

Marcos Pereira Coelho



Universidade Estadual de Maringá
prof_marcoscoelho@yahoo.com.br

João Paulo Pereira Coelho



Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
joapcc22@hotmail.com

Submetido em: 05/10/2022

Aceito em: 18/03/2023

Publicado em: 05/06/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14173](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14173)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

CONDORCET E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA GÊNESE DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

RESUMO

O artigo analisa as propostas do filósofo Condorcet (1743 – 1794) para a organização da instrução profissional na França revolucionária e estabelece um diálogo com a formação brasileira da atualidade. Concluiu-se que Condorcet pensou a instrução profissional como um instrumento de conformação dos indivíduos à sociedade nascente. Além disso, os valores liberais que o orientaram são ressignificados e adaptados à realidade brasileira em um contexto de crise.

Palavras-chave: Condorcet. Instrução profissional. Educação brasileira.

CONDORCET AND PROFESSIONAL EDUCATION IN THE GENESIS OF CONTEMPORARY SOCIETY

ABSTRACT

The article analyzes the proposals of the philosopher Condorcet (1743 – 1794) for the organization of professional instruction in revolutionary France and establishes a dialogue with current Brazilian education. It was concluded that Condorcet thought of professional instruction as an instrument for conforming individuals to the nascent society. In addition, the liberal values that guided him are re-signified and adapted to the Brazilian reality in a context of crisis.

Keywords: Condorcet. Professional instruction. Brazilian education

CONDORCET Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA GÉNESIS DE LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

RESUMEN

El artículo analiza las propuestas del filósofo Condorcet (1743 – 1794) para la organización de la formación profesional en la Francia revolucionaria y establece un diálogo con la educación brasileña actual. Se concluyó que Condorcet pensó en la formación profesional como un instrumento para la conformación de los individuos a la sociedad naciente. Además, los valores liberales que lo guiaron son ressignificados y adaptados a la realidad brasileña en un contexto de crisis.

Palabras clave: Condorcet. Instrucción profesional. educación brasileña.

1. INTRODUÇÃO

A deflagração da Revolução Francesa, no final do século XVIII, foi um acontecimento histórico que legou à sociedade parte das instituições que caracterizariam o ocidente contemporâneo. Comerciantes, filósofos, camponeses e profissionais liberais, entre outros, lutaram dentro das suas possibilidades e interesses de classe para efetivar uma nova forma de vida na França, na medida em que o capitalismo se traduzia na Europa (COELHO, 2006). Neste contexto, objetiva-se analisar as proposições de Condorcet para a reorganização da instrução profissional voltada às massas na França Revolucionária. Sua luta se deu em um contexto de consolidação dos ideais liberais democráticos, de extinção das corporações de ofícios e do início da produção em massa, que configurava a gênese industrial.

Para a pesquisa foram utilizadas como fontes o livro do autor denominado “Cinco memórias sobre a instrução pública” (CONDORCET, 2008), publicado pela primeira vez em 1791, e a coletânea de textos do filósofo publicada pela Editora Autores Associados e denominada “Escritos sobre a instrução pública” (CONDORCET, 2010). Além disso, a investigação apoiou-se em bibliografia que trata do período e na Lei Le Chapelier (1791), estatuto que compôs os esforços para redefinição do arcabouço jurídico do trabalho naquele momento. A intenção foi demonstrar que as proposições educacionais do autor integram um conjunto de iniciativas políticas e intelectuais protagonizadas por ele e que ambicionaram legitimar as ações em curso voltadas à liberdade individual, à equidade, à liberdade de produção e ao livre comércio. Neste sentido, Condorcet pensou a instrução profissional no interior de um conjunto de reflexões em defesa da necessidade de se estruturar um sistema público de educação no contexto da Revolução Francesa. Ao fazê-lo, o filósofo integrou-se à luta pela ordenação e ampliação do capitalismo na França e, por outro lado, combateu as instituições do Antigo Regime que ainda se expunham no país.

O filósofo atribuiu à educação a tarefa de facilitar aos indivíduos o pleno exercício da razão, legando autonomia e perfectibilidade aos que fossem alcançados pelo que definiu como uma correta instrução pública. A instrução profissional ocupou um capítulo de destaque em suas reflexões e, ao fazê-lo, criticou o modelo de formação presente nas corporações de ofício, de origem medieval, e, concomitantemente, propôs uma forma nova de se organizar o ensino profissional: organizado pelo Estado e orientado pelas necessidades do livre mercado.

Com o intuito de abordar tais questões o texto foi estruturado em quatro seções. Inicialmente discutimos as transformações econômicas que concorreram para a extinção das corporações de ofício na França e o regime político pedagógico que as orientavam. Na sequência priorizamos o novo modelo de instrução profissional, defendido por Condorcet, a partir dos objetivos políticos que permeavam a sua proposta pedagógica. Na seção seguinte analisamos os aspectos pedagógicos e organizacionais constantes em suas propostas e os possíveis desdobramentos desses fundamentos na educação profissional brasileira contemporânea.

2. AS BASES MATERIAIS DA INSTRUÇÃO PROFISSIONAL: O FIM DAS CORPORAÇÕES DE OFÍCIO E DO SEU REGIME POLÍTICO E PEDAGÓGICO

O acirramento das contradições que culminaria na Revolução Francesa do século XVIII tem origens remotas. As políticas mercantilistas, implementadas nos séculos anteriores, impulsionaram as vastas descobertas de prata e ouro na América, a implementação do trabalho escravo nas colônias e o protecionismo. Em seu conjunto, tais medidas foram a base da acumulação primitiva que impulsionaria o capitalismo industrial e o livre comércio. Nesse contexto, observava-se um potencial produtivo sem precedentes e, por outro, as limitações decorrentes das instituições feudais presentes na monarquia absolutista e nas organizações corporativas presentes nas cidades (MARX, 1989). Neste ambiente contraditório e de novas demandas políticas, foram forjadas as ideias que paulatinamente colocaram em xeque a estrutura política do Antigo Regime, redefiniram a produção e as relações de trabalho.

Destarte, Condorcet não desconhecia este movimento, mas o abordou de modo peculiar. O pensamento do filósofo francês apontou, de um lado, diretamente para um questionamento da antiga ordem econômica e política na França comandada pela nobreza e a Igreja, sem, entretanto, abraçar irrestritamente os pressupostos da economia política inglesa. O autor priorizou a liberdade política, exercida por meio da razão, como o fundamento sobre o qual se alicerçaria os demais. Seus argumentos em favor da instrução profissional observam tais pressupostos.

Para ele, a defesa e a propagação dos ideais de liberdade infinita do comércio e da indústria foram adotadas pelos economistas franceses de maneira inflexível e que

acabaram por prejudicar a própria causa (CONDORCET, 2008). O filósofo não negava a importância da liberdade de produção e do comércio para a nova sociedade, mas ambos deveriam submeter-se ao crivo da razão individual e da liberdade política. Em vista disso, o filósofo teve um olhar crítico às instituições que subsistiam na França e, simultaneamente, delineou um projeto de futuro em que a educação, capitaneada pelo Estado, ocuparia um lugar decisivo na marcha do progresso e da perfectibilidade humana. Em suas asserções educacionais dedicou-se a repensar a formação profissional, até então estruturada no interior das guildas por meio da relação mestre / aprendiz.

É oportuno destacar que, desde o século XII, a “[...] unidade fundamental de produção era a oficina, e a forma básica de fabricação de mercadorias baseava-se na execução de atividades manuais.” (MACEDO, 1999, p. 33). Tais atividades atendiam as necessidades das cidades europeias e vinculavam-se principalmente ao artesanato têxtil, à metalurgia e à construção civil. Esse modo de produzir engendrava uma complexa regulamentação da dinâmica e das funções a serem desempenhadas por cada membro. Da formação dos trabalhadores à proteção deles, as corporações de ofícios possuíam caráter econômico, mas não secundarizavam questões que envolviam o controle e o bem-estar dos membros. (MACEDO, 1999).

Nas corporações, o mestre era, normalmente, o proprietário, e cabiam a ele as decisões para a promoção de trabalhadores de escalões inferiores, tais como os oficiais, auxiliares contratados e aprendizes. Macedo (1999) destaca que o interesse comum pelo exercício e prosperidade do ofício realizado, bem como a quase garantia de que, em algum momento, os oficiais trabalhadores e os aprendizes tornar-se-iam mestres, minimizavam os conflitos que eventualmente surgiam internamente. A dinâmica, no interior das corporações, proibia a concorrência entre os membros e previa penalidades aos associados que descumprissem as normas estabelecidas.

Este modelo produtivo foi preponderante entre os séculos XII e XV, quando passou a concorrer com as manufaturas. Tais mudanças deflagraram um paulatino declínio das corporações e das suas influências políticas e econômicas nos negócios, apesar de elas ainda persistirem na França. Vistas como entraves para o desenvolvimento, as corporações de ofício foram proibidas, de fato, no decurso da Revolução Francesa por meio da Lei Le Chapelier, promulgada em 1791, que em seu primeiro artigo estabeleceu:

A aniquilação de todas espécies de corporações de cidadãos do mesmo estado ou profissão, sendo uma das bases fundamentais da constituição

francesa, são proibidas de serem restabelecidas de fato, sob quaisquer pretexto e forma que seja. (FRANÇA, 1791, p. 01)

A proibição das corporações se deu em um conjunto complexo de esforços para extinguir as instituições oriundas do feudalismo, ainda persistentes na França Revolucionária e, simultaneamente, criar outras que se tornariam modelares para o capitalismo. Sublinha-se que, no período revolucionário, com a Assembleia tornando-se constituinte, foram encaminhadas as providências legais, com o intuito de garantir uma corpulenta racionalização e reformas que estivessem em acordo com os novos tempos. Segundo Hobsbawm (2012), os empreendimentos institucionais basilares e duradouros da Revolução datam desse período.

As perspectivas políticas e econômicas predominantes e que orientaram a Assembleia Constituinte eram fundamentalmente liberais. Nesse ambiente, foram pensadas as leis que regulamentaram o cerco das terras comuns e forneceram garantias aos proprietários rurais.¹ Por outro lado, observou-se que as novas iniciativas legais não beneficiaram as camadas populares e resultaram para a “[...] classe trabalhadora a interdição dos sindicatos. Para os pequenos artesões, a abolição dos grêmios e corporações.” (HOBSBAWM, 2012, p. 114). Neste cenário, a formação profissional emergiu como necessidade diante da expansão das massas urbanas e do fim das corporações. Pensar a estruturação dessa modalidade de ensino foi uma das tarefas a que Condorcet se dedicou no interior das suas reflexões.

Convém salientar que, já no século XVII, o fortalecimento das manufaturas e a aparição de novos ofícios apontavam para a superação do regime jurídico – pedagógico das corporações. As exigências presentes nas organizações manufatureiras divergiam daquelas presentes nas guildas. Isso apontava para a extinção, de fato e de direito, das oficinas artesanais que funcionavam como comunidades de formação e transmitiam “[...] um completo pacote de conhecimentos e habilidades operativas, junto à interiorização da ideologia de ação herdada de cada ofício” (RUGIO, 1998, p. 127). Além disso, os comerciantes e os grupos profissionais controlavam o preço dos produtos e a jornada de trabalho.

As corporações que continuaram a existir eram as menos notórias, de origem familiar e dedicadas a ofícios mais simples. Foi em vista dessas transformações em andamento que Condorcet realizou as suas ações intelectuais voltadas à instrução

¹ Em 28 de setembro de 1791 foi publicado o “DÉCRET sur les biens et usages ruraux et sur la police rurale” definiu em sua quarta seção as regras para o pastoreio de modo a coibir a utilização de antigas áreas comuns. Além disso, a Constituição de 1791 e o código penal assegurava a inviolabilidade da propriedade privada.

profissional. O autor o fez a partir de três perspectivas: a política, a econômica e a pedagógica. Para o autor, em uma sociedade livre e marcada pela simplificação do trabalho, era necessária uma instrução profissional que fornecesse instrumentos para que a proximidade entre os trabalhadores evitasse, por meio da razão, o alastramento de ideias coletivistas e antiliberais. A instrução seria o meio mais apropriado para evitar tais problemas. Além disso, criticou o regime político e pedagógico das corporações, vistas por ele como empecilhos à liberdade, à produção e ao comércio. Por fim, observou as condições econômicas da nação, a disponibilidade e as características dos trabalhadores para defender certos princípios pedagógicos e organizacionais da nova instrução profissional. Tais questões serão exploradas nos itens seguintes.

3. INSTRUÇÃO PROFISSIONAL NA GÊNESE DA SOCIEDADE BURGUESA: A PEDAGOGIA COMO INSTRUMENTO POLÍTICO

As transformações apresentadas no item anterior ultrapassavam as estruturas econômicas e políticas e engendraram uma nova concepção de ser humano, de laboração e do próprio tempo. As proposições de Condorcet para a instrução profissional não se limitaram às justificativas decorrentes dos progressos de ordem técnica. O filósofo iluminista compartilhava a concepção de ser humano como indivíduo livre e de razão, além de perceber o trabalho como uma característica natural dos homens (CASSIRER, 1992). E para ele, a perfectibilidade humana possibilitava o aprimoramento de todas essas características e repercutiria em todo o tecido social.

Entendeu que uma composição social justa deveria ter como fundamento a equidade, ou seja, o autor não considerava que as diferenças econômicas comprometessem nos homens, do ponto de vista ontológico, a liberdade e a igualdade. Tais diferenças, para o filósofo iluminista, são próprias de uma sociedade de homens livres. O comprometimento da ordem natural só se efetivaria pela dependência de pensamento - fonte de despotismo - entre os homens, a qual pode ser excluída com pouco tempo de dedicação aos estudos iniciais. Além do mais, o homem de luzes viveria em melhores condições que o homem que o precedeu e se disporia a oferecer apoio, sem tornar-se senhor dos que estão economicamente em condições menos favoráveis. Nesse sentido, Condorcet (2008) formulou uma idealização de cidadania ao considerar que “[...] se essa desigualdade não submeter um homem a outro, se ela oferecer apoio ao mais fraco sem lhe impor um mestre, ela não será um mal nem uma injustiça [...]” (p.21).

Percebe-se na sua filosofia um traçado de condenação a uma diferença econômica extremada. Para o autor, o aperfeiçoamento do trabalho por meio de novos estatutos legais, da incorporação dos avanços tecnológicos e da proposição de novo modelo formativo são essenciais, em suas reflexões pedagógicas, para amainar as diferenças sociais. Esta abordagem deixa explícita uma tendência constante na formulação de seu pensamento educacional: a de não se limitar ao exercício teórico, desprovido de encaminhamento prático, com vistas à melhoria da sociedade. A razão para se educar a todos era a promoção dos frutos positivos concernentes às descobertas e conquistas, os quais colaborariam para o aprimoramento dos indivíduos e, conseqüentemente, do tecido social:

O conhecimento adquirido na escola deveria ser, no parecer de Condorcet, mobilizado pelo homem adulto para que este se revelasse capaz de trazer a sua específica contribuição para o suposto progresso do espírito humano (BOTO, 1996, p. 120).

A instrução profissional proposta por Condorcet apresentava características convergentes ao ideal de progresso individual e social que fundamentam sua cosmovisão. Em um contexto em que se ampliava a defesa do trabalho livre e concorrencial, a sua aspiração foi que a reflexão sobre o trabalho realizado em sociedade fosse constante e capaz de legar aos homens, além do aprimoramento técnico, o moral. Desse modo, a instrução formal desempenharia um papel fundamental para a perfectibilidade a ser buscada; ou seja, “[...] o indivíduo é educado por tudo que o rodeia, mas nem tudo o que recebe do meio em que vive lhe garante autonomia moral. Esta é uma conquista da instrução.” (SILVA, 2004, p. 18). Em sua perspectiva, de cunho liberal, essa autonomia era comprometida no interior das corporações, de características coletivistas, e pela pedagogia delas decorrentes.

A nova maneira de pensar o trabalho e a formação para desempenhá-lo vinculava-se, também, a um longo processo histórico que redefiniu a noção de tempo. Tido como sagrado na alta idade média, o tempo paulatinamente deixou de sê-lo e passou a ser associado à eficiência na produção, uma variável importante para o aumento da riqueza (MARCANTONIO, 2011). Na verdade, a partir do século XIII, era possível observar os primeiros indícios de valorização e secularização monetária do tempo, o que impactaria na racionalização da produção e abalaria a concepção de que a usura era um pecado. Além disso, os economistas ampliaram os questionamentos a respeito das

regulamentações da produção e do comércio realizadas por órgãos do Estado e pelas corporações. Destarte, progressivamente, os preços passaram a ser definidos pelas avaliações do mercado, ao invés de serem fixados pelas organizações de profissionais ou pelo poder do estado (HOBBSAWM, 2012).

Tais defesas e práticas impulsionaram as redefinições jurídicas e organizacionais do trabalho e, concomitantemente, da formação do trabalhador. Novas leis e desregulamentações avançavam, e o problema posto naquele momento para a formação e a realização do trabalho era preparar a nação para as novas leis por meio da instrução pública. A ampliação das manufaturas, baseada na divisão do trabalho e na produção em larga escala, tornara desnecessária a formação dos mestres artesãos.

Na produção manufatureira, os trabalhadores não careciam do domínio de todas as etapas da produção de um determinado artefato. Não havia mais a necessidade de “[...] instruir e adestrar os futuros mestres artesãos, cujas velhas medidas se mostram supérfluas [...]” (RUGIO, 1998, p. 29). Foi neste cenário, que Condorcet propôs uma instrução profissional capitaneada pelo estado e com características diversas do modelo anterior. As proposições do filósofo para a instrução profissional são fundadas em pressupostos iluministas que, em seu momento, mostravam-se otimistas quanto ao progresso geral dos indivíduos e da sociedade. Para ele, apenas as distinções entendidas como naturais e compostas por aptidões, habilidades e pela fortuna, deveriam ser consideradas no encaminhamento profissional. E mesmo essas diferenças de origens naturais não barrariam ou diminuiriam a marcha do progresso, de modo que caberia à instrução pública geral e, em particular, à profissional possibilitar a cada indivíduo, dentro das suas possibilidades, a colaboração com o progresso.

Com vistas às diferenças mencionadas, Condorcet dividiu as profissões com as quais o Estado deveria se preocupar em duas classes: as de caráter público, cujo objetivo primeiro seria a utilidade comum; e aquelas cujo intento essencial seria a subsistência dos que a exercem na prestação de serviços a cidadãos específicos. No primeiro caso, encontram-se as profissões vinculadas à medicina, à engenharia e à ciência militar. A segunda classe de profissões, denominadas por ele como artes mecânicas, serviria à satisfação e ao aumento dos prazeres de homens isolados e, por outro lado, asseguravam aos que a elas se dedicavam a sua subsistência.

Condorcet considerou que as características da instrução profissional destinada a cada classe social deveriam ser diferentes em sua extensão e dedicação. Em suas argumentações, nota-se que a posição social dos indivíduos é definidora do exercício

profissional, ainda que o filósofo insista em afirmá-la como distinções naturais (COELHO, 2006). Para o autor, as profissões mecânicas são exercidas pela massa dos cidadãos, cuja situação lhes impediria o acesso a uma instrução mais extensa e que tomasse o tempo do trabalho. Atento a essas características, o autor sistematizou o processo organizacional das suas propostas para cada classe.

Para o autor, na infância, a instrução profissional já deveria se fazer presente como parte do aprendizado e ser distinta da educação comum (BOTO; SOUZA 2021) e, no caso dos adultos, a oferta e a adesão deveriam ser orientadas pelos proveitos que se poderia delas tirar. Além disso, tal oferta deveria ser disponibilizada em dias e horários que não comprometessem a dedicação ao trabalho dos cidadãos. Já as profissões identificadas com o serviço público, como a medicina, a engenharia ou as ciências militares, exercidas por um número pequeno de indivíduos, deveriam ser orientadas por

[...] uma instrução extensa [...] sua primeira base, uma condição que a sociedade ou aqueles que os empregam tem o direito de exigir deles, antes de encarregá-los dos serviços públicos aos quais são chamados (CONDORCET, 2008, p. 210).

Apesar de Condorcet argumentar que a instrução voltada às artes mecânicas não teria por objetivo primeiro o bem público, ele se apoia nos princípios liberais iluministas para destacar que esse bem manifestar-se-ia como um efeito secundário. Para ele, as iniciativas individuais na busca pela subsistência ou para atender os desejos dos mais abastados acabariam por beneficiar toda a sociedade. Ocorre que o aumento dos prazeres, da comodidade e os benefícios que os trabalhos realizados proporcionam aos mais ricos estender-se-iam, em partes, aos mais pobres. Desse modo, o acesso progressivo do bem-estar pelos pobres é o que se deve esperar da instrução profissional voltada às artes mecânicas. Para ele, nos países em que tais artes se desenvolvem, as condições de vida dos pobres melhoram:

Conheço um país em que, há quarenta anos, as casas dos pobres não tinham janelas e só recebiam a luz do dia pela metade da porta, que eram obrigados a manter aberta. Vi o uso de janelas tornar-se geral nesse país. Essa mudança será indiferente para a felicidade da geração seguinte: todavia, foi um verdadeiro bem para aqueles que primeiro se beneficiaram dela (CONDORCET, 2008, p. 209).

Em suas proposições voltadas à organização da instrução profissional relativa às artes mecânicas, Condorcet considerou aspectos econômicos, os limites orçamentários da administração pública e as questões epistemológicas que envolveriam o processo.

Argumentou que a oferta e a organização curricular orientar-se-iam pelas necessidades do mercado e deveriam ofertar conteúdos comuns aos diversos ofícios que compunham o arcabouço das artes mecânicas. Condorcet (2008) sublinha que as aprendizagens dos ofícios específicos não deveriam servir de base para orientar a organização pedagógica dos conteúdos, pois, para ele, a instrução pública profissional deveria ocupar-se da difusão de conhecimentos gerais úteis às mais diversas profissões existentes na sociedade.

As razões encontradas pelo autor para arguir em favor de uma instrução profissional pautada em princípios, e não no ensino de cada *métier*, são de naturezas epistemológicas e orçamentárias. Para Condorcet (2008), as diferenças de ordem natural entre os indivíduos legaram à humanidade uma variedade de talentos e profissões, todas importantes para a composição do tecido social e para o progresso. Tal variedade, por outro lado, tornaria dispendiosa a organização de um sistema de instrução pública que atendesse às especificidades de cada ofício. Em vista disso, argumentou que o maior benefício a ser buscado é o que garante a difusão das luzes com igualdade, e os custos elevados na organização de escolas para cada profissão restringiria o número de estabelecimentos e o acesso à instrução profissional.

Com vistas à realidade mencionada, Condorcet (2008) propôs que o trabalho dos mestres fosse organizado de forma que as abordagens dos cursos servissem, em maior ou menor grau, segundo a necessidade de cada profissão. Os conteúdos não seriam voltados ao domínio das técnicas necessárias a cada ofício, mas aos conhecimentos científicos gerais que poderiam servir ao exercício e ao aperfeiçoamento de cada trabalho. A educação dedicada ao pintor não se referiria a aprender a pintar, mas à manipulação e ao desenvolvimento do material necessário ao trabalho. Em consequência, não seriam necessárias grandes quantidades de mestres, especialistas em cada ofício e bastariam

[...] em cada centro de distrito, dois mestres, um encarregado de dar os conhecimentos de desenho, o outro da parte científica das artes. Nos centros dos departamentos, elevar-se-ia a quatro o número de mestres, dividindo entre três deles os elementos da ciência (CONDORCET, 2008, p. 211).

Em vista disso, após a oferta dos conhecimentos comuns próprios da instrução geral, deve-se buscar ensinar noções das variadas ciências e técnicas já conhecidas, com o objetivo de permitir aos homens empregá-las e aperfeiçoá-las nos trabalhos práticos

desenvolvidos. É na empresa, na indústria, no desenvolvimento prático do ofício que se aprende a fazer. O papel do poder público na preparação para as profissões mecânicas não consistiria na estruturação de escolas em que se ensinaria “[...] a fazer meias de seda ou tecidos, de trabalhar com ferro ou madeira, mas somente de oferecer aqueles conhecimentos, úteis a essas profissões [...]” (CONDORCET, 2008, p. 210).

Em termos práticos, Condorcet propôs que os conhecimentos a serem ofertados na formação voltada às artes mecânicas fossem classificados segundo às suas naturezas ou se fundamentassem na relação direta com as diversas artes que deles necessitam. O agrupamento dos conteúdos deveria ser pensado e organizado em observação das classes de profissões que poderiam auxiliar, ou seja, a “[...] instrução útil a um fabricante de tecido não se parece à de um chaveiro; a instrução de um carpinteiro deve ser diferente da de um tintureiro.” (CONDORCET, 2008, p. 211). E, para ilustrar a sua argumentação, o autor apresenta exemplos da relação entre determinados conhecimentos e o exercício profissional.

O ensino do desenho, por exemplo, concorre para o exercício das artes voltadas tanto para o luxo quanto para a realização de trabalhos mais simples, além de facilitar o desenvolvimento das ferramentas empregadas nas demais artes. Já os conteúdos ligados à química, física e geometria são úteis aos que trabalham com metais, vidros, tinturas, entre outros. Além desses princípios da mecânica, da matemática comercial, as medidas e a geometria, que não são contemplados na instrução comum, devem fazer parte da instrução profissional dos que se dedicam a tais profissões (CONDORCET, 2008).

Do ponto de vista econômico e político, Condorcet argumentou que a difusão das artes mecânicas deveria ser regulada unicamente pela necessidade social e pelo talento dos que a elas se dedicam, a fim de que as profissões pudessem se difundir e serem realizadas livremente conforme a demanda. Para ele, operários qualificados e dotados de habilidades aprimoradas pela instrução resultariam em uma melhor racionalização do uso de matérias-primas e do tempo dispensado à produção, além de favorecerem a autonomia da consciência dos trabalhadores.

Com efeito, o antigo modo de produzir e educar para o trabalho nas cidades, e que era organizado no interior das corporações de ofícios, cedia lugar a uma produção mais dinâmica e que se propunha a atender as demandas versáteis do mercado. Não por acaso, a Lei Le Chapelier, que proibira as corporações no ano de 1791, tornou ilegais atividades políticas que pudessem circunscrever a produção e a comercialização na sociedade capitalista nascente:

Os cidadãos de um mesmo estado ou profissão, os empresários, os que tem loja aberta, os trabalhadores e companheiros de uma arte qualquer não poderão, quando se encontrarem reunidos, nomear-se nem presidente, nem secretários, nem síndicos, manter registros, tomar decisões e deliberações, formar regulamentos sobre seus pretendidos interesses comuns (FRANÇA, 1791, p. 1).

Neste contexto de proibição das corporações e associações de trabalhadores, Condorcet demonstrou preocupação com os movimentos políticos que o trabalho urbano poderia engendrar. Para ele, a modernização do trabalho era um pré-requisito para o aumento da riqueza das nações e dos indivíduos. Por outro lado, o aperfeiçoamento da produção resultaria em atividades menos variadas no ambiente de trabalho, o que traria consequências ao exercício da razão, uma vez que os “[...] seus progressos tendem a circunscrever as ideias do simples operário num círculo estreito.” (CONDORCET, 2008, p. 214). Este estreitamento, aliado à proximidade entre os trabalhadores, representaria, na visão do pensador, um risco.

O filósofo argumentou que o trabalhador urbano era recorrentemente exposto às seduções de cunho político, uma vez que é junto a tal classe que se agrupavam e se agitavam “[...] os que tem necessidade de enganar os homens e cujos projetos culpáveis exigem instrumentos cegos dos quais possam fazer alternadamente apoios ou vítimas.” (CONDORCET, 2008, p. 215). Além do mais, aduziu que a proximidade entre os operários urbanos tornava os discursos políticos “[...] contagiosos, seus movimentos se comunicam mais rapidamente e, agitando massas maiores, podem apresentar perigos mais reais.” (CONDORCET, 2008, p. 215). Para o autor, as novas configurações do trabalho limitavam a razão humana, mas, por meio de uma instrução apropriada, os homens poderiam apossar-se desta capacidade de raciocinar corretamente, o que lhes permitiria se aperfeiçoar e evitar que a estupidez tomasse conta dos seus espíritos.

Dessa forma, arguiu que a garantia da liberdade aos indivíduos é sempre mais problemática em cidades que comportam vastas massas operárias. Para o filósofo, a liberdade na França Revolucionária era buscada e estabelecida por meio de leis implacáveis que objetivavam garantir o que denominava como autonomia ou liberdades individuais. Mas, mesmo com tais leis, o autor destacou que a paz e as garantias eram muitas vezes sacrificadas. De fato, a Lei Le Chapelier previa multas, suspensão da cidadania ativa e prisões aos

[...] cidadãos de um mesmo estado ou profissão, os empresários, os que tem loja aberta, os trabalhadores e companheiros de uma arte qualquer não poderão, quando se encontrarem reunidos, nomear-se nem presidente, nem secretários, nem síndicos, manter registros, tomar decisões e deliberações, formar regulamentos sobre seus pretendidos interesses comuns (FRANÇA, 1791, p. 01).

Em face disso, Condorcet (2008) defendeu a instrução como um instrumento efetivo e indagou se ela não seria um artifício “[...] mais doce e mais seguro [...]” (p. 215) na contenção das associações e na defesa do individualismo. Convém lembrar que Condorcet, como parlamentar girondino, se alinhava politicamente à ala moderada da revolução. E, desde 1790, o grupo dos *sans-culottes*, composto por trabalhadores urbanos, desempregados e pequenos comerciantes, radicalizavam em seus protestos e reivindicações. A citação abaixo ilustra o clima de crise e de reivindicações do período, bem como a aplicação da Lei Le Chapelier:

Em 21 de abril, quando uma delegação de trabalhadores do fumo esperava na Municipalidade para pedir salários maiores, a lei Le Chapelier foi invocada contra eles e 5 foram presos. Seguiram-se outras reivindicações salariais e greves, envolvendo os estucadores, padeiros, açougueiros de porco e portuários. A Comuna fez novas prisões e ameaçou processar os que deixassem seus empregos sem permissão (RUDÉ, 1991, p. 141).

Condorcet viu na educação um componente fundamental para superar a crise e consolidar a sociedade pautada no indivíduo, expressa em instituições liberais democráticas. A instrução serviria ao aperfeiçoamento do indivíduo, à formação profissional e, simultaneamente, funcionaria como um antídoto às ideias associativas que orientaram a produção nos séculos anteriores. Para ele, “[...] a instrução dos operários reunidos em cidades tem uma utilidade política muito pouco percebida [...]” (CONDORCET, 2008, p. 215) e que precisava ser dimensionada para além do conhecimento técnico, considerando, também, seu potencial na conformação das massas aos preceitos liberais democráticos.

Destarte, argumentou que o estabelecimento da liberdade sempre encontrou maiores dificuldades nas cidades. A proximidade dos trabalhadores facilitaria o contágio dos seus erros, bem como a comunicação dos movimentos politicamente organizados. Para ele, o conhecimento proporcionado pelas escolas públicas e a instrução profissional elevaria os operários “[...] aos seus próprios olhos, exercendo sua razão, ocupando seu lazer, servirão para lhes dar costumes mais puros, um espírito mais justo, um juízo mais sadio.” (CONDORCET, 2008, p. 215). A instrução, portanto, garantiria a igualdade política entre os indivíduos, blindando-os contra a influência de outrem. Em sua perspectiva, a

difusão das luzes entre as massas serviria, também, a um propósito político, o de impedir que os movimentos populares se tornassem perigosos.

É importante mencionar que o processo de desenvolvimento do capitalismo, nas décadas seguintes, acirrou as novas contradições. O ideal de aperfeiçoamento via instrução, para amainar as desigualdades e formar uma consciência individual que negasse as resistências coletivas ao capitalismo industrial, não se mostrara suficiente. Já nas primeiras décadas do século XIX, precisamente na década de 1820, a palavra socialismo era adotada em pequena escala pelos trabalhadores franceses e, nos anos seguintes, ganhou força como movimento político de questionamento da nova estrutura social, o que resultaria, em 1871, na Comuna de Paris (COGGIOLA, 2011).

4. OS ASPECTOS PEDAGÓGICOS E ORGANIZACIONAIS DA INSTRUÇÃO PROFISSIONAL EM CONDORCET

Destarte, os componentes didáticos e pedagógicos da proposta de Condorcet para a instrução profissional articulam-se com a perspectiva política e econômica do liberalismo em seu contexto revolucionário. Ao pensar a instrução profissional para além da transmissão de saberes, limitada a um processo de passividade dos alunos, o autor está definindo, em seu ideal educativo, a função que a instituição escolar deve ter na sociedade de homens livres. Como sintetizou um de seus estudiosos, ao comentar sua obra, “O papel da escola é fornecer princípios de autonomia, de decifração e controle do saber.” (SILVA, 2004, p. 16). O modelo de instrução profissional defendido pelo filósofo em questão observava tais princípios, como veremos a seguir.

A proposta de instrução pública profissional defendida por Condorcet engendrava uma preocupação com os espaços educativos e os materiais didático-pedagógicos a serem utilizados. Argumentou que os museus de História Natural e as oficinas destinadas à instrução comum deveriam armazenar amostras de matérias-primas, instrumentos, modelos de máquinas e realizar preparações que contivessem conhecimentos úteis aos ofícios. Para o autor, esses espaços possibilitam que se livre “[...] do charlatanismo dos pretensos descobridores de segredos, das intrigas de seus protetores, das despesas inúteis em que engajariam uma nação que quisesse recompensá-los” (2008, p. 217). O contato com a matéria-prima e a sua manipulação possibilitariam aos trabalhadores proteção contra o que definiu como “astúcias” comuns no comércio.

É recorrente nas proposições de Condorcet (2010) a preocupação com o esclarecimento dos indivíduos e, entre eles, os trabalhadores dedicados às artes mecânicas. Nesse processo, aprender-se-ia a conhecer a natureza das matérias-primas e sua correta manipulação, para isso, caberia ao professor conduzir os alunos nos dias dedicados ao descanso a esses ambientes educativos, onde responderia questões apresentadas e resolveria as eventuais dificuldades. A organização dos materiais obedeceria a uma ordem científica, estando eles agrupados segundo a divisão comum dos ofícios, de maneira a facilitar a movimentação no espaço e a apreciação pelos alunos dos objetos que mais os interessassem. Para o filósofo, não seria dispendioso convencer o trabalhador esclarecido pela instrução a reconhecer determinada preparação ou se certa matéria-prima é boa, de modo a “[...] não ser enganado nem sobre a qualidade nem sobre o preço.” (CONDORCET, 2008, p. 218). Evidencia-se, nas suas propostas, que, pedagogicamente, o filósofo acreditava, também, na ação dos trabalhadores sobre os objetos de conhecimento para a sua formação e para o trabalho.

Condorcet (2008) sublinhou que o ensino profissional deveria priorizar a formação dos jovens aprendizes e acontecer nos locais em que estes convenientemente se reuniam. Além disso, a instrução não deveria exaurir os alunos com a exigência de dedicação excessiva às ideias abstratas. Para ele, tal procedimento degradaria a razão ou faria com que adotassem princípios e regras que de fato não compreenderiam. Isso seria possível ao evitar que os alunos se submetessem à procura do que já fora descoberto e era consolidado no ofício e ao furtar-se da profusão de ideias que não servissem aos objetivos profissionais.

Destacou, também, a necessidade de que fossem produzidos e distribuídos livros com fins pedagógicos e que estes contivessem orientações específicas dirigidas aos mestres. Tais materiais deveriam ser pensados por pessoas dotadas de amplos conhecimentos e espírito filosófico, capazes de “[...] conciliar a pouca aplicação que se pode exigir dos alunos com o respeito que se deve ter por sua razão” (CONDORCET, 2008, p. 212).

Condorcet demonstrou preocupação com o tempo dedicado pelos trabalhadores à aprendizagem. Para ele, a instrução profissional voltada às artes mecânicas não deveria concorrer com o tempo dedicado pelos trabalhadores ao exercício do seu ofício. Em termos práticos, o filósofo recomendou que, para uma mesma profissão, deveria bastar “[...] duas ou três aulas por semana [...] para cada curso.” (CONDORCET, 2008, p. 212).

Além disso, para os trabalhadores que já possuíssem formação e para os mestres, seria reservado o domingo para a instrução.

Ocorre que o autor entendeu que o objetivo primeiro para a instrução profissional voltada às artes mecânicas é a equalização dos próprios problemas do trabalhador. Em suas proposições tem em vista a média das massas, mas, considerou também, as eventuais diferenças que existissem no interior desse grupo, ao tratar do acesso aos conhecimentos já consolidados e exigidos para o trabalho. A intenção era que, mesmo os indivíduos que fossem, no entendimento do autor, limitados em sua inteligência pela natureza, pudessem satisfazer as suas necessidades básicas. Apesar disso, reforçou que os indivíduos destinados pelo acaso às artes mecânicas que fossem naturalmente talentosos não teriam seus atributos desperdiçados nem socialmente nem para si mesmos, pois para ele

Aquele que tinha o germe do talento para a mecânica se distinguirá por invenções na arte, aquele que tiver sido chamado para a Química, se não fizer descobertas nessa ciência, pelo menos aperfeiçoará as artes que dependem dela; seu gênio não será absolutamente degradado (CONDORCET, 2008 p. 213).

Na concepção de Condorcet, a formação profissional e as possíveis contribuições dos indivíduos ao progresso do seu ofício se vinculavam ao que entendia mais como talentos naturais do que como aprendizagem. Estava a negar o longo processo de aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamentos “[...] adquiridos ou desenvolvidos predominantemente pelo longo caminho do tirocínio artesão.” (RUGIO, 1998. p. 130). Esta parece ser uma contradição que perpassou toda a arguição do filósofo: por um lado, a crença na perfectibilidade humana e, por outro, o entendimento da existência de diferenças naturais entre os homens.

As propostas pedagógicas elaboradas por Condorcet com vistas a formação profissional ancoram-se nesta dicotomia. Imbuído pelo seu tempo histórico, o autor naturalizou as diferenças de ordem social que ocorressem na sociedade liberal democrática nascente. Simultaneamente, entendeu o ser humano, do ponto de vista ontológico, como perfectível, mesmo quando atravessado por tais distinções. As diferenças, quando naturais, não seriam impeditivas para o progresso nem comprometeriam a liberdade. O que deveria ser combatido era a dependência entre os indivíduos e, neste sentido, a instrução geral e a profissional deveriam fornecer a todos a garantia da sua subsistência e o aprimoramento da razão. Diante disso, tratamos a seguir

da possibilidade de que resquícios do seu ideal tenham persistidos na educação profissional brasileira atual.

4.1 CONDORCET: SUBSÍDIOS PARA SE REFLETIR SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

A distância temporal entre as formulações de Condorcet e a realidade brasileira do século XXI não nos impede de refletir a respeito das possíveis influências daqueles fundamentos nas atuais proposições para a educação profissional em nosso país. Se, por um lado, durante este longo período, a produção experimentou um vertiginoso progresso técnico e impactou a formação para o trabalho, por outro, a maior parte das sociedades ocidentais se manteve estruturada sob a égide do capitalismo de classes. Nesse aspecto, as aproximações feitas entre a realidade de Condorcet e a atualidade brasileira se sustentam, uma vez que a gênese das contradições entre os ideais propagados de cidadania e as limitações da sociedade de classes não só se mantiveram como se acirraram nas recorrentes crises do capitalismo.

Os argumentos em prol de um modelo de formação profissional que responsabiliza o indivíduo pela superação das desigualdades são apresentados como novos, mas estão permeados pelas contradições e ambiguidades historicamente presentes no mundo produtivo capitalista – o que não significa desconsiderar as especificidades da realidade brasileira. Desse modo, observa-se que as matizes teóricas que fundamentam a educação profissional no Brasil no século XXI são desterritorializadas e reorganizadas sob a forma de uma suposta nova concepção pedagógica. Todavia, quando analisamos, por exemplo, a Lei 13.415/2017, percebe-se que é atribuída à educação profissional a função de dinamizar o trabalho de modo a superar as desigualdades estruturais de classe. Embora se propague que este seja um momento de rupturas com as diretrizes pedagógicas do passado – como o tradicionalismo educacional datado do início do século XX - o que se tem observado são suas permanências revestidas de novas roupagens.

Sob as orientações teóricas liberais, as políticas de profissionalização promovem a estruturação da educação brasileira a partir de uma perspectiva produtivista, em detrimento de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e que reiteradamente foram negados aos trabalhadores das sociedades em diferentes estágios de industrialização. (SPRICIGO; MARTINS, 2020). Ao priorizar o que foi definido como desenvolvimento de competências, o que se observa é a responsabilização individual

frente a um sistema produtivo em crise e incapaz de garantir as necessidades humanas básicas. Isso se evidencia nas recomendações presentes na BNCC e orientadas para formar atitudes e valores para atender as atuais demandas do trabalho flexível. (BRASIL, 2017).

Seja nas nascentes sociedades industriais ou no contexto brasileiro da atualidade, reduz-se a existência do estudante ao âmbito da produção e do desenvolvimento de competências para a sobrevivência em uma sociedade de classes. Ao mesmo tempo em que a concepção de educação profissionalizante é orientada a partir de conceitos como autonomia e liberdade, cerceia-se a vivência do trabalho como processo de desenvolvimento em uma dimensão totalizante, motor da existência humana, da própria história e da sociedade (MÉSZÁROS, 2011).

Observa-se que, nesse bojo, emerge uma concepção convergente a diferentes contextos e tempos históricos e muito presente em Condorcet (2008): a raiz das desigualdades sociais estaria na deficiência educacional que impediria que cada indivíduo buscasse o seu lugar em uma sociedade livre. Para esse pensamento hegemônico e adaptado à atualidade brasileira, a crise seria decorrente da incoerência na formação oferecida e a modernização em curso do mundo produtivo.

Nessa perspectiva, a educação não capacita os indivíduos com as habilidades fundamentais exigidas pelo mercado de trabalho (LIMA FILHO, 2021). Para superar essas lacunas, é necessário que os estudantes, devidamente formados, “[...] reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional [...]” (BRASIL, 2018, p.477).

Diante da precarização extremada do emprego formal, a criatividade constituiu-se como uma habilidade fundamental no processo de criação de possibilidades reais de trabalho (LIMA FILHO, 2021). O empreendedorismo que passa a fazer parte da escolarização profissionalizante defende a capacidade do sujeito em mobilizar e adaptar recursos cognitivos, “(...) de transformação da subjetividade do jovem, nesse sentido busca a construção de novos modos de entender os valores empresariais” (SPRICIGO; MARTINS FILHO 2020) para intervir em uma realidade controversa e contraditória. Neste âmbito, o texto da BNCC defende a difusão de “[...] uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo” (BRASIL, 2018, p.466). Em seu conjunto, esses ideais não resultam em mudanças efetivas no que se refere à superação das desigualdades e também não

colaboram para uma formação omnilateral capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Condorcet foi um pensador e agente político que teve, nas transformações ocorridas na França do final do século XVIII, o seu terreno de ação. Como iluminista, demonstrou uma crença inabalável no progresso e na perfectibilidade humana impulsionados pela razão. Para ele, essas qualidades poderiam se aprimorar com a estruturação de um sistema público de ensino e pela promoção de um modelo de instrução profissional. A escolarização e a formação para o trabalho tornam-se centrais em suas reflexões para a perfectibilidade dos homens na sociedade liberal democrática nascente.

Suas elaborações em defesa da instrução pública profissional se constituíram a partir de fundamentos políticos, econômicos e pedagógicos. Para ele, uma correta instrução profissional serviria como antídoto às ideias contrárias aos indivíduos, além de proporcionar e acelerar o progresso técnico. Do ponto de vista pedagógico, considerou em suas proposições, as características do público ao qual a instrução profissional em artes mecânicas destinar-se-ia. Questões como a disponibilidade de tempo, de mestres, a diversidade de profissões e a escassez de recursos estatais foram fundamentais para pensar a organização e a condução das aulas. A intenção que perpassa toda a sua proposta pedagógica tem em perspectiva a necessidade de se difundir ao maior número de pessoas os conhecimentos que julgava necessários ao aprimoramento individual e profissional adequados aos novos tempos.

Tratava-se de um momento histórico em que a produção artesanal e a relação pedagógica entre mestres artesãos não tinha mais razão de existir. Por outro lado, o capitalismo industrial e a instauração do ritmo da maquinaria na produção ainda não tinham se tornado hegemônicos, fenômeno que se consolidaria no século seguinte. Marx (1989), alertou, no Século XIX, que apesar dos economistas clássicos não terem chegado à raiz das coisas, os mesmos foram honestos em suas abordagens, enquanto os economistas da sua época colaboravam para obscurecer as questões. Tomando de exemplo o raciocínio marxiano talvez Condorcet, nesta época, não tivesse ainda os elementos históricos necessários para a plena compreensão da dinâmica a ser instaurada na produção capitalista.

Suas propostas apresentam os traços de uma sociedade em transformação, em que o papel do trabalhador não era mais artesanal, mas marcado pelas características da manufatura, que, nas décadas seguintes, adquiriria as características do trabalho industrial. Mas, diante das crises recorrentes e do acirramento das desigualdades em nosso tempo, se exige uma crítica dos fundamentos da educação profissional e dos modelos formativos procuram adaptar os sujeitos à dinâmica capitalista em crise.

No âmbito da contemporaneidade brasileira, os fundamentos liberais que nortearam as propostas de Condorcet foram desterritorializadas para comportar a ideia de uma nova diretriz pedagógica decorrentes da plataformização do trabalho. Todavia, o que se apresenta como inovação, na verdade, é a inserção de novas variáveis à função dinamizadora do trabalho e que historicamente esteve a cargo da educação liberal. Embora se propague que este seja um momento de rupturas com as diretrizes pedagógicas do passado, o que se observa é a manutenção de suas bases acrescidas de novas demandas: passa-se da adaptabilidade frente ao nascente trabalho industrial para a adaptabilidade frente ao trabalho via tecnologias da informação.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo. Entre o iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

BOTO, Souza. A instrução pública em Condorcet e suas vicissitudes. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HzRrzXDKfy6cQz/?lang=pt>. Acesso em 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 fev. 2023

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/. Acesso em: 19 fev. 2023.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo**. Tradução de Álvaro Cabral. Campinas: Unicamp, 1992.

COELHO, Marcos Pereira. **Condorcet - educação e instrução: a busca da perfectibilidade humana como sentido da vida**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

COGGIOLA, Osvaldo. A primeira internacional operária e a comuna de Paris. **Revista Aurora**, Marília, Ano V, v. 08, p. 165 – 183, ago. 2011.

CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat. **Escritos sobre a instrução pública**. Tradução Maria Auxiliadora Cavazzotti, Ligia Regina Klein e Fani Goldfarb Figueira. Campinas: Autores Associados, 2010.

CONDORCET, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução Maria das Graças Souza. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FRANÇA. **Lei Le Chapelier, de 14 de Junho de 1791**. UFMG, S/D. Disponível em: https://www.fafich.ufmg.br/hist_discip_grad/LeiChapelier.pdf. Acesso em: 10 Jun. 2022.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções 1789-1848**. Tradução Maria Tereza Lopes Teixeira, Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

LIMA FILHO, Domingos Leite et al. **Educação profissional no Brasil do Século XXI: políticas, críticas e perspectivas-Vol. 1**. Editora Oficina Universitária, 2021.

MACEDO, José Rivair. **Viver nas cidades medievais**. São Paulo: Moderna, 1999.

MARCANTONIO, Jonathan Hernandes. Modernidade e secularização. **Revista do Curso de Direito da Universidade Metodista de São Paulo**. São Paulo, v.8, n.8, 2011. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas_. Acesso em: 12 ago. 2022.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. v. 02.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

RUDÉ, George: **A multidão na história: Estudo dos movimentos populares na França e na Inglaterra 1730-1848**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Ed Campus, 1991.

RUGIO, Antonio Santoni. **Nostalgia do mestre artesão**. Tradução Maria de Lourdes Menon. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

SILVA, Sidney Reinaldo. **Instrução Pública e Formação Moral – A gênese do sujeito liberal segundo Condorcet**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SPRICIGO, Fabrício; MARTINS, José Lourival. A Educação Escolar contemporânea: A Formação Do Jovem No Século XX. **Revista Debates em Educação**. Alagoas, vol. 12, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8224/pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.