

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

# Educação e especialização: a profissionalização forçada

Derivaldo Santos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.16022>

Submetido em: 2026-05-02

Postado em: 2026-06-03 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## EDUCAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO: A PROFISSIONALIZAÇÃO FORÇADA EDUCATION AND SPECIALIZATION: FORCED PROFESSIONALIZATION

José Derivaldo Gomes dos Santos

Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Quixadá, Ceará, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7915-0885>

**RESUMO:** Para apreender as questões presentes neste artigo, faz-se necessária uma análise da educação com foco na especialização e profissionalização da classe trabalhadora. Recorremos à estética de Georg Lukács, à concepção de classe em Marx e Engels e a intérpretes do marxismo clássico, como Saviani, Ponce e Santos, que compreendem a educação como complexo universal responsável pela transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. Contudo, no capitalismo, os objetivos da educação orientam-se à especialização da força de trabalho para o mercado competitivo. Assim, analisamos criticamente como a profissionalização educacional capitalista busca moldar os trabalhadores às suas necessidades. Concluímos que, sob a lógica da acumulação ampliada do capital, a educação da classe trabalhadora se subsume aos interesses do mercado, restringindo a formação a cursos fragmentados.

**Palavras-chave:** Educação, Especialização, Profissionalização Forçada.

**ABSTRACT:** In order to apprehend the issues addressed in this article, it is necessary to analyze education with a focus on the specialization and professionalization of the working class. We draw upon Georg Lukács' aesthetics, the concept of class in Marx and Engels, and interpreters of classical Marxism, such as Saviani, Ponce and Santos, who understand education as a universal complex responsible for transmitting historically accumulated knowledge. However, under capitalism, the objectives of education are oriented toward the specialization of the workforce for the competitive market. Thus, we critically analyze how capitalist educational professionalization seeks to shape workers according to its needs. We conclude that, under the logic of expanded capital accumulation, working-class education becomes subsumed to market interests, restricting training to fragmented courses.

**Keywords:** Education, Specialization, Forced Professionalization.

### INTRODUÇÃO

No debate deste artigo, faz-se necessário contextualizar como nascem e se desenvolvem as atividades profissionais. A partir disso, discutiremos a relação que a profissionalização mantém com os arranjos contemporâneos, erroneamente chamados de cursos técnicos. Tendo apontado isso, iniciamos pelas sugestões marxianas reconhecidas por Georg Lukács (1966a), segundo a qual a divisão do trabalho “é dada com o próprio trabalho, brota a partir

dele como necessidade orgânica” (Lukács (2018b, p. 118). O autor ainda acrescenta que a “divisão social do trabalho cria em sua expansão quantitativa e qualitativa tarefas especiais, formas específicas de mediação entre os complexos sociais singulares que, exatamente por isso, recebem estruturas internas específicas para estas funções particulares no processo de reprodução do complexo como um todo” (Lukács, 2018b, p. 199).

Hoje, sabemos que uma forma de divisão do trabalho, como a cooperação, manifesta-se já em estágios bastante iniciais da organização social, a exemplo do que ocorria nas práticas de caça no período Paleolítico.

Seguindo então essas “breves sugestões” de Marx (1996a), Lukács (1966a) diferencia três períodos essenciais da divisão social do trabalho. O primeiro estágio relaciona-se com o trabalho de tipo incipiente, ou seja, pelas primeiras e instintivas formas de atividade laboral, e funcionam como preparação prévia do desenvolvimento posterior; depois, surge a simples e ainda pouco articulada circulação de mercadorias. No segundo momento, esse intercâmbio entre ser social e natureza é profundamente vinculado às capacidades pessoais dos trabalhadores. Esse é o que se pode chamar de período do artesanato: em que há certa proximidade entre arte e artesanaria e uma profunda vinculação entre as capacidades subjetivas de cada trabalhador e o que ele executa. Nessa fase, observa-se o desenvolvimento do trabalho em um nível superior ao anterior, porém ainda menos complexo que o seguinte. Por fim, há o terceiro estágio, que apenas pode surgir com o desdobramento histórico do período anterior. Nessa fase, registra-se a variedade da economia mercantil desenvolvida pelo capitalismo, na qual a irrupção da ciência aplicada ao trabalho produz transformações decisivas.

O trabalho passa a ser determinado, primariamente, pelas forças somáticas e intelectuais do trabalhador. Trata-se do período das atividades maquinistas, com a crescente influência da ciência na atividade produtiva (Lukács, 1966a). Cumpre esclarecer que, na etapa da produção capitalista, essa centralidade das forças somáticas e intelectuais do trabalhador constitui elemento estruturante da dinâmica do trabalho.

Tomando como base esses três níveis de desenvolvimento do trabalho, vejamos qual o comportamento do ato educativo. Ao usar analogias entre os animais superiores e os seres humanos, Lukács (2018a) relata que, nesse contexto, a educação se resume ao ensino, por parte dos mais velhos às suas crias, de determinados comportamentos que possam lhes garantir certas habilidades ligadas à sobrevivência imediata.

Considere-se o seguinte exemplo retirado da paleoantropologia por Gordon Childe (1966, p. 35): ao separar de um lado os seres humanos e, de outro, os mamutes, aqueles “sofreram as lentas transformações físicas” que, por sua força, “acabaram tornando o mamute capaz de suportar o frio”. Contudo, a humanidade foi capaz de controlar o fogo, construir casacos e buscar abrigo para se proteger das baixas temperaturas.

Sob esse patamar de desenvolvimento e respeitando suas não poucas distinções, Lukács (1967b), referindo-se ao nascimento da arquitetura, considera ser evidente que a proteção contra as condições climáticas (frio, calor, ventos, chuva etc.) e tribos rivais ou inimigas, dentre outros tipos de segurança, deve necessariamente desencadear emoções como alegria, proteção e outras. Isso comprova determinado afastamento social das barreiras naturais. Se esse tipo de

proteção é produzido pela ação humana, “então não só a intensidade das emoções assim desencadeadas aumenta, mas seu conteúdo também obtém uma variedade cada vez maior; a autoconsciência, o orgulho, etc. tornam-se operantes como momentos de seu enriquecimento” (Lukács, 1967b, p. 94).

Esses traços elementares, entre alguns outros, para Childe (1966, p. 35), dotaram a humanidade da condição de enfrentar, por exemplo, a diversidade climática:

[...] enquanto o filho do mamute nascia com a tendência a um couro peludo, que inevitavelmente crescia à medida que o filhote amadurecia, os filhos dos homens não nasciam sabendo fazer fogo ou casacos. Os mamutes transmitiam seus capotes aos filhotes pela hereditariedade. Cada geração de filhos humanos tinha de aprender toda a arte de manter os fogos acesos e de fazer capotes, desde seus rudimentos mais simples. A arte era transmitida de pais para filhos pelo preceito e exemplo. Era uma “característica adquirida”; estas, concordam os zoologistas, não são hereditárias. Uma criança não é hoje, ao nascer, mais conhecedora da arte do fogo do que o primeiro homem que, há meio milhão de anos, começou a cuidar das chamas, ao invés de fugir delas como os outros animais.

Sem falar, como soma Lukács (1967b), nas cavernas, que não são construídas pelo trabalho humano, são adaptadas ao uso útil do desenvolvimento da humanidade. As primeiras casas também foram improvisadas, isto é, “criadas puramente para a utilidade alcançável naquele momento [...]” (Lukács, 1967b, p. 89).

Quando se educam pessoas, ainda que a referência seja o comunismo primitivo, o processo educacional não pode se restringir ao aprendizado de certas habilidades. Mesmo que nesse modo de produção o trabalho esteja no segundo estágio do desenvolvimento — citado acima por Lukács com base em Marx —, quando se educam seres sociais, o essencial consiste em dotá-los de condições para que possam reagir da forma mais adequada possível a situações novas, a eventos imprevisíveis que se apresentam cotidianamente a eles, dado que a educação humana jamais se completa por inteiro (Lukács, 2018a). Como escreve esse autor, é possível que “emerja ainda mais nitidamente a peculiaridade específica do ser social no complexo de atividade que costumamos denominar como educação” (Lukács, 2018b, p. 133).

A própria atividade do trabalho humano impõe que o devir se constitua continuamente a partir do novo, o que exige o cumprimento de novas tarefas no processo educativo. Uma boa ilustração disso é a diferenciação, feita por Marx e recuperada por Lukács, entre as exigências do trabalho artesanal e as da manufatura em relação ao trabalhador:

A divisão manufatureira do trabalho cria, por meio da análise da atividade artesanal, da especificação dos instrumentos de trabalho, da formação dos trabalhadores especiais, de sua agrupação e combinação em um mecanismo global, a graduação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa de processos sociais de produção, portanto determinada organização do trabalho social, e desenvolve com isso, ao mesmo tempo, nova força produtiva social do trabalho. Nisto, embora a manufatura ainda não, ou pouco, transcenda o artesanato, contém de fato um revolucionamento do processo de trabalho (Marx, 1996a, p. 478).

Essa passagem demonstra que, distintamente dos animais superiores, que, ao nascerem, aprendem, em determinado tempo, tudo de que necessitam para sobreviver e se

reproduzir biologicamente, o ser humano, no processo de produção de sua existência, depara-se com a necessidade de produzir o novo. E essa necessidade dá-se com níveis de complexidade cada vez maiores. Nas sociedades desenvolvidas, tal problemática exige que o ser humano seja educado em duas especificidades distintas, mas não excludentes: a educação em sentido lato e em sentido estrito<sup>1</sup>.

A primeira é entendida como mais geral. Sua forma, em relação à estrita, é mais relaxada, possibilitando que ela aconteça corriqueiramente no cotidiano e até mesmo em espaços com maior nível de exigências, como indústrias, laboratórios, centros de pesquisa, sindicatos e igrejas, entre outros locais. Sua marca principal, por possuir natureza abrangente, é a espontaneidade. Já a educação em sentido estrito, por sua especificidade, desenvolve-se de modo a atender à sistematização do ato educativo. A marca principal dessa especificidade educacional é institucionalizar conhecimentos planejadamente para formações determinadas.

Diferentemente do modo como se educam os animais, portanto,

o essencial da educação dos seres humanos consiste, ao contrário, em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas. Isto significa duas coisas: primeiro, que a educação dos seres humanos – tomada no sentido mais amplo [lato] – jamais está inteiramente completa. Sua vida pode, sob certas circunstâncias, terminar em uma sociedade inteiramente diferente, com demandas inteiramente outras daquelas para as quais sua educação — em sentido estrito — o preparou (Lukács, 2018b, p. 133, grifos nossos).

Em alguma medida, estar preparado para reagir adequadamente a situações novas, apresentadas no decorrer da vida, não deve ser confundido, em hipótese alguma, com o projeto educacional do capital para adaptar a classe trabalhadora a não reagir, ou seja, a agir da forma mais adaptada, enquadrada e dócil possível ao modo de produção que se funda na exploração de uma classe sobre a outra. Outra questão que deve ser ressaltada com Lukács (2018b, p. 133) é a de que esse estado de coisas já mostra o seguinte: “entre a educação em sentido estrito e amplo não pode haver nenhum limite metafísico intelectualmente visível com precisão”.

Para que não parem quaisquer dúvidas, não se pode separar mecanicamente a educação em sentido amplo daquela que vai desembocar nos processos escolares, a que o autor denomina de educação em sentido estrito. De “modos extremamente diferentes segundo as sociedades e as classes”, todavia, está traçada a distinção entre a educação em sentido amplo e estrito (Lukács, 2018b, p. 133). Ao destacar o desenvolvimento do ser humano em relação ao seu processo socioeducativo, o filósofo húngaro não deixa de apontar para o fato de que a mera existência de processo educativos não elimina os efeitos que os desdobramentos biológicos têm sobre a pessoa. Esse alerta é importante, uma vez que é um equívoco bastante difundido considerar que o desenvolvimento mais lento do ser humano é obra exclusiva de sua peculiaridade fundada biologicamente. Como aponta Lukács (2018b, p. 133-4): “Se hoje nenhuma criança mais trabalha nas fábricas, como no início do século XIX, isto não tem fundamento biológico, mas no

---

<sup>1</sup> Marteana Lima e Susana Jimenez (2011) produziram uma esclarecedora exegese sobre como Lukács trata a relação entre os sentidos lato e restrito da educação. Recupera-se, mais adiante, essa questão.

desenvolvimento da indústria e sobretudo nas lutas de classes”. O desenvolvimento humano, fato ineliminável, dá-se sobre a base do processo biológico. O desenvolvimento da pessoa, com efeito, constitui aspecto evidente desse processo, porém em constante relação dialética com a sociedade.

Aqui, em função dos objetivos do artigo, a discussão destaca o complexo educacional. Por isso, é importante deixar em relevo que, nos países considerados civilizados, o domínio é da educação “compulsória geral e as crianças não fazem nenhum trabalho por um tempo relativamente longo, também esse período de tempo liberado para a educação é um produto do desenvolvimento industrial” (Lukács, 2018b, p. 134). Entretanto, como registra Marx (1996a), o capitalismo, para se erguer ao patamar de desenvolvimento requerido pela burguesia, requisita que a instrução primária seja condição indispensável para o emprego de crianças na indústria moderna, que, por sua vez, precisa se consolidar como meio para estruturar o modo de produção capitalista.

Sobre essa questão, o revolucionário alemão adianta o seguinte:

Por parcas que pareçam no todo, as cláusulas educacionais da lei fabril proclamam a instrução primária como condição obrigatória para o trabalho. Seu êxito demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar ensino e ginástica com trabalho manual, por conseguinte também trabalho manual com ensino e ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, por depoimentos de mestres-escolas, que as crianças de fábricas, embora só gozem de metade do ensino oferecido aos alunos regulares de dia inteiro, aprendem tanto e muitas vezes até mais (Marx, 1996b, p. 111).

O autor conjuga essa problemática ao espírito da produção capitalista, o qual procura resplandecer vitorioso perante uma redação confusa das “chamadas cláusulas de educação das leis fabris”. Assim, como conclui Marx (1996a), na falta da aparelhagem administrativa que, por sua forma precipitada e confusa, criava ilusões sobre a obrigatoriedade do ensino, a oposição entre os próprios industriais em relação à obrigatoriedade de as crianças frequentarem escolas resulta em “trapaças” políticas para enfrentar o problema.

A degradação moral decorrente da exploração capitalista do trabalho de mulheres e crianças foi exposta tão exaustivamente por F. Engels em Situação da Classe Trabalhadora da Inglaterra e por outros autores que apenas a registro aqui. Mas a devastação intelectual, artificialmente produzida pela transformação de pessoas imaturas em meras máquinas de produção de mais-valia — que deve ser bem distinguida daquela ignorância natural que deixa o espírito ocioso sem estragar sua capacidade de desenvolvimento, sua própria fecundidade natural —, obrigou, finalmente, até mesmo o Parlamento inglês a fazer do ensino primário a condição legal para o uso “produtivo” de crianças com menos de 14 anos em todas as indústrias sujeitas às leis fabris. O espírito da produção capitalista resplandeceu com brilho na redação indecente das assim chamadas cláusulas educacionais da legislação fabril, na falta de maquinaria administrativa, que torna esse ensino compulsório novamente em grande parte ilusório, na oposição dos fabricantes até mesmo contra essa lei do ensino e em artimanhas práticas e trapaças para deixarem de cumpri-la (Marx, 1996b, p. 33).

Desse debate deve se extrair, com o autor, que toda e qualquer sociedade necessita de quantidade-qualidade de conhecimento de seus integrantes, bem como de habilidades e certos modelos de comportamentos, entre outros elementos correlacionados. Foi assim que Marx e Engels (2011, p. 90) entenderam que a instrução primária se tornou “condição indispensável para

o emprego de crianças”. Mas não apenas isso, o espírito da produção capitalista, por meio dos aparatos educativos, “resplandecia vitorioso na redação confusa das chamadas cláusulas de educação das leis fabris”. Olhando com mais profundidade, poder-se-ia ver o que de fato existiu: uma “falta de aparelhagem administrativa, que tornava frequentemente ilusória a obrigatoriedade do ensino, na oposição dos próprios fabricantes contra essa obrigatoriedade e nas suas manhas e trapaças para se furtarem a ela” (Marx; Engels 2011, p. 86).

Isso se relaciona diretamente com o conteúdo, a metodologia, os objetivos, os modelos avaliativos, entre outras exigências curriculares da educação em sentido estrito, sobretudo aquela que vai desembocar nos processos escolares. O filósofo de Budapeste acrescenta que as especificidades educativas de cada sociedade são conseqüências das necessidades sociais que emergem do seio dessa mesma sociedade. Para Lukács (2018b, p. 134), portanto, o problema mais importante do complexo educativo é que sua essência consiste em influenciar as pessoas para que elas “reaçam de modo socialmente intencionado às novas alternativas da vida”.

O marxista húngaro continua argumentando que

esta intenção ininterruptamente se realiza — parcialmente —, que auxilia a preservar a continuidade na transformação do ser social; que ela, de uma longa perspectiva, igualmente — parcialmente — ininterruptamente falhe, é o reflexo psíquico não apenas de que a reprodução se consuma de modo desigual, que, mesmo a educação mais consciente das finalidades, apenas pode preparar insuficientemente para os momentos sempre novos e plenos de contradição, mas também em que nesses novos momentos — de modo desigual e pleno de contradição — alcança expressão em sua reprodução o desenvolvimento ascendente objetivo do ser social (Lukács, 2018b, p. 134).

O dever ser, em que está ancorada a raiz educativa, sugere, com apoio do meio social, a essência do fato educativo. Como entende Ponce (1998), essa sugestão é exposta na vida da pessoa desde o momento de seu nascimento. Como exemplo, o escritor argentino indica a aprendizagem do idioma falado. Para ele, “as crianças se impregnavam das ideias e dos sentimentos elaborados pelas gerações anteriores e submergiam de maneira irresistível numa ordem social que as influenciava e as moldava” (Ponce, 1998, p. 21). Como insiste o autor, os pequenos nada viam ou sentiam, apenas tinham relação de aprendizagem com as maneiras desenvolvidas cotidianamente por seu grupo: a “consciência era um fragmento da consciência social, e se desenvolvia dentro dela” (Ponce, 1998, p. 21). Desse modo, antes de a criança dar suas costas à tribo, recebe, mesmo que sob determinados limites, a ideia pedagógica que o grupo padroniza como fundamental para a própria existência. Ponce (1998) pergunta em que consiste esse ideal. “Em adquirir, a ponto de torná-lo imperativo como uma tendência orgânica, o sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo” (Ponce, 1998, p. 21).

Quem impõe essa formação é o meio social em que o ser humano se desenvolve. Os mais jovens absorvem as ideias e sentimentos elaborados pelas gerações mais velhas. Isso faz com que os mais jovens adentrem à nova ordem social, decisivamente influenciada pelas anteriores. O investigador argentino constata que a consciência das novas gerações é um fragmento da consciência social, que, por sua vez, se enriquece com as mais maduras: mesmo antes de a criança

sair das costas da mãe, já recebe o ideal pedagógico que o grupo considera fundamental para a sobrevivência (Ponce, 1998).

Com o surgimento da sociedade de classes, mantém-se a educação em sentido lato, que é, como lembra Lukács (2018a), abrangente e espontâneo-cotidiana; sem se desligar completamente desta, surge a educação em sentido estrito, que, por ser institucionalizada pela luta de classes, intenta sistematizar conhecimentos por meio de processos que, mais tarde, com o apoio do Estado, serão restritivos e usados como elemento de classificação classista, sendo chamados de escolares.

Após inaugurada a luta de classes, os escravos e seus filhos continuam a se educar de forma espontâneo-cotidiana. Esta, embora, em alguns casos, possa sistematizar conhecimentos, não os institucionaliza. Tal especificidade educativa dá-se no convívio cotidiano e está diretamente ligada ao processo de produção e reprodução da humanidade. Já a classe que se autoproclama proprietária dos meios de produção — inicialmente, a terra —, por ter a seu favor a possibilidade de desfrutar do ócio, da potência do tempo livre, realiza sua educação de modo que possa determinar suas finalidades: institucionaliza a sistematização de conhecimentos que se destina a resolver problemas de interesse de uma classe específica.

Nos primeiros modos de produção das sociedades de classes — escravista e feudal —, a classe trabalhadora se educa concomitantemente ao ato de trabalho, sem que possa se afastar das necessidades imediatas da produção e sem que possa criar procedimentos que sistematizem, num processo educativo determinado, a especificação ou a qualificação de certos conhecimentos ou saberes. Os proprietários da terra, com o apoio do Estado, elaboram um meio educacional afastado do cotidiano, em que os estudantes dispõem do privilégio de um local exclusivo para desenvolver a relação aprendizado-ensino. Tal distanciamento do processo educacional em relação ao cotidiano, principalmente na produção, conforme registra Dermeval Saviani (1994), guarda em germe aquilo que mais tarde vai se chamar escola.

A educação em sentido estrito, ainda segundo Lukács (2018b), tem como função social institucionalizar, com o aval do Estado, o processo educacional. Para cumprir com a referida função nas sociedades de classes, precisa, com a mediação estatal, formular uma metodologia e uma didática que possam planejar o ato de ensinar. Concomitantemente a esse processo, a educação em sentido estrito propõe a organização de um currículo que, para se adequar às orientações do Estado e às demandas de reprodução de cada modo de sociabilidade, forme um requisitado perfil de educando. Para poder cumprir a exigência de formar um específico perfil de indivíduo requerido pelo Estado organizador de uma determinada sociedade de classes, a educação em sentido estrito necessita ser planejada em função da demanda de cada modo de produção e reprodução social, bem como avaliada pela classe que a projeta.

## **PROFISSIONALIZAÇÃO E LUTA DE CLASSE**

Com esses elementos demonstrados, destacaremos a relação que a profissionalização mantém com os atuais arranjos escolares, chamados de escolas técnicas. Recuperar essa questão dota a comunicação de melhores condições para debater as atuais formas de organização educativa

chamadas de profissionalizantes. A partir de então, tematizar-se-á como nasce e se desdobra a profissionalização do trabalhador.

Para melhor tratar a profissionalização, contudo, é preciso considerar a questão da especialização. Parece seguro indicar que a profissionalização, no mundo primitivo, dá-se no interior da produção material da vida. Também traz segurança ponderar que a divisão social do trabalho é o fator que define a necessidade da especialização, a fim de que “as ocupações singulares se independentizem em ofícios”, trazendo, como consequência direta, do ponto de vista econômico e técnico, um grande progresso ao desenvolvimento da humanidade (Lukács, 2018b, p. 121). Provavelmente, até que a divisão social do trabalho tenha forjado a consolidação de determinadas especializações em profissões, passou-se um longo período. Isto é, a profissionalização, por força da especialização, desenvolve-se sob “uma formação social específica com a qual o indivíduo singular já se depara como forma independente do ser social e que, portanto, retroage sobre todo o seu modo de vida” (Lukács, 2018b, p. 135).

Ao longo da *Grande Estética*, quando Lukács (1966a/b; 1967a/b) desenvolve as manifestações do período mágico, ele se refere à atuação de curandeiros e xamãs, entre outras pessoas que adquirem, sob a divisão social do trabalho, certa independência — sempre dialética — da produção material da vida. A esse respeito, o paleoantropólogo australiano Gordon Childe (1966, p. 138) anota o seguinte: “O mágico pode ter sido o primeiro artesão independente, o primeiro membro de qualquer comunidade a ter direito ao produto excedente da busca coletiva de alimento, sem contribuir para ela com sua atividade física.”

O nascimento, o desenvolvimento e a diferenciação das profissões, sustenta Lukács (2018b, p. 121), “têm por pressuposto social que, em todas as esferas da produção, cada um pode se abastecer (reproduzir) de produtos imediatamente necessários à vida sem ter produzido por si mesmo todos esses produtos”. A divisão social do trabalho precisa produzir, desse modo, pelo menos uma quantidade de alimento suficiente para que determinados indivíduos se especializem profissionalmente, pois precisarão operar sob certo afastamento da base produtiva da sociedade. Acerca desse debate, Marx (1996a, p. 466) observa que “a correspondente limitação dos indivíduos a esferas profissionais particulares [...]” ocorre com base na seguinte polarização: de um lado, a dependentização do que era autônomo; de outro, a autonomização do que era dependente”.

Como distingue o pensador alemão, inicialmente, na família, com desenvolvimento ulterior nas tribos e comunidades, a divisão social do trabalho evolui de maneira natural. Tem como base as diferenças puramente fisiológicas, por exemplo, as determinadas por idade e sexo. Como no modo de produção primitivo não existem pessoas privadas, a transformação dos produtos em mercadorias se dá quando diferentes famílias, tribos ou comunidades se defrontam autonomamente: as distintas comunidades “encontram meios diferentes de produção e meios diferentes de subsistência em seu meio ambiente natural. Seu modo de produção, modo de vida e produtos são, portanto, diferentes” (Marx, 1996a, p. 467). É do desenvolvimento dessa diferença que, quando ocorre o contato entre as distintas comunidades, há, reciprocamente, o intercâmbio dos produtos que, por sua vez, transformam-se progressivamente em mercadorias.

O intercâmbio não cria a diferença entre as esferas de produção, mas as coloca em relação e as transforma em ramos mais ou menos interdependentes de uma produção

social global. Aqui surge a divisão social do trabalho por meio do intercâmbio entre esferas de produção originalmente diferentes, porém independentes entre si. Onde a divisão fisiológica do trabalho constitui o ponto de partida, os órgãos particulares de um todo diretamente conexo desprendem-se uns dos outros, decompõem-se, para cujo processo de decomposição o intercâmbio de mercadorias com comunidades estranhas dá o impulso principal, e se autonomizam até o ponto em que a conexão entre os diferentes trabalhos é medida pelo intercâmbio dos produtos como mercadorias (Marx, 1996a, p. 467).

O autor evidencia que o desenvolvimento da divisão social do trabalho exige dos trabalhadores uma determinada especialização. Quando a dependência se torna autônoma e a autonomia se torna dependente, ou seja, depois que as famílias, tribos e comunidades deixam de depender apenas do trabalho de seus membros e passam a ter dependência do intercâmbio com outras comunidades, surge então a necessidade de o trabalhador aprimorar especificidade profissional.

Gordon Childe (1966), em sua investigação sobre a evolução da humanidade, documenta que, desde 3.000 a.C. existem várias profissões decorrentes da divisão social do trabalho. O primeiro plano dessa profissionalização “é ocupado pelos sacerdotes, príncipes, escribas e autoridades, e um exército de artesões especializados, soldados profissionais e trabalhadores diversos, todos afastados da tarefa primeira de produzir alimento” (Childe, 1966, p. 144). A necessidade da especialização manifestada em tais ofícios justifica-se porque são necessários soldados para proteger o transporte do excedente de mercadorias, “escribas para manter registros de transações que se tornavam cada vez mais complexas, e funcionários do Estado para conciliar interesses de classes” (Childe, 1966, p. 143-4).

Para o território que vai do Egito à Mesopotâmia e se estende até o Vale do Indo, na Ásia Meridional, o pesquisador assevera que a arqueologia não detém sua atenção nas comunidades de agricultores, mas “em Estados que abarcam várias profissões e classes [...]”, distintas de ofícios (Childe, 1966, p. 144). Para ele, junto com a movimentação demandada pelo transporte de mercadorias, ocorre uma série de relações que fertilizam o espaço de manobra em que a especialização se desdobra. Articulados ao transporte de mercadorias, também são transportados trabalhadores, inventores, artesãos, entre outras pessoas que se movimentam nesse cenário. O que surpreende nas escavações “não são mais os instrumentos da agricultura e caça, e outros produtos da indústria doméstica, mas mobiliário dos templos, armas, jarros feitos na roda, e outras manufaturas produzidas em grande escala por artesões especializados” (Childe, 1966, p. 145): excluindo-se a atividade do mágico, o ferreiro pode “ser o trabalhador especializado mais antigo” (Childe, 1966, p. 123). No entanto, para que tal posição se evidencie, é preciso que a problematizemos.

Começamos, então, pelo início da metalurgia, que, segundo entende o autor, tem como pré-requisito o comércio. Não se pode, todavia, abarcar aqui todos os acasos que aproximaram a magia da metalurgia. Basta, para o problema da profissionalização, mencionar o seguinte: a coleta de pedras como malaquita, turquesa, entre outras pequenas rochas coloridas, que eram de interesse de práticas mágicas, deve ter “motivado a procura de regiões metalíferas, e fez com que o homem conhecesse o cobre” e outros metais (Childe, 1966, p. 120).

O cobre, com a interferência do aquecimento, torna-se maleável. Assim, mesmo podendo ser modelado como um plástico, ao ser resfriado, pode ser comparado à pedra e ao osso: possui dureza e, ao mesmo tempo, a possibilidade de ser amolado, o que o dota da condição de servir como elemento cortante. Apresenta, portanto, a vantagem adicional de possuir uma maior durabilidade. Como explica nosso autor, “um machado de pedra pode ser quebrado pelo uso, e estará perdido; na melhor das hipóteses, seu gume necessitará de aguçamento constante, o que reduzirá a ferramenta, dentro em pouco, a um tamanho inadequado”<sup>2</sup>: o machado de cobre, ao contrário, carrega a possibilidade de “ser refundido repetidamente, e ficará tão bom quanto novo” (Childe, 1966, p. 122).

Para prosseguir, é necessário registrar que a utilização de metais como bronze, cobre e ferro, por sua importância para o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, denominou um período histórico conhecido como Idade dos Metais, caracterizado, principalmente, pela substituição gradual das ferramentas de pedra por instrumentos metálicos<sup>2</sup>. Quando o ser social está em condições de perceber as vantagens da fundição, passa a utilizar conscientemente o metal, de modo a conseguir otimizar o resultado de seu trabalho. Tem início, segundo Childe (1966), resumindo, a metalurgia.

Para ter condições de compreender que estava em suas mãos e sob seu controle um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento da sociedade, o sujeito humano precisava transformar também a sua imagem sobre o mundo. Para apreender essa novidade, era necessária uma mudança de percepção, pois, conforme observa Childe (1966, p. 122), “a transformação do cobre sólido em metal e novamente em estado sólido é dramática, e deve ter parecido misteriosa”.

O ser humano em estágio inicial de evolução das forças produtivas passa a perceber que pode manipular e controlar um pedaço amorfo de cobre bruto e, com a ajuda do fogo, transformá-lo em líquido, fundindo-o de acordo com suas necessidades, “controlando um notável processo de transformação física” (Childe, 1966, p. 122). Para o pesquisador australiano, o uso do bronze, para seu adequado desenvolvimento, exige uma indústria especializada, além de determinada organização comercial. Naturalmente, “para que a comunidade possa construir e utilizar ferramentas de bronze, precisa antes produzir excedente de alimentos suficiente de modo que possa manter os especialistas dedicados à profissionalização: mineiros, fundidores e ferreiros que não se ocupam da produção direta de alimentos” (Childe, 1966, p. 50).

Como a fundição exige moldes e uma série de conhecimentos acumulados, os nossos primeiros metalúrgicos utilizaram todo o resultado de uma larga experiência vivida cotidianamente, que, por sua natureza espontânea, era repleta de tentativas que resultavam em erros e acertos. Comparada com a atividade do ceramista, a tarefa do profissional que malha o ferro é bem mais complexa e exige de seu praticante conhecimentos mais especializados. Como conclui o paleoantropólogo, a atividade metalúrgica provavelmente é a que demanda um trabalhador

---

<sup>2</sup> A datação, contudo, sempre suscita controvérsias, pois o avanço das forças produtivas possibilita uma delimitação mais precisa de cada período. Para não deixar os leitores sem ao menos uma orientação, sugerem-se os estudos de Rômulo Navarro (2006, p. 4), que atualizam a datação nos seguintes termos: Idade da Pedra: 600.000 a 14.600 a.C.; Idade da Argila: 14.600 a 4.500 a.C.; Idade do Cobre: 4.500 a 3.300 a.C.; Idade do Bronze: 3.300 a 1.200 a.C.; Idade do Ferro: 1.200 a 586 a.C.

especializado há mais tempo — à exceção do mágico —, pois absorve todo o tempo do seu praticante: “o uso industrial do metal pode, assim, ser considerado como indício [do começo] da especialização do trabalho” (Childe, 1966, p. 123).

Entre o ferreiro e o ceramista especializado profissionalmente, no entanto, existe o mineiro. O ofício especializado de quem vai operar a mineração deve ter sido uma profissão ainda mais especializada do que a do ferreiro. Os mineiros, assim como os ferreiros de modo geral, como já apontado, não produziam diretamente a sua alimentação. Contavam, todavia, “com um excedente de alimentos produzidos pelos que consumiam os seus produtos” (Childe, 1966, p. 125). Esse pesquisador observa que, talvez, a metalurgia tenha encontrado dificuldade para ser praticada como uma indústria doméstica, distintamente do que se deu com a cerâmica, que era uma atividade caseira posta em prática nos intervalos da atividade agrícola.

Em consequência do aparecimento da roda, a cena histórica da especialização do ceramista muda completamente. A roda de madeira é a condição preliminar para o surgimento da máquina moderna. Lamentamos a impossibilidade de abordar com a devida profundidade a importância da roda para a evolução da sociedade. Não temos nem como apresentar aqui um sumário condizente com a importância de tal fato. Para as exigências do que se debate agora, basta mencionar, seguindo as letras do etnógrafo australiano, que, por volta de 3.000 a.C., os primeiros veículos a usarem rodas feitas em carpintarias na Suméria mesopotâmica são documentados pelos pesquisadores. Mesmo apresentando rudimentares imperfeições, a roda “não só revolucionou o transporte, como também foi aplicada na indústria da manufatura” (Childe, 1966, p. 128). Como registra o autor:

Com uma roda horizontal, no centro da qual podia fixar sua argila e dar-lhe movimento rotativo, o ceramista pode modelar, em poucos minutos, um vaso que exigiria vários dias de trabalho, se moldado à mão. E o produto será mais simétrico. A confecção de vasos foi a primeira indústria mecanizada, a primeira a aplicar a roda à maquinaria industrial (Childe, 1966, p. 128).

A introdução da roda, por meio da operação sobre a argila, compõe outro patamar na especialização da profissionalização do trabalhador. Com essa transformação, os ceramistas passam à condição de especialistas e são afastados “da tarefa primordial de produção de alimento” (Childe, 1966, p. 129). Com efeito, passam a trocar seus artigos por uma parcela do excedente comunal<sup>3</sup>.

Não há dúvida de que a assunção de trabalhadores especializados ocorre sob a divisão social do trabalho. Com o desenvolvimento das máquinas, escrevem Marx e Engels (2011), a técnica e a ciência são incorporadas à maquinização do processo produtivo. Para os autores, é certo que o desenvolvimento do maquinário “introduz uma série de exigências de qualificação da força de trabalho que traz consigo a aparição, consolidação e auge do sistema escolar institucionalizado”

---

<sup>3</sup> Mesmo considerando que o livro do investigador australiano aqui consultado foi publicado em 1936, quando ele tinha 44 anos, importa o registro que se segue, dado que as pesquisas sobre o feminino avançaram muito nos últimos setenta anos: “a fabricação de potes à mão é um artesanato doméstico feminino, ao passo que sua fabricação numa roda é ofício especializado reservado aos homens” (Childe, 1966, p. 129).

(Marx; Engels, 2011, p. 10). Em outras palavras, com o desenvolvimento tecnológico, ou seja, com a evolução do conjunto das máquinas, a ciência e a técnica são incorporadas ao conjunto da produção. Com isso, o desenvolvimento do maquinário acaba por demandar variados conhecimentos para a sua operação. A qualificação da força de trabalho, assim, exige que se aprenda a lidar com o funcionamento e a manutenção das máquinas.

Prosseguindo, Childe (1966, p. 137) diz o seguinte: “Tudo o que sabemos para os períodos mais remotos é que todo trabalhador devia ser de alguma forma alimentado e mantido pelo excedente oriundo dos produtores primários”. Como sintetiza Lukács (2018a), o fato de certos trabalhadores se especializarem em determinadas tarefas pressupõe que outras pessoas realizavam as tarefas imprescindíveis para a reprodução, manutenção e devir da vida gregária.

Portanto, com base no desenvolvimento social do trabalho, foi visto, mesmo que sinteticamente, como surgem os primeiros profissionais e de que modo as especializações são exigidas pela vida social. Agora, para que se possa avançar um pouco mais sobre a problemática central, analisar-se-ão as especificidades do que, na letra dos documentos oficiais, se considera um profissional.

## **O QUE É UM PROFISSIONAL? PALAVRAS INICIAIS**

Para que a comunicação cresça em abrangência e possa conectar a gênese das profissões com o que a sociologia dessa área considera sobre tal conceito, a exposição se dedica, nas próximas linhas, a dialogar com parte do que se escreve a respeito do que é ser um profissional no capitalismo. Não há intenção de dar cabo de todo o arco que cerca o debate. Por esse motivo, deixa-se de fora da problematização determinadas investigações que se aprofundam na categorização da questão.

Inicia-se o tratamento do tema com o seguinte apontamento de Maria Ligia Barbosa (1998, p. 130): “sob os mais diversos aspectos, o processo de profissionalização é considerado como um dos traços mais importantes e distintivos das modernas sociedades ocidentais”: a profissionalização, além de ter importância no capitalismo, é também um traço distintivo entre as pessoas.

Pesquisas como as de Naira Lisboa Franzoi (2020), inspiradas em Claude Dubar, esclarecem, sobre o verbete profissão, o seguinte: com a expansão da universidade, a sociedade passa a fazer distinções entre as profissões liberais e mecânicas. A educação escolar, que é a requerida para um emprego, é também a que determina, em alguma medida, a diferenciação entre as profissões de melhor prestígio social e as demais, consideradas, por sua vez, como ocupações precárias (Franzoi, 2020). A autora continua, com apoio em Eliot Freidson, assinalando que o acesso e controle ao conhecimento acabam produzindo as diferenças que colocam de um lado as pessoas que a sociedade entende como profissional e, de outro, aqueles considerados como leigos. Isso reflete, enfatiza a investigadora, certa hierarquização no interior das profissões.

É importante evidenciar que alguns os cursos, como medicina, direito e algumas engenharias, têm dependência do MEC para poderem abrir novas vagas. Dito de outro modo, devem ser submetidos ao aceite do conselho de cada área. O diploma funciona, nesses e em alguns

outros casos, como a autorização político-legal para que o formando possa exercer suas atividades. Com o artifício ora apontado, o profissional é socialmente considerado como superior aos demais.

Com respaldo nas pesquisas de Everett Hughes, Franzoi (2020) procura justificar o conceito da conhecida escola internacionalista. Para isso, ela, apoiando-se na distinção entre profissão e ocupação, adianta que tal diferenciação é um avanço em relação ao que se entende por sociologia clássica.

Embora as figuras do médico e do advogado sejam emblemáticas, é possível estender essas características a um vasto leque de profissionais. O autor estende essa mesma compreensão para aqueles cuja ocupação não adquiriu o status de ‘profissão’, mostrando que estes também reivindicam e a eles são atribuídos uma licença e um mandato. Assim, estabelece-se uma analogia entre ‘ocupações’ e ‘profissões’ e pode-se estender a noção de socialização profissional para as atividades assalariadas ‘comuns’. Esse tratamento dado ao conceito por Hughes e seus pares da assim chamada Escola de Chicago, ou interacionistas, é um avanço em relação [sic] sociologia clássica das ‘profissões’ (Franzoi, 2020, p. 331-2, sublinhados do original).

A justificativa para a existência de profissões precárias é apresentada e dividida com as pesquisas às quais a investigadora tem acesso. Vejamos: “No caminho aberto pelos autores, é possível verificar, mesmo dentre trabalhadores com inserção precária no mercado de trabalho capitalista, seu autorreconhecimento como profissionais, na medida em que se identificam com determinados grupos e que consideram seus saberes e seu trabalho úteis socialmente” (Franzoi, 2020, p. 332). Mas será que a escolarização-profissionalizante, sobretudo aquela vinculada ao nível médio, alcança tal distinção?

Quando a problemática é complexa, como reflete Mészáros (2009), devemos desconfiar de respostas simples. Por isso, é necessário aprofundar um pouco mais. 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 e outros) e/ou Max Weber (2003; 2004; 2007; 2013) como fontes para tal questão<sup>4</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 “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”. Independentemente se são 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 evidente, o pesquisador valoriza o simbolismo profissional como ponto de elevada importância para a vida humana. E mais, as profissões são “fontes de identidades profissionais”, uma vez que possibilitam ao seu possuidor “mudar de

---

<sup>4</sup> Existem alguns outros exemplos que podem ser citados no campo das pesquisas sobre esse tema.

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 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, que eram operados por movimentos repetitivos, foram transferidos para nações de inserção capitalista precária que, movidas pela divisão social internacional do trabalho, remuneram com salários também muito baixos as ocupações consideradas não qualificadas, subqualificadas ou sem qualificação.

Como já adiantado, quando se estuda a questão analisada, é necessário visitar a obra de Max Weber. Quando esse autor relaciona política e profissão, afirma que

O indivíduo nascido numa casta não tinha possibilidade alguma de libertar-se dela, a não ser por reencarnação, em vida futura. Cada profissão encontrava-se, conseqüentemente, a uma distância diferente da salvação suprema. Estabeleceu-se, dessa forma, o darma de cada uma das castas, desde os ascetas e brâmanes até os vis e os párias, no interior de uma hierarquia que se conformava às leis imanentes, próprias de cada profissão (Weber, 2013, p. 116-7).

Aqueles que são obrigados “a exercer uma profissão têm que sacrificar tempo, e isto significa para eles oportunidades de ganho, sacrifício que com o aumento da intensidade de trabalho vem [...]”, para alguns, a ser insuportável (Weber, 2004, p. 194). O cargo acaba sendo uma profissão. Isso ocorre “na exigência de uma formação fixamente prescrita, que na maioria dos casos requer o emprego da plena força de trabalho por um período prolongado, e em exames específicos prescritos, de forma geral, como pressupostos da nomeação” (Weber, 2004, p. 200). Há ainda a dependência patrimonial pessoal e universal dos súditos. Nesse exemplo, as pessoas são vinculadas individualmente e “hereditariamente à gleba, à profissão, à corporação, à associação forçada, expondo os súditos, dentro de limites altamente instáveis, determinados, em última instância, apenas pela consideração de manter permanentemente sua capacidade de prestação, a exigências totalmente arbitrarias” (Weber, 2004, p. 250).

Como enumera esse autor, a decisão de cada pessoa sobre a escolha de sua profissão era, “de fato, em grande parte livre, mas sem que se possa dizer que, em caso de necessidade de abastecer a gestão orçamentária principesca, não fosse exercida coação no sentido de uma vinculação hereditária a determinada profissão” (Weber, 2004, p. 268). O autor, considerando certo exagero em sua simplificação, resume da seguinte maneira a profissão: “Também uma categoria profissional é um ‘estamento’, isto é, costuma pretender, com êxito, certa ‘honra social’ somente em ‘virtude da condução’ da vida específica, eventualmente condicionada pela profissão” (Weber, 2004, p. 159). Daí questionamos: o que o complexo educativo, no debate sobre as profissões, tem a ver com o complexo religioso? Weber (2007, p. 47) esclarece:

Nesses casos, a relação de causalidade repousa sem dúvida no fato de que a peculiaridade espiritual inculcada pela educação, e aqui vale dizer, a direção conferida à educação pela atmosfera religiosa da região de origem e da casa paterna, determinou a escolha da profissão e o subseqüente destino profissional (Weber, 2007, p. 33).

O investigador continua explicando o seguinte: “para que essas modalidades de conduta de vida e concepção de profissão adaptadas à peculiaridade do capitalismo pudessem ter sido ‘selecionadas’”, ou seja, para que pudessem se sobrepôr a outras modalidades, “primeiro elas tiveram que emergir, evidentemente, e não apenas em indivíduos singulares isolados, mas sim como um modo de ver portado por grupos de pessoas” (Weber, 2007, p. 48).

Ao estudar as correntes neoweberianas na sociologia das profissões, o comentador Aldo Antonio Schmitz (2014, p. 13) não considera a noção de “profissão” como sinônimo de vocação, visto que Weber formula “uma linha interpretativa, tendo como eixo o processo de racionalização da sociedade ocidental 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). Tudo isso se comprova, como analisa o comentador, pelo interesse de Weber em diferenciar a tradição carismática da racionalização moderna.

Sobre esse debate, é preciso entender como os verbetes *Profissão* e *Vocação* são tratados na obra do investigador alemão. Ele esclarece como Lutero emprega “idiomaticamente o conceito de Beruf pela primeira vez em sentido mundano na tradução de uma passagem do Eclesiástico” (Weber, 2007, p. 149). Acrescenta que a expressão alemã “Beruf”, possivelmente com maior nitidez do que na palavra em inglês “calling”, ressoa uma intenção religiosa. Na tradução luterana da *Bíblia*, conclui o autor, parece que a palavra foi usada pela primeira vez numa passagem do Eclesiástico (11, 20-21), no exato sentido que hoje lhe é dada: um significado religioso do trabalho mundano do dia a dia. Assim, conferiu-se “pela primeira vez ao conceito de Beruf esse sentido” (Weber, 2007, p. 72).

Mesmo que de passagem, vale a pena ilustrar o ponto de partida das necessidades religiosas segundo Lukács (2018b, p. 607):

[...] também não pode ser esquecido que essas posições de finalidade da vida cotidiana são, segundo seu conteúdo, mundanas e seculares. Nenhum ser humano desejaria pôr em movimento poderes transcendentais (consequentemente, não creia em sua existência) se não ansiasse por uma ajuda deles para suas posições de finalidade secular-temporais. Esse, ao menos, é o ponto de partida das necessidades religiosas. Max Weber igualmente sublinha isso e cita as palavras da Bíblia: “Para que vás muito bem e vivas muitos e muitos anos sobre a face da Terra”.

Weber (2007, p. 18-9) esclarece: “Beruf = dependendo da ênfase contextual, será traduzido ou por vocação ou por profissão; quando for o caso de dar destaque à imbricação dos dois registros, usaremos: vocação profissional, ou então: profissão como vocação”. Nesse sentido, torna-se importante anotar que, no ordenamento tomado pela economia moderna, ganhar dinheiro na forma capitalisticamente correta, ou seja, legal, resulta e se expressa em habilidades profissionais.

Constata Aldo Schmitz que Max Weber define profissão como sendo 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 que o sujeito 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 duradoura” (Schmitz, 2014, p. 13). O que corrobora 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.<sup>5</sup>

Para Schmitz (2014), com efeito, 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, segundo o autor, é o esforço investigativo de Maria Lígia Barbosa. A revisão de literatura sobre a questão das profissões feita por Barbosa (1998, p. 131) revela que um grupo, ao realizar determinado serviço à sociedade, estabelece “jurisdição reconhecida, legitimada, sobre a sua área específica de atuação”, implicando em controle autônomo sobre a área que o profissional atua<sup>6</sup>.

Com vistas a adiantar suas argumentações sobre a temática, a autora indica ser complicado encontrar a justa medida do que são saberes profissionais. É evidente, no entanto, que existem determinadas profissões, a exemplo de médicos, advogados, engenheiros, arquitetos, entre outras, em que esses saberes são determinados pelas exigências do uso dos serviços prestados por tais profissionais. Para a pesquisadora, não há dúvida de que a escolarização permanece preponderante como critério definidor de quem é ou não um profissional. Conforme seu argumento, “mesmo tendo sua importância reduzida” (Barbosa, 1998, p. 138), a posse de um diploma para ocupar certos cargos ainda é exigência mínima. Segundo a autora, outros critérios devem ser somados na definição da profissão. No que concerne ao debate levado a público por Barbosa, interessa ao presente artigo indagar quais desses critérios se relacionam à escolarização profissionalizante no nível do ensino médio.

A escolarização que serve para definir o que é um profissional, como enfatiza Barbosa, 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, 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

---

<sup>5</sup> Vale esclarecer que, na versão consultada pelo presente texto, no livro *A ética protestante*, a palavra profissão é apresentada 91 vezes. No título *Economia e sociedade*, por sua vez, o autor utiliza a expressão 45 vezes. Já na publicação *Ciência e política*, o termo é repetido em 14 ocasiões. É possível, contudo, que haja alguma confusão, visto que, na conferência a *Ciência como vocação*, Weber se refere exclusivamente à vocação dos que se dedicam à ciência como profissão.

<sup>6</sup> Para Andrew Abbott, citado por Gonçalves (2008), a expressão jurisdição relaciona-se com o vínculo existente entre certa profissão e a atividade executada por ela.

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 deriva da palavra latina *profesione*. Para muitas investigações, o nome remete à ação de ensinar. Para outras, há uma relação mais aproximada com confissão pública, o que confere ao possuidor a responsabilidade de, sob determinada crença, tecer comentário acerca de específico problema. Dessa concepção, sob muitas contradições e sem consenso entre as diversas pesquisas sobre a temática, há uma linha que chega a uma definição que interessa ao curso da presente exposição: a ocupação como aquilo que demanda certa especialização profissional para sua execução.

As pesquisas de Carlos Manuel Gonçalves (2008) argumentam que a inexistência de uma sólida 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 [...]” da expressão em língua inglesa. Isso faz sedimentar as confusões em torno do debate sobre as profissões (Gonçalves, 2008, p. 188).

Para tentar minimizar essa dificuldade semântica, Gonçalves (2008, p. 188) recorre ao Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa. Nele, “o termo profissão apresenta vários significados”: ação ou resultado de ensinar; confissão ou declaração pública de princípios; consagração à vida religiosa; atividade 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<sup>7</sup>. Esse autor, após dialogar com os estudos do sociólogo estadunidense Andrew Delano Abbott, chega à seguinte conclusão: “as novas orientações de investigação sociológica [sobre as profissões], 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? Segundo o autor, tais caracteres dizem respeito a: “Referência a um domínio científico e correspondente posse de conhecimentos científicos e técnicos, obtidos após uma longa formação acadêmica, 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 sua vez, imprecisão no conceito de profissão. Em algumas pesquisas, escreve a autora, “o termo profissão designa uma categoria estatística utilizada nos recenseamentos da população activa”. A expressão profissão, na tradição europeia, por seu termo, “pode ser equivalente a ofício e pode designar qualquer ocupação”. Já na tradição inglesa, o termo profissional “é aplicado apenas a trabalhadores que possuem um nível elevado de

---

<sup>7</sup> Rodrigues (2016) revisa o que considera as três principais teses da sociologia das profissões: 1) funcionalistas, que repousam sobre critérios de legitimidade social; 2) interacionistas simbólicas, que se referem às relações de negociação e conflito desenvolvidas pelas ocupações; e, por fim, 3) poder profissional, em que as explicações se alargam a critérios relacionados com o poder dos próprios grupos, por exemplo, profissional, econômico, social e político.

qualificação, o que, na prática, significa apenas a diplomados do ensino superior” (Rodrigues, 2016, p. 36).

Continua a autora com a seguinte advertência:

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).

A referida autora, ao analisar as teses do pesquisador estadunidense Harry Braverman, resume que a gerência científica passa a reter o conhecimento do processo de produção, o que reduz o número de trabalhadores executantes passivos no processo de trabalho. Com base nisso, ela apresenta um pequeno sumário da 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).

Para finalizar o item, vale a pena trazer a reflexão que Lukács (2018a) apresenta. O autor entende como um grande equívoco imaginar que essas constelações sobre o desenvolvimento das profissões caracterizam apenas o início do ser social. Para Lukács (2018a, p. 156), ao contrário, “quanto mais desenvolvido, socializado, for o trabalho, mais significativo o aproveitamento exitoso de tais momentos”. Ele enfatiza que, quando se avalia a atividade trabalhadora não se pode desprezar os acasos, e, para tanto, exemplifica: um “piloto de navio a vela nos estágios iniciais da cultura do trabalho. Em suas viagens, surgem calmarias e ventos de diferentes direções, tempestades, etc., pode-se dizer, regularmente” (Lukács, 2018a, p. 156).

## **DIFERENÇA ENTRE O TÉCNICO E O PROFISSIONAL: A TÍTULO DE UMA CONCLUSÃO PROVISÓRIA**

Apenas para exemplificar, citemos como a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), documento publicado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), trata o diversíssimo arco de profissões que abrange o ato profissional do indivíduo considerado técnico. Os eventos que motivam uma pesquisa da CBO/MTE se tornam importantes, uma vez que as investigações, sobretudo as ligadas ao padrão político oficial, exigem que se consulte os dados tendo como base tais documentos. É importante ilustrar que os resultados não saem da moda. Apesar de existir diferenças entre os anos, com o governo sempre tentando implementar políticas públicas que possam mascarar as reais necessidades dos trabalhadores, a conversa defendida é a de que vivemos hoje na ilusão da sociedade do conhecimento.

Por isso, em prol de estabelecer um combate necessário, é importante revelar que, ao operar a plataforma online disponível pela CBO, é possível gerar o Relatório de Busca por Título. Para o verbete técnico, o relatório encontra 718 repetições. Observemos com calma e atenção alguns desses resultados. Para ocupação profissional, o MTE classifica o Grande Grupo nº 3: Técnico de Nível Médio. Esse grupo abrange quem trabalha com as ciências físicas, químicas,

engenharia e afins, que se refere ao código 31. Já a codificação 314 engloba os técnicos em metalomecânica; aos técnicos mecânicos de manutenção de máquinas, sistemas e instrumentos, cabe o código 3144. Por fim, os técnicos em manutenção de sistemas e instrumentos são classificados sob o código 3144-05. O documento diz ainda que essas ocupações são relacionadas ao técnico em manutenção de máquinas, cujo código é 3144-10.

A redação oficial dá a seguinte descrição sumária sobre a ocupação de técnico:

Planejam a manutenção de máquinas, sistemas e instrumentos; supervisionam processos de manutenção; mantêm equipamentos, instrumentos, máquinas e sistemas em condições plenas de funcionamento e calibram instrumentos e equipamentos elaboram procedimentos técnicos e administrativos; propõem melhorias em máquinas, instrumentos e sistemas; aplicam técnicas de segurança e normas ambientais; prestam assessoria técnica em manutenção e realizam testes e ensaios (Brasil; CBO, online).

Ao se referir à formação e à experiência, o texto do Ministério assim escreve: “O exercício profissional dessas ocupações requer formação em curso técnico de nível médio, com ênfase em manutenção de máquinas e instrumentação. O pleno exercício das atividades ocorre após o período de um a dois anos de experiência” (Brasil; CBO, online). Já em relação às condições gerais de exercício, o documento detalha o seguinte:

Trabalham em empresas de extração de petróleo e serviços correlatos; de fabricação de produtos têxteis, metalurgia básica, fabricação de máquinas e equipamentos, fabricação e montagem de veículos automotores, reboques e carrocerias, entre outras são os salarizados, com carteira assinada atuam em equipe multidisciplinar (mecânica e elétrica), sob supervisão ocasional; em ambientes fechados; de forma presencial; em turnos de trabalho, com disponibilidade para atuar em horários irregulares, para atendimento a situações imprevistas e de emergência no desenvolvimento de algumas atividades, podem permanecer em posições desconfortáveis durante períodos e, ainda, podem estar expostos a ruído intenso e trabalhar sob pressão, podendo ocasionar estresse (Brasil; CBO, online).

O Grande Grupo de ocupações nº 2 — Oficial técnico de inteligência — é classificado pela CBO com o código 2429-10; associado a esse grupo encontram-se as seguintes classificações: profissionais das ciências e das artes (código 2); profissionais das ciências jurídicas (código 24); advogados do poder judiciário e da segurança pública (código 242); profissionais da inteligência (código 2429); oficial técnico de inteligência (código 242910).

Interessante observar a formação e a experiência requeridas para a sua correspondente ocupação profissional, segundo entende o documento classificatório:

Para o exercício das ocupações é requerido diploma de conclusão de curso de graduação de nível superior, reconhecido pelo Ministério da Educação, e aprovação em concurso público com Curso de Formação em Inteligência. Especificamente para a ocupação de Oficial Técnico de Inteligência o diploma de conclusão de nível superior é requerido em áreas específicas de conhecimento. O provimento de servidores para desempenhar as atribuições de Analista Técnico em Inteligência e de Analista de Suporte à Inteligência, a partir da Lei nº 11.776/2008, passou a ser feito no cargo de Oficial Técnico de Inteligência (Brasil; CBO, online).

No quadro da indústria, os indivíduos que logram ser chamados de técnicos são muitos e de diversas ordens. Uma pessoa que repara, ajusta, calibra e até que somente limpa relógios de ponteiro, seja o equipamento de médio, pequeno ou grande porte, é considerada socialmente como técnico. Há certas diferenciações para os profissionais que dedicam suas habilidades a recuperar relógios digitais, embora uma destreza seja distinta da outra, estes últimos trabalhadores também são chamados de técnicos. Isso se dá, vale advertir, independentemente das capacidades profissionais terem ou não sido adquiridas na escola, se pertencentes ao nível superior ou ao básico, ou mesmo se vindas de outra modalidade educativa.

Existem determinados economistas de destacada posição social, a exemplo de alguns operadores do mercado financeiro, que são comumente chamados de técnicos. Isso a despeito de que suas operações estejam a serviço do Estado, de bancos privados ou de agências financeiras paraestatais. Embora a maioria possua pós-graduação, não se exclui a existência de algum técnico financeiro que não possua título de graduação.

Quanto às engenharias, a complexidade é ainda maior. Muitas empresas nacionais ou multinacionais que necessitam de profissionais, sobretudo nas divisões e setores de manutenção, operação, supervisão e até de comando, geralmente mantêm em seus quadros funcionais cargos técnicos ocupados por engenheiros. Do mesmo modo, ainda que em quantidade menor, existem pessoas que não possuem diploma de engenharia a ocupar cargos de supervisão ou a desempenhar alguma outra função que, de modo geral, é preenchida por profissionais que dispõem de diploma de nível superior de engenheiro. Isso independentemente de a empresa pertencer às áreas de construção civil, metalurgia, mineração, alimentícia, química-farmacêutica ou a outros setores.

No caso das empresas estatais, devido a um maior rigor no controle de cargos e salários, essas situações são mais raras, mas não inexistentes. O que ocorre é que, nas empresas públicas, tais situações são mais difíceis de serem observadas. A função de técnico recolhe em sua história uma gama de variações que a faz ser atribuída a profissionais que aprendem a função em escola chamada de técnica, em aprendizagem junto a profissionais mais experientes, em prática profissional por conta própria. Embora, não somente assim.

Muitas pessoas designadas profissionalmente como técnicos assim o são em virtude de desempenharem funções que exigem diplomação de nível superior. Há casos, inclusive, em que o técnico, para ser chamado como tal, necessita de título obtido em curso de pós-graduação. De todo modo, como indica Vieira Pinto (2005), na veia nervosa do cotidiano, os indivíduos designados como técnicos são os profissionais que põem em funcionamento a parafernália que a vida humana, hoje, precisa para seguir sem maiores transtornos.

Mesmo que a CBO admita a necessidade de variação, o que exige atualização de seu catálogo, não sai de moda a toada que considera vivermos hoje em uma ilusória sociedade do conhecimento que, por sua força fantasiosa, finca raízes na não menos mítica era tecnológica. Assim se posiciona a CBO:

A globalização, as novas tecnologias de comunicação e informação e as novas formas na organização do trabalho vêm alterando o mundo do trabalho e exigindo dos trabalhadores o desenvolvimento de novas competências para o exercício de sua profissão. O próprio conceito de ocupação tem-se modificado e, conseqüentemente, a

classificação de ocupações necessita de atualizações e revisões que reflitam essas mudanças (CBO, online, n.p.).

É possível que, no futuro, quando as ferramentas de manipulação da chamada Inteligência Artificial forem disseminadas ao gosto do grande capital, haja quem diga que se vive uma era tecnológica. Nesse caso, o que hoje se vivencia será peça de museu.

Isso quer dizer o seguinte: os critérios usados para a afirmação de que se vive numa era tecnológica mudam ao apetite da ideologia dominante. Ou, para sermos mais próximos da realidade, sempre houve uma era tecnológica. O ser social, desde que inventou suas primeiras ferramentas, inaugurou, simultaneamente, o seu processo de avanço social, aumentando suas habilidades, desenvolvendo, portando, uma era tecnológica mais avançada, constantemente renovada.

Lamentavelmente, quanto mais o trabalhador precisa conhecer 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. Como resume Braverman (1980, p. 372), “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”.

O autor, com base em pesquisas do sociólogo Wilbert Moore, considera que tais estudos permitem articular a problemática das profissões em relação à escolarização. Como desenvolve Braverman (1980, p. 73), “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 [social e técnico

Esse é o cenário educacional que inspirou Silva e Santos (2020) a denominarem a escolarização-profissionalizante como “educação da misericórdia compensatória”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na esteira de Luckács e Marx, reiteramos que o trabalho é o complexo fundante do gênero humano. Ou seja, através do trabalho e pelo trabalho, o ser humano se faz pertencente à humanidade, uma vez que, no ato do trabalho, transforma a natureza em algo novo e se torna um novo ser. Todavia, as mulheres e os homens não se reduzem ao trabalho, outros complexos são chamados à sua construção como ser social. O complexo educativo, entre diversos outros, nasce das necessidades sociais criadas pelas contradições sociais.

A educação, como um complexo universal, torna-se responsável pela transmissão do conhecimento pretérito para as gerações futuras. Responsabiliza-se por preparar o ser social para conviver com a novidade. Em síntese, o trabalho é uma relação de homens e mulheres com a natureza, enquanto a educação trata-se de uma relação entre os seres sociais, e virá a ser alterada conforme os modos de produção.

Numa sociedade de classes, teremos dois tipos de educação: no sentido lato, considerada a educação geral, cujo conhecimento é repassado no cotidiano, espontaneamente, em vários espaços, seja na família, na indústria, no campo ou na igreja; e em sua forma estrita, que surge após a divisão da sociedade em duas classes distintas, sendo desenvolvida no espaço escolar, no qual o conhecimento é institucionalizado para formar profissionais com vistas ao atendimento das demandas de uma sociedade mais complexa.

O desdobramento do período maquinista, para usarmos a expressão de Marx (1996a), potencializa as forças produtiva. Ele desemboca nas muitas variações da economia de mercado, a qual só é possível no âmbito do capitalismo. É nesse período que a ciência passa a ser aplicada diretamente ao aparato produtivo. Tal aplicação possibilita mudanças constantes e muito rápidas na produção de mercadorias. Na fase de produção requisitada pelo capitalismo, o trabalho passa a determinar-se primariamente pelas forças somáticas e intelectuais do trabalhador.

Com o patamar de desenvolvimento social que se instaura com um novo padrão produtivo, o processo educativo é requisitado a atender outras demandas. O complexo educacional institucionaliza-se com a finalidade de cumprir as necessidades que o capitalismo, em sua fase surgente, apresenta para se desenvolver.

Como evolução da luta de classes, a escola deixa de ser apenas um espaço de ocupações dos detentores do ócio, como era no escravismo e no feudalismo. Agora, na organização capitalista, o espaço escolar adquire a função de formar duas distintas classes: os que vão comandar o aparato estatal, cujo currículo segue as orientações propedêuticas, e a formação profissionalizante, que segue a curricularização restrita aos que vão ocupar em produzir a materialidade.

Historicamente, a profissionalização decorre da divisão social do trabalho, que define quais especialidades serão mais necessárias ao processo de acumulação do capital. Para Lukács, a formação social específica, através das escolas ou das universidades, prepara o indivíduo singular para determinado fim socioeconômico. Outrossim, no modo de produção capitalista em crise, acirra-se a dualidade da educação entre as classes. Para a classe trabalhadora, é destinada uma educação especializada em técnicas de manuseio fabril, enquanto para a classe dominante cabe uma educação de formação de intelectuais e líderes.

Na correnteza social, a profissionalização adentra à escola. A expressão profissão, que vem do latim *professione*, significa a ação de professar, que confere ao possuidor desta ação uma responsabilidade, a qual exigia uma certa especialização profissional. Nessa direção, alguns estudiosos atribuem às identidades profissionais os fatores “educação, trabalho e carreira”. A chamada escola profissional joga aqui seus esforços.

Importa apontar, por fim, que o modelo educativo vigente não consegue formar profissionalmente o que pleiteia o mercado de trabalho, tampouco, oferta à elite uma formação minimamente humanizadora. Não obstante os filhos dos estratos médios da sociedade passarem nos vestibulares mais concorridos, não há segurança de que essa educação esteja alinhada aos princípios humanos universais. Assim, a escola pública não atende condignamente aos jovens-estudantes-trabalhadores, nem a escola empresa presta condições de formar a humanidade nos filhos das classes intermediárias. Para dar conta, com efeito, das necessidades tacanhas do

capitalismo contemporâneo, basta um processo educativo limitado, apequenado, fragmentado: precarizado. A educação escolar, por isso, entrega aos trabalhadores um espaço escolar com o mínimo possível de conhecimento, enquanto, do outro lado da moeda, a burguesia reserva para si e seus prepostos um processo educacional não menos problemático.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Para onde vai a classe média: um novo profissionalismo no Brasil? *Tempo Social*; Ver. Sociol. USP, São Paulo, n. 10, v. 1, p. 129-142, maio de 1998.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CHILDE, Gordon. *A evolução cultural do homem*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.

CHILDE, Gordon. *O homem faz-se a si próprio*. Tradução de Vitorino Magalhães Godinho e Jorge Borges de Macedo. Lisboa: Editorial Cosmos, 1947.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146, p. 351-367, mai./ago. de 2012.

DUBAR, Claude. Entre crise global e crises ordinárias: a crise das identidades. *Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo, v. 18, n.1, p.175-184, 2011.

FRANZOI, Lisboa Naira. Profissão. *Dicionário Educação da Profissão em Saúde*. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pro.html>. Acesso em 16 dez. 2024.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento em Sociologia. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Porto, v. XVII-XVIII, p. 177-223, 2008.

LUKÁCS, Georg. *Estética 1: La peculiaridad do lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1966a.

LUKÁCS, Georg. *Estética 1: La peculiaridad do lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1966b.

LUKÁCS, Georg. *Estética 1: La peculiaridad do lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1967c.

LUKÁCS, Georg. *Estética 1: La peculiaridad do lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1967d.

LUKÁCS, Georg. *Prolegômenos para a ontologia do ser social*: Tomo I. Volume 13. Maceió: Coletivo Veredas, 2018a.

LUKÁCS, Georg. *Prolegômenos para a ontologia do ser social*: Tomo I. Volume 13. Maceió: Coletivo Veredas, 2018b.

MARX, Karl ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011.

NAVARRO, Rômulo. A evolução dos materiais. Parte 1: da Pré-História ao início da Era Moderna. *Revista Eletrônica de Materiais e Processos*, Campina Grande, v. 51, n. 1, p. 1-1, 2006.

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

RODRIGUES, Maria de Lurdes. *Sociologia das profissões*. Oeiras (Portugal): Celta, 2016.

SANTOS, Deribaldo; SILVA, Antonio Nascimento da. *Marx e a crítica ao Programa de Gotha*. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHMITZ, Aldo Antonio. A forma e o "espírito" do capitalismo em Max Weber. *Revista Em Tese*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 10-29, jan./jun., 2014.

SILVA, Jesué Graciliano da. *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 (Doutorado em Geografia). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

WEBER, Max. *Ciência e política*. Duas Vocações. São Paulo: Cultrix, 2013.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva*, vol. 2. Brasília/UnB; Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2004.

### **Declaração de conflito de interesse**

Declaro, para os devidos fins, que não há conflito de interesse.

### **Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa**

Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

### **Declaração de uso de IA**

Não houve utilização de ferramentas de Inteligência Artificial na elaboração do presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.