

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: (RE) CONCEITUANDO A (CONTRA)HEGEMONIA<sup>1</sup>

# 02

Marise Nogueira Ramos<sup>2</sup>

## Introdução

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais' significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializadas' por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um 'gênio filosófico' de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais (GRAMSCI, 1987, p. 13-14).

Tomamos as palavras de Antonio Gramsci (1987) para indicar os propósitos que guiam as reflexões que compõem este texto. Não se encontrarão aqui "descobertas originais". Ao contrário, o conteúdo é repleto de reitera-ções, sejam elas internas ao próprio texto, sejam advindas de outras publi-cações e/ou de diálogos pregressos com muitos leitores. Afinal, esta não é a primeira vez que tratamos de bases conceituais do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Mas o que nos move é a tentativa de continuar discutindo, difundindo e socializando criticamente conceitos, do nosso ponto de vista, estruturantes da formação humana, inclusive no plano escolar, na contrahegemonia da lógica capitalista. Consideramos que a interlocução se renova permanente-mente, tanto porque novos sujeitos recompõem questões, ainda que anti-gas, sob distintos enfoques; quanto porque há os desafios estruturais que permanecem e os conjunturais que nos colocam mais perguntas. Insisti-mos, assim, em repetir "pedagogicamente" sínteses que tendem a agregar, não sem contradições, o pensamento crítico em educação, pois não temos dúvidas de que um curso de Mestrado é mediação importante na tentativa de se construir uma nova ordem intelectual e moral nesse campo.

Com essa intenção, o texto se inicia problematizando a expressão "edu-cação profissional e tecnológica", argumentando que o conceito mais am-plo que seria a referência institucional e pedagógica da educação con-trahegemônica seria "educação tecnológica". Este subordinaria, em seus princípios e propósitos, a "educação profissional", considerando a relação histórica entre a formação de trabalhadores e a divisão social do trabalho.

<sup>1</sup> O presente texto tem por base a exposição realizada na aula inaugural do ProfEPT do IFSC, IFPI, CEFET-MG e do IFSULDEMINAS de 12/04/2021.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Fiocruz e UERJ. E-mail: ramosmn@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5439-3258>.

Reconhecemos, porém, que são também de ordem histórica as determinações que levaram à prevalência da educação profissional como o conceito que define as funções da respectiva rede federal e que a agregação da expressão “educação tecnológica” deve ser entendida como uma conquista na disputa entre as concepções críticas e conservadoras na educação.

Em seguida, recuperamos o conceito fundamental que organiza ontologicamente a relação trabalho-educação na formação humana e, em especial, em suas formas institucionalizadas como educação escolar e deste, com a finalidade profissional. A fim de explicitar conceitos caros ao campo como profissão e qualificação, igualmente em suas formulações e contradições históricas, recorreremos à elaboração sociológica e destacamos os sentidos pelos quais esses podem ser disputados.

Finalmente, fazemos mais uma vez a crítica à noção de competência, especialmente por voltar a ser referência de organização curricular da educação básica e profissional, no contexto de flexibilização e precarização do trabalho.

Concluimos apontando temas que podem merecer atenção de estudos no âmbito do ProfEPT a fim de que os conhecimentos construídos por pesquisadores docentes e discentes possam tanto fortalecer a identidade da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – e seu papel na educação nacional – quanto compor a construção filosófica, epistemológica, metodológica e pedagógica que contribuam para a consolidação desse campo acadêmico e de práxis formativa.

## **1 Educação Profissional e Educação Tecnológica: a ordem dos “fatores” altera o produto?**

Tal como anunciamos na introdução deste texto, começamos pela problematização do nome que intitula o mestrado e a própria rede: educação profissional e tecnológica. Se subtrairmos a palavra “profissional”, ficamos com “educação tecnológica”. Na tradição do materialismo histórico trata-se de um conceito que nos remete à formação plena da classe trabalhadora:

Por educação entendemos três coisas: 1) educação intelectual; 2) educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX e ENGELS, 2011, p. 85)

A expressão, portanto, necessariamente nos coloca no plano da formação geral de trabalhadores num tempo-espço histórico, que contemple a educação intelectual, corpórea e propriamente tecnológica, no sentido da apreensão de bases científicas e culturais da produção de um tempo, além do desenvolvimento de capacidades e conhecimentos para agir em contextos em transformação e transformados pela ciência e tecnologia.

Nesse sentido, educação tecnológica deve ser tratada como sinônimo, ou de mesma raiz filosófica, ético-política, da educação politécnica, signifi-

cando aquela que proporciona aos estudantes e aos trabalhadores a apreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna, como nos mostra Dermeval Saviani:

Sem desconsiderar a validade das distinções efetuadas por Manacorda, penso que, grosso modo, pode-se entender que, em Marx, “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” podem ser considerados sinônimos. Se na época de Marx o termo “tecnologia” era pouco utilizado nos discursos econômicos, e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá essa situação modificou-se significativamente. Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnicia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias. Assim, a concepção de politecnicia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar essa visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante (SAVIANI, 2002, p. 144-146, *apud* SAVIANI, 2007, p. 163).

Assim entendido, a palavra “tecnológica” não significaria somente um adjetivo acrescido ao substantivo “educação”. Mas, ao se fazê-lo, apontar-se-ia para um princípio filosófico da educação de trabalhadores e trabalhadoras e seus filhos, referente à educação integral, omnilateral desses sujeitos.

Neste sentido, seria suficiente nomear as instituições da rede federal e o próprio mestrado como instituições de educação tecnológica, como ocorre com os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). No contexto em que esses foram criados, certamente não foi com tal fundamento que se conferiu o nome, mas com o sentido apropriado pela concepção dominante, como acima comentado por Saviani. Porém, no final dos anos de 1980 e início dos 1990, essa nomenclatura criou um contexto fecundo de discussão crítica do projeto político-pedagógico dessas instituições, lamentavelmente abortado pelo Decreto n. 2.208/1997 e retomado a partir de 2003, com a concepção de “ensino médio integrado” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Naquele momento, ao lado dos Cefet figuravam as escolas técnicas e agrotécnicas federais. Por uma inferência simples, enquanto o adjetivo “tecnológico” sugeriria a unidade entre ciência e técnica (ou, etimologicamente, a ciência da técnica), o adjetivo “técnica”, corresponderia a uma de suas partes. Objetivamente, as atividades orientadas pela primeira implicariam necessariamente a educação intelectual, o que não seria pressuposto da segunda. A pertinente crítica a tal redução fez com que o movimento organizado dos docentes dessas instituições, instado pela discussão de seu projeto político-pedagógico e no contexto de debates de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reivindicasse o nome e o conceito de educação tecnológica no sentido mais próximo do pensamento de Marx e Engels (2011).

O movimento contraditório da história nos levou a ampliar a adjetivação da educação realizada por essas instituições. A educação proporcionada pela Rede e pelos Institutos Federais seria “profissional, científica e tecnológica”, tal como a formação proporcionada pelo respectivo curso de mestrado em rede. Enquanto em tempos passados pode se ter admitido uma educação técnica que não fosse científica, o mesmo seria absolutamente

impróprio hoje, pois os dois conceitos, quando ligados por um conectivo, não poderiam ser reduzidos a somente um deles, preservando-se a unidade.

O sentido de formação integral, ou omnilateral, carregado pelo conceito “educação tecnológica” como sinônimo de “educação politécnica”, engloba a formação geral dos educandos. Esta deve ser compreendida não como formação generalista ou exclusivamente de cultura humanista, mas de desenvolvimento da autodisciplina e autonomia intelectual dos estudantes, possibilitando a posterior especialização, “seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.)” (GRAMSCI, 1991, p. 124).

O intelectual fala de “humanismo no sentido amplo” e não apenas em “sentido tradicional”. Na perspectiva histórico-dialética, quer dizer que a produção da existência humana é uma obra do próprio ser humano em condições objetivas enfrentadas e transformadas por ele próprio. Esse universo “humano” é o universo do trabalho, da ciência e da cultura. Portanto, o conceito de educação tecnológica impede a desvinculação ou mesmo oposição entre cultura humanista e cultura técnica. Trata-se de um conceito que nos ajuda a superar falsas dicotomias na educação.

Quando a educação é adjetivada como profissional não se poderia entender tratar-se de um tipo de educação que se oponha ou substitua a educação geral, mas sim que se trata de uma dimensão mais específica da formação. Assim, parece-nos claro que a nomenclatura educação profissional e tecnológica nos remete à síntese de formação geral e formação específica.

Esta compreensão ilumina o sentido e o significado histórico desta rede e, particularmente, deste mestrado. Se, de um lado, o conceito de educação tecnológica abrange formação intelectual, corpórea e científica dos estudantes, o conceito de educação profissional nos remete a conhecimentos e à formação que possibilita o exercício do trabalho produtivo conforme a divisão social e técnica da produção. Trata-se de dimensões objetivas sobre como a sociedade divide entre os seus sujeitos a produção do que é necessário para a existência dessa mesma sociedade.

Portanto, enquanto a educação tecnológica refere-se àquela que possibilita aos educandos apreender as determinações históricas da produção da existência humana em suas múltiplas dimensões e desenvolver suas potencialidades em todas as direções – sendo assim tomada como sinônimo de educação politécnica – a educação profissional vincula-se mais diretamente à divisão do trabalho, ou seja, às formas sociais de organização dessa produção.

Se compreendermos a educação tecnológica e profissional – a inversão dos “fatores” pode alterar o produto – como síntese de formação geral e específica, somos levados a buscar o segundo conceito das bases sobre as quais estamos falando.

## **2 Trabalho como princípio educativo**

Nossa análise partiu da problematização do nome educação tecnológica e profissional que pode ser compreendida como a práxis que caracteriza essas instituições. Nos termos aqui discutidos, ela é sustentada por um

conceito fundante que é o trabalho como princípio educativo. Retomo mais uma vez a elaboração de Saviani (2020, p. 24):

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo visto que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim entendido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo posto que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, ao determinar a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Diríamos, então, que o trabalho estrutura a produção da existência humana histórica e socialmente e, neste sentido, o faz do ponto de vista ontológico e histórico. Ontologicamente, o princípio educativo do trabalho se explica por ser a primeira mediação da relação dos seres humanos com a natureza e destes entre si, porque os seres humanos produzem a sua existência mediante a transformação da natureza e apropriação de suas leis como potência para a sociedade. Isto difere essencialmente o ser humano dos outros animais (MARX, 2001).

Resumidamente poderíamos dizer – cito mais uma vez Saviani (2007) – que os animais se adaptam à natureza, enquanto os seres humanos adaptam a natureza a si. Assim, tudo o que construímos, as conquistas e as mazelas, no processo contraditório de produção histórica da humanidade, vem desta característica da espécie humana de transformar a natureza para si, o que quer dizer: produzir o necessário para manter-se vivo. Somente pela própria ação humana isso é possível, diferentemente de outros animais que, na luta pela sobrevivência, podem se extinguir caso não desenvolvam adaptações necessárias à sua sobrevivência. Enquanto estes estão sempre ameaçados de extinção, o ser humano não desenvolve adaptações, mas, ao contrário, ele se constitui na relação com a própria natureza e a faz transformada, isto é, uma natureza humanizada. Tem-se, assim, uma unidade dialética entre espécie viva e o seu próprio ambiente, o seu meio que é produzido e transformado de forma positiva e negativa ao mesmo tempo.

Por vezes, parece que nos tornamos objetos de artefatos tecnológicos e de relações por eles mediadas. Porém, se a tecnologia é produção humana, é ela que precisa nos ser útil e não o contrário. Trata-se de uma relação histórica Homem – natureza – Homem que vem desde a pedra lascada, passando pelas chamadas primeira, segunda, terceira e hoje quarta “revoluções industriais”. Nesse processo, fomos nos apropriando dos fenômenos da natureza e transformando-os em força produtiva para nós próprios.

A eletricidade, por exemplo, como força natural, sempre existiu; a eletricidade estática, o raio que cruza o céu durante uma tempestade etc. Trata-se de um fenômeno da natureza independente da ação humana. Mas quando o ser humano foi capaz de apreender as leis desse fenômeno, inclusive nomeando-o e conceituando-o como energia, é que o transformamos em potência humana. Isto ocorre por meio do trabalho, que é um processo ontológico ou ontocriativo essencial à espécie humana.

A necessidade é a categoria que nos equipara a todas as espécies vivas. Mas o que delas nos diferencia é o fato de o ser humano reconhecê-las e elaborá-las conscientemente desde a seu conteúdo, passando por suas determinações, pelo projeto de como satisfazê-la, até chegar à obra, ou seja, ao que pode levar à superação da respectiva necessidade. Esse movimento, simultaneamente, dilata o tempo de liberdade e cria novas necessidades.

O fato é que cada nova necessidade tende a ser mais complexa e apresentar outros desafios às capacidades humanas. Disto se depreende o que se chama de “desenvolvimento humano”, “progresso”, que teria sentido se o processo fosse linear. Mas são as contradições que o caracterizam, pois cada nova realização humana em um sentido cria o seu outro. Ao mesmo tempo, as forças da natureza são apropriadas pelo capital em ampla escala a partir do momento em que se podem empregar as máquinas e a ele submeter os trabalhadores:

O modo capitalista de produção foi o primeiro a colocar as ciências naturais a serviço direto do processo de produção, quando o desenvolvimento da produção proporciona, diferentemente, os instrumentos para a conquista teórica da natureza. A ciência logra o reconhecimento de ser um meio para produzir riqueza, um meio de enriquecimento. [...] O capital não cria a ciência e sim a explora apropriando-se dela no processo produtivo. Com isso produz, simultaneamente, a separação entre a ciência, enquanto ciência aplicada à produção e o trabalho direto, enquanto nas fases anteriores da produção a experiência e o intercâmbio limitado de conhecimentos estavam ligados diretamente ao próprio trabalho (MARX, 2020, p. 354-355).

Não casualmente, vivemos hoje uma grave crise ambiental, advinda da enorme capacidade humana de transformar a natureza para si, porém, sob a hegemonia do capital. Enquanto isto se baseou no pressuposto da separação e externalidade do homem em relação à natureza, especialmente movido pelo domínio de uma classe sobre a outra, o lado oposto ao “progresso” foi a destruição.

A contradição principal capital-trabalho mantém seu polo dominante e determinante favorecendo ao capital. Hoje, mantida a dominação do capital, a determinação pode tender ao polo contrário, qual seja, a defesa da vida que se manifesta em reação à natureza destrutiva do capital<sup>3</sup>. A educação tecnológica propõe-se a essa reflexão; a educação profissional, isoladamente, não necessariamente.

O movimento humano-social que parte da necessidade, passa por sua elaboração racional e chega à obra, constitui o sentido ontológico do trabalho, que se organiza e se manifesta, como unidade dialética, de formas específicas ao longo da história. Sinteticamente, conhecemo-las como o escravismo antigo, o trabalho servil e o trabalho assalariado. Essas mudanças históricas não são separadas da dimensão ontológica do trabalho, porque a ontologia do ser humano, desse ser social, é histórica (LUKÁCS, 1978).

A explicitação do trabalho como princípio educativo no sentido de que ele estrutura a produção da existência humana ontologicamente nos permite reconhecer que todos nós somos seres de conhecimento e de ação. Por isso, este conceito nos ajuda a elaborar a crítica à divisão entre tra-

balho manual e trabalho intelectual, a buscar superar a artificial separação entre formação humana e formação técnica. Ajuda-nos, ainda, a superar qualquer ranço ideológico de que alguns existem para trabalhar, enquanto outros vivem do trabalho alheio.

Portanto, trata-se de um conceito filosófico e ético-político que estrutura a vida social e que se espera poder materializar no projeto pedagógico em particular. A história da educação, desde quando sua forma escolar não existia ou não era hegemônica, até os tempos atuais, pode ser apreendida se apreendemos o movimento histórico de transformação da produção na sociedade, de transformação pelo trabalho e das formas de trabalho.

A forma escola é uma forma histórica que a sociedade precisou para formar os sujeitos, as novas gerações frente às transformações da produção. Sabemos que na antiguidade clássica e na idade média não existia escola. Os filhos da nobreza se educavam em outras famílias, antecipando que o caráter socializador da educação implicava um afastamento relativo da família original. Para as mulheres se reservava o aprendizado das artes, das boas maneiras, da organização da casa, dos saraus etc. Os homens se aprimoravam para a arte da guerra, da conquista territorial e ampliação do poder (ENQUITA, 1989).

Na modernidade, particularmente a partir da revolução industrial, a escola vai se tornando uma necessidade. Primeiramente para a classe dirigente, de modo a possibilitar aos filhos condições para se manterem como tal na sociedade de classes. À classe trabalhadora não se destinava a escola; esta aprendia a fazer, fazendo, inclusive porque estava sob a égide da maquinaria. Posteriormente, torna-se necessária a ampliação da escola, primeiramente como abrigo para os desfavorecidos, depois como meio de disciplinamento de trabalhadores, mais tarde, como necessidade de se qualificar pessoas para os postos intermediários da produção (SAVIANI, 2007).

A questão do disciplinamento é particularmente importante na formação da classe trabalhadora. Sabemos que a introdução do relógio no contexto da primeira revolução industrial é um fato histórico relevante (THOMPSON, 1998). Os trabalhadores precisaram reconstruir a forma de se relacionar com a sociedade, com o tempo, com as suas necessidades e com os seus afazeres. Então, na escola para a classe trabalhadora, predominaram as finalidades disciplinadora e assistencialista.

Posteriormente, as mudanças científicas e técnicas vão colocando para as novas gerações a necessidade do aprendizado das letras e de rudimentos da matemática. É interessante ver como Adam Smith defende este aspecto, inclusive sendo criticado por interlocutores.

A fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho, A. Smith recomenda o ensino popular pelo Estado, embora em doses puramente homeopáticas. Seu tradutor e comentarista francês, G. Garnier, que no primeiro império francês metamorfoseou-se em senador, polemiza conseqüentemente contra essa ideia. [para ele] O ensino popular contraria as leis primordiais da divisão do trabalho e com ele “se proscreeveria todo o sistema social” (MARX, 1988, p. 271).

---

3 Em Ramos (2017) explicitamos o conceito de contradição e seus polos dominante e determinante desenvolvido por José Barata Moura (2012).

Posteriormente, a divisão técnica e a complexidade da produção vão tornando a escola elementar necessária para todos e, com o tempo, esta se organizou conforme requerimentos da base científica da produção e da divisão hierárquica do trabalho, até chegar à forma como a conhecemos hoje. Esta lógica da organização do trabalho, conquanto seja um fato histórico sob determinações econômicas, não deve nos impor que a educação de trabalhadores se reduza à formação da força de trabalho como mercadoria para ser vendida no chamado mercado de trabalho, numa negociação supostamente orientada por relações livres; mas que, na verdade, são relações de dominação e de opressão.

Se temos como referência o princípio educativo do trabalho e este nos remete à formação humana com toda sua potencialidade, capacidade, prática de criação e ação, contraditoriamente, sob a lógica do capital, pode-se ter a deformação deste ser que, em sua “essência”, é ontocriativo. Assumir que a função da escola é preparar os estudantes para o mercado de trabalho é a mesma coisa que dizer que a escola deforma o trabalhador.

Então, dizer que o trabalho é princípio educativo não é sinônimo de entender que a escola existe para preparar trabalhadores para o mercado de trabalho; mas sim que a escola tem a função de educar, formar, contribuir para o desenvolvimento das pessoas para que possam produzir a sua existência mediante a apropriação dos conhecimentos produzidos sócio-historicamente, tendo o uso e a transformação desses conhecimentos como potencialidades de práxis efetivas de produção; produção de tudo que precisamos neste mundo, desde as tecnologias mais “duras”, até a música, as peças teatrais, a poesia, enfim, tudo o que o ser humano é capaz de elaborar.

Finalmente, vale pensarmos um pouco sobre a especificidade do trabalho pedagógico, ou seja, sobre como o nosso trabalho se constitui também como princípio educativo. O trabalho como princípio educativo é um conceito fundamental do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica; uma de suas bases conceituais. Isto nos provoca a pensar sobre como, de uma forma institucional, se revelam e se materializam as demandas postas pelas transformações do mundo de trabalho à escola. Primeiro, é importante dizer que o trabalho é princípio educativo de toda a escola, de toda a estrutura e funcionamento da educação, desde a educação infantil até o ensino superior.

Mas na educação infantil o princípio educativo do trabalho se apresenta de forma muito mediata, na medida em que as crianças na educação infantil vão apreendendo e descobrindo que elas próprias são produtivas. Então, quando a criança cria um desenho, faz uma montagem com cubos, faz uma performance corporal, rola no chão, arruma seu material e arruma a si própria, ela está desenvolvendo e constituindo em si a humanidade de quem trabalha. Ela percebe que existe porque produz a si, produz as suas condições mediadas pelos adultos, aos poucos se reconhecendo como ser também autônomo.

No ensino fundamental, o princípio educativo do trabalho vai se revelando na medida em que os campos científicos, de forma ainda genérica, vão se apresentando como conteúdos de ensino e de aprendizagem: como é o caso do ensino das letras, da matemática, das humanidades, da natu-

reza, das artes e da filosofia. Pelo aprendizado de conteúdos dos diversos campos do saber, a criança, no ensino fundamental vai percebendo que as sociedades se organizam, se produzem e existem conforme o conhecimento vai sendo produzido e é apreendido pelas novas gerações.

Já no ensino médio, o princípio educativo do trabalho se revela pela relação mais explícita e específica entre as ciências e a produção, quando o potencial produtivo, o potencial tecnológico das ciências se revela de forma mais clara e direta nos diversos componentes curriculares. Saviani (2020) afirma ser este o momento próprio da politecnicidade, ainda que não exclusivo, porque por meio do aprendizado das ciências, das artes, da filosofia, das linguagens, o estudante pode apreender os fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna.

É neste momento que escolhas profissionais podem ser feitas, seja no próprio contexto do ensino médio, na forma do que conhecemos como as habilitações técnicas de nível médio na educação profissional integrada ao ensino médio; sejam as escolhas de estudos posteriores no nível superior. Isto tem relação com a faixa etária dos estudantes e com a fase de seu desenvolvimento bio, psicológico e social, com especificidades própria aos estudantes em processo considerado regular de escolarização e à população da Educação de Jovens e Adultos. No caso destes últimos, deve-se considerar também as experiências objetivas e subjetivas destes sujeitos com o trabalho produtivo, ainda que os fundamentos da relação trabalho e educação sejam os mesmos.

O reconhecimento do ensino médio como o momento próprio da politecnicidade adquire densidade se o vinculamos às possibilidades de definição ou escolhas profissionais dos estudantes, pois nesta etapa a relação entre ciências e forças produtivas se explicitam de forma mais clara e com fundamentos, desdobrando-se em conteúdos de ensino-aprendizagem. Mas a educação politécnica é um projeto que abrange desde a educação infantil até o ensino superior, tendo o ensino médio como um núcleo que se reflete para as etapas anteriores e para o nível posterior. Neste, já se dá o aprofundamento científico para o exercício profissional num sentido clássico da definição de profissões.

### **3 Profissão e qualificação: dimensões objetivas da relação entre conhecimentos e divisão do trabalho**

A sociologia define profissões como atividades que têm uma base de conhecimentos científicos, que podem ser exclusivamente transmitidos por instituições de ensino reconhecidas legal e legitimamente pela sociedade. A ampliação dessa definição incorpora os elementos éticos e políticos da profissão, construídos, acordados e legitimados corporativamente pelas organizações das categorias profissionais. Assim, o conceito de profissão tem vários elementos. Dentre eles estão a necessidade social da atividade e seu reconhecimento pela sociedade, o que leva ao pressuposto de que somente pessoas especializadas podem realizá-las. Tal especialização congrega seus fundamentos sociais, científicos e ético-políticos, além dos

pedagógicos e psicológicos (RAMOS, 2001).

Tais elementos, classicamente, caracterizam as profissões de nível superior. Estudos da sociologia das profissões raramente englobam atividades realizadas por trabalhadores com níveis de escolaridade anteriores como profissionais. Elas configurariam ocupações no mercado de trabalho; termo, inclusive, consolidado na regulação sócio-ocupacional no Brasil, como a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Há, até mesmo, ocupações que prescindem de requisitos de escolaridade.

Essa delimitação do conceito de profissão tem sido problematizada porque tanto há atividades que requerem formação em níveis escolares anteriores, como o nível médio no Brasil, que proporcionam aos trabalhadores a base científico-tecnológica de determinadas atividades; quanto há situações em que as outras dimensões da profissão adquirem tamanha ênfase que pode até mesmo superar a exigência do conhecimento especializado transmitido institucionalmente. Nesses casos, a constituição de critérios de acesso e permanência em uma corporação pode privilegiar outros elementos que não necessariamente esse tipo de conhecimento. O conceito de qualificação é que pode nos ajudar a compreender a profissionalização de atividades para além da sua delimitação pelo conhecimento especializado.

O conceito de qualificação se origina a partir da primeira revolução industrial pela mudança das condições dos trabalhadores (STROOBANTS, 1993). Esses, antes vinculados às corporações de ofício que lhe conferiam uma identidade, passam à condição de trabalhadores assalariados, submetidos ao trabalho abstrato. As corporações de ofício tinham uma lógica interna de organização baseada na totalidade do processo de produção. Nelas, o conjunto de trabalhadores conhece e realiza todo o trabalho inerente à produção de algum bem necessário à sociedade. Ali, a divisão do trabalho tem um caráter mais circunstancial, necessária do ponto de vista organizacional, entre mestre e aprendiz.

Quando essas corporações dão lugar à grande indústria, conquanto suas atividades são absorvidas pelo trabalho abstrato, gerando maior produtividade e lucratividade, a simplificação do trabalho reduz esses trabalhadores a apêndice da máquina. Ao alienar o trabalhador tanto do processo quanto do produto do seu trabalho, retira-se também identidade do trabalhador antes constituída pelas relações sociais na produção<sup>4</sup>.

Os trabalhadores alienados se perdem na divisão do trabalho abstrato, na qual eles não se reconhecem. Conforme se organizam novamente, agora como proletariado, eles reivindicam e fundam uma nova identidade sob a referência da qualificação. Mas a forma como esse conceito se desenvolveu é um debate muito interessante, particularmente entre dois sociólogos franceses – Pierre Naville e Georges Friedmann – sobre o que é qualificável, se é o posto de trabalho ou se é o trabalhador (RAMOS, 2001).

A despeito desse debate, o conceito tradicional de qualificação foi sendo tratado como estoque de conhecimentos detidos pelo trabalhador. Por esta ótica, seria mais qualificado aquele que detivesse maior estoque de conhecimentos, normalmente proporcionado pela escolaridade. A qualificação do posto de trabalho, por sua vez, dependeria da agregação de ciência e tecnologia no respectivo posto de trabalho. Esses dois aspectos se relacionariam, na medida em que um posto de trabalho mais qualificado requereria um trabalhador igualmente mais qualificado. Por associação

desse conceito restrito de qualificação à definição clássica de profissão, se esta são atividades caracterizadas por uma base de conhecimento científico, os profissionais seriam aqueles trabalhadores mais qualificados. Por isto, podemos dizer que a profissão é a dimensão institucionalizada da qualificação.

A estreiteza de ambas as abordagens parece-nos clara, pois a realidade é mais complexa do que se poderia depreender pela mediação do conceito de qualificação como estoque de conhecimento e de profissão como atividade que exige tal estoque. O conceito restrito de qualificação foi sendo questionado e ampliado para se chegar ao conceito de qualificação como relação social, que coloca em perspectiva a relação entre trabalhador e seu posto e entre trabalhadores.

A esse respeito, tomamos como referência Yves Schwartz (1995)<sup>5</sup>, um filósofo do trabalho francês. Para ele, a qualificação teria três dimensões. Uma delas é a conceitual, correspondente à base científica da atividade e que estruturaria também a formação do trabalhador para torná-lo apto ao seu exercício, formalizada por meio do diploma. Esta dimensão convergiria com o conceito restrito de qualificação. A outra dimensão é relacional, referente aos critérios de acesso de permanência de trabalhadores em uma categoria coletiva; critérios esses estabelecidos pelo próprio corpo de trabalhadores, o que implica mediações éticas e políticas que os agregam, vindo a constituir a própria cultura desse grupo.

Há situações em que esta dimensão pode pesar mais do que a primeira, para definir a qualificação de uma atividade, chegando-se até mesmo a se considerar como qualificadas aquelas com frágil base científica e que requerem pouca escolaridade de trabalhadores. Um exemplo são as vendas de bebidas e comidas em barracas nas praias cariocas. Mesmo na ausência de regulamentações institucionais, a própria corporação define critérios que demarcam as áreas de instalação das barracas, o padrão de preços, de horário de funcionamento etc. Também por critérios próprios, que podem, inclusive, escapar ao controle do Estado, restringe-se ou autoriza-se o acesso de novos comerciantes na respectiva região. Portanto, há dimensões relacionais no interior daquele corpo de trabalhadores que independem de a atividade ser classificada como simples ou complexa, de ter ou não base científica. Fica clara, então, a existência de vários elementos que conferem ao posto de trabalho e ao trabalhador a condição de ser ou não qualificado.

Finalmente, temos a dimensão experimental, que diz respeito à realização propriamente dita da atividade, que se relaciona de forma dialética com as duas anteriores. Trata-se de uma dimensão para a qual a noção de competência converge coerentemente. Por um lado, a propriedade do diploma (dimensão conceitual da qualificação) tende a ser ineficaz sem a comprovação da competência para realizar uma atividade. Por outro lado, a demonstração da competência independentemente do diploma pode ser

---

4 O conceito de “relações sociais na produção” foi desenvolvido por Burawoy (1979), como aquelas que os trabalhadores desenvolvem entre si enquanto trabalham em um mesmo espaço. Essas relações implicam não somente a organização de classe, mas também as informais que se processam no cotidiano da produção.

5 Aqui reproduzimos uma apropriação que fizemos de Yves Schwartz (1995) sobre a relação entre competências e as dimensões da qualificação, que consta de Ramos (2001).

suficiente para um trabalhador ser aceito em uma corporação. Tais possibilidades dependem exatamente das regras estabelecidas pela respectiva corporação, o que nos remete, mais uma vez, à força da dimensão relacional da qualificação.

Assim, com a ampliação do conceito de qualificação, amplia-se o conceito de profissão. Por isto, é possível definir os estudantes que formamos nas habilitações técnicas de nível médio como profissionais, muitas vezes admitidos pelos próprios conselhos de classe que regulamentam o exercício profissional. A legitimação e o reconhecimento da necessidade e pertinência do profissional técnico de nível médio, por sua vez, tem a ver com a divisão interna ao corpo. Lucília Machado (1989), por exemplo, nos mostra que o surgimento do técnico de nível médio está associado à divisão industrial do trabalho, que requisitou um trabalhador intermediário ao operariado e ao engenheiro, na medida em que surgiram atividades de natureza e complexidades distintas das realizadas pelos trabalhadores nas outras posições hierárquicas. Portanto, a própria divisão do trabalho foi requerendo ampliação do conceito de profissão.

Esses conceitos entraram em crise com a crise do fordismo a partir dos anos de 1970 nos centros mundiais do capital e, mais tardiamente, nos países de capitalismo dependente (HARVEY, 1994). São processos contraditórios que testemunhamos a partir da reestruturação produtiva que associou as chamadas terceira e quartas revoluções industriais ao neoliberalismo e à cultura pós-moderna. Nesse contexto, como demonstramos em Ramos (2001), o conceito de qualificação como mediação da relação trabalho e educação, é deslocado pela noção de competência, que adquire relevância para a regulação tanto do trabalho quanto da educação. As noções que a acompanharam foram empregabilidade e flexibilidade, esta interna e externa à produção.

Quanto à flexibilidade interna, espera-se que os trabalhadores estejam disponíveis e dispostos a trocarem permanentemente de funções e postos de trabalho, qualificando-se e requalificando-se permanentemente; a serem avaliados também continuamente para serem classificados e remunerados conforme suas competências; a assumirem funções diversas na lógica da polivalência, dentre outros fenômenos. Quanto à segunda, pressupõe-se naturalizar a convivência com períodos de emprego e desemprego, com a trabalho por tempo limitado, desregulado e precário; a não mais contar com um projeto de carreira linear e ascendente, que desemboca na aposentadoria, antes expressão de um futuro previsível e protegido.

Hoje, a noção de competências é fortemente recuperada e a ela se agrega o adjetivo “emocionais”. A palavra de ordem não é mais “empregabilidade” e sim “empreendedorismo” e este, em especial, do trabalhador em relação a si mesmo, numa lógica de elevada autoexploração (DARDOT e LAVAL, 2013).

No Brasil, a atual contrarreforma do ensino médio implementada pela Lei n. 13.415/2017 e regulamentações correlatas, comprovam o movimento de adequação da educação à atual realidade produtiva. Verifica-se, assim, de forma totalmente desfavorável à classe trabalhadora e sob o domínio do capital, o segundo sentido atribuído por Saviani (2020) ao trabalho como princípio educativo. Sob o modo de produção capitalista, a contradição

principal entre capital e trabalho se manifesta na educação da classe trabalhadora nas atuais políticas.

Concorrem para isto não somente o enxugamento e a fragmentação do ensino médio, com a redução da formação básica e a antecipação de falsas escolhas, cuja lógica é a adequação passiva dos trabalhadores ao trabalho precário; mas também a desregulamentação da profissão docente, quando se admite o reconhecimento do chamado “notório saber” prático para o exercício da docência. Destrói-se, assim, a dimensão conceitual da qualificação e o próprio conceito de profissão, seja como conceito restrito ou ampliado.

Admitindo-se que seja considerado profissional aquele que não tem o domínio da base científica das atividades, mas sim o domínio operacional, destaca-se a dimensão experimental da qualificação – representado pela noção de competências – em detrimento da conceitual. Com isto, a dimensão relacional da qualificação também se altera, pois o único ou prevalente parâmetro de acesso e permanência em uma corporação é o que acirra a concorrência de seus integrantes, dado o caráter individualista de todas as relações mediadas pela competência em substituição a mediações que conferem identidade coletiva aos trabalhadores, papel cumprido pelo conceito de qualificação no capitalismo industrial, tal como demonstramos.

As finalidades da educação também se fragilizam, pois a ela compete o desenvolvimento de competências individuais e a preparação para o trabalho flexível e precário, para a lógica do autoempreendedorismo e a da auto-exploração. Este é o sentido de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) retomar a noção de competências como referência curricular, o que significa, reiteramos, o desmonte do conceito de qualificação como relação social e de profissão.

Se a competência expressa a dimensão experimental da qualificação, deve-se considerá-la como “uma” dimensão e, por isso, só pode se desenvolver a partir das demais. Em síntese, não há como formar um profissional competente se não for pelo acesso à base científica daquela atividade. Não há como a profissionalidade de um trabalhador ter coerência com as necessidades da sociedade se as múltiplas dimensões que a constituem não se explicitarem na formação profissional. Os princípios ético-políticos, sociológicos e psicológicos da vida profissional, portanto, seriam inegociáveis e, seu desenvolvimento implica, necessariamente, a integração de conhecimentos da formação específica aos de cultura geral.

Portanto, a educação profissional, como educação tecnológica, implica o estudo de todos os campos do saber: ciências da natureza, ciências humanas e sociais, matemática, linguagens, filosofia, educação física e arte. É claro que essas ciências se revelam no exercício profissional com a especificidade produtiva, técnica e social inerente à relação entre as necessidades sociais e a produção. Isto, por meio de ação de profissionais que compreendem o mundo, podem analisar, criticar e agir em todas as dimensões que envolvem a vida.

## **À guisa de conclusão: desafios do ProfEPT**

Iniciamos a presente reflexão discutindo a relação entre educação tecnológica e profissional como uma unidade orgânica que visa à formação

integral de trabalhadores. Finalizamos destacando a exacerbação, a ênfase, a apologia, à noção de competência, como a referência curricular na escola ou a referência da classificação no trabalho, visando a demonstrar o desmonte dos conceitos de profissão e de qualificação que lhes são inerentes. Nesse contexto, se tivermos a noção de competência como a referência básica e fundamental da formação, teríamos que nos perguntar se poderíamos continuar nos denominando como instituições de educação profissional e tecnológica. Os argumentos expostos neste texto nos levariam à resposta negativa.

Nossa intenção foi demonstrar como conceitos e bases conceituais coerentes com a perspectiva da educação politécnica e de formação omnilateral, ao orientarem, coerentemente, a educação em geral e a educação profissional e tecnológica em particular – por consequência, do mestrado que visa possibilitar às pessoas a se apropriarem da base científica deste campo para qualificarem sua atuação – são incompatíveis com a hegemonia neoliberal condensada na noção de competência como referência da relação trabalho e educação.

É fundamental conhecer tais conceitos, tais fundamentos e se apropriar da base conceitual e da sua historicidade para se elaborar a necessária crítica à apologia das competências no trabalho e na educação. Sob o princípio da historicidade, é pertinente discutirem-se também os processos de institucionalização da educação e da educação profissional no Brasil, particularmente à luz das disputas atravessadas pela dualidade estrutural de classes, que se manifestam educacionalmente.

Mantém-se sempre atual a pergunta sobre que bases conceituais, que referências epistemológicas se orienta a formação dos mestrados e a construção dos múltiplos objetos de pesquisa? Tentamos tratá-las aqui a partir do materialismo histórico, mas outros campos críticos certamente podem ser pertinentes e estabelecem diálogos profícuos na produção de conhecimento, desde que não se caia no ecletismo.

É possível, por exemplo, fazer dialogarem as dimensões estruturais das relações sociais com as perspectivas da micropolítica e da microfísica do poder? É necessário construir os objetos tendo-se clareza do referencial epistemológico e metodológico, discutindo-se sobre a concepção de ciência e de humanidade que nos orienta, sobre que tipo de sociedade envolve essa rede e com a qual temos compromisso.

São pertinentes objetos nas áreas específicas do conhecimento, no plano pedagógico e sobre práticas pedagógicas. Mais do que nunca temos que problematizar a legislação vigente, descortinar seu caráter conservador à luz do conhecimento histórico sobre educação e das lutas que produzimos. Inclusive, cabe recuperar e confrontar o momento atual com legislações e documentos que conseguimos construir até pelo menos 2016, quando conseguíamos propor e atuar na contrahegemonia da lógica do capital na educação.

Em síntese, entendemos que cabem no projeto do ProfEPT estudos que produzam conhecimentos no plano da política de educação, da política científica, da política de trabalho e da política pública em geral. Cabem, ainda, pesquisas sobre aspectos relacionados à institucionalidade da educação profissional e tecnológica nesta rede.

Assim, concluímos e incentivamos pesquisadores docentes e estudantes ao aprofundamento dessas reflexões se as considerarem pertinentes. O consenso nem sempre é fértil, o dissenso nos ajuda a construir novas possibilidades.

## Referências

BARATA-MOURA, J. **Totalidade e Contradição**. Lisboa: Editora Avante, 2012.

DARDOT, P. e LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2013

ENGUIITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M.; **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, n. 4, 1978, pp. 1-18.

MACHADO, L. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Volume I. Livro Primeiro. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. Forças naturais, ciência e humanidade (1861-1863). In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., CALDART, R. **História, natureza e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, K. e ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C., SILVA, C. N. (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017, pp. 20-43.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base

Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J. ET. AL. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 7-30.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas. v. 34, n.12, p.152-180, jan./abr/2007.

SCHWARTZ, Y. De la “Qualification” à la “Compétence”. In: **Education Permanente**, n. 123, pp. 125-138, 1995.

STROOBANTS, M. **Sociologie du Travail**. Paris: Nathan, 1993.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.