' dos melhores. Nesse modelo, as desigualdades sociais aparecem como fruto de incapacidades individuais, pois a educação garantiria a mobilidade social. A sua expressão política é a teoria da modernização, na medida em que concebe a educação como um fator do desenvolvimento social. Em sua faceta econômica-educacional, a teoria do *capital humano*, a concepção estrutural-funcionalista desenvolve assim uma visão ideológica da educação, que se apresenta como um instrumento de ascensão e democratização social. Nela, a educação tem papel relevante no desenvolvimento socioeconômico, explicado pelos acréscimos de produtividade decorrentes do progresso técnico do fator trabalho. Esses são os elementos básicos da pedagogia tecnicista que passará a subsidiar, a partir de 1964, a política de privatização da educação, a ênfase no Ensino Médio profissionalizante, via sondagem vocacional e a profissionalização compulsória no nível médio de ensino. (JÚNIOR, 2010, p.55). Essa estrutura ideológica e histórica, que doravante passaria a definir a política educacional, veio acompanhada do avanço das pedagogias cognitivas, em meados da década de 1950. Com elas, segundo Junior (2010), a relação escola/cidadania cede lugar para a aprendizagem em si mesma, a instrução e a ciência cognitiva, afastando as discussões e reflexões dos problemas sociais da educação. Quer dizer, a concepção estrutural-funcionalista retira do sujeito o papel fundamental de agente transformador da realidade, posto que a realidade exterior aparece como uma totalidade funcional coesa e estruturada, representativa da ordem social. Essa pedagogia tecnicista ignora completamente os antagonismos de classe. Nela, a ideia de mobilidade social tem a função de reproduzir as desigualdades sociais e a escola de adaptar o indivíduo à ordem social existente. A teoria do *capital humano* nega a dimensão antropológica do trabalho, como explicitado acima, tornando-o um elemento de um sistema objetivo de funções, com o qual se pretende integrar o indivíduo numa totalidade orgânica sem fissuras. Em conjunto, tal abordagem esconde o caráter ideológico da pedagogia tecnicista e os antagonismos de classe no capitalismo, ao transmitir a ilusão de que apenas o mérito individual conduz à mobilidade social e à superação dos conflitos e das desigualdades sociais.

Com a redemocratização do país, em meados da década de 1980, que coincide com o movimento de neoliberalização das economias capitalistas e da “flexibilização das relações de trabalho”, para atender ao *Consenso de Washington*, os conflitos de classe se aprofundam no processo educacional brasileiro. A ideologia neoliberal na educação assume toda sua força hegemônica durante o Governo FHC, que transfere a responsabilidade educacional do estado para a iniciativa privada, ao mesmo tempo em que institucionaliza o controle do sistema educacional através da *Avaliação Externa* pelo INEP. Com a aprovação da nova LDB nº 9.394/1996, as propostas educacionais se voltam para atender às pressões heterônomas do mercado de trabalho. A política de emprego desaparece no horizonte da política econômica e, com ela, a perspectiva dos trabalhadores de atenuar a precariedade das condições de trabalho. A formação de *capital humano*, antes legitimada como um meio de desenvolvimento socioeconômico, articulado ao projeto de modernização da nação, agora se justifica ideologicamente pela necessidade de aumentar a competitividade no mercado internacional e gerar condições de crescimento e empregabilidade.

Nos Governos Lula e Dilma, o sistema educacional se expande em todos os níveis de escolaridade, da educação básica ao ensino superior. Na educação básica (fundamental e média), a proposta de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade social, busca a formação de sujeitos autônomos e emancipados, para atuarem como protagonistas de um projeto de desenvolvimento nacional sustentável e democrático. A ideia de uma formação omnilateral, tecnológica ou politécnica perpassa a Lei nº 11.892/2008 de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais. A proposta de uma *formação integral* do indivíduo, desta Lei, supõe o compromisso social de preparar as pessoas para a participação política na vida democrática e a inserção econômica do indivíduo no *mundo do trabalho* e não apenas sua adequação ao mercado de trabalho. Encarregada da educação escolar, a função básica dos Institutos Federais seria a formação integral (geral, técnica e física) do indivíduo, uma instituição cuja proximidade com a população local buscava representar *o espaço educativo no território* por assim dizer, integrado com as organizações sociais. Em suma, a política de criação dos Institutos se caracteriza pela inclusão social e autonomia regional.⁴ Junto com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), promulgado pela Lei nº 12.513/2011, a Rede Federal foi responsável pela significativa expansão das matrículas na educação profissional apontada pelo Censo Escolar de 2012. O Pronatec investe em dois tipos de formação: formação inicial e continuada (FIC) e cursos técnicos em nível médio. O Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais articula ciência, tecnologia e cultura na formação geral com a formação profissional, proporcionando uma formação ampla e não fragmentada do aluno, tanto para o mundo do trabalho quanto para a continuação no ensino superior, após a conclusão do ensino médio.

Assim, independentemente de sua trajetória posterior ao ensino médio, é importante que o sujeito tenha o conhecimento das diferentes áreas do conhecimento; que compreenda o princípio educativo do trabalho; que

⁴ Os Institutos Federais têm por finalidades, segundo o Art. 6º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, *ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, bem como desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais.* (BRASIL, 2008)

compreenda a totalidade social na qual está inserido; enfim, que tenha os conhecimentos que lhe possibilitem participar social, cultural, política e economicamente da sociedade. (MOURA; BENACHIO, 2021, p.178).

Entretanto, essa formação no Ensino Médio Integrado não representa um rompimento com a dicotomia entre educação básica e técnica, tal como proposta pela educação politécnica, que busca resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade, através do ensino integrado das ciências humanas e tecnológicas. Para alguns, ela representa apenas uma *'travessia' imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo.* (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2012, p.15). Ademais, os recursos públicos destinados ao Ensino Médio Integrado, através do Pronatec, foram transferidos quase na totalidade ao Sistema S, para atender ao Ensino Técnico e ao Emprego. Quer dizer, a expansão das matrículas na educação profissional foi financiada com recursos públicos, mas destinados ao setor privado, principalmente para ofertar cursos de curta duração voltados para o trabalho simples no Sistema S. Isso facilitou o revés ideológico da proposta original de uma formação integral do indivíduo, que acontece imediatamente após o *impeachment* do Governo Dilma em 2016, na medida em que o investimento em *capital humano* para o desenvolvimento econômico e social não justifica a formação técnica e profissional de baixo valor agregado e, menos ainda, a modernização e flexibilização da estrutura curricular e a urgência da reforma do Ensino Médio proposta em seguida pelo Governo Federal. Isso mostra que a educação segue a reboque do que acontece na esfera econômica. Emir Sader lembra que *a natureza da educação está vinculada ao destino do trabalho.* (In: MÉZARÓS, 2015, p.15). O lugar do segundo define o lugar do primeiro na sociedade. Desse modo, torna-se difícil não perceber a complementaridade das reformas do ensino e trabalhista, ambas aprovadas de maneira apressada e autoritariamente no Governo Temer. Para Motta e Frigotto (2017), o motivo da urgência foi *a necessidade de administrar a questão social, condenando gerações ao trabalho simples.* A razão ideológica apresentada pelo MEC, como vimos, seria *a necessidade de destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico, principalmente a educação profissional, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade e eleva as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional.* (MOTTA; FRIGOTTO, 2017 p.357). Essa reforma do ensino trata, portanto, essencialmente de manter a subordinação do sistema educacional aos interesses ideológicos de integração produtiva da acumulação flexível do capital.

De acordo com Kuenzer (2017), a recente flexibilização dos currículos escolares, organizado por habilidades e competências – termos do mercado do trabalho, não da área educacional – é uma proposta claramente voltada para uma formação pragmática e utilitarista do trabalhador. O regime de acumulação flexível do capital requer um trabalhador flexível, *uma subjetividade flexível que se relaciona com as demais no mercado de trabalho através de arranjos flexíveis de competências diferenciadas.* (KUENZER, 2017, p.338). As mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017, tanto em relação à carga horária quanto à organização curricular, *fragmenta a formação e desconstitui a educação básica, como determina a LDB/1996 e as DCNEM/2012 anteriores, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, a sua formação integral.* (KUENZER, 2017, p. 336). Para o autor, essa reforma educacional, que teve o apoio dos setores público (MEC e Secretarias Estaduais da Educação) e privado (Fundação UNIBANCO, Todos pela Educação, Sistema S, e outros), atende mais aos interesses ideológicos de integração produtiva da acumulação flexível do que propriamente aos interesses mercadológicos de formação de profissionais afinados com a tecnologia, através da distribuição desigual e diferenciada da educação. Talvez uma das consequências mais desalentadoras desta flexibilização dos currículos

escolares seja a formação de indivíduos despolitizados, pela necessidade de contínua adaptação às condições mercadológicas, a despeito dos conteúdos a serem apreendidos, incompatível com o princípio de individuação. Ela bloqueia a criação de uma identidade no processo de trabalho, ao mesmo tempo em que impede a formação de sujeitos autônomos e emancipados. O seu paradigma epistemológico é o experimentalismo/pragmatismo da psicologia comportamental, no qual se baseia a pedagogia tecnicista, eficaz na preparação de figurantes para atuarem no mundo do trabalho.

Com isso, o MEC tem afastado a Rede Federal de educação tecnológica de sua proposta original e reforçado o modelo tecnicista e dualista que caracteriza a educação brasileira desde o início do período republicano. A educação técnica e profissional e sua pedagogia das habilidades e competências se transformou em instrumento de legitimação da exclusão econômica, social, cultural e estética do trabalhador, uma fantasia inexata da emancipação humana na sociedade pós-industrial. A proposta de ampliar a oferta de matrículas em cursos técnicos, concomitantes e subsequentes, em detrimento da oferta de cursos superiores de graduação tecnológica, licenciaturas e pós-graduação, reforça ainda mais a ideologia de classe, ao aprofundar o abismo que separa a classe privilegiada, com acesso ao ensino superior '*para poucos*', da classe despossuída, à qual é reservada uma educação técnica e profissional descontinuada e de baixa remuneração. Na direção apontada pelo MEC, o Ensino Médio Integrado também deixa de ser uma prioridade dos Institutos Federais de Educação e, com ela, encolhe ainda mais a possibilidade de uma formação politécnica, omnilateral e emancipatória do egresso do sistema educacional brasileiro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisa os aspectos ideológicos implícitos nas relações entre educação e trabalho no capitalismo tardio, com a intenção de esclarecer as perspectivas de atuação dos egressos do ensino público brasileiro no mercado de trabalho. Em particular, a proposta é compreender a ideologia que justifica o ensino técnico e profissional, como um recurso para o desemprego estrutural do capitalismo contemporâneo e, ao mesmo tempo, aparecer como uma condição da autonomia material e intelectual do trabalhador. Trata-se de discutir se a educação pública no Brasil tem sido estruturada para perpetuar as relações de dominação, ocultas sob o manto da neutralidade axiológica do saber técnico-científico, ou para ofertar uma educação emancipatória dedicada à formação politécnica e omnilateral da população para o mundo do trabalho.

De modo geral, a pesquisa mostra que as relações entre educação e trabalho na sociedade capitalista estão inevitavelmente subordinadas à dinâmica da acumulação do capital. Em lugar de instrumento da emancipação humana, a educação tem sido basicamente um meio de reprodução dos antagonismos de classe na sociedade capitalista. O estudo aponta que, com a teoria do *capital humano*, o sistema capitalista passa a legitimar econômica e ideologicamente a educação como parte do processo de qualificação da força de trabalho. Desde então, a terminologia criada pelo Banco Mundial, que representa a ideologia hegemônica da ordem econômica mundial, como 'competências', 'flexibilidade' e 'empregabilidade', tem entrado no campo educacional não apenas para justificar o ensino técnico e profissional, mas sobretudo para legitimar o desemprego estrutural, criado pelo avanço técnico-científico das forças produtivas, como uma inadequação do 'cidadão produtivo' ao mercado de trabalho, cada vez mais instável e fragmentado na sociedade industrial. Desse modo, além da angústia pela falta de emprego, o trabalhador tem que suportar a culpa pela 'falta de competência'. Trata-se de legitimar a dominação de classe por meio de uma

educação desinteressada e depositar no indivíduo a responsabilidade pelos problemas coletivos, como o desemprego estrutural criado por intermédio da própria educação científica e tecnológica.

Essa ambiguidade da educação tecnicista se aprofunda após o golpe militar de 1964, ao se apresentar como um instrumento de ascensão e democratização social. A sua base ideológica, que orbita as teorias do *capital humano*, busca esconder os antagonismos de classe e transmitir a ilusão de que apenas o mérito individual conduz à mobilidade social e à superação das desigualdades sociais. Na pedagogia tecnicista, a educação tem um papel relevante na formação do 'cidadão produtivo', a despeito da intolerância das elites com a '*pedagogia do oprimido*'. A cartilha da Organização Social e Política Brasileira (OSPB) é a expressão maior de uma cidadania 'relativa' que acompanha o regime militar.

Com a redemocratização do país, em meados da década de 1980, a Nova República seguiu no rastro do neoliberalismo, com a desregulamentação dos mercados e a 'flexibilização' das relações trabalhistas. A educação passa a atender o novo regime de acumulação flexível do capital, com a flexibilização dos currículos escolares, no sentido de uma formação pragmática e utilitarista do trabalhador. Desde a aprovação da segunda LDB/1996, a organização e o conteúdo básico da educação técnica e profissional têm ampliado a subordinação da educação ao modelo de desenvolvimento excludente do capital, concentrador de renda, desregulamentado e gerador de desemprego. Com uma formação individualista e fragmentária, o egresso do sistema educacional público se acomoda no subemprego e na informalidade. Posteriormente, se observa um avanço na política educacional, pelo amplo acesso da população ao sistema ensino (básico e superior), acompanhada da perspectiva de uma formação politécnica, omnilateral e emancipatória do trabalhador, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais, voltada para o mundo do trabalho. Trata-se de uma proposta de formação técnica e profissional que, junto à educação básica, se contrapõe à nova configuração excludente do capital. No entanto, as últimas medidas do Governo Federal têm afastado a Rede Federal de ensino de sua proposta original, reforçando o modelo tecnicista e dualista que tem caracterizado a educação brasileira desde o início do período republicano. Tais medidas representam um enorme retrocesso, como na proposta do 'Novo Ensino Médio', agravando ainda mais as dificuldades do trabalhador egresso do sistema educacional público brasileiro.

Enfim, a educação tem seguido inequivocamente a reboque do capital, sem condições de enfrentar o desemprego tecnológico no horizonte do mundo do trabalho. Ao capital interessa a manutenção de um sistema educativo dual, formado por um subsistema 'regular' de ensino básico (fundamental e médio) e superior, e outro subsistema de educação profissional (básico, técnico e tecnológico), integrado ou concomitante. Esse sistema supõe a fragmentação do conhecimento humano, dificulta o acesso ao ensino superior, na medida em que impõe à classe trabalhadora uma formação com acesso limitado ao conhecimento técnico e científico de baixa remuneração. Além de impedir o acesso da população ao mundo do trabalho por ofertar um ensino médio incompleto, esse sistema impõe uma série de entraves ao progresso técnico e científico doméstico, na medida em que o país se torna um mero consumidor de tecnologia, cuja importação representa, por sua vez, a perpetuação das relações de dependência, especialmente tecnológica, entre 'centro' e 'periferia' do sistema capitalista.

5 REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. Educação após Auschwitz. In: **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1986, p. 33-45.
- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ARANHA, Antônia, V. S. Tecnologia e qualificação do trabalhador: a complexidade do desenvolvimento técnico e sócio humano. In: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.3, p.51-75, jan./jul. 1998.
- AUED, Bernadete, W. (Org.) **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 11 de abril de 2022.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1997.
- ENGELS, Friedrich. A quota-parte do trabalho na hominização do macaco. In: **Marx & Engels. Obras Escolhidas**. Vol. 3, p. 71-83. Lisboa: Edições Avante, 1985.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.45-60, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.
- GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- GRANGER, Gilles-Gaston. **A ciência e as ciências**. São Paulo: Unesp, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como “ideologia”. In: BENJAMIN, Walter [et al]. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 303-333.
- IBGE. **Indicadores sociais**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores#desemprego>. Acesso em: 11 de abril de 2022.
- JÚNIOR, Décio G. A pedagogia tecnicista no contexto brasileiro do golpe militar de 1964: o projeto educacional do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (1961-1972). In: **Cadernos de História da Educação**, v. 9, n. 1, p. 45-63, jan./jun. 2010.
- KUENZER, Acácia Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.
- LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2013.
- MANDEL, Ernst. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARCUSE, Herbert. Industrialização e capitalismo na obra de Max Weber. In: **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1998a, p. 113-136.
- _____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo: Unesp, 1998b, p. 71-104.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- MÉSZARÓS, Itsván. **O poder da ideologia**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2004.
- _____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2015.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica**. Legislação básica - Rede federal. Brasília: MEC/SETEC, 2008.
- _____. **Educação profissional e tecnológica**. Legislação básica – Graduação tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2008.
- MOURA, Dante H., BENACHIO, Elizeu C. A reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. In: **Trabalho necessário**, vol. 19, n.39, mai./ago. 2021.
- MOTTA, Vânia C. da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.
- OLIVEIRA, Francisco M. C. de. O mito da salvação tecnológica. In: **Cadernos de Debate**, vol. 3. O banquete e o sonho. Ensaios de Economia Brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1976, p. 92.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 34, p. 152-166, jan./abr.2007.
- _____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso J. et al (org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994, p.151-168.
- SMARGIASSI, Edécio. A educação dialética: a luta por uma educação emancipadora. In: **Dossiê; Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n.1, p.184-199, jan./abr. 2018.
- SPENGLER, Oswald. **O homem e a técnica**. Lisboa: Guimarães, 1980.