



## Escola e profissionalização: notas sobre a especialização da classe trabalhadora

Derivaldo Santos<sup>1\*</sup> e Henrique Tahan Novaes<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Rua José de Queiroz Pessoa - Planalto Universitário, 63900-000, Quixadá, Ceará, Brasil. E-mail: [derivaldo.santos@uece.br](mailto:derivaldo.santos@uece.br) <sup>2</sup>Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: [Henrique-tahan.novaes@unesp.br](mailto:Henrique-tahan.novaes@unesp.br)

**RESUMO.** O debate aqui apreendido procura embasar o que se entende por profissão. Objetiva-se encontrar melhores condições de entender o processo de escolarização profissionalizante ofertado à classe trabalhadora. O que interessa é aclarar elementos que permitam extrair as áreas de contato e de distanciamento entre profissionalização, especialização e escolarização, entre outros termos que se confundem nos currículos voltados à formação de trabalhadoras e trabalhadores. O importante, para o presente artigo, é anotar não só as questões semântico-terminológicas, senão ontológicas. Para cumprir essa tarefa, toma-se o trabalho como momento fundante da vida humana em sociedade, pois, como entende Marx, o ato de trabalhar é o elemento que sustenta a vida humano-social. Ou seja, em relação à escolha metodológica, opta-se por construir a exposição sobre a base ontomaterialista. Desse modo, ter-se-á condições adequadas de analisar a articulação entre o que se chama de educação profissional de um lado, e o que se concebe como profissão de outro, que tem a escola como mediadora. O presente artigo, de caráter teórico, bibliográfico e documental, tem como objetivo, portanto, analisar o papel da escolarização profissionalizante na formação da classe trabalhadora.

**Palavras-chave:** escolarização profissionalizante; especialização; currículo; formação; educação de trabalhadores; profissão.

## School and professionalization: notes on the specialization of the working class

**ABSTRACT.** The debate apprehended here wants to base what is meant by profession. The objective is to find better conditions to understand the process of schooling-professionalizing offered to the working class. What matters is to clarify elements that allow extracting the areas of contact and distance between professionalization, specialization and schooling, among other terms that are confused in the curricula that form workers. The important thing, for the present article, is to note not only the semantic-terminological questions, but ontological ones. In order to fulfill this task, work is taken as the founding moment of human life in society, since, as Marx understands, the act of working is the element that sustains human-social life. That is, in relation to the methodological choice, the choice was made to build the exhibition on an ontomaterialist basis. In this way, there will be adequate conditions to analyze the articulation between what is called professional education on the one hand, and what is conceived as a profession on the other, which has the school as a mediator. The present article, theoretical, bibliographical and documental, aims, therefore, to analyze the role of schooling-professionalizing in the formation of the working class.

**Keywords:** vocational schooling; specialization; curriculum; training; worker education; profession.

## Escuela y profesionalización: apuntes sobre la especialización de la clase obrera

**RESUMEN.** El debate aquí apreendido busca fundamentar qué se entiende por profesión. El objetivo es encontrar mejores condiciones para comprender el proceso de escolarización-profesionalización ofrecido a la clase trabajadora. Lo que importa es esclarecer elementos que permitan extraer las áreas de contacto y distancia entre profesionalización, especialización y escolarización, entre otros términos que se confunden en los currículos que forman trabajadores. Lo importante, para el presente artículo, es señalar no sólo las cuestiones semántico-terminológicas, sino ontológicas. Para cumplir con esta tarea, se toma al trabajo como el momento fundante de la vida humana en sociedad, ya que, como entiende Marx, el acto de trabajar es el elemento que sustenta la vida humano-social. Es decir, en relación con la elección metodológica, se optó por construir la exposición sobre una base ontomaterialista. De esta forma, habrá condiciones adecuadas para analizar la articulación entre lo que se denomina formación profesional por un lado, y lo que se concibe como profesión por otro, que tiene a la escuela como mediadora. El presente artículo, teórico,

bibliográfico y documental, tiene como objetivo, por lo tanto, analizar el papel de la escolarización-profesionalización en la formación de la clase trabajadora.

**Palabras clave:** educación vocacional; especialización; plan de estudios; capacitación; educación obrera; profesión.

Received on January 19, 2023.

Accepted on July 5, 2023.

Published in July 11, 2025.

## Introdução

O debate aqui apreendido procura embasar o que se entende por profissão. Objetiva-se encontrar melhores condições de entender o processo de escolarização profissionalizante ofertado à classe trabalhadora. O que interessa é aclarar elementos que permitam extrair as áreas de contato e de distanciamento entre profissionalização, especialização e escolarização, entre outros termos que se confundem nos currículos que formam as trabalhadoras e os trabalhadores no Brasil. O importante, para o presente artigo, é anotar não só as questões semântico-terminológicas, senão ontológicas.

Para cumprir essa tarefa, toma-se o trabalho como momento fundante da vida humana em sociedade, pois, como entende Marx (1996), o ato de trabalhar é o elemento que sustenta a vida humano-social. Portanto, em relação à escolha metodológica, opta-se por construir a exposição sobre a base ontomaterialista, de modo a ter condições adequadas para analisar a articulação entre o que se chama de ‘educação profissional’, de um lado, e o que se concebe como ‘profissão’, de outro, tendo a escola como mediadora. O presente artigo, de caráter teórico, bibliográfico e documental, tem por fim analisar o papel da escolarização profissionalizante na formação da classe trabalhadora.

A título de partida, considera-se, com base na ‘Grande ontologia’, de Lukács (2018), que a educação surge junto com o aparecimento das primeiras formas – mesmo que ainda instintivas – de trabalho. Desse lugar da ontologia lukacsiana, busca-se dar o devido tratamento à problemática da relação entre a educação e a escolarização profissionalizante ofertada pelo capitalismo periférico decadente brasileiro aos jovens trabalhadores.

À guisa de considerações finais, o texto indica que a finalidade da educação entregue pela burguesia à classe trabalhadora, sobretudo, no contexto de crise estrutural do capital (Mészáros, 2002), é de adaptação da força de trabalho ao desenvolvimento do capitalismo. À medida que o modo de produção capitalista se complexifica, a escola – e de modo destacado a escolarização profissionalizante – torna-se mais dependente da mediação do Estado para adaptar a classe trabalhadora ao que solicita o mercado de emprego/desemprego.

## Elementos que contornam a problemática

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) orientam a relação entre a escolarização e a profissionalização no Brasil, seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDBN] (Lei nº 9.394, 1996). Nas diretrizes, pode-se compreender melhor a ressignificação da educação do trabalhador. O art. 18 explica quais são os critérios para o planejamento e para a organização dos chamados cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio [EPTNM]:

- I – atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade;
- II – conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, em termos de reais condições de viabilização da proposta pedagógica;
- III – possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais;
- IV – identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional (Resolução nº 6, 2012, p. 5-6).

Não há dúvida de que a redação estatal relaciona diretamente e sem mediação a formação da juventude trabalhadora com a cidadania burguesa-capitalista. Para cumprir a missão de ressignificar a escolarização da classe trabalhadora, a escola – e especificamente a ‘educação profissionalizante’ – são chamadas a

desempenharem uma dupla tarefa na moldura do agravamento da crise. Se por um lado é preciso formar os trabalhadores para que possam atender as necessidades do capitalismo periférico brasileiro, por outro, é necessário docilizá-los ideologicamente para que aceitem a escolarização profissionalizante e, de quebra, agradeçam a misericórdia divina doada pelo Estado.

Por ser o documento responsável por orientar a organização da estrutura e do funcionamento da educação brasileira, a LDBN é o primeiro texto ao qual se recorre em caso de dúvidas sobre a legislação educacional. No que se refere à escolarização profissionalizante, a lei divide a relação escola-profissionalização em dois capítulos: Capítulo II – Da Educação Básica (SEÇÃO IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio); e Capítulo III – Da Educação Profissional e Tecnológica. O primeiro trata das especificidades da articulação entre a profissionalização e a educação básica, e o segundo especifica os elementos acerca da profissionalização no nível superior.

Entidades de classe, instituições de ensino, intelectuais, professores e representantes do Estado se reuniram em audiências públicas<sup>1</sup> para debater as recorrentes reformas da educação profissional, com o intuito de discutir sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a denominada Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio [EPTNM]. A redação resultante desse encontro foi publicada com o título ‘Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate: texto para discussão’ (1999). O documento entende que a redação da LDBN, em particular no que se refere à relação entre o ensino médio e a educação profissional, é minimalista e ambígua. Enquanto o ensino médio ficou no Capítulo II, no qual se discute a educação básica, a educação profissional foi especificada no Capítulo III, constituído, por sua vez, por três pequenos artigos.

Como na LDB a educação brasileira se encontra estruturada em dois níveis – educação básica e educação superior – ao não localizar a educação profissional em nenhum dos dois níveis, o texto explicita e assume uma concepção dual em que a educação profissional é posta fora da estrutura da educação regular brasileira, considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice (Diretrizes..., 1999, p. 12)<sup>2</sup>.

Vejamos com mais atenção a seção IV-A do capítulo II da LDBN. O art. 36-A indica que o ensino médio deve atender “[...] a formação geral do educando [...]” e poderá, ainda, “[...] prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Senado Federal, 2019, p. 25). O parágrafo único deste artigo esclarece que a “[...] preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (Senado Federal, 2019, p. 26). Não é dito, contudo, que tais estabelecimentos podem – ‘devem’ – ser privados.

O art. 36-B, informa que a EPTNM deve ser desenvolvida de duas formas: “I – articulada com o ensino médio; [e] II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (Senado Federal, 2019, p. 27). Falta detalhar que a oferta pode, ainda, ser subdividida em dois modos distintos. O art. 36-C explica que a EPTNM será desenvolvida da seguinte forma: “I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno.” Além dessa opção, o estudante pode escolher o seguinte caminho: “II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso” (Senado Federal, 2019, p. 29). Caso o jovem trabalhador opte por tal escolha, precisa estar atento que esse caminho pode ocorrer em três distintas combinações:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado (Senado Federal, 2019, p. 29).

O estudante, como fica claro, tem um verdadeiro *self-service* educativo a sua disposição. O cursista pode, assim, escolher o que quiser! Mas somente na aparência, claro. O estudante trabalhador, que necessita mobilizar seu dia em busca de garantir o sustento material, não pode optar por estudar em duas escolas

<sup>1</sup> Em nota, o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate: texto para discussão” informa o seguinte: “A primeira foi realizada em 11 de março de 2010, na cidade do Rio de Janeiro. A segunda foi realizada em 15 de abril, em São Paulo/SP, como parte da sétima edição do Fórum Estadual de Educação Profissional.” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate: texto para discussão., 1999, p. 1). O presente artigo toma como base a LDBN atualizada, publicada em 2019; já o documento citado fez sua crítica tendo como base o texto oficial, disponível em 2010.

<sup>2</sup> O documento menciona o seguinte: “A Lei 11.741/08, ao alterar a LDBN, localiza a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II, Da Educação Básica, explicitando que esta oferta educacional é integrante deste nível de ensino.” (Diretrizes..., 1999, p. 12).

diferentes; por exemplo, no turno da manhã cursar o ensino médio em uma instituição e no vespertino, ou mesmo noturno, realizar o profissional em outro estabelecimento.

O arranjo concomitante, que junta o ensino profissional com o médio, atualmente ganha a predileção das políticas públicas educativas e é conhecida como 'educação integrada'. Na atualidade, contando com entusiasmada defesa dos canais midiáticos, diversas experiências nesse formato espalham-se pelo país.

Ainda sobre a EPTNM, o art. 36-D da LDBN afirma que os diplomas desses cursos, "[...] quando registrados, terão validade nacional e habilitarão [o portador] ao prosseguimento de estudos na educação superior" (Senado Federal, 2019, p. 27). Por fim, o parágrafo único deste artigo indica que tais cursos:

[...] nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (Senado Federal, 2019, p. 29).

Em seu capítulo III, a LDBN detalha o funcionamento da dita Educação Profissional e Tecnológica. O art. 39 explicita que a "[...] educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia". O § 1º orienta que os cursos "[...] poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino". Já o § 2º posiciona-se sobre as três formas de abrangência desse tipo de escolarização profissionalizante que, segundo os escritos oficiais, pode ocorrer do seguinte modo: "I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação" (Senado Federal, 2019, p. 31). Para fechar, o último parágrafo do art. 39 explica que os cursos de graduação tecnológica e pós-graduação deverão ser organizados segundo as DCNs estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Depois que o documento estatal orienta, como registrado, que a educação profissional e tecnológica deve se integrar aos diferentes níveis e modalidade, o art. 40 procura responder como deve ser promovida essa articulação: "[...] com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (Senado Federal, 2019, p. 30). Por fim, o art. 42<sup>3</sup> determina que as instituições que ofertam esse arranjo profissionalizante via escola, "[...] além dos seus cursos regulares, oferecerão [também] cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade" (Senado Federal, 2019, p. 32).

Poderia ser mais confuso? No texto estatal, constata-se a mistura de uma modalidade que, embora seja uma modalidade de ensino, pode ser articulada a outra modalidade, bem como com os diversos níveis. Não se definem os parâmetros de tal integração que, para alimentar ainda mais a confusão, pode ocorrer do nível básico à pós-graduação. Sobre o financiamento, nenhuma palavra é mencionada.

Segundo a crítica presente no próprio documento orientador da EPTNM (Diretrizes..., 1999, p. 20): "A leitura dos artigos 36-A ao 42 explicitam a não vinculação dos cursos de formação inicial e continuada a qualquer dos dois níveis de ensino": nem ao básico, tampouco o superior. O art. 40, no entanto, "[...] traz alguns questionamentos a partir da afirmação de que será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada". Para enumerar sua crítica à LDBN, este documento aponta que a "[...] expressão 'em articulação com' remete ao entendimento de que a oferta de educação profissional e tecnológica não faz parte do ensino regular" (Diretrizes..., 1999, p. 20).

Após essa breve explicitação das inconsistências e confusões dos textos estatais direcionados à chamada educação profissional, é preciso retomar os reais motivos pelos quais a educação da classe trabalhadora precisa de ressignificação.

Frente às exigências do novo padrão de produção exigido pelo estágio de crise que atravessa o capitalismo contemporâneo, o complexo educativo precisa requestrar – ressignificar – teorias educativas e seus modelos escolares. Para que a escola equalize os assim designados 'novos modelos', criam-se metodologias educacionais 'inovadoras' que propõem formas de educação empreendedoras. Assim, os planejamentos escolares e com ele suas metodologias, conteúdos, técnicas, currículos, bem como os processos avaliativos, adequam-se ao que se convencionou chamar de 'novos paradigmas educativos'. Tais modelos educacionais são redirecionados para escolarizar profissionalmente os jovens trabalhadores.

Não deve haver problema algum no fato da escola, motivada por uma dialética histórica, não se isentar dos efeitos da crise estrutural do capital que atravessa todos os tecidos sociais. Como o aparato escolar está

<sup>3</sup> Salientamos, conforme consta no texto oficial, que o Art. 41 foi revogado.

inserido no contexto da totalidade social, não pode ser excluído das consequências que a economia faz retroagir sobre a educação. Por meio de uma relação de autonomia relativa e reciprocidade dialética, o complexo educativo precisa responder ao que lhe cabe em relação à totalidade social. A escolarização profissionalizante, no entanto, não tem como carregar o papel – como quer o Estado administrador da crise – de ao mesmo tempo que escolariza profissionalmente, dotar o egresso da uma suposta supercondição de carregar para si a solução do desemprego, da violência urbana, da degradação do meio ambiente, dos problemas sanitários, entre muitos outros constrangedores fatores que são inerentes à crise e não exclusividade da escola, sobretudo a profissionalizante<sup>4</sup>.

Para Webster Belmino (2020), no modo de produção capitalista há uma refinaria de ilusões, cuja finalidade é defender a escola como alicerce para a mobilidade social. Isso percorre, no tecido social, “[...] os desejos das camadas populares, que por vezes fazem os maiores sacrifícios para que as gerações mais jovens tenham acesso à educação formal e possam, de alguma forma, interromper o ciclo de miséria herdado de gerações anteriores” (Belmino, 2020, p. 22-23).

Essa fábrica de ilusões que usa de uma retórica própria para um determinado fim, não encontra rebatimento exclusivo apenas na classe trabalhadora. Como ensinaram Marx e Engels (2007), a ideologia retórica, segundo a qual a escolarização profissionalizante é boa e necessária para a juventude trabalhadora, por ter origem nas ideologias dominantes, espalha-se como dado tático por todas as veias da vida cotidiana.

Mesmo que sob a linha do Equador haja uma elite anacronicamente atrasada, como muito bem formulou Octávio Ianni (1992), a classe dominante endógena persegue as determinações ideológicas da elite exógena que controla o grande capital internacional. A articulação entre a idiosincrasia do atraso de nossa elite com os comandantes do capital estrangeiro toma expressão nos diversos estratos da política local. Essa articulação tem como resultado que a classe política brasileira se reproduz em torno da defesa da escolarização profissionalizante para os estratos precarizados da população: “As peças publicitárias de campanhas eleitorais são uma repetição do mesmo. Se a educação cumpre este papel, a educação profissional ganha por sua vez força nas últimas décadas como uma espécie de cereja do bolo” (Belmino, 2020, p. 23). Independente que os defensores estejam alinhados politicamente à dita esquerda, à direita ou ao centro, a defesa atende sempre a mesma ladainha: educação profissional como antídoto para a violência, desemprego, degradação ambiental, etc.

Como se acompanhassem um engate de um carro que puxa outros – famílias, docentes, economistas, religiosos, jornalistas, futebolistas, artistas, intelectuais, bem como burocratas de diversos segmentos –, os quais reproduzem a ideia de que os jovens trabalhadores precisam aderir à escolarização profissionalizante como meio que lhes assegure uma vida “mais digna” da que desfrutaram seus pais e mães.

O complexo da educação tem sido ao longo do tempo burguês um elemento de conservação da ordem, da civilidade, da cidadania, e do discurso meritocrático que embala o afã do *marketing* superficial da existência humana, enquanto que a exploração alcança dimensões de uma literatura apocalíptica que nem os mais grandiosos sonhos abstratos ficcionais conseguem superar. A mazela social que vivemos em pleno século XXI continua sendo mais dura do que a ficção do fim do mundo. A barbárie é real, mas nem todo mundo vê (Belmino, 2020, p. 23).

Os textos oficiais, como visto, deixam clara a confusão na relação entre escolarização e profissionalização no Brasil. Em resumo, para a redação estatal: a formação profissional pode ser inicial e de modo continuado, pode ser entendida como técnica e, ainda, ocorrer em articulação com o nível médio. Por fim, a chamada educação profissional pode ser compreendida como tecnológica e ser articulada com uma graduação no nível superior.

Além da separação hierárquica entre técnica e tecnologia – pois aquela deve ser inferior a esta, visto que a primeira deve ser formada no nível médio e a última no superior –, a EPTNM é completamente fragmentada e ofertada aos estudantes oficialmente como se fosse um *self-service* educativo. O art. 3º das DCNs compreende que: “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas ‘articulada’ e ‘subsequente’ ao Ensino Médio, podendo a primeira ser ‘integrada’ ou ‘concomitante’ a essa etapa da Educação Básica.” (Resolução nº 6, 2012, p. 1, grifo nosso)<sup>5</sup>. Vale ressaltar que esse ‘vale tudo’ formativo, no

<sup>4</sup> São muitas e de diversos matizes as pesquisas que defendem a educação e, de modo peremptório, a escolarização profissionalizante como alternativa para a saída da crise.

<sup>5</sup> Não é objeto deste artigo problematizar com profundidade a defendida educação integral, ou seja, a combinação do nível médio de ensino com a chamada educação técnico-profissionalizante. A concepção de educação integrada, que vigora no Brasil desde os anos de 1970, não obstante e independente de suas várias tendências sócio-históricas e teórico-políticas – independente que os defensores sejam de esquerda, de direita ou de centro –, tem a intenção de equalizar a seguinte equação: escolarização de um lado e profissionalização capitalista de outro. Desse modo, vale apenas atentar para a polêmica disputa entre as assim autodenominadas ‘forças progressistas’ contra as ‘conservadoras’ que, por sua vez, atualizam-se por meio do desdobramento da publicação do decreto nº 2.208/97 e do dispositivo que supostamente diz que o revoga: o também decreto nº 5.154/04. Mesmo que haja grande disputa entre as diversas correntes que lutam por um tipo específico de integração entre o nível de educação básica e a modalidade de educação profissionalizante, chamada pomposamente de Educação Profissional e Tecnológica, algumas pesquisas já se posicionaram sobre as frágeis tentativas implantadas no Brasil, mesmo aquelas alinhadas ao que se convencionou chamar de “esquerdas progressistas”. Santos (2017, 2019a), por exemplo, atualizou o debate sobre essa questão.

qual o estudante tem a possibilidade de escolher o que é ‘melhor’ para ele, a oferta privada é hegemônica no segmento subsequente (Santos, 2017).

Nessa moldura é que o Estado, por seu caráter de proteção às classes proprietárias, busca na educação escolar, destinada aos trabalhadores e seus filhos, vias de conter os efeitos da crise que assola o capitalismo contemporâneo. A intenção estatal é ajustar a formação dos trabalhadores, de modo o mais adequado possível, às demandas do capital, seja ele periférico ou central.

Por esse motivo e empurrados pelas necessidades do próprio objeto, será necessário passar, ainda que de modo abreviado, pela forma como a estrutura organizacional escolar é determinada. Isso se justifica, uma vez que nos modos de produção que antecederam o capitalista, a reprodução social não demandava da educação uma inter-relação estreita com a economia. Apenas no capitalismo, criou-se a necessidade de conexão, mesmo que mediada, entre a educação da classe trabalhadora e a produção da materialidade. Antes, mudando o que precisa ser mudado, nem o escravo tampouco o servo tinha necessidade de se profissionalizar ‘escolarizadamente’.

A educação, como adiantado, guarda com o trabalho uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa. Devido à necessidade de formar a força de trabalho para a produção capitalista-industrializada, o Estado burguês, por força das necessidades do modo de produção capitalista, divide a escola em dois gomos. Assim, nasce o que se conhece por educação profissional, que, para atender as exigências da reprodução capitalista, é separada da educação propedêutica.

Ainda que, a depender do grau de especialização da força de trabalho requerida pelo capital, tenha ocorrido no capitalismo certo alargamento do rol de conhecimentos científicos, a real finalidade da formação capitalista é preparar e adaptar um determinado contingente de trabalhadores ao emprego mais especializado, mas não menos explorado.

Para formar uma pessoa trabalhadora que, ao mesmo tempo, seja especializada profissionalmente para atender a demanda do modo de produção capitalista e aceite sua condição sem maiores questionamentos, utiliza-se da manipulação de currículos específicos para a formação de mão de obra em cursos profissionalizantes.

Inclinando a análise para a relação entre a profissionalização, de um lado, e o papel escolar na especialização dos trabalhadores, de outro, pode-se recortar qual a função da política educacional contemporânea, especificamente a que se ergue no Brasil. Desse recorte, se desprende a radical contradição discursiva dos documentos educativos-estatais brasileiros, que tentam manter a máscara da universalidade da educação integral, enquanto buscam êxito na adaptação e readaptação da força de trabalho aos imperativos capitalistas.

A política educacional brasileira é farta em utilizar, em sua redação oficial, categorias ontologicamente impossibilitadas de objetivação no processo de educação escolar burguesa-capitalista. Sobretudo no quadro de crise crônica pela qual passa o capitalismo contemporâneo, é impossível a qualquer escola implantar educação integral que se alinhe, minimamente, com a formação plena da humanidade.

Como demonstração do papel ontológico da escola capitalista, apontamos o ‘Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos’ (Unesco, 2010, p. 12), que deixa claro qual a demanda do capital. Isto é, “[...] que homens e mulheres se adaptem e readaptem ao longo de suas vidas – ainda mais no contexto da globalização”<sup>6</sup>. Visando formar a classe trabalhadora para se adaptar às mudanças econômicas, não resta outra alternativa ao aparato escolar capitalista a não ser procurar a melhor maneira de também se adequar aos novos modos de exploração da força de trabalho em função da acumulação do capital em crise.

É exatamente aqui que precisamos tematizar a questão da profissionalização com base nos elementos ontomaterialistas. Isto é, perguntar o que representa a profissão e, conseqüentemente, a profissionalização na moldura da especialização capitalista. Nesse sentido, a profissão mais especializada representa a melhor remuneração ou o emprego mais prestigiado?

Por esse conjunto de indagações, torna-se necessário estudar a profissão e sua relação com a escola, que almeja profissionalizar o trabalhador para uma especialização precarizada, ou melhor, adaptada à pobreza.

## **Profissionalização: alguns apontamentos**

Ainda que de modo sucinto, a partir desse ponto, a exposição se entrega ao estudo da relação entre profissão e especialização. Iniciamos com o registro da professora Maria Lígia Barbosa (1998, p. 130) sobre a problemática do profissionalismo e da profissionalização: “[...] sob os mais diversos aspectos, o processo de

<sup>6</sup> Para ilustrar, expressões como ‘adaptar’ e ‘readaptar’ são utilizadas diversas vezes nas páginas das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013).

profissionalização é considerado como um dos traços mais importantes e distintivos das modernas sociedades ocidentais”. Mas será que a escolarização-profissionalizante, sobretudo aquela vinculada ao nível médio, alcança tal distinção?

O professor Josué Silva (2017), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – *campus* São José –, rapidamente tem a resposta. Para ele, ‘a educação profissional brasileira’ sofre preconceito, pois o imaginário da ‘cultura do bacharel’ perdura entre os estudantes. Por isso, como sustenta o pesquisador, “[...] uma parte expressiva dos estudantes dos Cursos Técnicos Integrados [de sua unidade de ensino] não tem interesse em exercer a profissão de Técnicos de nível médio, optando pela continuidade dos estudos em nível superior” (Silva, 2017, p. 285).

Quando a problemática é complexa, como reflete Mészáros (2002), devemos desconfiar de respostas simples, como a do honesto professor Josué Silva. Possivelmente, se o estimado professor tiver filhos, desejará para eles o ingresso na universidade e não em um trabalho precário técnico-profissionalizado, em articulação com o nível médio. Isso nos leva a não aceitar a resposta do professor do instituto catarinense sem problematizá-la. Mesmo que na aparência turva do fenômeno a resposta dada por Silva atenda no imediato, e ainda que ela faça parte da essência de como o fenômeno se manifesta, é preciso tematizar com mais profundidade essa questão.

Começamos pela indicação do que é profissão, pois com esse conceito aclarado, teremos melhores condições de entender a relação entre a escolarização e a profissionalização.

Dois autores são recorrentemente citados quando o objetivo de estudo são as profissões. De modo geral, as pesquisas que se posicionam dentro da chamada ‘sociologia das profissões’ citam Claude Dubar (2005, 2012)<sup>7</sup> e/ou Max Weber (1984) – entre outras pesquisas – como fontes para apresentar a problemática que envolve as profissões<sup>8</sup>.

Para o sociólogo francês, por exemplo, é por intermédio de um específico processo de socialização que se constrói o reconhecimento dos profissionais. As identidades profissionais ligam-se a tal processo por meio de fatores, como, educação, trabalho e carreira (Dubar, 2005). As atividades qualificadas como profissionais, segundo o modo de entendimento do investigador, “[...] são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos)” (Dubar, 2012, p. 354). O pensamento dubariano entende que as profissões dão “[...] um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos” (Dubar, 2012, p. 354). Independente que sejam profissões clássicas, ofícios ou vocações, “[...] essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social” (Dubar, 2012, p. 354). Como fica claro, o pesquisador valoriza o simbolismo profissional como ponto de relevada importância para a vida humana. E mais, as profissões são ‘fontes de identidades profissionais’, uma vez que possibilitam ao seu possuidor “[...] mudar de empregos ao longo da vida, ao mesmo tempo garantindo uma continuidade de trajetória” (Dubar, 2012, p. 354).

Mesmo valorizando o aspecto simbólico, e ainda que não articule adequadamente a relação dialética entre a divisão social internacional e técnica do trabalho e as esferas ideológicas (simbólicas) que surgem da economia, pois todo simbolismo deve manter uma relação de reciprocidade dialética com o momento que funda a vida humana – o trabalho –, o autor reconhece a distinção entre se profissionalizar para um emprego no centro do capital e na periferia capitalista. Para ele, a quantidade de pessoas que ocupam empregos industriais, com qualificação precária, diminuiu nos países centrais. À medida que a automação avançou nesses países, muitos empregos precários, operados por movimentos repetitivos, foram transferidos para os países de inserção capitalista precária que, movidos pela divisão social internacional e técnica do trabalho, remuneraram com salários também precários as ocupações consideradas não qualificadas, subqualificadas ou sem qualificação.

Ao estudar as correntes neweberianas na sociologia das profissões, Aldo Antonio Schmitz (2014, p. 13) anota que o sociólogo alemão não considera a noção de ‘profissão’ como sinônimo à vocação, visto que Weber formula “[...] uma linha interpretativa, tendo como eixo o processo de racionalização da sociedade ocidental

<sup>7</sup> Há um mérito de partida a ser reconhecido em Dubar. Além de o autor ser considerado em muitas pesquisas como o sociólogo da moda, ele teve a competência de reconhecer a existência hoje de uma crise no interior da sociedade. Em conferência proferida no *Espace Culture de l'Université de Lille*, em 31 de março de 2010, Dubar (2011) afirmou que as identidades padecem de uma crise específica, que não é nem estrutural, tampouco cíclica. Embora não exclua aquela e considere esta, a crise das identidades que ganha a artéria social, sustenta o sociólogo francês, é antropológica. O título dessa conferência ilustra muito bem sua defesa: ‘Entre crise global e crises ordinárias’. Para o autor, aqui se localiza a crise das identidades (Dubar, 2011). Apresentamos, resumidamente, a principal tese do sociólogo francês, pois seu entendimento sobre as profissões é entrecruzado com o que ele determina de crise das identidades que, como visto, embora não exclua os efeitos da crise estrutural do capital, não provém de um reflexo da economia.

<sup>8</sup> Servem de exemplo, entre outras pesquisas: Angelin (2010), Gonçalves (2008) e Machado (1995).

moderna”. Para o intérprete brasileiro: “Raramente Weber utiliza o termo profissão e quando o faz, em geral, usa o grifo ou aspas, talvez por considerar um conceito imaturo na época; ele prefere profissional e diferencia estas duas noções” (Schmitz, 2014, p. 13). Isso se comprova pelo fato do interesse de Weber em diferenciar a tradição carismática da racionalização moderna.

De fato, como constata Schmitz, Weber (1984, p. 111), no § 24, define “[...] por profissão uma especificação peculiar, especialização e coordenação que mostra os serviços prestados por uma pessoa, fundamentos de uma possibilidade duradoura para a sua subsistência ou lucro”. Já para definir profissional, o intelectual alemão, ainda segundo Schmitz (2014, p. 13), compreende o sujeito que concentra em sua atividade “[...] qualificações técnicas, conhecimento ou instrução racional”. Esse autor conclui, considerando que as concepções weberianas “[...] destacam a capacitação por meio da especialização ou qualificação, o individualismo metodológico e a competência para obter renda contínua ou duradora” (Schmitz, 2014, p. 13). Esse entendimento corrobora com as intenções de Weber, lastreadas ao longo de sua vasta obra, de comprovar que determinada racionalidade técnica é um componente inexorável às modernas sociedades ocidentais.

Na documentação feita por Schmitz (2014), existe uma lacuna nas pesquisas sobre a sociologia das profissões no Brasil. Embora haja algumas exceções, o estudo das especificidades dessa disciplina é incipiente. Uma dessas exceções, ainda segundo o autor, é o esforço investigativo de Maria Lígia Barbosa (1998). A revisão de literatura sobre a questão das profissões, feita pela pesquisadora, revela o seguinte: um grupo que realiza determinado serviço à sociedade estabelece “[...] jurisdição reconhecida, legitimada, sobre a sua área específica de atuação”<sup>9</sup> (Barbosa, 1998, p. 131). A autora indica ser complicado encontrar a justa medida do que são saberes profissionais.

É evidente, no entanto, que há determinadas profissões, a exemplo dos médicos, advogados, engenheiros, arquitetos, entre outras, em que esses saberes são determinados pelas exigências do uso dos serviços prestados por tais profissionais. Para Barbosa (1998), não há dúvida de que a escolarização permanece preponderante como critério definidor de quem é ou não profissional. Como ela argumenta, “[...] mesmo tendo sua importância reduzida [...]” (Barbosa, 1998, p. 138), a posse de um diploma para ocupar certos cargos ainda é exigência mínima. A autora complementa que outros critérios devem ser somados na definição da profissão.

O que nos interessa do debate levantado por Barbosa (1998) é indagar quais desses critérios são relacionados à escolarização profissionalizante em nível de ensino médio. A escolarização que serve para definir o que é um profissional, como a pesquisadora enfatiza, é o diploma de nível superior: “Não há muitas dúvidas sobre o crescimento da dependência da sociedade em relação aos saberes profissionais. Tanto a medicalização quanto a jurisdicização da vida social são visíveis a olho nu [...]” (Barbosa, 1998, p. 139). No penúltimo parágrafo de sua exposição, contudo, Barbosa (1998, p. 140) adverte que:

[...] o problema não é mais de definir as profissões pela substância da sua atividade ou pela forma legal da relação de trabalho, mas sim de verificar a forma social de controle do trabalho. Ou seja, de que forma e em que medida certos grupos sociais conseguem fechar nichos de mercado e estabelecer as condições de trabalho nos mesmos. E, a partir daí, exercer também algum tipo de poder, modelando formas específicas de relações sociais.

O próprio termo ‘profissão’ não consegue ser exposto sem polêmica. Semanticamente, pode-se seguir que a expressão derive da palavra latina *profesione*. Para muitas investigações, isso remete à ação de professar, para outras, há uma relação mais aproximada com confissão pública, o que confere ao possuidor a responsabilidade de, sob determinada crença, tecer opinião acerca de determinado problema. Dessa concepção, sob muitas contradições e sem consenso entre as diversas pesquisas sobre a temática, há uma linha que chega à ‘ocupação’, como sendo o que necessita de uma certa especialização profissional para ser executada.

As pesquisas de Carlos Manuel Gonçalves (2008), por sua vez, argumentam que a inexistência de uma clara distinção entre profissão e ocupação dificulta uma melhor definição daquele conceito. Para o investigador português, “[...] há uma pluralidade de situações e de estatutos que ocasiona dificuldade de se precisar um termo correspondente à expressão inglesa *profession*”. Nas línguas de origem latina, em oposição às anglo-saxônicas, “[...] o termo profissão apresenta uma natureza polissêmica longe dos contornos bem definidos [...]” (Gonçalves, 2008, p. 188) da expressão em língua inglesa. Isso faz sedimentar as confusões em torno do debate sobre as profissões.

Para tentar minimizar essa dificuldade semântica, Gonçalves (2008, p. 188) recorre ao *Dicionário da Língua Portuguesa* da Academia das Ciências de Lisboa, no qual “[...] o termo profissão apresenta vários significados”:

<sup>9</sup> Jurisdição, para a autora, implica em controle autônomo sobre a área que o profissional atua. Para Abbott, citado por Gonçalves (2008), a expressão jurisdição relaciona-se com o vínculo existente entre certa profissão e a atividade executada por ela.

- Acção ou resultado de professar;
- Confissão ou declaração pública de princípios;
- Consagração à vida religiosa;
- Actividade remunerada que uma pessoa desempenha habitualmente num serviço, numa empresa e que exige um certo grau de formação ou especialização;
- Conjunto de pessoas que têm a mesma ocupação profissional.

Esse autor, após revisar o que ele considera como as três principais teses da sociologia das profissões: funcionalistas, interacionistas simbólicos e poder profissional<sup>10</sup>, conclui, depois de dialogar com as investigações do sociólogo estadunidense Andrew Delano Abbott, que “[...] as novas orientações de investigação sociológica, tanto europeias como anglo-americanas, admitem uma diversidade de noções, que contudo mantêm alguns traços comuns” (Gonçalves, 2008, p. 190). Quais seriam esses caracteres comuns? “Referência a um domínio científico e correspondente posse de conhecimentos científicos e técnicos, obtidos após uma longa formação académica, autonomia profissional, identidade própria e associações de pares.” (Gonçalves, 2008, p. 190).

A também socióloga Maria de Lurdes Rodrigues (2016) faz coro à existência de uma grande dificuldade terminológica que causa, por seu turno, imprecisão no conceito de profissão. Em algumas pesquisas, escreve a autora, “[...] o termo profissão designa uma categoria estatística utilizada nos recenseamentos da população activa” (Rodrigues, 2016, p. 36). A expressão ‘profissão’, na tradição europeia, por sua vez, “[...] pode ser equivalente a ofício e pode designar qualquer ocupação” (Rodrigues, 2016, p. 36). Já na tradição inglesa, o termo profissional “[...] é aplicado apenas a trabalhadores que possuem um nível elevado de qualificação, o que na prática significa apenas a diplomados do ensino superior”<sup>11</sup> (Rodrigues, 2016, p. 36).

Ao analisar as teses do pesquisador estadunidense Harry Braverman, Rodrigues (2016) resume que a gerência científica passa a reter o conhecimento do processo de produção, o que reduz os trabalhadores executantes passivos do processo de trabalho. Assim, ela sumariza a interpretação bravermaniana: “Reorganizando o trabalho em postos de baixo perfil e sem conteúdo conceptual, a maioria dos trabalhadores fica dependente da gestão, resultando de todo este processo a degradação e alienação do trabalho” (Rodrigues, 2016, p. 74).

Depois de debatidos alguns dos principais elementos que contornam nossa problemática, temos agora como melhor aclarar as intenções do presente artigo. Para isso, o item a seguir procura enlaçar, ainda que sumariamente, as reflexões até aqui expostas com o cenário específico da profissionalização escolar em relação ao desenvolvimento da técnica e da tecnologia.

## Notas acerca da articulação entre tecnologia, desenvolvimento capitalista e profissionalização

As reflexões de Braverman (1980) são muito bem-vindas, pois o pesquisador estadunidense contextualiza que a aplicação da técnica e da ciência no processo produtivo propõe uma renovação constante e cada vez mais intensa no processo tecnológico-industrial. Esse processo, motivado por sua força transformadora, impacta decisivamente todo o tecido social. Disso se deduz que seria uma ingenuidade vulgar desconsiderar a existência maciça e jamais vista de uma imensa aparelhagem tecnológica no cotidiano das pessoas. Não é possível negar, portanto, que a vida humana é perpassada por uma gama crescente de mediações tecnológicas. São máquinas, dispositivos, aplicativos, equipamentos, entre uma incontável quantidade de tecnificações que passam a mediar a vida e as relações humanas.

Na expressão turva de como o fenômeno se mostra, aparentemente é uma necessidade exclusiva do trabalhador tratar de sua formação, pois o mundo agora é outro. Braverman (1980) ajuda a desvendar essa verdade de superfície. Sob a lente desse investigador, reconhecemos que as exigências a essa nova formação do trabalhador brotam das demandas do próprio capital. A chamada ‘qualificação da força de trabalho’ tem por finalidade dotar o operário para que ele possa acompanhar as inexoráveis evoluções tecnológicas. O próprio processo de valorização do capital, portanto, é que ganha, como interpreta Braverman (1980), com a adaptação da força de trabalho à evolução do aparato tecnológico subordinado à indústria capitalista.

<sup>10</sup> “A explicação do fenômeno das profissões na perspectiva funcionalista repousa sobre critérios de legitimidade social; na perspectiva interacionista, nas relações de negociação e conflito desenvolvidas pelas ocupações; agora as explicações alargam-se a critérios relacionados com o poder: o poder profissional, económico, social e político dos próprios grupos” (Rodrigues, 2016, p. 47).

<sup>11</sup> “Mas nas pesquisas desenvolvidas no quadro das teorias funcionalistas das profissões, o termo profissão designa um conceito – um tipo-ideal das profissões – construído e justificado pela existência real de associações profissionais, desempenhando um papel sobre a esfera política, com uma ideologia específica e regras de conduta codificadas” (Rodrigues, 2016, p. 36).

Isso justifica-se, como desenvolve o autor, uma vez que a interação entre técnica e ciência se torna requisito fundamental para a manutenção e desenvolvimento do modo de produção capitalista. É essa interação dialética que motiva, principalmente, a importância da gerência científica na produção industrial-capitalista. A incorporação da gerência (agora chamada de gestão) científica ao espaço interno da produção solicita da escola que ela forme um operador que atenda a tais exigências.

As políticas públicas educativas, por terem como obrigação ontológica garantir a perpetuação do lucro capitalista, criam seus documentos no sentido de orientar a escola a fazer o mesmo. Não resta outra alternativa aos textos oficiais a não ser a ressignificação do papel da formação da força de trabalho. Um exemplo lapidar de tal ressignificação encontra-se nas páginas do parecer 29/2002 do Conselho Nacional de Educação, que trata das diretrizes curriculares nacionais para as graduações tecnológicas – recentemente atualizadas<sup>12</sup>. A redação estatal, apoiada nas letras de seus ‘bem-intencionados intelectuais’, reproduz que 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” (Parecer CNE/CP nº 29, 2002, p. 25-26). Os textos oficiais, conforme registrado por Quartiero et al. (2010), elaboram duas diferentes abordagens sobre tecnologia. Uma delas, que parece ser a mais utilizada nos documentos estatais, abraça a dita era tecnológica com um acrítico otimismo.

O materialismo espontâneo, sistematicamente interpretado por Marx (1996, p. 309), sabe muito bem que “[...] o caminho ao inferno está calçado de boas intenções”. Haja vista que posicionar a tecnologia como uma força transcendente, que age sobre a sociedade como se não fosse uma criação humana, permite que a técnica adentre o espaço escolar pelas portas do irracionalismo idealista. Como documentado por Santos (2017, p. 150-151, grifos do autor):

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

Nesse autor encontramos um necessário debate sobre a ambivalência que o conceito de tecnologia assume, principalmente, desde o final da Segunda Grande Guerra. Com apoio nas pesquisas de Vieira Pinto (2008), aquele investigador analisa como a técnica e sua reflexão crítica (a tecnologia) são transplantadas para as reformulações educacionais, destacadamente aquelas que se direcionam para a escolarização profissionalizante.

Com base na síntese que Santos (2017) fez da pesquisa de Viera Pinto sobre o conceito de tecnologia, o presente artigo sumaria o que foi debatido sobre essa ambivalência. Destaca-se, para efeito dos objetivos aqui presentes, que em vez de vivermos uma suposta e suspensa era tecnológica, estamos imersos, ainda que possamos dispor de maior liberdade de movimentos, em uma sociedade tecnocrática. Como resume Santos (2017, p. 92):

A ideologia de uma elite atrasada, cuja miopia faz acreditar que o processo educativo deve se subordinar subservientemente para respaldar suas gananciosas fantasias de lucrar com a miséria coletiva, é que leva a burguesia retrógrada brasileira a creditar suas principais fichas em uma formação específica para um ofício imediato como elo principal para assegurar o apregoado desenvolvimento econômico, hoje dito sustentável. Para a elite local, a educação é um negócio como qualquer outro, tanto faz se vender esterco, ração, leite, ou ensino, o que importa para nossos atrasados empreendedores é o lucro gerado pelo produto.

<sup>12</sup> O que é ruim lamentavelmente piora com agravamento da crise. Conforme comemora o *site* do Sistema S, o “Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou, no dia 19 de maio, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, cujo parecer teve como relator o Diretor Geral do SENAI Nacional, Rafael Lucchesi. E seguirá para revisão técnica do Conselho Nacional de Educação – CNE e posterior homologação pelo Ministério da Educação – MEC. A nova resolução atualizará as Resoluções nº 06 (2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e nº 03/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, destacando às modificações realizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394 (1996) e pela Lei 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do Ensino Médio. A atualização tem como destaques a maior aproximação entre o processo formativo e o setor produtivo; estímulo à implementação de itinerários formativos flexíveis por eixos desdobrados em áreas tecnológicas que contemplem a articulação de cursos e programas, inclusive os programas de aprendizagem profissional; simplificação do processo de atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; o reconhecimento do notório saber aos docentes que atuam na formação técnica e profissional, para atender ao disposto no inciso V do Art. 36 da LDBEN (incluído pela Lei nº 13.415/2017) – reconhece que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino” (Senai, 2020).

Como desenvolvido por Vieira Pinto (2008), a técnica e, conseqüentemente, a esfera na qual esta deve ser problematizada, a tecnologia, não podem ser dissociadas da ação humana sobre a natureza e a sociedade. Isso implica concluir que a técnica não tem, por si só, como dominar as mulheres e os homens, uma vez que não há uma técnica suspensa da atividade humana e, por isso, independente do trabalho. O que há é a humanidade executora de determinadas ações que recebem dos homens e das mulheres a qualificação de técnica. Como registra o filósofo fluminense, a tecnologia não pode existir fora da ação humana, dado que sempre será subordinada aos interesses da humanidade; não podendo haver, portanto, subordinação de homens e mulheres à técnica/tecnologia. Para o autor, a técnica e a tecnologia jamais poderão ser completamente independentes do poder do trabalho humano. Crer que essas categorias podem adquirir uma vida própria, para esse investigador, constitui mera ilusão teórica. Esse tido de misticismo idealista somente pode existir nas asas do irracionalismo ressignificado “[...] das ficções literárias dos pensadores terroristas [...]” (Vieira Pinto, 2008, p. 158).

O fato da famosa ‘era tecnológica’ ser um produto da boa intenção dos intelectuais do Estado, ou mesmo seu contrário, ou até derivada de interpretações ingênuas, não muda o fato básico. Ou seja, desconsidera-se

[...] a relação de dependências ontológica, reciprocidade dialética e autonomia relativa da tecnologia em relação ao trabalho, impede uma adequada compreensão do problema em tela. Em consequência desse limite, tais investigações têm que se contentar com enunciados que apontem para algum tipo de determinismo, de pessimismo do controle da humanidade sobre sua materialidade, ou de otimismo ingênuo, bastante apropriadas às fantasias do pensamento pós-moderno. Com efeito, tais análises acabam por apresentar formulações muito bem adaptadas ao capital contemporâneo em crise crônica, que aplaude, por intermédio do direcionamento de seus investimentos em pesquisas – geralmente públicos – toda a panaceia que circunda o mundo universitário com a charmosa denominação de ‘pesquisa tecnológica-aplicada’ (Santos, 2017, p. 153, grifos do autor).

Mesmo que se imagine fantasiosamente que a tecnologia é o fator que vai garantir fortuna para a população mundial, permitindo, ao menos, alimentar dignamente todas as pessoas do mundo; ou que se considere, reacionariamente o contrário, que essa categoria é o malefício da sociedade; a tecnologia, como reflete Mészáros (2002), é usada pela indústria capitalista em crise profunda para promover, de um lado, a escassez e de outro, para possibilitar uma determinada criatividade voltada para aumentar o consumo massificado dos produtos da indústria do desperdício e da obsolescência programada da mercadoria:

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

O presente artigo, portanto, baseado nos registros que Santos (2017, p. 153) faz sobre as pesquisas de Vieira Pinto (2008), toma partido contrário “[...] aos defensores da ambivalência da tecnologia [...]”. A tecnologia “[...] não guarda o cerne de ser malévola ou benéfica em si” (Santos, 2017, p. 154). Apenas “[...] é possível estudar a técnica posicionando-a em seu *locus*: a tecnologia” (Santos, 2017, p. 154). Por fim, o emprego que se faz da tecnologia deve ser procurado, essencialmente, “[...] na aplicação das possibilidades que o maquinário moderno coloca a serviço do capital: garantir o acúmulo do lucro para uma privilegiada parcela da população mundial” (Santos, 2017, p. 154), com efeitos bastante destrutivos ao meio ambiente.

A necessidade de questionar a ambivalência da técnica e da tecnologia, pondo-as no seu devido lugar onto-histórico, atende pela necessária desmistificação do uso da técnica associada à escolarização-profissionalizante. Haja vista que se denominam ‘técnicos’ os cursos articulados ao ensino médio, sejam concomitantes ou subsequentes. Seguindo Santos (2017, 2019b), recusamos o fato de considerar que esse tipo de curso forma um técnico. Essa é mais uma ressignificação! A escola capitalista atual, mesmo que em sua versão profissionalizante, está impedida de formar um profissional que possa atuar profissionalmente como técnico. Como resumido em Santos (2019b), os arranjos educativos que misturam o nível médio com o que já foi uma modalidade educacional não merecem a designação de cursos técnicos. Esses cursos – não por uma coincidência, senão por uma articulação dos interesses de classe – ofertam à classe trabalhadora o mínimo necessário para alimentar o mercado capitalista do emprego/subemprego/desemprego.

O que se observa é uma escolarização profissionalizante, de modo geral e no limite das contradições, satisfeita com o fato de seus egressos saíam da escola sabendo ler, escrever, contar e apertar um botão mecatrônico (Santos, 2017).

Por esse conjunto de argumentos, tais arranjos não podem ser denominados de cursos técnicos. Para que pudessem formar técnicos-profissionais, era preciso que garantissem aos egressos um mínimo de conhecimento sobre a matéria natural e sua interação com a sociedade, dado que, como demonstrado por Vieira Pinto (2008, p. 137), a técnica não pode se rebaixar à experiência; aquela é superior a esta “[...] por motivo de permitir o conhecimento do porquê e da causa, enquanto a experiência [...]” apenas pode indicar o que o objeto é.

Com base nos clássicos do marxismo, é claro que há muito mais a ser oferecido do que reza a proposta burguesa para a educação escolar, de modo que não podemos, sob a responsabilidade do modesto conhecimento, limitar-nos a aceitar essa esmola em forma de ‘misericórdia compensatória’. Da mesma forma, precisamos, na medida do possível, tornar isto claro para as massas. Não queremos apenas apertar o parafuso, mas também conhecer a mecânica, a química e seu estado imanente, o processo pelo qual foi extraída sua matéria-prima, em que circunstâncias etc. Aprender as relações que o fizeram agora estar na fábrica e que o levarão até o automóvel particular de alguém. Queremos prática e teoria juntas ao deleite da fantasia espiritual: fazer, pensar, criar, sonhar... Queremos para todos os trabalhadores e seus filhos o comando de nosso trabalho e do produto deste (Silva & Santos, 2020, p. 74-75, grifos do autor).

Pelos mesmos motivos, não cabe chamar de educação tecnológica os badalados cursos de graduação tecnológica, denominados acriticamente de ‘cursos superiores de tecnologia (CSTs)’. Isso pode ser apenas mais uma fantasia do irracionalismo intelectual dos intérpretes estatais que, por seu caráter ingênuo e/ou mal/bem-intencionado se esforçam para ressignificar o que resta da escolarização profissionalizante, agora migrada para o nível superior.

Em resumo, no plano ontológico, não se pode aceitar denominação de cursos técnicos para os comemorados arranjos de escolarização profissionalizante misturadas ao nível médio de ensino, tampouco, respeitando o mesmo plano, não se pode aceitar acriticamente que se denomine de CST o aligeiramento, a fragmentação e a fetichização do diploma de nível superior acenado à classe trabalhadora. A mistura sem fundamentação ontocrítica de modalidades profissionais com os níveis de ensino não garante formação técnica. Ao contrário, potencializa a coisificação da educação profissional, sem fazê-la, ao menos, garantidora da tão falada empregabilidade (Santos, 2017, 2019b).

## Considerações finais

Mesmo que, pela natureza sucinta do artigo, a exposição não tenha debatido elementos importantes para a tematização, a exemplo de ofício, ocupação, vocação, qualificação, desqualificação, certificação, competência, entre outros pontos que se entrecruzam com o problema da mediação escolar na formação profissional, como fechamento inconcluso, é preciso insistir no seguinte fato: sem o embasamento fornecido pelos pressupostos da ontometodologia materialista não haveria condições de apontar o que se indicou com o presente artigo. Isto é, para atender adequadamente o emolduramento de uma problemática do tamanho da relação entre a escolarização e a profissionalização, apenas a base fornecida pela revolucionária obra de Marx e Engels, recuperada ontologicamente por Lukács (2018), permite tratar adequadamente o problema da escolarização profissionalizante.

Sobre o tratamento ontometodológico, é preciso adiantar alguns elementos conclusivos. Depois de debatidos alguns dos mais sérios limites da escolarização profissionalizante, ainda que de modo bastante sumário, voltamos a algumas reflexões de Harry Braverman (1980) sobre o conceito de qualificação média. Articular os limites da educação burguesa entregue ao jovem trabalhador ao que se entende por qualificação média, deixará nossa exposição em condições mais adequadas para indicar seus apontamentos finais.

O autor estadunidense entende que com o aumento da média da qualificação do trabalhador, quem sai ganhando é o capitalismo, uma vez que o modo de produção capitalista é quem tem maior interesse em incorporar os desenvolvimentos tecnológicos e aplicá-los à produção. À medida que o inexorável desenvolvimento tecnológico é incorporado ao processo produtivo, explica o pesquisador, na proporção direta, a fábrica capitalista precisa da qualificação e/ou requalificação profissional de quem vai operar a produção, o trabalhador. Com isso, se o operário atinge uma maior média em sua qualificação, a produção se potencializa. Em contrário, na hipótese dessa qualificação não se efetivar, compromete-se o processo de valorização do capital – em termos absolutos ou relativos.

Para explicar como o capitalismo sai perdendo se o trabalhador não aumentar sua qualificação média, Braverman (1980, p. 360) afirma que a “[...] massa de trabalhadores nada ganha com o fato de que o declínio de seu comando sobre o processo de trabalho está mais que compensado pelo comando crescente por parte

dos gerentes e engenheiros”. Com o processo de transferência de controle direto do operariado para a gerência científica, para o autor, ocorre o contrário: não apenas a qualificação do operário “[...] cai em sentido absoluto (naquilo que perdem o ofício e as capacitações tradicionais sem ganhar novas capacidades adequadas para compensar a perda), como cai ainda mais num sentido relativo” (Braverman, 1980, p. 360).

Conforme entende o teórico estadunidense, o alargamento do tempo de permanência escolar e o consequente aumento da qualificação média do trabalhador é favorável, em primeiro plano, às necessidades do capitalismo. Não é à toa que o capital monta toda uma maquinaria de políticas públicas voltadas a direcionar recursos do Estado para escola, que forma o trabalhador. Não obstante a toda disputa empresarial para administrar o fundo público, seja pela gestão privada dos recursos ou pela corrupção, o conteúdo da educação, de modo geral, vem se precarizando na mesma proporção do aumento do tempo de permanência escolar (Braverman, 1980). Esse panorama, como documentou Santos (2017, p. 226), cria a possibilidade favorável de que o diploma seja utilizado, pelos empregadores, “[...] como uma peneira para escolher os candidatos considerados mais aptos para profissões estratégicas na hierarquia de acumulação capitalista.”

Mesmo que o alargamento do tempo de permanência na escola traga em si a redução do tempo necessário para produzir determinada mercadoria, os trabalhadores, perante o cenário de ter a necessidade objetiva de vender sua força de trabalho, expõem toda a “[...] fraqueza existente desde o início na relação do trabalhador com o capitalista [...]”, ou seja, “[...] a concorrência dos trabalhadores singulares entre si, não experimentou nenhuma alteração decisiva, em que pese ‘reduções [de tempo de trabalho]’ superficiais” (Lukács, 2018, p. 636, grifos do autor). Pela superficialidade dessas reduções, elas trazem “[...] todo um sistema de novas coisificações na consciência social [...]” do trabalhador (Lukács, 2018, p. 636). Esse processo se inicia pelo papel social que o trabalhador, para ter ‘sucesso’ profissional, “[...] aprende a desempenhar de boa vontade, até a formação de sua ‘imagem’ na luta concorrencial, até o prestígio de consumo, que igualmente brotaram de tais fontes, tais tendências bastam, e têm a tendência a desfigurar toda a vida, o tempo livre incluso” (Lukács, 2018, p. 636, grifos do autor).

O que interessa ao capital em crise profunda, de modo geral, é um tipo de formação que garanta aos trabalhadores as competências minimamente necessárias para tocar o aparato produtivo. Como há uma extrema concentração dos conhecimentos técnico-científicos “[...] nas mãos da administração e suas organizações de equipes associadas [...]” (Braverman, 1980, p. 375), o capital não se interessa em formar o operário de modo que ele possa desenvolver as potencialidades humanas guardadas pela *dynamis* (δύναμις) científico-tecnológica. Para atender, portanto, a esse panorama produtivo, basta, para as necessidades tacanhas do capital, um processo educativo amesquinhado. Ou seja, dotar os operários e operárias de competências minimamente condizentes com a condição de ler, escrever, contar e apertar botão/parafuso mecatrônico. Tais botões e ou parafusos, é preciso epigrafar, geralmente são produzidos nos países de capitalismo central.

Dessa desanimadora moldura educacional brota a escolarização profissionalizante, entregue aos trabalhadores e seus filhos que, por sua mesquinhez, tem por base a resignificação: “[...] uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, a velocidade como qualificação” (Braverman, 1980, p. 375). Lastimavelmente, quanto mais o trabalhador precisa de conhecimento para melhor se posicionar em um mundo que incorpora em grande velocidade os elementos tecnológicos à vida cotidiana, menos conhecimento lhe é ofertado pelo aparato escolar capitalista e “[...] nas escolas que as massas de futuros trabalhadores frequentam, quanto mais há para aprender, tanto menos razão há para os professores ensinarem e para os alunos aprenderem” (Braverman, 1980, p. 372).

As considerações desse investigador, com base em pesquisas do sociólogo Wilbert Moore, permitem que se articule a problemática das profissões em relação à escolarização. Como desenvolve Braverman (1980, p. 73, grifos do autor: “[...] a divisão da sociedade entre ramos, ofícios e profissões ‘não pode ser contrastada’ com a dispersão daquelas ocupações, que não há diferença ‘em espécie’ [...]”; por exemplo, entre a prática do pastor de rebanhos, do marceneiro, do ferreiro “[...] e o repetido apertar de uma série de parafusos milhares de vezes por dia ou o manejo de milhares de cartões semanalmente por toda uma vida de trabalho, porque tudo são expressões da ‘divisão do trabalho’”

## Referências

Angelin, P. E. (2010). Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. *REDD. Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.32760/1984-1736/REDD/2010.v3i1.4390>

- Barbosa, M. L. O. (1998). Para onde vai a classe média: um novo profissionalismo no Brasil? *Tempo Social*, 10(1), 129-142. <https://doi.org/10.1590/S0103-20701998000100009>
- Belmino, W. G. (2020). *Um estudo ontomaterialista sobre a função social das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual do Ceará].
- Braverman, H. (1980). *Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX* (N. C. Caixeiro, Trad.). Zahar.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: diversidade e inclusão*. (2013). Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate: texto para discussão*. (1999). Conselho Nacional de Educação. <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb016.pdf>
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (A. S. M. Silva, Trad.). Martins Fontes.
- Dubar, C. (2011). Entre crise global e crises ordinárias: a crise das identidades. *Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, 18(1), 175-184. <https://revistas.usp.br/plural/article/view/74528/78137>
- Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351-367. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>
- Gonçalves, C. M. (2008). Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. *Sociologia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 17, 177-223. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2349>
- Ianni, O. (1992). *A idéia de Brasil moderno*. Brasiliense.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (20 de dezembro de 1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Lukács, G. (2018). *Prolegômenos e para a ontologia do ser social* (Tomo I, v. 13). Coletivo Veredas.
- Machado, M. H. (1995). Sociologia das profissões: uma contribuição ao debate teórico. In M. H. Machado (Org.), *Profissões de saúde: uma abordagem sociológica* (pp. 13-33). Fiocruz.
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *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*. Boitempo.
- Marx, K. (1996). *O capital: crítica à economia política* (Tomo 1, v. 1, Coleção os Economistas). Nova Cultural.
- Mészáros, I. (2002). *A crise estrutural do capital*. Boitempo.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2010). *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Unesco.
- Parecer CNE/CP nº 29, de 3 de dezembro de 2002*. (2002, 3 dez.). Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Quartiero, E. M., Lunardi, G. M., & Bianchetti, L. (2010). Técnica e tecnologia: aspectos conceituais e implicações educacionais. In J. Moll (Org.), A. Z. Kuenzer, A. F. B. Andrade, B. Kipnis, C. A. Simões, C. A. Koller, D. H. Moura, & D. L. Lima Filho (Org.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 285-300). Artmed.
- Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012*. (2012, 20 set.). Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Ministério da Educação. [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rceb006\\_12\\_ED.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/rceb006_12_ED.pdf)
- Rodrigues, M. L. (2016). *Sociologia das profissões*. Celta.
- Santos, D. (2017). *Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado*. Instituto Lukács.
- Santos, D. (2019a). *Educação profissional: crise e precarização*. Lutas Anticapital.
- Santos, E. (2019b). *Trabalho, educação e pobreza*. Coletivo Veredas.
- Schmitz, A. A. (2014). Max Weber e a corrente neweberiana na sociologia das profissões. *Em Tese*, 11(1), 10-29. <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2014v11n1p10>
- Senado Federal. (2019). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (3a ed.). Coordenação de Edições Técnicas.

- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. (2020, 29 maio). *CNE aprova novas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica*. <https://www.rn.senai.br/cne-aprova-novas-diretrizes-curriculares-para-educacao-profissional-e-tecnologica/>
- Silva, A. N., & Santos, D. (2020). *Marx e a crítica ao programa de Gotha*. Lutas Anticapital.
- Silva, J. G. (2017). *A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica entre os anos 2005 e 2015 e suas implicações socioespaciais no Estado de Santa Catarina* [Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina].
- Vieira Pinto, Á. (2008). *O conceito de tecnologia* (Vol. 1). Contraponto.
- Weber, M. (1984). *Economia y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.

## INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

**Derivaldo Santos:** Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE); docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Pesquisador do grupo de Pesquisa Interinstitucional Emancipa e de produtividade CNPq nível 2.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7915-0885>  
E-mail: [derivaldo.santos@uece.br](mailto:derivaldo.santos@uece.br)

**Henrique Tahan Novaes:** Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil. Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação (2022-2025). Autor do livro “Introdução à política educacional em tempos de barbárie”, com Julio Hideyshi Okumura (Marília: Cultura Acadêmica, 2022).  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5247-3684>  
E-mail: [henrique-tahan.novaes@unesp.br](mailto:henrique-tahan.novaes@unesp.br)

### Editor-Associado responsável:

Terezinha Oliveira  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-7378>  
e-mail: [teleoliv@gmail.com](mailto:teleoliv@gmail.com)

### Rodadas de avaliação:

R1: Nove convites; dois pareceres recebidos

### Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo

### Disponibilidade de dados:

Não se aplica.