

# Educação Profissional: diálogos com Durkheim, Weber e Marx

Vanessa Guerra Caires\*

## Resumo

Este texto apresenta uma análise da Educação Profissional no Brasil, sob a ótica da Sociologia de teóricos clássicos: Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. Em termos metodológicos, utiliza-se o estudo bibliográfico, ou seja, a pesquisa e a análise da produção intelectual e dos documentos normativos pertinentes a essa temática. Assim, percebe-se que as políticas públicas e o contexto histórico, que orientam os modelos da Educação Profissional brasileira, são marcados por elementos da manutenção da ordem social de Durkheim e da racionalidade técnica de Weber e levam à reflexão sobre a formação omnilateral do homem que, segundo Marx, contemple o trabalho como atividade humana consciente e livre.

---

\* Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas, Professora da Educação Profissional do CEFET-MG. E-mail: guerra@deii.cefetmg.br

---

**Palavras-chave:** Educação profissional. Políticas públicas para a educação profissional. Sociologia da educação.

## Introdução

No Brasil, especialmente, a partir da década de 1990, marcada pela intensificação e globalização do capitalismo, ocorreram modificações significativas na Educação Profissional (EP) que alteraram sua organização, forma de oferta e articulação ao Ensino Médio (EM).

O processo de mudanças, constatado, nesse período, teve início com a publicação da Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nessa Lei, a EP foi apresentada como uma modalidade de educação separada dos níveis de ensino ofertados pela educação brasileira (Título V, Capítulo III):

Art. 39 - A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. (BRASIL, 1996).

A forma como o desenvolvimento da EP deveria se processar, também foi contemplada na LDBEN/1996 (Título V, Capítulo III): "Art. 40 - A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho." (BRASIL, 1996).

Segundo Oliveira (2001), a Lei no 9.394/1996 desvincula a EP do Sistema de Educação Nacional e, ainda, no seu artigo 40, menciona a articulação e não a integração da EP ao ensino regular, especialmente ao EM, como ocorria anteriormente.

Registra-se, ainda, que o referido documento normativo dispõe sobre o EM para a preparação de profissões técnicas (Título V, Capítulo II, Seção IV, Artigo 36, § 2º): "O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas." (BRASIL, 1996).

Diante da flexibilidade conferida por essa legislação, dispendo que diferentes formas de articulação entre o ensino regular e a EP eram possíveis, o Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997 estabeleceu a Reforma do Ensino Técnico e inviabilizou a oferta

do Ensino Técnico integrado ao EM. Assim, consta no texto do Decreto no 2.208/1997: Art. 5º. - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. (BRASIL, 1997).

Na prática, o Decreto no 2.208/1997 passou a ser uma orientação legal e oficial que legitimou a dualidade estrutural entre a formação geral e a formação profissional, a teoria e a prática e entre o Trabalho e a Educação.

Segundo Oliveira (2000), a Reforma do Ensino Técnico estaria aproximando os processos formativos escolares da EP aos processos de treinamento de trabalhadores e, portanto, a uma formação meramente técnica, aligeirada e afastada da educação tecnológica comprometida com a formação integral do homem.

Nos anos seguintes à publicação do Decreto no 2.208/1997, o EM integrado praticamente foi extinto no País. Segundo Kuenzer (2003), a opção de manter esses cursos, em alguma unidade federada, implicava não receber recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), convênio firmado entre o governo Fernando Henrique Cardoso e o Banco Mundial.

Em 2004, no governo Lula, o Decreto no 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto no 5.154 de 23 de julho de 2004. Esse decreto regulamentou a possibilidade, presente na LDBEN/1996, de oferta do EM integrado à Educação Profissional Técnica (EPT) (Artigo 4º, Parágrafo 1º):

§ 1º. A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, dar-se-á de 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, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

Dessa forma, o Decreto no 5.154/2004 possibilitou o retorno da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) integrada ao EM, mas manteve a oferta da EPTNM concomitante e subsequente, conforme estabelecido no Decreto no 2.208/1997.

Em decorrência disso, passaram a coexistir três formas de oferta da EP. Uma delas, o Ensino Integrado, possibilita melhores condições para uma educação tecnológica alicerçada na formação humana integral, cidadã e crítica. As formas concomitante e subsequente, muitas vezes, desenvolvidas em módulos fragmentados, acabam por manter uma relação mais próxima com a formação, focada apenas no mercado de trabalho e se afastam de uma educação mais humanista e reflexiva.

Em 2008, a EPTNM foi incluída na LDBEN/1996 (Capítulo II, Seção IV-A), considerando seu desenvolvimento e oferta na forma integrada ao EM, por meio da publi-

cação da Lei no 11.741 de 16 de julho de 2008. (BRASIL, 2008b).

Destaca-se que essa retomada da oferta da EP integrada EM é um avanço para a educação brasileira, mas, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), precisa ser compreendida e construída continuamente ao longo do processo de formação humana, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura.

Em 2008, também, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que teve o início de sua constituição em 1909, passou por um reordenamento com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), pela Lei no 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Atualmente, a mencionada Rede é constituída por 38 IFs, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), uma Universidade Tecnológica Federal (UTF) e 25 Escolas Técnicas vinculadas a Universidades, presente em todos os estados brasileiros e com destaque nacional na oferta da EP pública e gratuita, nos diferentes níveis de ensino.

É importante ressaltar que, por força da Lei no 11.892/2008, os IFs têm como objetivo ofertar a EPTNM, prioritariamente na forma integrada (Capítulo II, Seção III):

Art. 7º. Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º. desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; [...] (BRASIL, 2008c).

Registra-se, ainda, que a Lei no 11.892/2008 define percentuais que deverão ser atendidos na oferta da EP (Capítulo II, Seção III):

Art. 8º. No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º. desta Lei (BRASIL, 2008c).

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é o de analisar o desenvolvimento da EP no Brasil, sob a ótica da Sociologia de teóricos clássicos, como: Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx, considerando o estudo da legislação pertinente e da produção intelectual nas áreas da Sociologia e da EP. Procura-se, assim, destacar componentes das políticas públicas para a EP que colaboraram para a formação do contexto apresentado, marcado por rupturas e continuidades.

Inicialmente, serão evidenciados elementos que estão presentes na EP brasileira e que guardam relação com a teoria de Durkheim e, conseqüentemente, com a manutenção da ordem social. No segundo momento, serão analisadas as características da EP que se coadunam com a racionalidade técnica de Weber.

Em seguida, pretende-se levar o leitor à reflexão sobre uma prática educativa e transformadora que, segundo Marx, contemple o trabalho como atividade humana consciente e livre. Nesse sentido, será dado destaque aos conceitos de politecnia e omnilateralidade que podem ser apreendidos da obra de Marx.

Por fim, a partir das análises sociológicas apresentadas, procura-se apontar a importância de estudos e práticas que possam trazer novas contribuições para a superação da dualidade estrutural da educação brasileira e, especialmente, da EP.

## A manutenção da ordem de Durkheim

Em 1909, o Presidente do Brasil, Nilo Peçanha, deu início à constituição da RFEPCT, ao assinar o Decreto no 7.566 de 23 de setembro de 1909, que criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, consideradas os embriões dessa Rede, nas capitais dos estados brasileiros e na Cidade de Campos (terra natal desse presidente), destinadas ao ensino profissional primário gratuito. Cabe registrar as considerações, presentes no texto desse Decreto, para justificar a criação das escolas:

[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;  
que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;  
que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

No Decreto no 7.566/1909, também é evidenciada a formação a ser desenvolvida nesse âmbito escolar:

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais. (BRASIL, 1909).

Os trechos destacados do Decreto no 7.566/1909 guardam estreita similitude com recortes das obras de Durkheim. Em **Educação e sociologia**, Durkheim (1978, p.77) afirma que “como a criança deve ser preparada, em vista da função a que será chamada, a educação, a partir de certa idade, não pode permanecer mais a mesma para todos”. E complementa: O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna; o seu equilíbrio. (DURKHEIM, 1978, p. 81).

A manutenção (ou equilíbrio) da ordem social constitui um componente marcante na Sociologia positivista e funcionalista de Durkheim. Em sua teoria sociológica, os fatos sociais são tratados como coisas, em uma abordagem exterior ao sujeito, ou seja, são definidos a partir da sociedade, em detrimento dos interesses individuais. Dessa forma, os homens são considerados como partes de um organismo social, que devem desenvolver seu papel para o bem da vida coletiva, da solidariedade, da harmonia e da coesão social. Para Durkheim (2008, p. 127), “a sociedade, que apresentamos como o objetivo de nossa conduta, ultrapassa infinitamente o nível dos interesses individuais”.

Durkheim, em sua obra, não apresentou preocupação com conflitos e lutas entre estratos sociais, pois considerava que, se a sociedade era formada por castas, também a educação e o trabalho deveriam variar de uma casta a outra. Por fim, trabalhou com os conceitos de anomia e patologia para definir situações ou condutas contrárias à ordem social e que deveriam ser tratadas e sanadas para o retorno ao equilíbrio so-

cial esperado e desejado.

**A divisão do trabalho social**, título de uma de suas publicações, foi um fato social estudado por Durkheim e merece destaque na análise da trajetória da EP no Brasil, pois essa modalidade de educação está, proximamente, ligada ao desenvolvimento do trabalho humano.

Desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices até os dias atuais, as instituições da RFEPCT passaram por várias denominações, conforme ilustra o Quadro 1, e atenderam a funções sociais definidas por cada contexto histórico. Se, inicialmente, as escolas foram formadas para atender às classes menos favorecidas economicamente, atualmente, a RFEPCT oferta cursos de EPTNM, graduação e pós-graduação para toda a população, mediante processo seletivo, além de desenvolver projetos de pesquisa e extensão. Ainda assim, segundo Sales e Oliveira (2010), a EP brasileira tem sido destinada, principalmente, às classes populares para a capacitação da força de trabalho.

Ano	Evento	Documentação
1909	Criação das Escolas de Aprendizes Artífices.	Decreto n. 7.566
1937	Transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais.	Lei n. 378
1942	Transformação dos Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas.	Decreto n. 4.127
1959	Transformação das Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais - ETF.	Lei n. 3.552
1967	Transferência das Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura que passaram a funcionar como Escolas Agrícolas Federais - EAF.	Decreto n. 60.731
1978	Transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica - Cefet.	Lei n. 6.545
1994	Transformação gradativa das ETFs e EAFs em Cefets.	Lei n. 8.948
2005	Transformação do Cefet-PR em Universidade Tecnológica Federal - UTFPR.	Lei n. 11.184
2008	Criação dos IFs.	Lei n. 11.892

### Quadro 1- Histórico e documentos normativos – RFEPCT

Fonte: Elaborado pela autora

A centenária RFEPCT cresceu muito, passou das 19 primeiras escolas para 366, em 2010, em todo o território nacional. Dessa forma, a referida Rede tem contribuído para o desenvolvimento científico e tecnológico do País e atendido, cada vez mais, à formação profissional dos brasileiros e, conseqüentemente, à preparação de mão de obra para as inúmeras tarefas e especializações necessárias ao modo capitalista de produção. É bem provável que Durkheim, nos dias atuais, reescreveria que:

Se, sob a pressão do aumento da concorrência, o trabalho social se especializar mais ainda que hoje, a especialização de cada operário será, em consequência, mais marcada e mais precoce; o círculo das coisas que a educação comum compreende se restringirá mais ainda, e o tipo humano perderá alguns de seus caracteres, hoje julgados essenciais. (DURKHEIM, 1978, p. 81).

Segundo Durkheim (1977), a lei da divisão do trabalho se aplica tanto aos organismos biológicos quanto às sociedades modernas industriais. Dessa forma, essa divisão é uma regra moral da conduta humana – benéfica à harmonia e à solidariedade social – e cabe ao homem desempenhar utilmente uma função determinada, mesmo que isso implique na separação entre o pensar e o fazer e, conseqüentemente, entre a formação geral e o treinamento para o trabalho.

Esse é o cerne da questão vivenciada na EP brasileira: formar o homem integral ou apenas capacitar o trabalhador para o mercado de trabalho?

Na próxima seção deste artigo, a Sociologia de Weber será revisitada para que, também, possa trazer elementos para o entendimento das características da EP. Espera-se que as relações evidenciadas neste estudo, entre a Sociologia e a EP, possibilitem apontar caminhos para responder a questão apresentada.

## **A racionalidade técnica de Weber**

A Sociologia de Weber, ao contrário do pensamento de Durkheim, considera que a sociedade não pode ser vista apenas como uma coisa exterior ao indivíduo e determinante do comportamento humano, regida por uma lei orgânica comparável às aplicáveis aos sistemas biológicos, mas deve sim ser analisada como uma rede complexa de interações e ações sociais. Dessa forma, a Sociologia de Weber é compreensiva e tem como pilar a interpretação da ação social, prezando relações, ideias e valores culturais.

Segundo Weber *apud* Andrade (2008), a ação humana torna-se social na medida em que, em função do significado subjetivo que o autor da ação lhe atribui, leva em consideração o comportamento dos outros e é por ele afetada em seu desenvolvimento. Assim, a Sociologia tem a função de compreender a ação social e ressaltar os elementos que constituem as relações humanas e a construção histórica de cada sociedade.

A ação educativa é uma ação social, portanto, também, é objeto da Sociologia. Em sua análise sociológica, Weber considera a figura de tipos ideais para entender a coletividade das ações dos indivíduos, inclusive na área da educação:

Historicamente, os dois pólos opostos no campo das finalidades educacionais são: despertar o carisma, isto é, qualidades heróicas ou dons mágicos; e transmitir o conhecimento especializado. O primeiro tipo corresponde à estrutura carismática do domínio; o segundo corresponde à estrutura (moderna) de domínio, racional e burocrático. Os dois tipos não se opõem, sem ter conexões ou transições entre si. (WEBER, 2010a, p. 295).

Weber (2010a, p. 295, grifo do autor) acrescenta, ainda, um terceiro tipo de educação: "A pedagogia do cultivo, finalmente procura *educar* um tipo de homem culto, cuja natureza depende do ideal de cultura da respectiva camada decisiva".

O domínio racional e burocrático está diretamente ligado à constituição da estrutura das sociedades modernas – empresas capitalistas e organizações estatais – e às ações educativas para o treinamento específico de tarefas necessárias ao capitalis-

mo e à racionalidade técnica exigida no desempenho e na burocratização das mesmas. Segundo Weber (2010b, p.150), "A razão decisiva para o progresso da organização burocrática foi sempre a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização". E acrescenta:

A burocratização oferece, acima de tudo, a possibilidade ótima de colocar-se em prática o princípio de especialização das funções administrativas, de acordo com considerações exclusivamente objetivas. Tarefas individuais são atribuídas a funcionários que têm treinamento especializado e que, pela prática constante, aprendem cada vez mais. O cumprimento "objetivo" das tarefas significa, primordialmente, um cumprimento de tarefas segundo regras calculáveis e "sem relação com pessoas". (WEBER, 2010b, p. 151, grifos do autor).

Essa questão, relacionada à divisão e à especialização de tarefas, foi tratada sob a ótica da divisão do trabalho no mundo capitalista, na seção anterior. Faz-se necessário retomar o assunto, considerando, especialmente, a EP.

Ao longo do ano de 2007 e no primeiro semestre de 2008, o Ministério da Educação (MEC) coordenou o trabalho de uma equipe responsável por elaborar o **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos** (CNCT). Segundo consta no texto introdutório do CNCT (BRASIL, 2008a), a equipe encontrou cerca de 2.800 denominações distintas para os cursos técnicos ofertados, no Brasil. Contudo, em muitos casos, as diferentes designações correspondiam a perfis similares. Ao final dos trabalhos, o CNCT apresentou os cursos, conforme suas características científicas e tecnológicas, em 12 eixos tecnológicos, totalizando 185 possibilidades de oferta de cursos técnicos.

Diante de tais números, não é possível deixar de destacar que a oferta inicial de alguns poucos cursos técnicos para a construção, desenho e manutenção de máquinas industriais e para a área agrícola passou a ser, nos dias atuais, de dimensão proporcional ao desenvolvimento das inúmeras tarefas específicas da sociedade capitalista e da estrutura burocrática necessária para sua administração racional e técnica. Weber aponta que:

Nos tempos modernos, a burocratização e o nivelamento social dentro das organizações políticas, e particularmente dentro das organizações estatais, em conexão com a destruição dos privilégios feudais e locais, beneficiaram frequentemente os interesses do capitalismo. (WEBER, 2010b, p. 161).

Em sua obra **Os letrados chineses**, Weber (2010a) mostra que conhecimento implica em poder e determinação da posição social do indivíduo, por meio das qualificações para a ocupação de cargos. Essa qualificação é determinada pela educação e, especialmente, pelos exames. Assim, a ação educativa ocorre no sentido da racionalização e da burocratização, evidenciando o treinamento para finalidades práticas e úteis à administração da sociedade moderna.

Além disso, surge outro elemento para ser analisado que se consubstancia no treinamento para a realização de exames. A própria EP, conforme citado na seção anterior, emprega uma prova de seleção para o ingresso nas instituições da RFEPCT. Se esse exame puder ser considerado o primeiro dessa modalidade educacional, certamente, muitos outros virão até que a pessoa ocupe uma posição que lhe dê status na estrutura social. Sobre essa questão, Weber afirma que:

A burocratização do capitalismo, com sua exigência de técnicos, funcionários, preparados com especialização, etc., generalizou o sistema de exames por todo o mundo. Acima de tudo, a evolução é muito estimulada pelo prestígio

social dos títulos educacionais, adquiridos através de exames. É ainda mais o caso quando o título educacional é usado com vantagem econômica. (WEBER, 2010b, p. 168).

A Sociologia de Weber, por meio da extrema racionalidade técnica que empregou para o estabelecimento da ordem social, acabou por proporcionar uma visão desencantada de mundo. Dessa forma, a educação também passa a ser apenas um treinamento para que cada sujeito ocupe seu lugar na estrutura burocrática. Seguindo essa linha de pensamento, Weber aproxima-se de Durkheim na proposição de que cada um desenvolva, utilmente, sua função para a concretização da harmonia social.

É possível perceber que, novamente, chega-se ao âmago da questão enfrentada pela EP: formar o homem integral ou apenas treiná-lo para os exames e para torná-lo detentor de um diploma educacional, que o qualifique para ocupar cargos na produção e na administração capitalista?

Na seção seguinte, uma visão completamente diferente daquelas anteriormente apresentadas será o foco deste trabalho. É possível educar para a transformação da sociedade, para a constituição de novas relações sociais e para a formação de um novo homem? A Sociologia de Marx é que vai indicar as reflexões para responder esse questionamento e, conseqüentemente, para apontar caminhos que podem ser vislumbrados para a EP brasileira.

## **A transformação social de Marx**

Nessa época, marcada pela crise estrutural do capitalismo, que se espalha por muitos países, trazendo miséria, desemprego e destruição, indubitavelmente, para a maioria da população, propõe-se uma retomada à Sociologia de Marx como um ponto de partida para a reflexão sobre a ordem social estabelecida, a urgência de uma transformação e o papel da educação e, especialmente da EP, para uma formação verdadeiramente humana e emancipadora.

Segundo Marx e Engels (2005a, p. 7), “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes” e, desde que a burguesia se estabeleceu como classe dominante e detentora do capital, as crises passaram a fazer parte da estrutura do próprio capitalismo. Para Marx e Engels:

O sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas em seu seio. De que maneira consegue a burguesia vencer essas crises? De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro lado, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos. A que leva isso? Ao preparo de crises mais extensas e mais destruidoras e à diminuição dos meios de evitá-las. (MARX; ENGELS, 2005a, p. 17).

Em sua obra **A educação para além do capital**, Mészáros sintetiza a realidade social estabelecida pelo capitalismo:

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva*. (MÉSZÁROS, 2008, p. 73, grifos do autor).

Na sociedade capitalista, Marx e Engels (2005b) apontam a divisão do trabalho social como um elemento escravizador e alienante que faz com que o produto do trabalho humano deixe de pertencer ao próprio trabalhador e passe a ser propriedade dos donos do capital. Essa divisão implica em separar o trabalho intelectual do trabalho manual, o pensar do fazer, a teoria da prática. Diante disso, é preciso considerar o trabalho como princípio educativo para a tomada de consciência da classe proletária para a construção de uma existência não alienada. Para Marx e Engels (2005b, p. 48-49), "a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual".

Segundo Marx e Engels (1979, p. 21), o homem precisa ser considerado em sua atividade real, pois "são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento".

Diante do cenário atual, alguns desafios estão postos para a construção de novas formas de organização social e produtiva: superar a divisão de classes e a divisão do trabalho; propiciar condições dignas de vida para todos; prever alternativas para o desenvolvimento sustentável da humanidade; e propor uma prática educativa alicerçada na união entre trabalho e ensino que, decisivamente, seja um dos pilares para a necessária e urgente mudança do modo de vida capitalista.

Entre os desafios mencionados, a questão relacionada à educação e, principalmente, à EP será tratada neste trabalho, pois constitui o objeto de análise deste estudo. Mézáros afirma que:

[...] o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à "legitimação constitucional democrática" do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa "contra-internalização" (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 61, grifos do autor).

Segundo Sousa Júnior (1999), a preocupação de Marx para com a educação considera duas questões distintas, mas convergentes: a realidade dada – identificação dos problemas imediatos das classes trabalhadoras e as possíveis medidas para superá-los, na sociedade burguesa; e a construção de um projeto alternativo de sociedade – discussão de propostas que assegurem melhores condições de existência para as classes trabalhadoras. Os conceitos de politécnica e omnilateralidade expressam essa dualidade das propostas de Marx para a educação.

Na visão marxista, analisa Souza Júnior (1999), por um lado, o ensino politécnico deve possibilitar, ainda na sociedade capitalista, que os trabalhadores dominem os fundamentos científicos, teóricos e práticos do processo de trabalho. Por outro lado, o conceito de omnilateralidade diz respeito a uma formação completa do homem, que não se restringe apenas à competência científica, técnica ou prática, e implica na ruptura do modelo de sociedade burguesa e sua correspondente divisão do trabalho, na busca da realização do trabalho humano livre, coletivo e justo.

Diante do exposto, a Sociologia de Marx propicia uma reflexão sobre a definição do papel da EP, no sentido de contribuir para a formação politécnica do trabalhador, tendo como fundamento um projeto realmente integrador da cultura geral e dos conhecimentos tecnológicos, que possibilite formar o homem culto, trabalhador

e cidadão. Espera-se que uma EP alicerçada em sólida união entre trabalho e ensino e entre teoria e prática possa apontar caminhos para a emancipação do homem, para a construção de uma nova forma de realização social e, então, para a formação do homem omnilateral.

A EP brasileira já percorreu algumas etapas desse caminho quando, pela publicação do Decreto no 5.154/2004, recuperou a oferta do Ensino Integrado e, por força da Lei no 11.892/2008, priorizou a oferta da EPTNM na forma integrada, nos IFs. Segundo Ramos (2005), o desafio atual está focado, sobretudo, na organização do currículo do Ensino Integrado, que possibilite a formação de pessoas, não apenas de técnicos, que compreendam e produzam a realidade em que vivem e possam atuar como profissionais críticos, éticos e com uma visão política e transformadora do mundo do trabalho.

Por fim, é possível afirmar que a Sociologia de Marx contribui com valorosos elementos para mostrar a necessária definição e consolidação da função social da EP brasileira, que se consubstancia em promover uma educação integral e de qualidade para todos, emancipar o homem e transformar o mundo, ou seja, educar para transformar a utopia em realidade.

## **À guisa de conclusão**

Procurou-se, neste trabalho, apresentar uma análise do desenvolvimento da EP brasileira, após a criação das escolas embrionárias da RFEPCT e, especialmente, em um contexto fortemente marcado pela globalização do capitalismo e por sua lógica de mercado, sob a ótica da Sociologia de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx.

A presença de elementos durkheimianos é percebida, de forma impactante, no início da constituição da RFEPCT, quando as escolas foram criadas para “os filhos dos desfavorecidos da fortuna”. A formação dessas crianças foi proposta com o objetivo de manter a ordem social, afastando-as do crime e do vício e tornando-as parte do organismo social harmônico, defendido por Durkheim.

A partir de 1909, a EP ofertada na Rede Federal foi se modificando, atendendo a toda a população brasileira, perdendo alguns traços mais fortes das teorias de conservação e sustentação da estrutura social vigente, mas sem romper definitivamente com essas concepções. A relação com a divisão do trabalho e com a teoria da burocracia e da racionalidade técnica de Weber, também, acabou deixando marcas no ensino profissional brasileiro, sendo sua maior expressão, a extrema fragmentação das áreas e perfis profissionais dos cursos técnicos, para atender a um mercado capitalista em constantes mudanças e a uma complexa máquina burocrática responsável pela gerência do capital.

Portanto, é necessário romper com essa situação educacional que reproduz a estrutura social e a divisão do trabalho, acarretando a separação entre a formação geral e a formação profissional, o pensar e o fazer, a teoria e a prática. Esse chamado pode ser atendido pelo retorno ao pensamento de Marx e, conseqüentemente, à proposta de ensino politécnico e à transformação que leve à formação omnilateral do homem.

A EP vem trilhando esse caminho com a retomada da oferta do Ensino Integrado, focado no caráter humanista, científico e tecnológico, em prol da formação cidadã, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento sustentável do País. Ainda assim, cabe destacar a importância de estudos e práticas que promovam, efetivamente, a consolidação desse Ensino Integrado e a organização de um currículo escolar que possa representar o alicerce para a superação da dualidade estrutural da educação brasileira e, especialmente, da EP.

### Abstract

This text presents an analysis of Professional Education in Brazil from the perspective of classical theorists of Sociology: Émile Durkheim, Max Weber and Karl Marx. The methodology was based on bibliographic studies, that is, on researches and analyses of the intellectual production and policy documents concerning the subject. Thus, we apprehended that the public policies and the historical context, which guide the models of the Brazilian Professional Education, are marked by elements of Durkheim's maintenance of the social order and Weber's technical rationality, leading to a reflection on the complete formation of the human being, which should, according to Marx, consider work as a free and conscious human activity.

**Keywords:** Professional education. Public policies for professional education. Sociology of education.

### Referências

ANDRADE, T. O pensamento sociológico de Max Weber. *In*: LEMOS FILHO, A. **Sociologia geral e do direito**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2008.

BRASIL. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto no 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitães dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 14 abr. 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2012.

BRASIL. **Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2012.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2012.

BRASIL. **Lei no 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional

e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jul. 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2012.

BRASIL. **Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2008c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/ lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2012.

DURKHEIM, E. **A divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, E. **A educação moral**. São Paulo: Vozes, 2008.

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

KUENZER, A. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica**. Curitiba: Anped, 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf](http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: (I - Feuerbach)**. 2. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Edição eletrônica: Ed. RidendoCastigat Mores, 2005a. Disponível em: <[http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifesto\\_comunista.pdf](http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifesto_comunista.pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica ao programa de Gotha**. Edição eletrônica: Ed. RidendoCastigat Mores, 2005b. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2012.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, M. A. M. **A reforma do ensino profissional: desmantelamento da educação tecnológica ministrada pelo CEFET-X? Trabalho apresentado na 24ª Reunião da ANPED, Caxambu: ANPED, 2001**. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/24/T0523492991781.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0523492991781.doc)>. Acesso em: 21jun. 2012.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 70, n. 70, p. 40-62, 2000.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SALES, P. E. N.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional no Brasil**: trajetórias, impasses e perspectivas. Trabalho apresentado no III Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <[http://www.senapt.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT4/EDUCACAO\\_PROF\\_E\\_APREND.pdf](http://www.senapt.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/EDUCACAO_PROF_E_APREND.pdf)>. Acesso em: 22. Jun. 2012.

SOUSA JÚNIOR, J. de. Politecnicidade e unilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 5, p. 98-114, jan/jun, 1999.

WEBER, M. Os letrados chineses. *In*: GERTH, H. H.; WRIGHT MILLS, C. (Org.). **Max Weber**: ensaios de sociologia. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010a.

WEBER, M. Burocracia. *In*: GERTH, H. H.; WRIGHT MILLS, C. (Org.). **Max Weber**: ensaios de sociologia. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010b.