

CONCEPTS FOR THINKING ABOUT PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

J. G. PEDROSA*, M.I.R.C. VIANA

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8295-8313>*

jgpedrosa@uol.com.br*

Submitted December 15, 2022 - Accepted September 5, 2023

DOI: 10.15628/holos.2023.14537

ABSTRACT

The theme addressed in this text is education for work and its nuances with professional, technical and technological education in Brazil. In an essay style, this writing departs from the meaning of work in human life and situates education as an attitude or practice that arises from work achievements. The main purpose is to explore differences and connections between education for work and professional, technical and technological education. Along the way, references are made to the

history of education for work in Brazil and professional education. The sequence of the text contemplates dialogues with classical thinkers such as Marx, Engels and Marcuse and also weaves connections between ideas of Brazilian authors who worked in professional education throughout the 20th century or of authors whose elaborations emphasized the importance of the insertion of manual activities within the Brazilian school, to make it more interesting, lively and engaging.

KEYWORDS: Work, Education, Education for work, Technical and Technological Professional Education.

CONCEITOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

RESUMO

O tema abordado no texto é a educação para o trabalho e suas nuances com a educação profissional, técnica e tecnológica no Brasil. Em um estilo ensaístico, o escrito parte do significado do trabalho na vida humana e situa a educação como uma atitude ou prática que surge das conquistas do trabalho. A finalidade principal é explorar diferenças e conexões entre educação para o trabalho e educação profissional, técnica e tecnológica. No percurso são feitas referências à história da educação para o

trabalho no Brasil, assim como da educação profissional. A sequência do texto contempla diálogos com pensadores clássicos como Marx, Engels e Marcuse e tece nexos entre ideias de autores brasileiros que atuaram na educação profissional ao longo do século XX ou de autores cujas elaborações enfatizavam a importância da inserção das atividades manuais dentro da escola brasileira, de modo a torná-la mais interessante, viva e envolvente.

Palavras chave: Trabalho, Educação, Educação para o trabalho, Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

O tema de fundo desse texto é a educação para o trabalho e, mais ainda, a educação profissional, técnica e tecnológica no Brasil. O escrito surge de elaborações realizadas para um diálogo sobre objetos, fontes e problemas relacionados à educação profissional e tecnológica no Brasil. Essa gênese dá ao texto uma proximidade maior com uma abordagem de cunho ensaístico do que propriamente como um artigo científico. No sentido definido por Adorno (1994, p. 168), o ensaio como forma equivale à ocasião para arriscar pensamentos: “termina onde ele acha que acabou e não onde nada mais resta a dizer”. Nesse sentido o ensaio é como a oportunidade de se entusiasmar com aquilo que os outros já fizeram.

Por força desse cunho ensaístico este escrito não é resultado de alguma empiria específica. Também não se trata de uma abordagem teórica ou de uma revisão de literatura. O escrito não é especificamente nenhuma dessas modalidades, mas, ao mesmo tempo, contém elementos de cada uma delas. O ponto de reflexão é a relação entre trabalho e educação. Um dos argumentos apresentados é referente à necessidade social da educação para o trabalho, já que não há uma predisposição inata do humano para o labor. O argumento defendido é que essa preparação para o trabalho contempla diferentes dimensões. Uma dessas dimensões é a criação de uma subjetividade afeita ao trabalho. Trata-se, nessa dimensão, da formação de uma moral ou mesmo de uma ética do trabalho. Outra dimensão dessa preparação para o trabalho é de ordem técnica ou prática e visa à formação do indivíduo para a ocupação de uma função na divisão técnica do trabalho. A primeira é chamada aqui de educação para o trabalho, a segunda de educação profissional. No Brasil essa distinção entre educação pelo e para o trabalho e educação profissional pode ser pensada a partir da “pedagogia dos trabalhos manuais”, posta em circulação no Brasil por Lourenço Filho (1952) e outros escolanovistas.

Todo escrito tem um destinatário: nem sempre real, nem sempre ideal, nem sempre virtual. Aqui, o destinatário da reflexão ou o virtual interlocutor foi, e é, tanto real quanto ideal. O esquema geral e inicial foi editado para um seminário. Nessas ocasiões nos deparamos tanto com especialistas quanto com estudantes, principalmente os da pós-graduação, ainda envolvidos com a elaboração de seus projetos de pesquisa. Já o componente real do destinatário do escrito é sempre uma surpresa. Essa é uma das incertezas de quem expõe, publica, comunica suas ideias. Nunca se sabe ao certo quem será o outro, o interlocutor e o que ele quer saber. Quem expõe suas ideias é muitas vezes condicionado a inventar um destinatário ou a idealizar um interlocutor. No caso aqui presente o destinatário idealizado é um iniciante na pesquisa científica em busca de inspirações para realizar seus estudos, inicialmente exploratórios, e começar a definir seus objetos de pesquisa. De modo específico o destinatário é alguém em busca de uma compreensão mínima do que é a educação profissional, técnica e tecnológica e como esta se apresenta como possibilidades para pesquisas.

O escrito faz um movimento em espiral que parte do significado do trabalho na vida humana, destacando dois momentos: o trabalho como um fato resultante da necessidade de sobrevivência e o trabalho como um ato consciente. A ideia é caracterizar o trabalho como atividade lúcida e

movida por uma causalidade e uma finalidade. A causalidade, nos termos postos por Marx e Engels, é a necessidade. Já o componente teleológico do trabalho é a liberdade. Em outros termos, a ideia é situar a passagem da necessidade à liberdade como resultado das conquistas do trabalho como. A manifestação dessa passagem, assim como a demonstração da lucidez já presente, ocorre quando o produtor começa a produzir ferramentas com a finalidade de trabalhar menos e fruir mais. O segundo movimento situa a educação como uma conquista do trabalho ou como uma atitude humana que resulta das conquistas do trabalho. Uma das finalidades do escrito é explorar diferenças entre educação para o trabalho e educação profissional, técnica e tecnológica. Ao longo do percurso são feitas referências à história da educação para o trabalho no Brasil, assim como da educação profissional.

De modo latente o escrito busca situar a educação profissional, técnica e tecnológica como *locus* para pesquisas: talvez ainda não na condição de um campo ou um subcampo da ciência, mas na condição de um fecundo campo objetual, alvo tanto de iniciativas individuais ou grupais, mas de um movimento que tem crescido. Também de modo latente, a meta é salientar que a educação profissional, técnica e tecnológica tem singularidades que clamam por serem pesquisadas.

Por força do estilo assumido, o escrito não tem ancoragem em um referencial teórico ou metodológico circunscrito. Ao longo da exposição o argumento passa por alguns clássicos como Karl Marx, Friedrich Engels e Herbert Marcuse. Além disso, o escrito busca também tecer nexos entre ideias de autores brasileiros que atuaram na educação profissional ao longo do século XX ou de autores cujas elaborações enfatizavam a importância das atividades manuais dentro da escola brasileira, de modo a torná-la mais interessante, viva e envolvente.

2 O TRABALHO, SUAS CONQUISTAS E A EDUCAÇÃO

No Brasil a história da educação profissional permite ver nuances entre educação para o trabalho, educação profissional, educação técnica e educação tecnológica. Essas diferenças ficam estampadas na própria sequência de nomes das instituições educativas de caráter público, ao longo do século XX. Permite ver também diferenças teleológicas e axiológicas significativas entre formar para o trabalho e formar para o mercado de trabalho ou entre as noções de mundo do trabalho e mercado de trabalho.

Educação para o trabalho é um termo referente a um ato humano mais genérico e mais remoto que educação profissional. Como não há uma natural predisposição humana para o trabalho, esta depende da formação, depende da aprendizagem.

Nos escritos de Karl Marx, tanto nos “Manuscritos Econômico-filosóficos” (Marx, 1987) quanto na “Ideologia Alemã” (Marx e Engels, 2001) e na “Crítica da Economia Política” (Marx, 1982) e também nos escritos de Engels, como na “Humanização do macaco pelo trabalho” (Engels, 1991), o processo de trabalho é constituído de três momentos determinados pela natureza: a atividade transformadora, a matéria transformada e os meios dessa transformação. Nos “Manuscritos” de 1844, Marx afirma: “O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural

vivo, está, em parte, dotado de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo...” (Marx, 1987, p. 206). Assim, no processo de trabalho, a atividade é o que mobiliza forças naturais: os braços, as pernas, a cabeça e as mãos: “que o trabalhador põe em movimento, a fim de apropriar-se da matéria natural na forma utilizável para sua própria vida” (Duarte, 1993, p.48)¹. O mesmo ocorre com a matéria sobre a qual se trabalha: “O trabalhador nada pode criar sem a natureza, sem o mundo externo sensível. Este é o material onde se realiza o trabalho, onde ele é ativo, a partir do qual e por meio do qual produz coisas” (Marx, 2001, p.112). Idêntica é também a condição dos instrumentos de trabalho: as ferramentas simples, depois as ferramentas complexas, a maquinaria e depois a diversidade de recursos energéticos para mover as máquinas, tudo vem da natureza: “A tecnologia é denominada em ‘O Capital’, a revelação da relação ativa entre o homem e a natureza” (Duarte, 1993, p.51). Assim, trabalho é o encontro da natureza com a própria natureza: da natureza interna a cada membro particular da humanidade com a natureza externa comum a todos. Eis o significado dessa relação:

...como ser natural [...] (o homem) é um ser que padece, condicionado e limitado, tal qual o animal e a planta; isto é, os objetos de seus instintos existem exteriormente, como objetos independentes dele; entretanto, esses objetos são objetos de seu carecimento, objetos essenciais, imprescindíveis para a efetuação e confirmação de suas forças essenciais (Marx, 1987, p. 206).

Ao trabalhar, o homem transforma a natureza em produtos que satisfazem as necessidades da vida. Como diria Marx, necessidades do “estômago ou da fantasia”.

O homem, ao produzir, só pode atuar como a natureza, isto é, mudando as formas da matéria. E mais. Nesse trabalho de transformação, é constantemente ajudado pelas forças naturais. O trabalho não é, por conseguinte, a única fonte dos valores de uso que produz, da riqueza material. [...] o trabalho é o pai, mas a mãe é a terra (Marx, 1982, p.50).

Essa ideia aparece também quando Marx define o conceito de produto, isto é, o resultado do trabalho, aquilo que é visado pelo trabalho:

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre o que atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma (Marx, 1982, p.205).

É por isso que na perspectiva marxiana: “...toda a assim chamada história universal nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano” (Marx, 1987, p. 181). Mas o homem, afirma Marx:

...não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, ser genérico, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber.

¹ No trecho com aspas duplas, Duarte cita Marx.

[...] E como tudo que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento: a história [...] é ato de nascimento que se supera (Marx, 1987, p. 207).

Engels (1991) diz que é nessa “mudança de forma” que o homem se forma, pois o trabalho do homem transforma não apenas a natureza externa, mas, igualmente, o próprio homem. É assim que “nossos peludos antecessores se humanizam”: primeiro as mãos, depois a laringe, o cérebro e, por fim, o trabalho acrescenta ao homem a sociabilidade. É desta relação entre homem e natureza que Engels pensa a própria existência do homem: o trabalho, muito mais que toda a riqueza material existente, foi fonte de humanização. É assim que Engels deixa transparecer a relação entre humanização e domínio da natureza:

...o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, domina a Natureza. Essa é a diferença essencial entre o homem e os [...]animais; e, por último, é o trabalho que determina essa diferença (Engels, 1991, p. 223).

Como tudo no humano, o fato precede ao ato ou, na expressão da dialética hegeliana: “a coruja de Minerva só voa ao entardecer”. Primeiro a história, depois a filosofia. Primeiro a prática, depois o pensamento: só aí se torna possível a práxis. Fato é ato inconsciente, mas é fato. Ato é a consciência do fato e o retorno a ele como ato. Historicamente o trabalho como um fato antecede ao trabalho como um ato. Entretanto, o trabalho em sentido estrito só ocorre como ato, isto é, como algo que não é contingencial ou movido apenas pela necessidade, mas como atividade lúcida dirigida para uma finalidade.

Engels (1991), em sua dialética da natureza, sintetiza essa passagem do trabalho como um fato ao trabalho como um ato. A demonstração de que o ato é consciente ocorre com a criação da primeira ferramenta de trabalho. As ferramentas são criadas com o fim de facilitar o trabalho: poupar tempo, poupar energia humana e obter melhores produtos visando à satisfação de necessidades e fantasias. O trabalho é uma atividade lúcida e essa lucidez se expressa no *telos* da atividade: “A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais” (Marx, 2001, p.116-117). São as conquistas do trabalho que marcam a passagem da vida humana do mundo da necessidade ao mundo da liberdade. É na condição de liberdade que ocorrem os processos de *hominização*. Nesse sentido, a educação é um ato de liberdade que se torna possível a partir das conquistas do trabalho. É por meio da educação que o homem esculpe a si próprio. Educação é do domínio da estética. É por meio da educação que o homem recria o homem. Essa é uma diferença fundamental do homem em relação aos animais. “Homens e animais [...] consolidam a sua espécie pela procriação natural. Só o homem [...] consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, [...] por meio da vontade consciente e da razão” (Jaeger, 1995, p. 3).

Nesse sentido, desde que o homem trabalha o ato é repassado de uma geração à outra. Além de produtos, o trabalho gera técnicas, entre elas, habilidades e instrumentos, ou seja, modos e meios de produzir. A educação para o trabalho pode ser entendida, em seu primeiro sentido, como

resultado das conquistas do trabalho. É como se a educação para o trabalho fosse como a “coruja de Minerva” do trabalho. Não há diferenças entre educação para o trabalho e educação do trabalho.

Já a inclinação humana para a educação pressupõe desenvolvimento e conquistas, pressupõe que determinadas questões relativas à sobrevivência já estejam resolvidas. Educação pressupõe a superação do reino da necessidade pelo trabalho e, por isso, é uma prática de liberdade. É por isso que a ideia de educar os homens é tardia. Jaeger (1995, p. 23) afirma que a “educação é uma função tão natural e universal na comunidade humana, que [...] leva muito tempo a atingir a plena consciência daqueles que a recebem e a praticam...”. Assim como no trabalho, a educação como um fato antecede a educação como um ato lúcido, consciente. É por isso que “todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação.” (Jaeger, 1995, p. 3).

A prova disso é o aparecimento “relativamente tardio” dos primeiros vestígios da educação na tradição literária. A educação somente se torna um assunto da pauta humana na Grécia antiga, na polis ateniense de Sócrates, Platão e Aristóteles.

A educação é uma prática pela qual o humano se reinventa. Pela educação o homem se torna um projeto de si, se faz segundo sua razão. A partir da educação o desenvolvimento humano ganha o sentido de um “jogo livre de que carece o resto dos seres vivos” (Jaeger, 1995, p. 3). Essa é uma diferença entre homens e animais: a auto condução, o autocontrole, a liberdade, a autonomia. A meta da educação é aprimorar a existência humana ou obter formas melhores de existência humana. Isso nos permite pensar que a redução da educação ao trabalho abstrato, ao mercado ou à economia é uma aberração típica das sociedades mercantis: nítida expressão de uma vida danificada.

3 A EDUCAÇÃO DO TRABALHO OU PARA O TRABALHO

Educação para o trabalho não significa, necessariamente, o ensino de técnicas ou de ofícios. Educação para o trabalho pode significar também a formação de valores relacionados ao trabalho: formação de uma moral do trabalho, de uma cultura do trabalho. Na história da educação para o trabalho no Brasil, a moral antecede à técnica. É somente dos anos 1940 em diante, em especial de 1942, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e das escolas técnicas, que a técnica e a economia passam a ocupar mais espaço do que a moral do trabalho e a filantropia nas instituições de educação para o trabalho. Com essa conotação moral, a educação para o trabalho pode ser feita tanto na família, quanto na igreja, na escola, na cidade e na empresa. Tem o sentido de formar uma psiquê do trabalho, uma mentalidade do trabalho. Ou seja, formar no humano uma predisposição para o trabalho ou uma subjetividade afeita ao trabalho.

Exemplo dessa educação para o trabalho são as pregações nas igrejas calvinistas e luteranas que vinculam o trabalho a um ato vocacionado, cujos resultados expressam uma graça divina. Max Weber (1992) pesquisou essa questão e entre as fontes consideradas estavam os textos da prática sacerdotal do líder puritano inglês Richard Baxter (1615-1691). A justificativa de Weber é que Baxter

“[...] destaca-se [...] pela sua posição eminentemente prática e pacífica, como pelo reconhecimento universal do valor de seus trabalhos, através de sua constante reedição e tradução.” (p. 110). Ou seja, é por meio dos textos de Baxter que os dogmas do protestantismo se tornaram senso comum e penetraram no cotidiano dos cristãos reformados para se tornarem estilo de vida.

De modo bastante sintético, o que Weber busca nas pregações de Baxter é a relação entre vocação, trabalho e aquisição da riqueza material. A riqueza material, segundo Baxter, “[...] constitui um sério perigo; suas tentações nunca cessam, e sua procura não é apenas desprovida de sentido [...] como moralmente suspeita.” (Weber, 1992, p. 111). Entretanto, “[...] a verdadeira objeção moral refere-se ao descanso sobre a posse, ao gozo da riqueza com sua consequência de ócio e de sensualidade, e, antes de mais nada à desistência da procura de uma vida ‘santificada’”. (Weber, 1992, p. 112). Em outras palavras, “[...] a riqueza é apenas condenável [...] porque traz consigo esse perigo de relaxamento [...]” já que “[...] o eterno descanso encontra-se no outro mundo [...]”. Na vida secular o homem, “para estar seguro de seu estado de graça”, deve “trabalhar o dia todo em função do que lhe foi destinado”. (Weber, 1992, p. 111). Disso resulta a máxima de que não “[...] é, pois, o ócio e o prazer, mas apenas a atividade que serve para aumentar a glória de Deus [...]”. (Weber, 1992, p. 112). Isso representa uma inversão significativa no sentido do trabalho, que ganha um valor em si e torna-se uma forma de oração: “[...] de toda hora perdida no trabalho redundava uma perda de trabalho para a glorificação de Deus.” (Weber, 1992, p. 112). É desse modo que o trabalho secular se equivale à oração: “[...] a contemplação passiva quando resultar em prejuízo para o trabalho cotidiano, [...] é menos agradável a Deus do que a materialização de Sua vontade de trabalho.” (Weber, 1992, p. 112). Sobre isso o pastor Baxter não hesitava em suas pregações: “Contra as dúvidas religiosas [...] e contra todas as tentações da carne, ao lado de uma dieta vegetariana e de banhos frios, prescreve-se: ‘Trabalha energeticamente em tua Vocação’”. (Weber, 1992, p. 113). Na moral de Baxter: “A falta de vontade de trabalhar é um sintoma da ausência do estado de graça.” (Weber, 1992, p. 113)

Na história da educação brasileira, a criação pelo Governo Federal em 1909, das 19 Escolas de Aprendizes Artífices, caracteriza uma experiência típica de transição ou de interseção entre formação para o trabalho e educação profissional. Essas escolas eram voltadas para um público bem circunscrito: as crianças órfãs e pobres, tidas como delinquentes em potencial. A finalidade declarada dessas escolas era conter uma ameaça social que vinha da pobreza vadia, da vagabundagem e da mendicância. O discurso republicano associava a educação profissional a um ato de assistência social.

Há conexão direta entre a natureza dessas instituições de educação e a divisão social do trabalho no Brasil. Em outros termos, para os pobres eram destinadas escolas de pobres, de modo a manter a pobreza isolada. No interior do país várias instituições locais, religiosas e filantrópicas reproduziam essa finalidade em práticas de profissionalização precária e subalterna. O conteúdo da formação era predominantemente moral e disciplinar. A técnica ensinada era relacionada ao trabalho manual e artesanal. A finalidade declarada em lei não contemplava a superação da pobreza, nem a mobilidade social ou individual. Por tudo isso, essa tarefa ou essa experiência era mais de educação para o trabalho e menos de educação profissional. O que dava a essas instituições

uma conotação de educação profissional era a escolarização do trabalho, que já aparecia no nome: Escolas de Aprendizes Artífices. Fora isso havia a arquitetura dos prédios, inspirada no modelo panóptico de Jeremy Bentham (Silva, 2000). Havia também a imitação de outras práticas escolares, como os tempos e a cultura disciplinar.

Também exemplar dessa educação para o trabalho que não é necessariamente educação profissional é a “pedagogia dos trabalhos manuais”, que circulou no Brasil dos anos 1920 em diante, por meio de iniciativas de Manoel Pena, Corinto da Fonseca, Lourenço Filho e Francisco Montojos.

Esse destaque pedagógico dos trabalhos manuais apropriado por educadores brasileiros tinha diferentes motivos. Um motivo era o enfrentamento das heranças da cultura escravista na divisão social e técnica do trabalho, assim como nas relações cotidianas e no imaginário popular. “A ‘casa grande’, habitat da superioridade social dos senhores, fomentou o preconceito e a antipatia em relação ao trabalho manual e à técnica.” (Pedrosa & Ramos, 2020). O fim da escravidão já estava decretado mas os estigmas, estereótipos e caricaturas dos trabalhadores e do trabalho manual insistiam em permanecer na cultura e nas representações sociais. O problema é que essa aversão ao trabalho não era compatível com um horizonte de expectativas de uma sociedade industrial, urbana e de massas, tal qual configurada no pensamento de engenheiros industrialistas da época, liderados por Roberto Simonsen (Pedrosa, 2021). Era pois necessário fazer a educação moral e técnica do trabalho e essa era uma das razões dessa pedagogia dos trabalhos manuais.

Outra razão era a circulação dos ideais da escola nova no Brasil. O escolanovismo foi um movimento de renovação que surgiu no final do século XIX em decorrência de insatisfações com a escola existente (chamada de tradicional): a escola do silêncio e da atenção, da disciplina e do controle, a escola panóptica e enciclopédica, centrada no ensino, no professor e confinada na sala de aula. Esse movimento de renovação da escola surgiu em países europeus e nos EUA quase que simultaneamente e repercutiu rapidamente no Brasil. Nos EUA o movimento pela escola nova ganhou dois importantes aportes: o pragmatismo e sua ênfase na prática e a psicologia experimental e seu foco na aprendizagem.

Corinto da Fonseca é um dos intelectuais brasileiros que se empenhou em fazer circular essa pedagogia dos trabalhos manuais nos ambientes escolares. Fonseca publicou em 1929, com prefácio de Lourenço Filho, um livro intitulado “A escola ativa e os trabalhos manuais”. Nesse livro Fonseca faz várias referências a Lourenço Filho e, numa delas, há uma significação de trabalhos manuais. Os trabalhos manuais são aqueles em que se emprega as mãos para transformar materiais diversos em objetos e bens. Não se trata de aplicar as mãos na realização de uma tarefa, mas de se “chegar à formação do espírito pela ação”. (Lourenço Filho apud Fonseca, 1929, p. 6). Fonseca (1929, p. 7), inspirado na pedagogia pragmática, salientava que “[...] pelo seu conceito mais moderno, a educação é um treino para a vida e, sendo a vida movimento, dinamismo, realização, os efeitos visados por ela só podem ser dinâmicos [...]”. Os trabalhos manuais seriam o meio capaz de integrar a prática educativa com a prática e o hábito de realizar. Na pedagogia dos trabalhos manuais o trabalho, ou seja, a atividade manual pedagogicamente orientada, é um meio e não necessariamente um fim. Educar pelo trabalho implicava trazer a oficina para dentro da escola como um modo de animá-la e torná-la mais viva, interessante e envolvente. Trazer o trabalho para dentro

da escola significava superar os limites da sala de aula, o silêncio e a quietude, visando à participação e à movimentação. Um dos fomentos dessa pedagogia dos trabalhos manuais eram as descobertas que a Psicologia já apresentava desde o XIX sobre a infância e a aprendizagem.

Vale também citar outra iniciativa, realizada entre 1968 e 1973, que caracterizou mais uma tentativa interrompida de trazer o trabalho e a oficina para dentro da escola brasileira. Trata-se dos Ginásios Polivalentes (GPEs), projeto que trazia a oficina e as atividades manuais para o interior da escola e para as práticas pedagógicas, com a finalidade de criar nos sujeitos de 7 a 14 anos, afinidades e amenidades com o trabalho manual.

O projeto dos GPEs era baseado num modelo de escola vocacional, que ofereceria o ensino geral ao lado de disciplinas de cunho laboral. Era vocacional por introduzir o aluno ao mundo do trabalho, sem buscar uma profissionalização final e, ao mesmo tempo, permitir uma continuidade dos estudos. Mas o viés vocacional não era prerrogativa das disciplinas específicas e estava também nas disciplinas de cunho geral. (Pedrosa, Bittencourt Junior, 2015, p. 15)

Esse projeto dos GPEs foi realizado no período mais duro da ditadura civil-militar implantada no Brasil após o golpe de 1964 que depôs o presidente João Goulart e interrompeu a implementação a um projeto nacional desenvolvimentista elaborado no âmbito do Instituto de Estudos Superiores Brasileiros (ISEB), criado em 1955 e vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Além desse contexto político de exceção, os GPEs eram um projeto de origem anglo-americana e compunha um dos aditivos do acordo entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID).

As cordiais relações entre EUA e Brasil já vinham desde o final do XIX com a república e os republicanos, mas até os anos 1940 não havia acordos formais estabelecidos. A propósito, os primeiros acordos formais entre os EUA e o Brasil no campo educacional são referentes à educação profissional. Trata-se do convênio da Inter-American Education Foundation (IAEf) com o Ministério da Educação e da Saúde, firmado em 1946, que contava com financiamento misto e deu origem à Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI). Entretanto, foi a partir da reunião da Aliança para o Progresso, em Punta del Este, que os EUA, por meio da USAID, intensificaram sua presença nos países americanos, entre eles, o Brasil. Cunha (2000) salienta que é a elaboração do Plano Decenal de Educação que desencadeou na América Latina, a *Aliança Para o Progresso* (1961) e a *Declaração de Santiago do Chile* (1962), que visavam a promover a extensão da escolaridade obrigatória e a iniciação profissional para os concluintes do ensino primário.

Havia estreita relação entre o projeto dos GPEs e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, que tornou compulsório que o ensino de segundo grau fosse técnico. O projeto dos GPEs previa a construção de 300 unidades escolares em lugares estratégicos no país, de modo que funcionassem como protótipos da nova escola de segundo grau. Todavia, tanto a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de segundo grau quando os GPEs tiveram um fim precoce. Como outras políticas educacionais no Brasil, tiveram um fim prematuro. Admitindo o fracasso da experiência, em 1982, o último presidente da ditadura civil-militar sancionou a Lei 7.044 que aboliu a obrigatoriedade da profissionalização. Na nova lei a expressão “qualificação para o

trabalho” foi substituída por “preparação para o trabalho”. Na prática, a habilitação profissional passaria a ser opcional para as escolas.

Já os GPEs também foram abandonados a partir de 1973, isto é, perderam a conotação de projeto de política educacional e foram integrados às redes escolares estaduais. Um dos fatores é que havia desnível salarial entre o professor da rede pública e o professor da rede de GPEs, que, com o tempo, foi nivelando-se por baixo. Além disso, a falta de investimentos em materiais para as oficinas e manutenção de equipamentos também foi determinante.

A ideia de educar para o trabalho é ampla e comporta diferentes dimensões. Uma dessas dimensões, a mais básica, tem a ver com a moral do trabalho, a psiquê do trabalho, com a formação de uma subjetividade afeita ao trabalho, com a representação do trabalho como virtude, vocação e graça divina. Nesse sentido, educar para o trabalho tanto resulta quanto contribui para a formação de uma atitude positiva em relação ao trabalho. Do ponto de vista formativo, essa positivação do trabalho não raras vezes foi feita pelo avesso, isto é, pela negação ou pela construção discursiva de uma representação negativa – repleta de estereótipos, estigmas e caricaturas – dos que não trabalham: preguiçosos, vadios, meliantes, vagabundos, indigentes, perigosos. Esses são seres sem rumo, doentios. Um exemplo dessa condição é o *Jeca Tatu*, figura que Monteiro Lobato apresentou em *Urupês* (1994) como a síntese do atraso econômico e da miséria social do povo brasileiro. *Jeca Tatu* era a imagem do homem fraco, desanimado, preguiçoso, alcóolatra, doente: salvo por um médico. Ato contínuo, em 1924, Lobato lançou o *Jeca Tatuzinho*, voltado ao ensino das noções e hábitos de higiene às crianças. Era tempo de higienismo. Logo depois a imagem caricatural do homem atrasado foi utilizada na propaganda dos produtos fármacos da Foutoura Serpe & Cia, em especial o Biotônico: a química contra os vermes do desânimo e da preguiça. A legislação brasileira que instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, assim como outros institutos legais nos estados reproduziam essa representação. A educação para o trabalho visava à contenção de uma ameaça à paz das elites.

Em boa parte, a educação para o trabalho é uma demanda da modernidade já que o aspecto negativo do trabalho prevalecia desde os primeiros tempos e se fazia presente nos modos de vida e no pensamento das diferentes épocas. Chauí afirma que a relação entre trabalho, sofrimento e degradação está presente em várias culturas e aparece em “quase todos os mitos que narram a origem das sociedades humanas como efeito de um crime cuja punição será a necessidade de trabalhar para viver” (Chauí, 1999, p.11). A civilização ocidental percorreu um longo trajeto histórico até que o sentido do trabalho deixasse de se relacionar à tortura, ao sacrifício e ao necessário à subsistência, para tornar-se a “condição fundamental de toda a vida humana” (Engels, 1991), uma virtude, atividade formativa e revestida de uma ética, isto é, de “um estilo de vida normativo” (Weber, 1992) ou, como diria Durkheim (1995), no fator de “equilíbrio das sociedades complexas”, uma referência fundamental de organização da vida individual e coletiva.

O século XVI, no Ocidente, é marcado por uma ruptura com essas formas negativas de compreender o trabalho na vida do homem. O trabalho, que até então só tivera valor fora de si, isto

é, só tivera relevância em seus resultados – os produtos que ele cria - passa a ter um valor em si². Exemplos dessa posituação do trabalho na modernidade é o seu aparecimento nas filosofias de John Locke (1632-1704) e de Adam Smith (1723-1790). Locke (1983) colocou o trabalho como a razão de ser da propriedade privada. Smith (1984) colocou o trabalho, não o comércio, como a razão de ser da riqueza das nações. Antes disso, Lutero (1483-1546) já havia promovido o trabalho a uma vocação individual atribuída por Deus.

Se o trabalho é um traço distintivo da modernidade, a sua posituação é um empreendimento que é intensificado pelo capitalismo industrial do século XIX. É no século XIX, a partir da Europa, que se realiza um intenso esforço de requisição e de mobilização do humano como trabalhador. É no século XIX que a sociedade começa a se configurar como uma gigantesca maquinaria produtiva na qual o humano se um torna uma peça. Veblen sintetizou esse processo de adequação do humano à máquina, que se consolidaria com os processos de mecanização do século XX, típicos da fábrica fordista:

A contribuição do operário [...] na indústria mecanizada é (tipicamente) de [...] um assistente, cuja obrigação é manter seu ritmo afinado ao do processo da máquina e auxiliar, manipulando corretamente, os pontos onde o processo da máquina seja incompleto. (Veblen apud Marcuse, 1999, p.78)

Decorre desse processo – o processo da máquina – aquilo que Marx já havia definido como inversão das relações entre criador e criatura. Na sociedade-máquina ou na sociedade industrial, o trabalho do operário “suplementa o processo da máquina em vez de fazer uso dela. Ao contrário, o processo da máquina é que se utiliza do operário” (Veblen apud Marcuse, 1999, p.78).

Fato é que esse processo que reduz o humano a trabalhador e a natureza a matéria-prima requer um intenso esforço coação, recompensa e conquista da subjetividade. A intensidade da coação foi demonstrada pela primeira vez por Marx em sua interpretação da formação do capitalismo na Inglaterra ou na assim chamada acumulação primitiva. Na síntese histórica de Marx (1982, p. 830) a “chamada acumulação primitiva é apenas o processo histórico que dissocia o trabalhador dos meios de produção.” E a história dessa expropriação cuja finalidade era forçar o homem a vender-se, tornando-o despossuído dos meios de produção, “foi inscrita a sangue a fogo nos anais da humanidade” (Marx, 1982, p. 830). Numa das muitas notas feitas por Marx há uma referência a Thomas Morus que afirma que somente no período de Henrique VII, 72.000 pessoas foram enforcadas. O resultado desse processo é catastrófico para o humano: “Ao progredir a produção capitalista, desenvolve-se uma classe trabalhadora que por educação, tradição e costume aceita as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes.” (Marx, 1982, p. 854)

² Exceção a essa regra estaria nos poemas de Hesíodo, que, 2.600 anos antes, já admitira um valor em si no trabalho. Mas Hesíodo não teve a mesma força que Homero, o poeta que talvez tenha vivido dois séculos antes dele. O livro básico da civilização ocidental ou da formação do caráter burguês (Horkheimer e Adorno, 1985) é a “Odisséia” (Homero, 1997) e não “Os trabalhos e os dias” (Hesíodo, 1996).

Essa afirmação feita por Marx no século XIX soa como um acinte à EPT no século XXI. A finalidade é cada vez mais o esforço de viabilizar uma sociedade de consumidores sem emprego e de rentabilidade sem salário. A legislação educacional brasileira já não usa mais as palavras emprego e empregabilidade. As “novas” referências são a competência e a capacidade de empreender, ou seja, de se virar para obter renda e não desfalcar o mercado de consumo. Economicamente o consumidor torna-se mais importante que o produtor.

Gramsci (2001, p. 266), no século XX, em seu empenho em compreender as singularidades do americanismo-fordismo, afirmou que este foi “o maior esforço coletivo até agora realizado para criar com rapidez inaudita e com uma consciência do objetivo jamais vista na história, um novo tipo de trabalhador e de homem”. Gramsci (2001, p. 273) identificava no americanismo-fordismo uma nova coerção, fundada em novas bases e articulando, com astúcia, “a persuasão e o consenso, [...] por meio de uma maior retribuição, que determina um determinado padrão de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de esforço”. A novidade vista por Gramsci no americanismo-fordismo é que a coerção deixava de ser externa, para adentrar-se no espírito do novo homem: “...uma coerção de novo tipo, na medida em que exercida pela elite de uma classe sobre a própria classe; só pode ser uma auto coerção, ou seja, uma autodisciplina.” (p.265)

Marcuse, que não pensava com as mesmas referências de Gramsci mas tinha em comum a “coisa mesma” a ser pensada, isto é, o capitalismo de massas, definiu a condição da individualidade requisitada pelo aparato como os termos “eficiência competitiva submissa” e prevalência da “racionalidade tecnológica”. A individualidade não desaparece, mas transforma-se em eficiência padronizada. “O indivíduo eficiente é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato”. Portanto, eficiência vira sinônimo de “desempenho recompensado e consumado apenas para o seu valor para o aparato”. Isso exige que o indivíduo se adapte sem reservas: essa é a exigência da racionalidade tecnológica. O já referido “processo da máquina” exige “um treino consistente na apreensão mecânica das coisas” (Marcuse, 1999, p. 82). É dessa submissão recompensada que emana a autodisciplina e o autocontrole, típicas da racionalidade tecnológica: adaptar-se é racional, criticar e resistir é irracional.

Talvez seja esse processo de desenvolvimento da técnica e da tecnologia que possibilite pensar na passagem da educação profissional para a educação técnica e desta para a educação tecnológica.

De modo bem mais específico que a noção de educação para o trabalho, a ideia de educação profissional tem a ver com o trabalho profissional, isto é, com o trabalho como meio de vida. Educação profissional tem conexão direta com o sistema ocupacional, com o trabalho abstrato e com o acesso à renda. Isso significa mais que a formação de uma subjetividade afeita ao trabalho porque equivale à formação de habilidades visando à inserção do indivíduo na divisão técnica do trabalho.

No Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio³, promulgadas em setembro de 2012, ao definir o significado e abrangência de seu objeto usou a expressão Educação Profissional e Tecnológica. Nessa rubrica estariam contemplados três tipos de cursos.

Primeiro estão os cursos de qualificação profissional inicial ou continuada. Aqui estão considerados os cursos de qualificação de curta duração e voltados para demandas específicas ou sazonais do mundo empresarial. Enquadram-se nessa definição vários cursos ministrados pelo Sistema S. Outro exemplo de cursos de qualificação seriam as ofertas Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo governo federal em 2011. Um aspecto importante na definição desses cursos de qualificação profissional é a indefinição de seu público. O público do PRONATEC inclui estudantes do ensino médio da rede pública, estudantes que já tenham concluído o ensino médio, os trabalhadores em geral e os beneficiários de programas federais de transferência de renda que existiam à época. O público dos cursos de qualificação ofertados pelo Sistema S têm abrangência semelhante: jovens em busca de trabalho e renda ou desempregados em busca de reinserção no mercado de trabalho. Outra particularidade é o perfil dos profissionais que ministram esses cursos. Eles são contratados como instrutores e não como professores. Isso significa que o critério de contratação é o chamado notório saber, não sendo exigida a formação docente de nível superior.

Em segundo lugar aparecem os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Aqui há diferenças significativas em relação aos cursos de qualificação profissional. Uma dessas diferenças é que a EPTNM pertence ao sistema nacional de educação, é de nível médio e considerada educação básica. Disso resulta a existência diretrizes nacionais para a oferta dos cursos. Essas diretrizes definem tempo de duração dos cursos, estágio curricular, formação docente. Além disso, o funcionamento desses cursos depende de autorização pelos órgãos competentes, do mesmo modo como são avaliados periodicamente. No tocante à docência, as Diretrizes da EPTNM de 2012 exigiam a formação de nível superior e licenciatura na área.

Por fim, a terceira tipologia seria a Educação Profissional Tecnológica, abrangendo os cursos de graduação e de pós-graduação. Interessante notar o status e a hierarquia estabelecida pelas diretrizes de 2012 e ratificada nas diretrizes de 2021. A qualificação profissional não faz parte do sistema nacional e nem é considerada educação básica. A técnica é de nível médio e a tecnologia é de nível superior. Vale salientar também que nas duas diretrizes, a de 2012 e a de 2021, existe a possibilidade das assim chamadas “saídas intermediárias”. No caso da EPTNM a saída intermediária equivale à qualificação profissional técnica, no caso do ensino superior a saída intermediária equivale à qualificação profissional tecnológica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

³ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192

O percurso realizado pelo escrito não induz necessariamente a determinadas conclusões. Assim, trata-se aqui menos de concluir e mais de sintetizar.

Como mencionado na introdução, a finalidade do escrito foi refletir sobre trabalho e educação na vida humana. Essa reflexão salientou a primazia do trabalho sobre a educação e também a diferença entre os atos de trabalhar e educar. Nos dois casos, também foi salientada a diferença entre fato e ato. Tanto o trabalho quanto a educação aparecem primeiro como um fato. É somente quanto há consciência do fato que ele se torna um ato consciente e lúcido. A objetivação dessa lucidez aparece no *telos* de ambos. No caso do trabalho, essa consciência se manifesta na fabricação de ferramentas, cuja finalidade é produzir melhor e com menor dispêndio de tempo e energia humana. É o trabalho que retira a vida da penúria e do reino da necessidade, possibilitando a passagem à liberdade. O que define essa liberdade é o estabelecimento de outra relação com a natureza, na qual o homem se diferencia. Isso não significa dominação da natureza, mas dominação da relação. A partir dessa lucidez o homem se insere no mundo da cultura.

O mesmo ocorre com a educação: primeiro o fato, depois o ato. Educação, no sentido aqui apresentado, não se confunde com socialização, nem com endoculturação e nem com adaptação. Todas essas práticas são voltadas para o real, para o existente: a sociedade, a cultura ou o meio. É tarefa relativamente fácil. Educação, como ato lúcido, é uma prática voltada para um ideal: de homem, de sociedade e de cultura. É voltada para a formação do que ainda não existe. Toda educação, nesse sentido, é necessariamente utópica. É tarefa difícil. É tarefa que exige maior responsabilidade pois sua tarefa não é apenas confirmar, desenvolver ou fazer desabrochar algo que já seja dado por natureza e sim, criar, formar o ser humano que não existe a priori.

Tal qual mencionado ao longo do escrito, o trabalho é um fato imposto pela necessidade de sobrevivência e, depois, um ato conduzido por uma finalidade. Nada há de inato no trabalho. Isso significa que o trabalho tem que ser aprendido e assimilado. É daí que vem a educação para o trabalho ou a necessidade social da educação para o trabalho, já que não há uma predisposição inata do humano para o labor. O que foi enfatizado é que essa preparação para o trabalho contempla distintas dimensões. Uma dessas dimensões é a formação de uma subjetividade afeita ao trabalho ou da formação de uma moral ou mesmo de uma ética do trabalho, algo referente à positivação do trabalho. Outra dimensão dessa preparação para o trabalho é de ordem técnica ou prática e visa à formação do indivíduo para a ocupação de uma função na divisão técnica do trabalho. A primeira é chamada aqui de educação para o trabalho, a segunda de educação profissional.

Isso não significa que a educação profissional seja necessariamente voltada para o mercado de trabalho. Mercado, seja ele qual for, é o *lócus* da lógica do lucro, da competição e da exclusão. Mercado de trabalho é o *lócus* do trabalho abstrato, do trabalho que produz mercadorias. Mercado de trabalho é o *lócus* da realização da mais-valia, onde a exploração retorna ao explorador na sua forma líquida, monetária. Assim, mercado de trabalho e mercado de consumo são diferentes mas inextricáveis: um não existe sem o outro, um se alimenta do outro, um alimenta o outro, embora no capitalismo tardio o mercado necessite mais de consumidores do que de trabalhadores.

Diferente seria pensar numa educação voltada para o trabalho concreto ou para o trabalho que produz utilidades ou produtos que satisfazem necessidades humanas. Num sentido lato, mundo do trabalho é o mundo dos homens e contempla atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se giram em torno da reprodução da vida. Nesse sentido amplo o mundo do trabalho é o mundo da cultura. O problema é que no capitalismo tardio o trabalho se reduziu a trabalho abstrato e dominado pela lógica da substitubilidade, da descartabilidade, da superfluidade.

E para que serve essa diferenciação entre mundo de trabalho e mercado de trabalho? Serve para evidenciar que na prática o que prevalece na educação profissional, técnica e tecnológica é o mercado de trabalho. Serve também para evidenciar o quão estreita e traiçoeira é essa educação que se orienta pelo mercado de trabalho e não pelo e para o mundo da solidariedade entre os homens.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. (1994) O ensaio como forma. In COHN, G. (Org.). *Theodor W. Adorno*. Ática. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)
- CHAUÍ, M. (1999). Introdução. In LAFARGUE, P. *O direito à preguiça*. Hucitec.
- CUNHA, L.A. (2000). *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo*. Flacso.
- DUARTE, R. (1993). *Mimeses e Racionalidade: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno*. Loyola.
- DURKHEIM, D. É. (1995). *Da divisão do trabalho social*. Martins Fontes.
- ENGELS, F. (1991) A importância do trabalho na humanização do macaco. In *A dialética da natureza*. Paz e Terra.
- FOLGADO, R.M ; MACHADO, L. ; ZIVIANI A.L.; TERZI, A. M. (2014) Interdisciplinaridade, Interculturalidade e intersetorialidade: Princípios e Aplicação no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). *Holos*, Ano 30, Vol.4, p.438-449.
- FONSECA, C. D. (1929) *A escola ativa e os trabalhos manuais*. Melhoramento.
- GRAMSCI, A. (2001) Americanismo e fordismo. In GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Civilização Brasileira.
- HESÍODO.(1996). *Os trabalhos e os dias*. Iluminuras.
- HOMERO.(1997). *Odisséia*. Scipione.

- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Jorge Zahar.
- JAEGER, W. (1994). *Paidéia: a formação do homem grego*. Martins Fontes.
- LIMA, E.R.S.; SILVA, F.N. , SILVA, L.L.S. (2017) Trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil. *Holos*, Ano 33, Vol. 03, p. 164-175.
- LOBATO, M. (1994). *Urupês*. Brasiliense.
- LOCKE, J. (1983). *Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano*. (3. ed.). Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores).
- LOURENÇO FILHO, M. B. (1952). *Psicologia dos trabalhos manuais*. Palestra realizada na Escola Técnica do Senai para os alunos do Curso de Artes Aplicadas. Acervo CPDOC / FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.
- MARCUSE, H. (1999). *Eros e Civilização: Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. LTC.
- MARCUSE, H. (1999). *Tecnologia, guerra e fascismo*. Unesp.
- MARX, K. (1982). *O capital; Crítica da economia política*. (Livro 1. Vol. 2). Difel.
- MARX, K. (1987). *Manuscritos econômico-filosóficos*. Edições 70.
- MARX, K. (1988). Salário, Preço e Lucro. In Giannotti, J. A. (Org.). *Marx*.(4.ed., vol. 2) Nova Cultural. (Coleção Os Pensadores).
- MARX, K. ENGELS, F. (2001). *A Ideologia Alemã*. Martins Fontes.
- PEDROSA, J. G.; RAMOS, N. (2020). A presença de Lourenço Filho na educação profissional brasileira dos anos 1950: trabalhos manuais e psicologia da aprendizagem. *História Revista*, Goiânia, V. 25, série 2, p. 266-286.
- PEDROSA, J. G. (2021). Anglo-americanismo e industrialismo nos primórdios da república brasileira: Roberto Cochrane Simonsen (1889-1948) e o trabalho moderno. *History of Education in Latin America*. v. 4, p. 1-20.
- PEDROSA, J. G. RAMOS, N. DUENHAS, F. O. L. (2021). Lourenço Filho e a aprendizagem comercial nos primórdios da massificação do ensino comercial no Brasil (1946). *Tópicos Educacionais*. v. 27, p. 2-25.
- PEDROSA, J. G.; BITENCOURT Jr. N. (2015). Americanismo e educação para o trabalho no Brasil: os Ginásios Polivalentes (1971-1974). *Trabalho & Educação*. V. 24, série 1, p. 11-30.
- SILVA, T. T. (org.). (2000). *O Panóptico/Jeremy Bentham*. Autêntica.

SMITH, A. (1984) *Investigação Sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações* (3.ed.). Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores).

TAYLOR, F. (1990). *Princípios da Administração Científica*. Atlas.

WEBER, M. (1992). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Pioneira.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

PEDROSA, J. G., & Rios de Carvalho Viana, M. I. (2023). CONCEITOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. HOLOS, 6(39). <https://doi.org/10.15628/holos.2023.14537>

SOBRE OS AUTORES

J. G. PEDROSA

Doutor em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP); docente no PPG em Educação Tecnológica (CEFET-MG); líder do Grupo de Pesquisa Narrativas e Apropriações do Anglo-Americanismo no Brasil.

E-mail: jgpedrosa@uol.com.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8295-8313>

M. I. R. C. VIANA

Doutora em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais/CEFET-MG; Professora de língua Inglesa nos cursos técnicos e de graduação do CEFET-MG Campus Divinópolis; Membro do Grupo de Pesquisa Narrativas e Apropriações do Anglo-Americanismo no Brasil. E-mail:

mariaisabel@cefetmg.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7871-9766>

Editora Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento



Submitted December 15, 2022

Accepted September 5, 2023

Published December 27, 2023