

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CÂMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A
CIÊNCIA**

Bianca Rafaela Boni

**O CONCEITO DE TRABALHO EM CURRÍCULOS DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA**

Bauru
2020

Bianca Rafaela Boni

**O CONCEITO DE TRABALHO EM CURRÍCULOS DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Área de Concentração em Ensino de Ciências, da Faculdade de Ciências, Unesp – Câmpus de Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação para a Ciência.

Orientador: Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Bauru
2020

B715c Boni, Bianca Rafaela
O Conceito de Trabalho em Currículos da Educação Profissional
Técnica / Bianca Rafaela Boni. -- Bauru, 2020
70 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves

1. Ensino técnico. 2. Trabalho e Educação. 3. Marxismo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE BIANCA RAFAELA BONI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 18 dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 14:00 horas, no(a) Sala de Reuniões do Departamento de Biologia e Zootecnia, da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES - Orientador(a) do(a) Departamento de Biologia e Zootecnia / UNESP/Câmpus de Ilha Solteira, Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA do(a) Departamento de Matemática / UNESP/Câmpus de Ilha Solteira (participação por videoconferência), Profa. Dra. MARIA ELIZA BREFERE ARNONI do(a) Departamento de Educação / UNESP/Câmpus de São José do Rio Preto, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de BIANCA RAFAELA BONI, intitulada **O Conceito de Trabalho em Currículos da Educação Profissional Técnica**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES



Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA (participou à distância) P/



Profa. Dra. MARIA ELIZA BREFERE ARNONI (participou à distância) P/



A todas as pessoas que ensinam e pesquisam no Brasil, que lutam diariamente por uma educação que ensine a pensar e não a obedecer e que se colocam na contramão do sistema buscando desenvolver uma educação que seja revolucionária.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, da Faculdade de Ciências, do câmpus de Bauru da Universidade Estadual Paulista.

Ao professor Harryson, sou grata por ter cruzado seu caminho e tornado-se, além de orientador, um grande amigo. Por confiar em meu trabalho, pela paciência e pela dedicação na construção dessa pesquisa; por incentivar-me a ver o mundo com olhos questionadores e a contribuir para a minha formação enquanto professora e pesquisadora; pelos ensinamentos acadêmicos e da vida, e por acreditar em mim mesmo quando eu não fui capaz de acreditar.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa: Deise Aparecida Peralta, Maria Eliza Brefere Armoni, Ana Lúcia Braz Dias, Nelson Antônio Pirola e Lucélia Tavares Guimarães, por terem aceito participar dessa empreitada e pelas ricas contribuições para este trabalho.

A minha família, pelo apoio, incentivo e amor incondicional.

A minha mãe, em especial, por tudo que precisou sacrificar e conquistar sozinha para que eu pudesse chegar até aqui, por sempre ter estado ao meu lado, dando força e coragem para superar os obstáculos da vida e nunca me deixou desistir; uma mulher maravilhosa que é meu maior exemplo e inspiração, à quem devo toda a minha vida e cada conquista que não é só minha, mas nossa.

Ao Thiago, por ser meu companheiro e amigo ao longo desses anos, sempre me motivando a ir em busca dos meus sonhos; por estar ao meu lado em todos os momentos e que apesar da distância, sempre se fez presente, tornando-se um aconchego e um porto seguro. Por todo carinho e por toda dedicação e por vibrar junto comigo a cada conquista.

Ao Igor, um grande amigo que passou a fazer parte dessa caminhada e que sempre esteve ao meu lado nos momentos de descontração e, também, quando precisei de apoio e acalento. Você me ensina, a cada dia, permitindo-me crescer e aprender com nossas reflexões e com nossas discussões sobre todo e qualquer assunto. Por dividir comigo essa experiência e por ser um companheiro extraordinário nessa jornada.

A todos meus amigos, pelas risadas, pelas reflexões de boteco e pelos bons momentos de descontração. Em especial, a Alini e ao Carlos, por serem pessoas maravilhosas, que tive a sorte de ter por perto, mesmo que de longe, e que passaram a fazer parte da minha vida e de todas as minhas conquistas até aqui, apoiando-me e encorajando-me nos momentos mais difíceis.

Ao Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC) por contribuir de forma significativa tanto para a construção deste trabalho, como para minha formação humana e acadêmica.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a construção desse trabalho.

Aos seres de luz que me acompanham, protegem-me, iluminam-me e nunca me deixam só.

A CAPES, pelo apoio financeiro conferido a esta pesquisa.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece
habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa
natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada, de arbitrariedade
consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht (Disponível em
<https://www.escritas.org/pt/t/13207/nada-e-impossivel-de-mudar>. Acesso em 25
mar 2020).

RESUMO

A presente investigação parte do seguinte problema de pesquisa: *como o conceito de trabalho é apresentado nos documentos normativos e curriculares implantados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM)?* Para tanto, delineamos como objetivos de pesquisa (i) a caracterização de aspectos teóricos sobre trabalho na perspectiva de currículos prescritos de EPTNM (ii) a discussão do conceito de trabalho apresentado em documentos normativos e curriculares prescritos da EPTNM, com foco na sua articulação com a Ciência e Tecnologia. Como aporte teórico-metodológico, fundamentamos no Materialismo Histórico Dialético, baseado nos pressupostos marxistas. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram analisados currículos prescritos da EPTNM no Brasil, quais sejam: Lei n. 4.024/1961 (LDB de 1961); Lei n. 5.692/71 (LDB de 1971); Lei n.9394/1996 (LDB de 1996); Parecer CNE/CEB n. 11/2012; Resolução CNE/CEB n. 6/2012. Os documentos curriculares apontam para uma tentativa de superação da dualidade entre a formação propedêutica e a formação profissional técnica, além de apresentar o conceito de trabalho como fundamento essencial do sujeito enquanto ser ontológico, histórico e social. Ainda é colocado o trabalho como princípio educativo que deve nortear o desenvolvimento curricular da Educação Profissional Técnica. No entanto, o currículo é pensado a partir de uma lógica mercadológica, que entende a formação especializada de trabalhadores como forma de atender às demandas econômicas e, conseqüentemente, que reproduza e mantenha o *status quo* do capital, não condizendo nesse sentido, com a ideia de trabalho apresentada pelos documentos normativos da EPTNM.

Palavras-chave: Ensino Técnico, Trabalho e Educação, Marxismo.

ABSTRACT

The present investigation starts from the research problem: how the concept of work is stated in the normative and curricular documents implanted in Technical Professional Education at High School (TPEHS)? For that, we outline as research objectives: i) characterize theoretical aspects of work from the perspective of prescribed curriculum of TPEHS; ii) discuss the concept of work stated in normative and prescribed curriculum documents from TPEHS, with focus on articulation with Science and Technology. Our theoretical-metodological basis will be the Dialectical Historical Materialism, based on marxist assumptions. For the development of the research, were analyzed brazilian prescribed curriculum of the EPTHS, being these: LDB of 1961 (Law n. 4.024/1961); LDB of 1971 (Law n. 5.692/71); LDB of 1996 (Law n.9394/1996); Opinion CNE/CEB n. 11/2012; Resolution CNE/CEB n. 6/2012. The curricular documents pointed to an attempt to overcome the duality between propaedeutic training and technical professional training, in addition to presenting the concept of work as an essential foundation of the subject while as an ontological, historical and social being. Futhermore, work is placed as an educational principle that should guide the curriculum development of Technical Professional Education. However, the curriculum is designed based on a market logic, which understands the specialized training of workers as a way to attend economic demands and, consequently, that reproduces and maintains the status quo of capital, not being consistent with the idea of work stated by the TPEHS normative documents.

Keywords: Technical Education, Work and Education, Marxism.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI-5. Ato institucional n. 5.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CBO. Classificação Brasileira de Ocupações.

CEB. Câmara da Educação Básica.

CNCT. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

CNE. Conselho Nacional de Educação.

EPTNM. Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

FAPESP. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

FEIS. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira.

GEPAC. Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação.

IC. Iniciação Científica.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC. Ministério da Educação.

MHD. Materialismo Histórico Dialético.

MP. Medida provisória.

PEI. Programa de Ensino Integral.

PNE. Plano Nacional de Educação.

SENAC. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI. Serviço Nacional de Aprendizado Industrial.

UNE. União Nacional dos Estudantes.

UNESP. Universidade Estadual Paulista.

SUMÁRIO

O CAMINHO ATÉ AQUI...	10
INTRODUÇÃO	14
1. TRABALHO E EDUCAÇÃO	25
1.1 Trabalho: da gênese do ser social à alienação	25
1.2 Diálogos entre Trabalho e Educação	29
1.3 Considerações do Capítulo	34
2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – CURRÍCULOS PRESCRITOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.....	36
2.1 O desenvolvimento da Educação Profissional do Brasil e as implicações na formação para o trabalho	36
2.2 O conceito de Trabalho em currículos prescritos da EPTNM.....	41
2.2.1 O Trabalho nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	41
2.2.2 O Trabalho assumido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM.....	48
2.3 Considerações sobre os Currículos.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS	65

O CAMINHO ATÉ AQUI...

No ano de 2013, ingressei¹ no curso de Ciências Biológicas da FEIS, faculdade de Ilha Solteira, um dos câmpus da UNESP. O curso oferece as modalidades de graduação (Bacharelado e Licenciatura), com a possibilidade de escola pela modalidade ou pelas duas modalidades a partir do segundo ano do curso.

Quando escolhi o curso de Ciências Biológicas, imaginava-me trabalhando em laboratório ou em campo, com plantas e com animais. Tinha escolhido até, então, optar apenas pelo bacharelado. Quando chegou o momento de escolher a modalidade, segui o conselho de minha mãe: “se está na chuva, é pra se molhar” e optei pelas duas modalidades.

Eu sou a primeira pessoa da minha família a fazer faculdade em uma universidade pública e, até o meu ingresso, estar na faculdade era um sonho muito distante da minha realidade, ainda mais estando longe de casa. Para poder seguir com os estudos na UNESP, consegui uma bolsa de auxílio socioeconômico e uma vaga na moradia estudantil e precisava de um professor para ser responsável por mim. Fui acolhida pelo professor Harryson Júnio Lessa Gonçalves quem me mostrou um caminho diferente do que eu tinha pensado para a minha formação, inspirando-me a iniciar os estudos e as discussões sobre as diferentes perspectivas de Currículo e Educação, por meio do “Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação” (GEPAC)². A partir desse momento, comecei a ver o mundo com um olhar questionador, de alguém que quer ver além do que está sendo apresentado. Eu não percebia, mas estava construindo minha identidade como professora-pesquisadora da área de *currículo*.

Em 2014, tive a oportunidade de participar do projeto de pesquisa, intitulado por “Interdisciplinaridade na Escola: Currículos, Concepções e Práticas”³ e integrado a esse projeto, desenvolvi uma investigação de IC, intitulada “Interdisciplinaridade na Escola:

¹ No corpo do texto, utilizaremos a primeira pessoa do singular para tratar de aspectos da trajetória da pesquisadora e a primeira pessoa do plural para tratar de aspectos relacionados ao diálogo estabelecido por essa com outros sujeitos (orientador e grupo de pesquisa).

² O grupo é liderado pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves e pela Profa. Dra. Deise Aparecida Peralta. Para mais informações, sugiro acessar a página do diretório de grupos do CNPq (<http://www.dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4551766380179817>).

³ Projeto coordenado pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves (UNESP/FEIS), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) via Chamada Universal MCTI/CNPq n. 14/2014 (Processo n. 444172/2014-9).

Currículos e Práticas no Contexto de uma Escola Paulista de Tempo Integral”⁴, financiada pela FAPESP, que, posteriormente, subsidiou meu Trabalho de Conclusão de Curso na licenciatura. O projeto consistiu em um estudo etnográfico, cujo objetivo foi compreender como a interdisciplinaridade perpassa os currículos oficiais e a prática de professores da área de Ciências da Natureza e Matemática de uma escola pública paulista que havia recentemente implementado o PEI. A investigação de IC revelou que, apesar da interdisciplinaridade se fazer presente nos currículos oficiais, ainda há fragilidades e desafios a serem superados quando se trata do cotidiano escolar e da prática pedagógica do professor. Os resultados dessa investigação podem ser encontrados em Gonçalves, Boni e Gomes (2019).⁵

A partir da imersão no cotidiano escolar, eu me deparei com alguns obstáculos enfrentados pela gestão e pelos professores da escola, a motivação (ou a falta dela) durante as dificuldades e as oportunidades que iam surgindo diariamente, além de ter um panorama de como são estruturados os currículos de Ensino Médio nessas escolas. Participei, no mesmo período da pesquisa, do projeto de extensão “InterCiência: Oficinas de Ciências da Natureza e Matemática”, que permitiu uma maior aproximação do contexto escolar por meio de realização de construção de clubes juvenis na escola investigada.

Na segunda metade de 2017, comecei o projeto de IC “Posicionamentos e Tensões Relativos à Reforma do Ensino Médio: professores e gestores de uma escola paulista de tempo integral”⁶, orientado pelo prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves, também financiada pela FAPESP⁷. Objetivei, nesse trabalho, caracterizar alguns dos posicionamentos e algumas das tensões relativos à Reforma do Ensino Médio, desde a publicação da MP n. 746/2016 à sanção da Lei n. 13.415/2017. Entendemos, a partir de nossa investigação, que o processo de tramitação e que as decisões referentes à reformulação do Ensino Médio ocorreram de forma muito acelerada: o processo deveria ter sido estudado com muita cautela, por especialistas de diversas áreas da Educação. Além disso, a pesquisa demonstrou a importância da legitimação do posicionamento de professores e de gestores, por vezes ausentes nas discussões da Reforma do Ensino Médio

⁴ IC orientada pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves (Processo FAPESP n. 2014/25824-9).

⁵ Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2386/808>>

⁶ Esse projeto de IC investigação integra-se ao projeto de pesquisa “Estudo Comparativo sobre as Reformas Educacionais da Educação Secundária na América Latina: Bolívia, Brasil e México”, coordenado pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves (UNESP/FEIS) que objetiva analisar singularidades e similaridades percebidas em reformas da educação secundária da Bolívia, Brasil e México.

⁷ Processo FAPESP n.17/04594-3.

e que revelaram ter muito a contribuir, principalmente, por serem os responsáveis por colocar em ação a implementação das políticas curriculares.

Um dos pontos destacados na Reforma do Ensino Médio foi a implementação dos itinerários formativos⁸, por meio do quais o aluno pode escolher a ênfase a seguir em sua trajetória final da Educação Básica. Dentre os itinerários, chamou-me a atenção o de “Formação Técnica e Profissional”, ofertado pela escola mediante disponibilidade. A partir das discussões promovidas pelos pesquisadores do GEPAC, que investigam essa temática, surgiu meu interesse em entender melhor a Educação Profissional no Brasil e sua articulação com o Ensino Médio.

Além da participação no GEPAC, também faço parte do Núcleo Afro-Brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA)⁹ e do Núcleo de Apoio e Discussão de Gênero e Sexualidade (NUGENS)¹⁰. Estar envolvida nesses dois núcleos, permitiu-me não apenas ver o mundo a partir das questões étnico-raciais e de gênero e sexualidade, como me permitiu perceber as contradições e as injustiças presentes na sociedade. Me fez questionar como essas relações cruéis de domínio e poder sobre as minorias estava sempre presente ao longo da história e porque essas relações se perpetuavam nas relações sociais.

As discussões, no GEPAC, a partir de estudos críticos da sociedade, mais especificamente de Educação e Currículo, possibilitaram-me entender que essas relações desiguais, de um grupo dominante sobre outras minorias, constitui-se de forma proposital, uma maneira de manter o *status quo* de quem está no poder. Além disso, entendi de que forma a educação se torna um instrumento de reprodução dessas relações desiguais, ou como ela pode se transformar em uma forma de superação dessas relações. Como sempre disse o professor Harryson, é preciso “colocar o dedo na ferida”, ir além da superfície para começar a compreender algumas dessas contradições. Esse olhar questionador começou a fazer parte não só da minha formação acadêmica, mas da minha vida como um todo, o que me colocou em movimento, permitindo reinventar-me e reinventar o mundo.

Em 2018, ao ingressar no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, algumas disciplinas e a participação nas reuniões e nas atividades

⁸ De acordo com a Lei n. 13.415/2017, o Ensino Médio será organizado a partir de itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento: (i) Linguagens e suas Tecnologias; (ii) Matemática e suas Tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; (iv) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e (v) Formação Técnica e Profissional.

⁹ Para conhecer melhor sobre o NABISA, recomendo leitura de Martins e Gonçalves (2018).

¹⁰ Para conhecer alguns projetos desenvolvidos pelo NUGENS, recomendo ainda a leitura de Vieira, Souza e Camargos (2018) e Souza, Vieira e Camargos (2018).

do GEPAC aproximaram-me de leituras e de discussões que subsidiaram a construção do meu projeto de mestrado: ansiava aprofundar-me nas interfaces entre a Educação Profissional e o conceito de Trabalho e como essa relação reflete na organização curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil.

INTRODUÇÃO

Durante a constituição da educação no Brasil, a Educação Profissional representa uma parte muito importante da história. Essa modalidade de ensino apresenta uma dicotomia, por muito tempo questionada, uma vez que coloca a formação técnica instrumentalizada voltada para a camada mais pobre da população, visando formação de mão de obra qualificada para atender as demandas econômicas do capital, enquanto a formação propedêutica restringia-se apenas a uma pequena parcela, a elite (MOURA, 2007; FREITAS, 2014).

Das diversas reformas que ocorreram no âmbito da Educação Profissional, algumas pretendiam superar essa dicotomia e promover uma formação profissional mais humana e integral. Com a publicação da LDB (Lei n. 9.394/1996), a relação entre a Educação Básica, especificamente o Ensino Médio, e a Educação Profissional estreita-se. Em seu artigo 35, seção IV, estabelece que uma das finalidades do Ensino Médio é a “[...] preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Consta também na LDB/96, no artigo 36-A, seção IV-A, sobre a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM)¹¹, que o Ensino Médio poderá preparar o educando para o exercício de profissões técnicas. Sendo assim, a EPTNM será desenvolvida de duas formas. A primeira é articulada com o Ensino Médio, sendo: (i) *integrada*, somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, com o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; e (ii) *concomitante*, a quem ingresse ou já esteja cursando o Ensino Médio, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou instituições diferentes. Subsequente, o segundo tipo, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

¹¹ Instituída pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para redimensionar, para institucionalizar e para integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

Em 2012, com a Resolução CNE/CEB n. 6/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB n. 11/2012, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que estabelecem princípios norteadores da referida modalidade em seu artigo sexto.

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

[...]

III - *trabalho* assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - *articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica*, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2012a, p. 2, grifos nossos).

De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 11/2012, “a formação humana se expressa com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (BRASIL, 2012b, p. 28), sendo tais dimensões o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico, associado ao modo de produção); a ciência e a tecnologia compreendidas como os conhecimentos produzidos pela humanidade e que possibilitam o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos, estéticos e políticos, são orientadores das normas de conduta da sociedade (BRASIL, 2012b, p. 28).

O documento apresenta uma perspectiva de formação integral para a EPTNM, por meio da qual se articule a formação geral e a formação profissional, visando a superação da tradicional e da preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, e que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura sejam dimensões indissociáveis da formação humana (BRASIL, 2012b). Além disso, a Lei n. 13.415/2017, que estabelece a reforma do Ensino Médio, possibilita uma maior aproximação entre a Educação Profissional técnica e o Ensino Médio, com a implementação da formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos oferecidos no Ensino Médio integral, mediante disponibilidade da instituição.

Em 25 de junho de 2014, foi aprovada a Lei n. 13.005 que instituiu o PNE, com vigência de 10 anos para o cumprimento de metas e de estratégias que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação no país em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos. Seu primeiro artigo estabelece as diretrizes do PNE, destacando-se os incisos V e VII. Neles, aponta-se para a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” e para a “promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País”, respectivamente (BRASIL, 2014). Além disso, o PNE destaca em sua meta 11 a necessidade de “triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014, p. 10).

De acordo com as notas estatísticas do Censo Escolar de 2018¹², as matrículas da Educação Profissional no Brasil cresceram cerca de 4% entre 2017 e 2018. Dentre as modalidades que mais aumentaram o número de matrículas, a modalidade integrada ao Ensino Médio cresceu 5,5%. Destacamos que, desde 2014, apesar de o número total de matrículas da Educação Profissional ter diminuído em 2,1%, a modalidade de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio teve crescimento de 25% no número de alunos matriculados nos últimos cinco anos.

Para além de um documento que estabelece os objetivos, metas e conteúdos da instituição escolar, compreendemos o currículo como um processo de construção sociocultural, articulado à realidade social. Processo esse que não é determinado apenas por agentes internos da escola, mas, também, pelos interesses políticos, econômicos, culturais, pelas disputas de poder e pelas ideologias que caracterizam a sociedade na qual ele é construído. De acordo com Apple (2013), o currículo

[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2013, p. 71, grifos no original).

12

Disponível

em

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 3 out 2019.

Para Pacheco (2005), o currículo, enquanto processo cultural, social e político, é construído a partir de bases ideológicas, nas quais as ideias, os valores, as atitudes e as crenças são definidas por quem detém o poder. Assim, a ideologia fomentadora do currículo está a serviço das demandas da classe dominante. Nesse sentido, entendemos o currículo a partir de uma perspectiva crítica na qual “está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (SILVA, 2010, p. 46). Consequentemente, o conhecimento incorporado no currículo não é neutro, mas resultado de interesses particulares de quem detém o poder e como isso é reproduzido e alterado na sociedade.

Em se tratando de currículo, Apple (2013) afirma haver uma política de conhecimento oficial, na qual se manifestam os conflitos e as concepções dos que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento da marginalização de outros e o tipo de sociedade vigente será fator decisivo para determinar como o currículo se constrói diante desses conflitos.

Na sociedade em que impera o capital, os condicionantes econômicos têm grande peso nas tomadas de decisões curriculares e educacionais. Para Pacheco (2005), “os recursos educativos, a valorização da carreira dos professores, as expectativas profissionais dos alunos, as opções curriculares dos alunos, a pressão dos grupos econômicos na escolha das áreas de conhecimento, etc.” são fatores decisivos para o desenvolvimento de um currículo sob influência da economia (PACHECO, 2005, p. 63).

O currículo não é algo estático proveniente de um certo modo de pensar a educação e as aprendizagens que são necessárias aos alunos, nem se esgota no que aparece nas escolas, mas deve ser entendido enquanto práxis.

Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para constituí-la (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Nesse sentido, o desenvolvimento curricular é entendido enquanto um processo dinâmico e contínuo, que envolve não apenas o momento de justificação e de construção curricular, mas “[...] engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até a sua avaliação e passando, necessariamente, pelos momentos de concepção, elaboração e implementação” (PACHECO, 2005, p. 49). Ainda segundo o autor, esse é um processo

de construção, de busca sobre quem decide as demandas dos currículos, quais decisões são tomadas e como isso se expressa na elaboração, realização e avaliação dos currículos.

Portanto, a preocupação dos estudos curriculares na perspectiva crítica pauta-se em desvendar a serviço de quem o currículo está disposto e como pensá-lo a favor dos grupos e das classes oprimidos. Além de discutir em que os currículos contribuem para a reprodução de desigualdades sociais, também busca-se reconhecer as contradições e resistências presentes no processo de desenvolvimento curricular (MOREIRA; SILVA, 2013).

Partindo dos pressupostos marxistas, pensar o currículo em uma sociedade capitalista, implica em questionar a relação entre currículo, escola, educação e economia e sistema de produção. Nesse sentido, faz-se necessária a busca pela compreensão de qual o papel da escola nesse processo e de como o currículo contribui para a reprodução desse sistema, dividindo a sociedade entre os que produzem e os que se apropriam dessa produção ou como contribui para a transformação do sistema vigente.

Em uma sociedade capitalista, o trabalho deixa de ser a essência do ser humano e passa a ser um instrumento de manutenção do capital, que o coisifica a partir do processo de alienação (VÁZQUEZ, 1977). Diante disso, compreendemos a possibilidade de a Educação Profissional constituir-se a partir de uma perspectiva contra-hegemônica e revolucionária, voltada para formar trabalhadores conscientes de sua capacidade de transformar a realidade e de seu papel na luta pela superação do capital. Entendemos ainda que o trabalho, entendido na perspectiva marxista, é elemento fundamental para que o desenvolvimento curricular da escola não se dê sob uma perspectiva de mera formação de mão de obra qualificada, visando atender as demandas do mercado econômico, mas de uma formação que provoque a construção de um pensamento revolucionário.

Na sociedade capitalista, a educação escolar é organizada e oferecida pelo Estado, como um instrumento mantenedor da ordem vigente do capital. O currículo, cujos princípios sejam a emancipação e a formação humana e integral, constrói sob um discurso burguês que apesar de buscar a garantia de oferta universal da educação escolar, utiliza-a como forma de aprimoramento da força de trabalho produtivo pra atender as demandas e exigências impostas pelo capital.

Tonet (2016) afirma que a educação pode se tornar uma ferramenta de luta contra o sistema capitalista vigente a partir de atividades educativas que contribuam para o acesso dos trabalhadores aos conhecimentos mais elevados do patrimônio acumulado pela

humanidade, aproximando-os de conhecimentos com caráter revolucionário, para que compreendam a totalidade do processo histórico e percebam-se enquanto sujeitos capazes de transformar a realidade imposta pelo capital.

Diante de um cenário de exploração da força de trabalho pelo capital, o trabalho torna-se estranho ao trabalhador por meio do processo de alienação. Assim, faz-se necessário compreender qual o papel da EPTNM na formação de trabalhadores. Para além disso, como o conceito de trabalho tem sido apontado nos currículos e como é explorada a articulação entre a Educação Básica e a formação profissional.

Refletindo sobre esse contexto, questionamos *como o conceito de trabalho é apresentado nos documentos normativos e curriculares implantados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio?* Buscando responder a essa questão, definimos dois objetivos, a saber: (i) caracterizar aspectos teóricos sobre trabalho na perspectiva de currículos prescritos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e (ii) discutir o conceito de trabalho apresentado em documentos normativos e curriculares prescritos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com foco na sua articulação com a Ciência e Tecnologia.

A presente investigação desenvolveu-se a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico Dialético (MHD), cujos fundamentos foram estabelecidos por Karl Marx e Friedrich Engels. Tal perspectiva considera indispensável para a produção do conhecimento científico, a apreensão do movimento real do objeto em questão na pesquisa, ou seja, conhecê-lo em suas determinações, em sua ontologia. Netto (2011) afirma que “o método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53, grifos no original).

À luz de Tonet (2018), compreendemos a ontologia enquanto o estudo do ser, a compreensão das mais gerais e das mais essenciais determinações daquilo que existe, na qual a abordagem parte do objeto enquanto seu próprio fundamento. Isso significa que o sujeito sempre estará subordinado ao objeto, sendo este último, o elemento central do conhecimento. O sujeito, portanto, tem a função não de teorizar a respeito do objeto, mas de traduzi-lo em sua própria realidade.

Nesse sentido, a pesquisa deve buscar ir além da aparência do que está posto como realidade e chegar o mais próximo possível de sua essência. Entendemos que não se deve descartar a aparência imediata do fenômeno, já que é por meio dela que se inicia o

processo do conhecimento, mas é essa ultrapassagem do imediato que possibilita a extração das múltiplas determinações presentes na realidade (MARTINS; LAVOURA, 2018). Para Tonet (2018),

[...] esses dois momentos não são isolados ou contrapostos. Sem distinção em termos ontológicos, eles mantêm entre si uma articulação íntima e uma determinação recíproca. Este modo, o conhecimento da realidade implica a captura do complexo processo de articulação entre essência e aparência e o modo específico como isto se dá em cada objeto (TONET, 2018, p. 117).

O MHD implica destrinchar o que é posto de imediato seja para compreender o porquê de se apresentar de determinada forma, como também para apreender sua estrutura real mais profunda. Com isso se torna possível conhecer a verdadeira essência que o confere sentido. Tal medida só ocorre com o desvelamento do processo histórico e social que constitui os fatos componentes da realidade e, portanto, as relações e as práticas históricas e sociais devem ser consideradas para possibilitar essa compreensão (TONET, 2018).

Como ressalta Netto (2011), a captura da estrutura e da dinâmica que constituem o objeto, por meio de procedimentos analíticos que o levam a reproduzir, no plano do pensamento, a essência do objeto investigado. Além disso, o autor ressalta que o objeto da pesquisa possui uma existência objetiva, independe da consciência do pesquisador. No entanto, a relação entre sujeito e objeto na pesquisa científica não é externa, pois o sujeito está implicado no objeto, por meio da construção histórica e social do conhecimento e da ciência, excluindo qualquer possibilidade de neutralidade.

Esse processo de captura essencial do objeto de pesquisa não se trata de uma reprodução mecânica do movimento do real pelo pensamento. O sujeito pesquisador deve ter papel ativo nesse processo, capaz de mobilizar diversos conhecimentos, criticá-los, revisá-los, e analisar suas mais diversas formas de desenvolvimento e suas possíveis conexões (NETTO, 2011).

Tal modelo teórico-metodológico, entende que o caminho que leva ao conhecimento científico é justamente o que acontece a partir da ascensão do abstrato para o concreto, como apontam Martins e Lavoura (2018).

Ascender do abstrato ao concreto significa, para o materialismo histórico-dialético, captar o conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um objeto ou fenômeno. Vale dizer, apreender as relações entre as diferentes

determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227).

Por meio do processo de abstração, é possível a captura não só das diferenças presentes na realidade concreta, como também o que há de comum entre as coisas e como elas se articulam. A partir do processo de concreção, chega-se à integralidade do objeto, em um movimento no qual o pensamento vai se apropriando de um número cada vez maior de determinações, fazendo emergir um concreto cada vez mais completo (TONET, 2018).

Ainda, de acordo com Tonet (2018), os sentidos atribuídos ao objeto só serão alcançados quando compreendidas suas conexões, remetendo a sua totalidade. Entendemos o conceito de totalidade como um princípio metodológico, na qual nada pode ser apreendido de modo isolado, assim,

[...] cada parte, cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto, como resultado de um processo através do qual um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade (TONET, 2018. p. 116).

Trata-se, portanto, de buscar o processo no qual se constitui, simultaneamente, a totalidade do fenômeno e as partes que o compõem, sua hierarquia e o modo como se relacionam entre si (o todo e as partes).

Para Gomide e Jacomeli (2016), esse processo de articulação da totalidade com suas múltiplas dimensões deve ter uma ordenação lógica e estar de acordo com a realidade investigada, levando em consideração a historicidade do objeto bem como as categorias fundamentais da perspectiva dialética que são a contradição, a própria totalidade, a mediação, a reprodução e a hegemonia.

A *categoria de contradição* rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. A *categoria de totalidade* busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. A *categoria de mediação* parte do pressuposto de que o homem é mediador das relações sociais e, portanto, agente para intervenção no real. A *categoria de reprodução* aponta para o fato de que o modo de produção capitalista, para se manter, tende a se reproduzir, mesmo que com pequenas mudanças que não chegam a ser estruturais, mas apenas adaptativas a este modo de

produção. A *categoria de hegemonia* preconiza que a ideologia da classe dominante e sua concepção de sociedade, de valores e de relações sociais são reproduzidas a ponto de que estes ideais de sociedade sejam um consenso entre os cidadãos (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 72 – grifos no original).

As autoras ressaltam ainda que as políticas educacionais são parte constituinte da totalidade social e, portanto, sua investigação deve ser direcionada para a busca de suas contradições, de relações e particularidades, possibilitando alcançar seu movimento nesta totalidade. Além disso, é necessário compreender a lógica que estrutura o sistema capitalista, para, então, poder enxergar os interesses econômicos, políticos e ideológicos que fundamentam o desenvolvimento de políticas educacionais (GOMIDE; JACOMELI, 2016).

Compreender o objeto em sua essência, demanda um processo dinâmico, que se expressa pela dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. O objeto, em sua singularidade, expressa o que há em sua imediatez, o ponto de partida para construção do conhecimento e ao revelar sua complexidade de conexões e as leis que regem seu movimento na totalidade, expressa sua universalidade. Como nenhum fenômeno se expressa somente a partir de sua singularidade e de sua universalidade, o particular revela a expressão lógica da mediação entre o específico e singular e o geral e universal, ou seja, permite compreender como se dá a concretização da universalidade na singularidade (GOMIDE; JACOMELI, 2016; PASQUALINE; MARTINS, 2015).

Nesse sentido, a articulação entre singularidade, particularidade e universalidade é fundamental para as reflexões que percorrem todo o processo de investigação acerca de políticas educacionais, pois, entende-se que a singularidade se refere ao recorte da realidade que, na particularidade do momento histórico, ganha significado e, também, relaciona-se nas determinações universais do sistema capitalista.

Assumimos, baseados em Sacristán (2000), que o Estado intervém na organização curricular e, conseqüentemente, faz parte da organização da vida social. Com o controle da distribuição e da organização do conhecimento por meio do sistema educativo, toda a ordenação social, cultural e econômica da sociedade é também controlada. Assim, a administração ordenadora do currículo não pode ser compreendida de forma separada da política. Para o autor, a política curricular é entendida como

[...] toda decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Nesse contexto, o autor afirma existir, em todo sistema educativo, algum tipo de prescrição ou de orientação que atua como uma referência de ordenação e que serve como ponto de partida para o controle do sistema curricular. O currículo prescrito refere-se a um objeto regulamentado por instâncias políticas e administrativas, ou seja, caracteriza-se como um documento ditado por órgãos político-administrativos e tem papel normativo ou de orientação curricular das escolas (SACRISTÁN, 2000).

Para tanto, neste trabalho, analisamos os currículos prescritos que norteiam a EPTNM no Brasil, buscando compreender qual concepção do conceito de trabalho é apontado por esses documentos normativos. Os documentos analisados foram (i) Lei n. 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61)¹³; (ii) Lei n. 5.692/1971 – Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (LDB/71)¹⁴; (iii) Lei n. 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)¹⁵; e (iv) a Resolução CNE/CEB n. 6/2012¹⁶ e o Parecer CNE/CEB n. 11/2012¹⁷ das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

Expostos nossos objetivos, este trabalho organiza-se da seguinte forma. No primeiro capítulo, intitulado *Trabalho e Educação*, discutiremos o conceito de trabalho a partir dos fundamentos de Karl Marx e como tal atividade, essencialmente humana, constitui-nos enquanto seres sociais. Para além disso, como o sistema capitalista apropria-se do trabalho, explorando-o, por meio da alienação que coisifica as relações sociais. Também abordamos a relação entre trabalho e educação, desde sua função essencial de acesso ao patrimônio histórico de conhecimentos produzidos pela humanidade, a sua utilização enquanto instrumento de reprodução social, perpetuando a superestrutura do capital. Ainda, como essa relação também pode se tornar uma importante ferramenta de

¹³ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 15 jan 2020.

¹⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 15 jan 2020.

¹⁵ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 15 jan 2020.

¹⁶ 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. Acesso em 15 jan 2020.

¹⁷ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 jan 2020.

luta pela superação do sistema vigente, na busca por uma sociedade livre da exploração do trabalho e da divisão social em classes.

No segundo capítulo, contextualizamos a constituição histórica da Educação Profissional no Brasil, bem como abordamos a dicotomia entre formação propedêutica e formação técnica, presente desde a colonização do país. Em seguida, discutimos como o conceito de trabalho e a relação entre Educação Profissional Técnica e Educação Básica é apresentada por currículos prescritos da EPTNM.

Por fim, apresentamos nossas considerações, retomando os objetivos propostos por esta investigação, bem como refletimos sobre o papel e a importância da formação de pesquisadores críticos para o atual contexto político e educacional no país.

1. TRABALHO E EDUCAÇÃO

No presente capítulo discutiremos o conceito de trabalho enquanto fundamentação e constituição do ser social. O ser humano distingue-se dos demais animais justamente por sua capacidade de objetivação e, então, de transformação da natureza, visando o atendimento de suas necessidades vitais. Tal atividade é definida por Karl Marx como *trabalho*. Para além da essência humana e em sua crítica ao capital, Marx aponta que, na sociedade capitalista, o trabalho constitui-se como instrumento de alienação, tanto do trabalhador como das relações sociais.

Disso, a reprodução do sistema capitalista perpetua-se na constituição de uma educação em que as relações de exploração do trabalho são reforçadas. O diálogo entre trabalho e educação, em uma perspectiva revolucionária, torna-se um meio vital para desencadear o processo de emancipação humana do sujeito. Nesse sentido, evidenciam-se os processos alienantes de produção capitalista e o conhecimento constrói-se com vistas à superação da exploração do trabalho pelo capital e à construção de uma nova organização social, política e econômica.

1.1 Trabalho: da gênese do ser social à alienação

Ao longo da história da humanidade, na busca por atender suas mais diversas necessidades, o ser humano passou a ter uma relação de transformação constante da natureza. Tal relação foi se tornando cada vez mais profunda e complexa na medida em que ao transformar a natureza, também transformava a si mesmo (MARX, 1985). Esse processo entre sujeito e natureza é denominado por Karl Marx como *trabalho*, atividade considerada como essência humana. Para Tonet (2016), o trabalho é radicalmente histórico, pois tudo que faz o ser humano enquanto ser social é construído ao longo do processo histórico, portanto não tem origem divina ou puramente natural; e é radicalmente social, porque o ser social constitui-se por meio da interatividade humana e, consequentemente, tudo se dá a partir da atividade social do ser humano.

Não se trata de uma forma instintiva e orgânica de trabalho, porque vai além da nossa natureza biológica. Marx (1985) pressupõe o trabalho como atividade exclusiva do ser humano, pois a utilização do meio natural pelos demais animais é resultado de milhares de anos do processo de evolução, determinada geneticamente, que garantia o

atendimento de suas necessidades vitais. Em contrapartida, o ser humano é capaz de planejar, de imaginar e de idealizar a atividade antes de colocá-la em ação, diferenciando-nos, substancialmente, dos demais animais e, portanto, constituindo-se a partir do trabalho previamente intencionado pela consciência.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente (MARX, 1985, p. 149).

De acordo com Lessa e Tonet (2011), o processo de objetivação, ou seja, a conversão em objeto do que foi anteriormente idealizado, sempre resulta na transformação da realidade, uma vez que produz uma nova situação, na qual nem o meio natural, nem o indivíduo são mais os mesmos uma vez que foram apreendidos novos conhecimentos e novas habilidades acerca daquilo que foi objetivado. Essas novas situações demandam novas necessidades e novas possibilidades de resolução, levando o sujeito a novas idealizações e, por fim, a novas objetivações.

Ao passar pelo processo de objetivação, tudo o que foi construído a partir do trabalho passa a ser parte integrante da história da humanidade, influenciando e sendo influenciado por ela e, portanto, possui uma dimensão social e coletiva, para além da ação individual (LESSA; TONET, 2011). Marx entende o trabalho como uma prática humanizadora, uma dimensão indissociável da vida humana, na qual os sujeitos criam, conscientemente, sua própria realidade e a modificam de acordo com suas necessidades em cada momento histórico. O trabalho, portanto, consiste na síntese entre subjetividade e objetividade, realizada pela atividade prática. Assim, o que caracteriza essencialmente o ser social não é definida pela racionalidade, mas pela práxis, atividade que articula essas categorias, dando origem ao ser social (TONET, 2016).

Para Marx, o ser humano e a realidade são históricos, produtos do desenvolvimento industrial, do trabalho social que foram se modificando e se transformando na medida em que as necessidades humanas iam se desenvolvendo ao longo do tempo. Portanto, o trabalho “[...] é a atividade sensível dos homens, o contínuo ato de trabalhar para suprir suas carências que cria permanentemente o mundo” (OLIVEIRA, 2010, p. 77).

Para além da constituição social humana, Marx analisa também o trabalho a partir das condições impostas pela sociedade capitalista. No modo de produção baseado na existência da propriedade privada, o trabalho perde sua condição fundamental de gênese humana e torna-se uma atividade estranhada, externa ao trabalhador. À medida em que o trabalhador vende sua força de trabalho, essa torna-se mercadoria e passa a pertencer ao outro e não a si próprio. Assim, o trabalho torna-se não apenas essência do ser humano, mas também um processo que o aliena.

De acordo com Vásquez (1977), no pensamento marxista a alienação não é uma dimensão natural e essencial da natureza humana, mas se instaura como uma característica da atividade produtiva em determinado momento e em determinadas condições históricas, como aponta o autor para o caráter concreto e social da alienação.

Implica numa relação social em virtude da qual o operário e o não-operário aparecem numa relação antagônica, pois o domínio dos produtos sobre o produtor não faz senão exprimir o domínio do não-operário (capitalista) sobre o trabalhador (VÁSQUEZ, 1977, p. 437).

Ainda, segundo o autor, Marx discute o conceito de alienação partindo de duas perspectivas que não se eliminam, mas, sim, integram-se e complementam-se. A primeira parte do plano subjetivo e entende a alienação, enquanto um estranhamento do trabalhador por ele mesmo, o não reconhecimento de si e de sua humanidade naquilo que produz por meio do trabalho. Como perspectiva objetiva, a alienação parte do pressuposto de que o trabalho alienado, além de produzir mercadorias, *produz* o trabalhador como mercadoria pertencente ao outro, o capitalista, que compra sua força de trabalho e determina suas condições de produção (VÁSQUEZ, 1977). Como mercadoria, o trabalhador não possui valor em si, apenas valor de troca. Em sua obra “Manuscritos econômico-filosóficos” Marx reflete a questão do trabalhador.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadora tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80, grifos no original).

Dessa forma, Vásquez (1977) ressalta que a redução da alienação não se dá apenas no estranhamento do trabalhador em relação a seus produtos, mas, principalmente, como um fenômeno social. O autor acrescenta ainda que tal fenômeno é desenvolvido ao longo da história da humanidade, a partir de uma determinada relação econômica pautada na divisão social do trabalho: o capitalismo. Divisão essa que torna as relações sociais de produção coisificadas, fazendo com que percam seu caráter social e humano.

Desse processo de alienação, resulta a degradação das relações sociais de produção a partir do trabalho, o que gera danos catastróficos à criatividade dos trabalhadores nas mais diversas esferas e níveis da atividade humana. A competição entre as pessoas e entre essas e os grupos particulares cada vez mais se fortificaram, o que acarretou danos graves à dimensão comunitária da vida humana (KONDER, 1992). Nesse sentido, “[...] o ‘valor de troca’ (que é sempre quantitativamente mensurável) vai dominando a existência dos homens a tal ponto que eles já não conseguem confiar em seus ‘valores de uso’ (que são sempre qualitativos e subjetivos)” (KONDER, 1992, p. 110).

Como destaca Frigotto (2002), a redução do trabalho e das relações sociais a uma coisa ou a uma mercadoria é internalizada e o trabalho iguala-se a uma ocupação, um emprego, uma função ou uma tarefa que faz parte do mercado de trabalho. Perde-se a compreensão de que o trabalho, na sociedade capitalista, tem como base a força, a violência e o poder. Assim como se perde de vista que o trabalho como relação social fundamental que define o ser humano essencialmente e que envolve não somente dimensões da produção material para suprir as necessidades humanas, mas também as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, etc.

Buscando pensar, simultaneamente, a atividade do sujeito enquanto trabalhador e o reconhecimento do poder material de transformação da realidade, Marx denomina essa intervenção como *práxis*, uma atividade revolucionária e questionadora (KONDER, 1992). A *práxis* define-se como

[...] atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Nesse sentido, a teoria é indissociável da prática, sendo essas mutuamente necessárias para tornar a atividade da práxis mais humana, realizada por um sujeito mais livre e consciente e, portanto, tal característica é o que diferencia a práxis de outras atividades que são meramente repetitivas, mecanizadas e abstratas (KONDER, 1992).

Para Vásquez (1977), a práxis, na concepção de Marx, é entendida como a atividade material humana que transforma o mundo e o próprio ser humano. Ao mesmo tempo que é objetiva e real, é, também, ideal, subjetiva e consciente. A finalidade da atividade prática é sempre a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana e, conseqüentemente, resulta em uma nova realidade, que permanece independente do sujeito que a idealizou, mas que só existe pelo ser humano e para o ser humano, enquanto ser social.

Sem essa ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independente do sujeito prático, não se pode falar propriamente da práxis como atividade material consciente e objetivante; portanto, a simples atividade subjetiva – psíquica – ou meramente espiritual que não se objetiva materialmente não pode ser considerada como práxis (VÁSQUEZ, 1977, p. 194).

Entendemos que a práxis em uma sociedade capitalista é vital para o trabalhador, pois é por meio dela que o sujeito se torna capaz de compreender os processos alienantes do trabalho. Ao enxergar o trabalho enquanto categoria fundante do seu ser, o trabalhador pode compreender ser possível transformar a realidade que o aliena e, nesse movimento revolucionário de busca pela superação do capital, a educação tem papel fundamental no processo de emancipação humana do trabalhador.

1.2 Diálogos entre Trabalho e Educação

Como discutido anteriormente, o ser humano não existe por si só, uma vez que para existir é preciso construir sua própria vida, o que é feito por meio do trabalho. Essa, portanto, é a essência do ser humano e se constitui por meio de um processo histórico que o torna mais complexo ao longo do tempo. Além de ser uma atividade histórica, o trabalho é sempre um ato social e mesmo que realizado apenas por um indivíduo, sua natureza será sempre social. Quando o sujeito transforma a natureza para suprir suas necessidades, transforma também a si mesmo e, nesse movimento, novos conhecimentos e novas

habilidades passam a fazer parte da história da humanidade, constituindo a sociedade. A própria existência do indivíduo pelo trabalho é social (TONET, 2011).

Diferente dos demais animais, o ser humano não nasce com determinações genéticas preestabelecidas acerca das atividades necessárias para sua própria sobrevivência, logo, precisa aprender a ser. O trabalho, por implicar uma atividade previamente intencionada, precisa ser conscientemente assumido e é nesse ponto que a educação se torna indispensável na constituição do ser humano, pois é um “[...] processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores, etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social” (TONET, 2016, p. 122).

[...] trabalho é a única categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. Só ele tem a função social de produzir os bens materiais necessários à existência humana. A educação, por sua vez, é uma mediação entre os próprios homens, ainda que ela possa estar relacionada, de modo mais próximo ou mais longínquo, com o próprio trabalho (TONET, 2016, p. 122).

Esse processo de tornar-se humano por meio do trabalho concebe, à educação, uma importância fundamental, por permitir que os conhecimentos, que as habilidades, que os valores e que os comportamentos construídos historicamente sejam incorporados na constituição social do ser humano (TONET, 2011).

Por ser o fundamento do ser humano, o trabalho será desenvolvido de uma determinada maneira de acordo com o desenvolvimento histórico e de como a organização social se constrói nesse percurso. Consequentemente, todas as dimensões do ser social serão determinadas de acordo com esse processo histórico, e assim também será com a educação. A educação, então, assume um importante papel na reprodução social visto que não seria possível a construção do ser social pelo trabalho, sem o acesso do patrimônio humano às gerações seguintes pela educação (SANTOS, 2019). Para Lombardi (2011), a educação deve ser entendida como uma dimensão da vida social, fazendo, por isso, parte de seu desenvolvimento histórico e, também, dos movimentos contraditórios que surgem a partir da divisão de classes e das lutas contra o sistema capitalista.

Dessa forma, sociedades (i) em que impere o capital, (ii) cuja organização se baseie na propriedade privada, na divisão social por classes e (iii) que tenham sua produção pautada na exploração do ser humano por ele mesmo, impactarão a

humanidade. Como ressalta Tonet (2011), essa divisão social forçada pelo capital, separou as pessoas entre as que produzem riquezas e as que se apropriam dessa riqueza de forma privilegiada e divide também o trabalho em manual e intelectual, provocando uma ruptura no entendimento de trabalho como um todo. Consequentemente, a educação também sofre uma cisão na qual é dividida em educação para a classe trabalhadora e educação para a classe dominante.

No caso da educação, ela será “privatizada”, vale dizer, organizada para atender a reprodução da sociedade de modo a privilegiar os interesses das classes dominantes. Uma forma de educação para aqueles que realizam o trabalho manual e que são as classes exploradas e dominadas (a ampla maioria). Outra forma para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que fazem parte das classes exploradoras e dominantes (uma pequena minoria) (TONET, 2011, p. 142).

Com a divisão social do trabalho e, consequentemente, a divisão entre a educação para a classe trabalhadora e a educação para a elite, o conhecimento, a cultura, a arte são separadas de seus produtores e passam a ser monopolizados pela classe dominante, justamente para que a superestrutura do capital se mantenha e atenda exclusivamente a seus próprios interesses (DANGEVILLE, 2011). Transformada também em mercadoria, a educação afasta-se cada vez mais da possibilidade de uma educação integral e emancipadora, já que está à serviço dos interesses dos grupos dominantes para atender as demandas do capital.

A reprodução da lógica do capital, nesse sentido, é a matriz da sociedade burguesa que tem o Estado como garantia da ordem que favorece sua reprodução. Nesse contexto, a educação escolar é justamente um dos principais instrumentos a serviço do Estado para manter as condições favoráveis que atendam essa superestrutura capitalista. É por meio da escola que se tem, de um lado, a formação de força de trabalho utilizada no processo de produção; e, do outro, a formação do indivíduo que irá fazer parte dessa sociedade baseada na divisão de classes e na exploração do trabalho. Posto isso, reconhecemos que o Estado controla e organiza a educação escolar justamente para atender aos interesses do capital (TONET, 2016).

Diante de tal cenário, a classe trabalhadora precisa de uma educação escolar que seja revolucionária, no sentido de despertar o sentimento de superação da sociedade dividida em classes, uma formação que “[...] lhe forneça uma concepção de mundo radicalmente diferente e superior àquela que é oferecida pela educação burguesa tradicional” (TONET, 2016, p. 198). No entanto, o Estado, guardião da reprodução do

capital, jamais permitiria que a educação, enquanto processo hegemônico, seja pensada a partir de um sentido revolucionário.

A educação escolar oferecida pela sociedade burguesa tem como objetivo fundamental o aprimoramento da mercadoria, que é a força de trabalho humano, para o mercado de trabalho. Essa é uma educação preocupada com a formação de mão de obra mais adequada às funções demandadas pelo mercado (NOSELLA, 2002). Conforme as demandas do capital tornam-se mais complexas e mais exigentes ao longo do processo histórico, é por meio da educação escolar que se garante o aprimoramento da mão de obra que atenda essas demandas.

[...] é preciso ter claro que a força de trabalho somente é vendida ao capital porque é ela própria uma mercadoria. Enquanto mercadoria, também necessita ter valor para o mercado. Atividades de trabalho mais complexo certamente necessitarão de força de trabalho mais qualificada, daí a educação em sentido estrito ser tão importante no momento em que a produção industrial não somente ocupa o lugar da produção agrícola, exigindo novos conhecimentos e habilidades para o trabalho, mas acelera o processo de desenvolvimento das forças produtivas (AMORIM; JIMENEZ; BERTOLDO, 2017, p. 82).

Tonet (2016) enfatiza que, enquanto houver uma sociedade pautada na divisão de classes, na propriedade privada e na alienação do trabalho por sua exploração, é quase ínfima a possibilidade de uma educação que forme o sujeito integralmente, no sentido ontológico do ser. Na sociedade burguesa, o abismo entre o discurso propagado pela educação e a realidade objetiva só aumenta, pois, enquanto se defende o direito universal à educação e a necessidade de uma formação humana e integral, a lógica do capital dificulta cada vez mais essa possibilidade, já que tem a educação enquanto mercadoria e só pode ser acessível a quem tem poder aquisitivo para isso; ou seja, é a lógica da reprodução da superestrutura do capital que comanda as finalidades que a organizam.

Além disso, como afirma o autor, essa fragmentação do trabalho e de suas dimensões teóricas e práticas impede o acesso à totalidade do processo de produção pelos trabalhadores, responsáveis pela riqueza produzida. É por isso que a divisão entre trabalho manual e intelectual se torna um instrumento que o capital utiliza para a dominação do trabalho (TONET, 2016). Nesse sentido, a superação dessa dicotomia na educação escolar torna-se fundamental para pensarmos a construção de uma sociedade que supere o capital.

Sob tal perspectiva marxista, o diálogo entre Trabalho e Educação no modo capitalista de produção deve intencionar a superação da estrutura social comandada pelo

capital. Dessa forma, construir um caminho que leve não apenas a uma formação que vá contra a alienação da classe trabalhadora, mas que, também, seja um instrumento de ação política revolucionária e de transformação social em direção a uma sociedade livre da divisão de classes e da exploração do trabalho.

Essa transformação social pela superação do sistema capitalista deve ter como horizonte a ser alcançado, o trabalho associado. Somente por ele é possível construir uma base material que poderá romper com a dicotomia entre trabalho manual e intelectual e assim, finalmente possibilitar “a entificação omnilateral do ser humano” (TONET, 2016, p. 139). Para o autor, o trabalho associado

[...] tem como característica essencial o fato de os produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza. Vale dizer, estabelecerem o que, quanto e em que condições os bens serão produzidos e distribuídos. Como todos trabalharão, na medida das suas possibilidades e capacidades, estará eliminado o fundamento da desigualdade social – a exploração e a dominação do homem pelo homem – com todo o seu cortejo de categorias (capital, mais-valia, trabalho assalariado, mercadoria, divisão social do trabalho, alienação, etc.) e todo o conjunto de mediações essenciais para a sua reprodução (Estado, política, direito, etc.) (TONET, 2016, p. 41).

Com a superação do capital, o desenvolvimento do trabalho associado, por conseguinte, a unificação entre teoria e prática e trabalho manual e intelectual, faz com que a educação constitua-se a partir desses pressupostos. A educação escolar não estaria mais a serviço das demandas do capital e seria de fato emancipadora, com vistas a formar o sujeito integralmente, em todas as suas dimensões enquanto ser social.

Para Jacomini (2006), é essencial compreender como funcionam esses processos de produção e de reprodução do sistema capitalista de forma a atuar no espaço escolar sob uma perspectiva transformadora. A autora ressalta ainda a importância da compreensão pelos educadores do conceito de trabalho, tanto em sua forma genérica, como sob o sistema capitalista, e, assim,

[...] poderão contribuir para que a escola seja um espaço no qual os estudantes tenham a oportunidade de entender sua produção histórica, e ao se engajarem no sistema de produção capitalista, possam atuar nas contradições inerentes a ele como sujeitos impulsionadores de um processo de mudança (JACOMINI, 2006, p. 120).

Como aponta Pires (1997), se o trabalho é o fundamento do ser social e permite-lhe desenvolver-se em toda sua plenitude, humanizando-se, na sociedade capitalista o trabalho é explorado e, por isso, ocorre o processo inverso da humanização; a alienação, nesse processo, torna o sujeito menos humano. Essa é uma contradição fundamental para compreender o processo de organização da educação, pois emerge um questionamento, sempre presente na construção do agir pedagógico mesmo que, por vezes, esteja implícito: “a educação estará, em suas várias dimensões, ‘a serviço’ da humanização ou da alienação?” (PIRES, 1997, p. 90).

Ao formar sujeitos que desenvolvam a consciência de que o trabalho fundamenta o ser humano e, ao mesmo tempo, como se estruturam os meios de produção e como o trabalho se torna coisificado e alienado pelo sistema capitalista, torna-se possível o diálogo entre trabalho e educação sob uma perspectiva de transformação social, pautada no processo de emancipação e de formação humana e integral dos sujeitos: formação *pelo* trabalho e não *para* o trabalho, compreendendo o trabalho como elemento central no processo educativo.

Refletindo sobre o atual contexto imposto pelo capital, em que o trabalho se torna estranho ao trabalhador e em que as relações sociais tornam-se coisificadas, a partir do processo de alienação e pela exploração da força de trabalho, entendemos a urgência e a importância de buscar compreender como a Educação Profissional, mais especificamente, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, atua na formação de trabalhadores. Ainda, pensando qual a concepção de trabalho apresentada nos documentos curriculares dessa modalidade de ensino, bem como entender as possibilidades de articulação entre a educação básica e a Educação Profissional em uma instituição que oferece a EPTNM.

1.3 Considerações do Capítulo

Discutimos, até aqui, como o trabalho constitui-se enquanto uma atividade social e humanizadora e qual o papel fundamental da educação nesse processo, ao possibilitar a incorporação de conhecimentos, de valores, de habilidades e de comportamentos construídos historicamente na construção do ser social. No entanto, com a divisão da sociedade em classes e com a instituição da propriedade privada, o trabalho passa a ser uma atividade alienante, transformando-se em mercadoria. A educação torna-se, também, mercadoria, um instrumento que garante a reprodução social para atender às necessidades do capital.

Contudo, mesmo organizada pela burguesia, para atender ao sistema capitalista, a educação pode possibilitar a emancipação do sujeito. Isso só é possível com a construção de um pensamento revolucionário, cujo horizonte seja a superação da estrutura capitalista e a construção de uma sociedade livre de classes e que tenha o trabalho associado como fundamento. Nesse sentido, buscamos compreender como a Educação Profissional atua na formação de trabalhadores e ainda, qual concepção de trabalho é encontrada nos currículos prescritos da EPTNM. Para tanto, analisamos sob a luz do MHD, os documentos curriculares que norteiam tal modalidade de ensino, como apresentaremos a seguir.

2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – CURRÍCULOS PRESCRITOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Apresentaremos, neste capítulo, como a Educação Profissional se constituiu no Brasil e suas implicações até os dias atuais, bem como se desenvolveu a relação entre formação propedêutica e formação profissional técnica ao longo de sua construção histórica. Ainda, será discutido no âmbito dos currículos prescritos da EPTNM, qual a concepção de trabalho apresentada por esses documentos normativos da Educação Profissional e qual a relação entre a educação básica e a Educação Profissional no desenvolvimento curricular dessa modalidade de ensino.

2.1 O desenvolvimento da Educação Profissional do Brasil e as implicações na formação para o trabalho

Desde a época do Brasil colônia, a formação para o trabalho esteve presente no desenvolvimento educacional e econômico do país. Inicialmente, com a vinda dos jesuítas, tal formação tinha como objetivo formar mão de obra para o desenvolvimento das atividades necessárias para o estabelecimento da Colônia e limitava-se apenas ao ensino de técnicas rudimentares. Como destacado em Freitas (2014), essa formação era restrita apenas aos sujeitos pertencentes às camadas sociais marginalizadas, como indígenas e escravizados. Enquanto para a elite, destinava-se um ensino propedêutico visando a formação de dirigentes.

A formação do quadro de dirigentes, destinada a elite, fez surgir os primeiros colégios que buscavam difundir a cultura européia, por meio de conhecimentos de caráter literário e escolástico. A diferenciação entre uma formação destinada aos índios e demais classes populares e outra formação destinada à elite demarcou a introdução de um sistema educacional dual (FREITAS, 2014, p. 114).

No século XVIII, o ensino de ofícios passa a ter um caráter assistencialista, voltado para a população menos favorecida como órfãos, delinquentes, desafortunados e escravizados. Com a chegada da família real em 1808, é retomado o desenvolvimento econômico no país. Segundo Gonçalves (2012), a partir da abertura dos portos e da instalação de fábricas manufatureiras, D. João VI instituiu o Colégio das Fábricas,

primeira instituição criada no país destinada a atender a educação de artistas e aprendizes. Em 1840, são criadas as Casas de Educandos e Artífices, que tinha como objetivo minimizar a criminalidade e a vagabundagem para manter a ordem social e era destinada a jovens abandonados e menos favorecidos (FREITAS, 2014).

O início do século XX, após o fim do imperialismo no país, foi marcado por um desenvolvimento econômico exponencial, implicando na necessidade de qualificação de mão de obra que atendesse a demanda desse novo mercado. É criado, então, um sistema de ensino profissional.

De acordo com Freitas (2014), essa modalidade de ensino foi criada paralelamente ao ensino secundário já existente e que era destinado à preparação da elite para ingressar no ensino superior. Nessa época, a Educação Profissional ainda era voltada para a população menos favorecida e entendida como estratégia de prevenção à delinquência. Para a autora, as instituições, voltadas para essa modalidade, visavam a formação técnica e intelectual dos jovens desafortunados, para que constituíssem hábitos de trabalho útil, os afastando do crime, da vagabundagem e do ócio. Além de uma Educação Profissional assistencialista, há, também, uma formação de caráter segregacionista (FREITAS, 2014).

Com o avanço econômico e com o aumento produtivo a partir da década de 1930, surgem discussões a respeito da democratização da escolarização, bem como em relação ao tipo de ensino ofertado que deveria ser condizente com a realidade social e econômica do país. Gonçalves (2012) destaca que as escolas de aprendizes artífices foram transformadas, por Getúlio Vargas, em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional em todos os ramos e em todos os graus. Essa alteração visava atender demandas do desenvolvimento industrial da época. Contudo, não havia equivalência entre o ensino profissionalizante e os cursos secundários, que, em sua maioria, não garantiam o acesso ao ensino superior.

Ensino secundário e ensino profissionalizante eram duas vias paralelas que não se inter-relacionavam, sendo a via do ensino profissionalizante um caminho curto que reprime qualquer desejo de ir além, pois a Educação Profissional era revestida legalmente de terminalidade, já que o título alcançado, em geral, não permitia lograr níveis mais elevados, e sacramentava a dualidade entre educação propedêutica e educação para o trabalho. A primeira, dirigida aos membros das elites e a segunda, aos trabalhadores e seus filhos (FREITAS, 2014, p. 118).

Cria-se, então, a Constituição Brasileira de 1937, primeira a abordar de forma específica o ensino técnico, profissional e industrial. Ainda, segundo Gonçalves (2012),

nesse período, a formação profissional era totalmente desvinculada da educação, pois “[...] aos trabalhadores era destinada uma formação voltada para o adestramento, treinamento, visto que a indústria ainda era bastante elementar, baseada no artesanato e manufatura, com poucas exigências” (GONÇALVES, 2012, p. 50).

A partir de 1942, ocorre uma grande mudança na educação brasileira, com a criação das Leis Orgânicas do Ensino, que estruturavam e que reformulavam cada um dos segmentos da formação profissional (ensino comercial, industrial e agrícola). Criam-se, também, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o que gerou mudanças significativas para o ensino secundário, momento conhecido como Reforma Capanema (GONÇALVES, 2012). Nesse período, apesar das mudanças estabelecidas, ainda se destacava uma educação dual, na qual o ensino secundário tinha o objetivo de formar a classe dirigente, mantendo os privilégios da elite e que permitia o acesso ao ensino superior, enquanto que o ensino profissionalizante, diretamente ligado às necessidades das empresas, era destinado a classe popular, com restrito acesso aos cursos superiores, reforçando o caráter diferenciador entre ensino secundário e profissionalizante.

No final da década de 1940, apesar de ser legalmente instituída a equiparação dos cursos profissionais ao ensino secundário, não houve uma superação da dualidade da educação. Isso ocorre porque, as mudanças deram-se no âmbito educacional, sem pressupor uma efetiva democratização da educação de forma efetiva, mas visava atender às necessidades e às demandas do mercado, na qual a formação para o trabalho permaneceu direcionada à formação de mão de obra (FREITAS, 2014).

Em 1961, instituiu-se a primeira LDB. A Lei n. 4.024/196 garantirá, pela primeira vez, a equivalência entre cursos acadêmicos e profissionalizantes, em mesmo nível, sem necessidade de adaptações. Assim, a ideia de que a Educação Profissional era destino apenas da classe popular começou a ser repensada. No entanto, a dualidade estrutural da educação ainda estava presente, como aponta Freitas (2014).

Os cursos organizaram seus currículos de acordo com seus interesses, isto é: aqueles que tinham como objetivo o acesso ao ensino superior permaneceu privilegiando os conteúdos de formação geral enquanto que os profissionalizantes buscavam organizar seus currículos de acordo com as necessidades dos setores produtivos (FREITAS, 2014, p. 121).

Com o golpe civil-militar, em 1964, o país passa por drásticas mudanças, tanto nos contextos político e econômico, quanto na educação. Em 1971, é instituída pela Lei 5.692, a segunda LDB. Com isso, torna-se compulsória a formação profissional em todo o ensino de segundo grau. Como aponta Gonçalves (2012), “[...] a ideia era formar técnicos em regime de urgência, visando ao desenvolvimento do País. Isso refletiu em um aumento no número de cursos técnicos e de pessoas matriculadas” (GONÇALVES, 2012, p. 66).

Santos (2017) destaca que o governo militar procurou garantir o crescimento da economia a partir da expectativa na evolução do estabelecimento da indústria no país e, assim, necessitava de mão de obra com formação específica para atender a essa demanda. Nesse período, houve intensa mobilização popular contra o governo, organizada principalmente pelos estudantes. Para controlar a resistência contra o governo ditatorial, os setores orgânicos do Estado autoritário convocaram o AI-5, resultando no fechamento forçado da UNE e na expulsão, tortura, exílio e assassinato de várias pessoas de diversos setores da sociedade e que, ainda hoje, muitos estão desaparecidos.

Apesar de a Lei n. 5.692/1971, teoricamente, superar a dualidade entre educação geral e formação profissional, percebia-se, ainda, na prática, uma realidade diferente da prevista no mecanismo legal.

Se, por um lado, pretendia-se adequar o sistema de ensino às novas transformações da produção capitalista, por outro, objetivava-se obstacularizar o acesso ao ensino superior dos jovens-trabalhadores-estudantes (SANTOS, 2017, p. 182).

Além disso, a concepção curricular trazida pelo documento empobrecia a formação geral em detrimento de uma profissionalização meramente instrumental, voltada apenas para o mercado de trabalho, e isso não se deu por acaso, já que ia ao encontro com a ideia de desenvolvimento do país naquele contexto. Por falta de organização estrutural e financiamento para promover o ensino profissionalizante nessas condições, a implantação plena da reforma acabou resultando, por meio do Parecer n. 76/1975 e seguido da Lei n. 7.044/1982, na sua flexibilização gradual, colocando como facultativa a profissionalização obrigatória do segundo grau (MOURA, 2007).

Com o fim do período ditatorial, inicia-se um processo de redemocratização do país e, no âmbito educacional, as discussões centravam-se na educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, ao mesmo tempo em que ressurgia também discussões a

respeito da dualidade entre educação propedêutica e profissional. Em 1996, promulga-se a Lei n. 9.394, que apresenta um capítulo específico sobre a Educação Profissional separado da Educação Básica. Apesar de trazer novamente à tona discussões acerca da dicotomia na educação, Gonçalves (2012) apresenta uma ressalva.

Em sua essência, a lei supera os enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de Educação Profissional do País, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade (GONÇALVES, 2012, p. 68).

Em 1997, a publicação do Decreto n. 2.208/97 altera o texto da LDB/1996 no que se refere à Educação Profissional, estabelece a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação Básica. Com base nas orientações do Banco Mundial, como coloca Freitas (2014), a reforma educacional do Ensino Médio e da Educação Profissional a partir do Decreto n. 2.208/1997, constituiu-se a partir de um currículo baseado em competência. Na busca pelo fortalecimento do bloco histórico capitalista, tal projeto se fundamenta em pressupostos neoliberais. Como aponta Santos (2017), a dualidade educacional é reforçada com a configuração da profissionalização enquanto um subsistema, garantindo respaldo legal para que empresários atuem no interior do sistema público de educação, abrindo a possibilidade de lucrarem com a educação do trabalhador.

Após articulações e embates de diversas ordens, visando substituir o Decreto n. 2.208/1997, é instituído, em 2004, o Decreto n. 5.154/04. Esse estabeleceu a integração entre o Ensino Médio e os cursos técnicos, além de manter a oferta dos cursos técnicos nas formas concomitante e subsequente apresentados no decreto anterior. No entanto, o problema da fragmentação e da dicotomia educacional não foi resolvido e, como aponta Santos (2017), o chamado currículo integrado reforça a dualidade ao ser organizado com base em concepções educacionais distintas, “[...] sejam elas de formação para a chamada cidadania, para o dito mundo do trabalho, para o exercício intelectual ou para a prática profissional de chão de fábrica” (SANTOS, 2017, p. 199) e, com isso, acaba reforçando a separação entre a formação geral e a formação técnica.

Com um contexto de mudança política e de incentivo ao crescimento econômico no país, surge a exigência de um novo perfil profissional marcado pela necessidade acentuada de uma formação voltada para a qualificação profissional e tecnológica, que

forme um sujeito capaz de atender às diversas demandas do mercado de trabalho, nos mais variáveis setores produtivos da sociedade.

Em 2012, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a partir da Resolução n. 6/2012 e do Parecer CNE/CEB n. 11/2012. Tais diretrizes instituíram princípios e critérios, que devem ser observados pelos sistemas e pelas instituições públicas/privadas de ensino, na organização, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da EPTNM (BRASIL, 2012a). Avançamos na discussão, por meio da análise do conceito de trabalho nos documentos curriculares que instituem a EPTNM e como se dá a articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional Técnica.

2.2 O conceito de Trabalho em currículos prescritos da EPTNM

Até aqui, apresentamos breve contextualização de como a Educação Profissional no Brasil desenvolveu-se ao longo de sua constituição história, destacando alguns conflitos e algumas contradições desse processo, bem como propiciando uma reflexão sobre a maneira como a formação de trabalhadores acompanhou o desenvolvimento e a complexificação das demandas do mercado de trabalho e, conseqüentemente, do capital. A educação na sociedade capitalista torna-se um instrumento de reprodução dos interesses do capital e, portanto, o currículo é constituído a partir de conflitos e disputas políticas, culturais e ideológicas. Nesse sentido, analisamos os currículos prescritos que norteiam e instituem a EPTNM no Brasil visando compreender qual conceito de trabalho é defendido por tais documentos normativos e como se apresenta a articulação entre a educação básica, mais especificamente, o Ensino Médio, com a Educação Profissional Técnica, para a formação de trabalhadores.

2.2.1 O Trabalho nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

Como mencionado anteriormente, a primeira LDB (Lei n. 4.024/1961), implementada em dezembro de 1961, refletia um contexto de avanços na indústria, principalmente automobilística, o que influenciou a constituição de uma formação técnica que pudesse atender a essa nova demanda. Em seu primeiro artigo, a LDB/1961 institui

os fins da educação nacional, inspirada em princípios de liberdade e nos ideais da solidariedade humana.

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961, p. 1).

Em seu título VII, a lei define a organização da Educação de Grau Médio em dois ciclos: o ginasial e o colegial, podendo ser contemplados por cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o Ensino Primário e Pré-primário. Além disso, a lei estabelece que o ensino de grau médio deveria ter sua orientação educativa e vocacional em cooperação com a família (BRASIL, 1961).

No capítulo em que trata do Ensino Secundário, o documento demonstra que o ciclo ginasial teria duração de quatro a seis anos e, o ciclo colegial duração de no mínimo três anos. Entre as disciplinas e práticas educativas que fossem ofertadas como optativas no 1º e 2º ciclo, é colocado que uma delas deveria ser vocacional, desde que atendessem as necessidades e possibilidades locais. Para a terceira série do ciclo colegial, o currículo teria uma organização diferenciada, visando o preparo para o ingresso nos cursos superiores.

O capítulo III organiza o Ensino Técnico de Grau Médio e estabelece que deveria abranger os cursos industrial, agrícola e comercial (BRASIL, 1961). Tais cursos deveriam ser ministrados em dois ciclos, a saber: (i) o ginasial com duração de quatro anos e (ii) o colegial com no mínimo três anos. Na organização das disciplinas das últimas séries do primeiro ciclo, além das específicas de ensino técnico, deveriam ser ofertadas quatro referentes ao ginasial secundário, sendo uma delas ofertada como optativa. Ainda, as empresas industriais e comerciais tinham a obrigação de ministrar em cooperação, a aprendizagem de ofícios e de técnicas de trabalho aos seus empregados menores de idade. Fica evidente a distinção entre as finalidades de cada modalidade de ensino de grau

médio, sendo o ingresso no ensino superior para o ensino secundário e a formação para o trabalho no ensino técnico, reforçando a dualidade na educação.

Além disso, ao tratar das universidades, em seu artigo 79, parágrafo terceiro, a LDB/1961 trata da possibilidade de elas instituírem colégios universitários que ministrassem a terceira série do colegial, além de colégios técnicos universitários, desde que nela tenham cursos de nível superior na mesma área. Em seu artigo 93, garantia a destinação de recursos para a educação, certificando, entre outros aspectos, o desenvolvimento do ensino técnico científico. Além de reforçar, em seu artigo 108, que o poder público atuaria em cooperação com as empresas e com as entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico, deixando claro que se não houvesse número suficiente de professores formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderiam ser aproveitados como professores de disciplinas do Ensino Médio técnico profissionais de cursos superiores ou técnicos da área correspondente (BRASIL, 1961).

Na LDB/1961, é possível notar que o ensino técnico é colocado de forma equivalente ao ensino secundário, sendo as duas modalidades de nível médio; no entanto, a dualidade é reforçada na diferenciação da organização curricular dessas duas modalidades, como ressalta Freitas (2014). O ensino técnico era pensado justamente para atender as demandas do mercado, formando mão de obra que servisse a suas exigências. Como afirma Tonet (2016), segundo quem a educação torna-se um instrumento a serviço do Estado, buscando manter a superestrutura capitalista. Além disso, as empresas e as instituições privadas tinham o respaldo legal para atuarem nos sistemas de ensino, visando cooperar com o desenvolvimento da educação técnica e profissional, o que nos faz pressupor que os interesses político-econômicos estavam influenciando fortemente o currículo escolar.

Com as mudanças políticas e econômicas forçadas pelo golpe civil-militar em 1964, a educação escolar também é afetada, justamente para servir aos interesses do mercado nacional, que passou a exigir a formação técnica em regime de urgência visando o desenvolvimento industrial no país. Nisso, é instituída a segunda LDB (Lei n. 5.692/1971) em agosto de 1971, pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici, terceiro na sucessão do período da ditadura civil-militar. Nesse período, a intenção era tornar compulsória a formação técnica e isso fica muito evidente já no primeiro artigo do documento.

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *qualificação para o trabalho* e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, p. 1, grifos nossos).

Com isso, fica estabelecido que os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum obrigatório e uma parte diversificada, que deveria atender as peculiaridades locais, conforme as possibilidades e, para o 2º grau especificamente, além do núcleo comum, seria exigido o mínimo para formação em cada habilitação profissional. A formação para o trabalho, apontado no texto do documento como “elemento de formação integral do aluno”, era colocada como obrigatória nos dois graus de ensino e especificamente no 2º grau possibilitaria a habilitação profissional (BRASIL, 1971).

Para o 1º grau, deveria predominar disciplinas de educação geral, enquanto, no 2º grau, o enfoque seria na parte de formação especial, cujo principal objetivo seria a iniciação para o trabalho e para a habilitação profissional. Nessa etapa em que predominava a formação para a habilitação profissional, o documento expõe que ela deveria estar “[...] em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971, p. 2). Além disso, as habilitações profissionais poderiam ter cooperação com empresas privadas, sem acarretar nenhum vínculo empregatício destas com os alunos em estágio, reforçando ainda mais a educação básica enquanto instrumento de formação de mão de obra para atender aos interesses do mercado. Especificamente sobre o 2º grau, ele se destina à formação integral do adolescente, ofertado com duração de três a quatro anos, conforme previsto pela habilitação profissional, garantindo legalmente, o prosseguimento de estudos em grau superior.

A respeito do financiamento para a educação, os recursos deveriam ser aplicados, entre outros aspectos, para garantir o desenvolvimento científico e tecnológico e, ainda, que as instituições privadas de ensino, desde que suas condições de funcionamento e eficiência escolar sejam julgadas como satisfatórias, poderiam ter o apoio técnico e financeiro do Poder Público diante merecimento, o que demonstra certo interesse do Estado manter as instituições privadas de ensino. Ainda, fica evidente um esforço em fazer com que as empresas também oferecessem, mediante algumas possibilidades, a oferta do 1º grau de forma gratuita para seus empregados, bem como auxílio na formação educacional dos seus filhos. Em relação a habilitação dos professores, no caso de falta de

professores com formação pedagógica correspondente ao nível de ensino, a lei mantém o que foi estabelecido na LDB/6191.

Nota-se que, além de garantir a continuação dos estudos em grau superior, a LDB/1971 supera, teoricamente, a divisão entre ensino propedêutico e o profissionalizante, integrando a formação para o trabalho desde o 1º grau. No entanto, Moura (2007) e Santos (2017) discutem que tal decisão foi pensada justamente para atender rapidamente aos interesses econômicos e mercadológicos da época e que a implementação de tal modelo de ensino além de empobrecer a formação também não teve estrutura física e financeira para prosseguir com o ensino profissionalizante organizado dessa forma. A demarcação de parcerias entre o Estado e as empresas e instituições privadas também ganha destaque, inclusive com financiamento do governo para aquelas instituições que foram julgadas merecedoras. Isso só demonstra que o real interesse não era na formação integral dos sujeitos, mas fortalecer as parcerias público-privadas visando à formação técnica profissional para o desenvolvimento econômico do país.

Após o fim do período de ditadura civil-militar, há um processo de redemocratização no país, marcada pelas reformas educacionais de caráter neoliberal. Nesse contexto, é instituída a terceira LDB, Lei n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Para Santos (2017), essa LDB foi elaborada de forma autocrática, apesar das discussões, de reflexões e de contribuições de educadores e de pesquisadores da área, privilegiando os interesses da elite em detrimento do que havia sido proposto pelas entidades que representavam educadores.

Em seu artigo primeiro, o documento já apresenta a relação entre trabalho e educação ao estabelecer que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 1). Ao apontar as finalidades e os princípios da educação nacional, em seu artigo segundo, afirma que educação deverá ser desenvolvida sob os auspícios de princípios de liberdade e de solidariedade humana, visando o pleno desenvolvimento do aluno, bem como o preparo para exercer sua cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, a lei apresenta no seu artigo terceiro, a vinculação entre educação escolar, trabalho e as práticas educativas, como um dos princípios do ensino na educação escolar.

Ressalta, ainda, em seu artigo 22, que “[...] a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando”, assegurando-lhe uma “[...] formação comum indispensável para o exercício da cidadania” e fornecendo-lhe “[...] meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 8), evidenciando, assim, que o acesso ao

ensino superior pode ser alcançado, independente da modalidade de ensino, seja o ensino regular ou técnico profissionalizante. Estabelece, ainda, que os currículos da educação básica serão organizados pela base nacional comum, complementada por uma parte diversificada que deverá atender às características regionais e locais, culturais, econômicas e dos próprios educandos (BRASIL, 1996). O documento evidencia a influência do fator econômico no currículo escolar. Tomemos como exemplo quando a orientação para o trabalho também é colocada como uma das diretrizes dos conteúdos curriculares da educação básica, conforme apresentado no 27 artigo.

Ao abordar questões a respeito do Ensino Médio, a LDB/1996, no artigo 35 da seção IV, estabelece que deve ser organizado com duração mínima de três anos. No referido artigo, em seu inciso II, apresenta que uma das finalidades dessa modalidade de ensino será “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, p. 13). Ainda, em seu inciso IV, a compreensão científica e tecnológica dos processos produtivos, e a relação entre teoria e a prática no ensino de cada disciplina também aparecem como finalidades do Ensino Médio. Com a Reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei n. 13.415/2017 (que, dentre outras coisas, altera a LDB/96), tal modalidade de ensino passa a ser organizada a partir de itinerários formativos, oferecidos pelas instituições de ensino mediante disponibilidade.

Dentre os itinerários formativos ofertados, uma das possibilidades é a formação técnica e profissional, que deverá considerar, como consta em seu artigo 36, parágrafo sexto, incisos I e II: “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, além da “possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 1996, p. 15). A intenção de aproximação entre a educação básica, neste caso o Ensino Médio, e a formação profissional técnica fica evidente na LDB/1996. No entanto, essa relação continua restrita a alguns aspectos para essa modalidade de ensino. Como veremos a seguir, mesmo que se perceba um esforço de superação da dualidade entre formação geral e formação técnica, ela ainda permanece dividida nas possibilidades de organização curricular.

Na seção IV-A da LDB/1996, que trata especificamente da EPTNM, a formação geral para o trabalho e a habilitação profissional têm a possibilidade de serem desenvolvidas nos estabelecimentos do próprio Ensino Médio ou, então, em cooperação com outras instituições especializadas em Educação Profissional. O documento, ainda, estabelece formas possíveis de oferta e de desenvolvimento desta modalidade de ensino, como já apresentado anteriormente. Em um polo, pode estar articulada ao Ensino Médio, sendo (i) integrada, destinada somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, com o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; ou (ii) concomitante, a quem ingresse ou já esteja cursando o Ensino Médio, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou instituições diferentes. No outro, ela é subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio. Além disso, a educação de jovens e adultos, dentre outros aspectos, deverá estar articulada, preferencialmente, com a Educação Profissional (BRASIL, 1996).

Em seu artigo 39, a LDB/1996 estabelece ainda que a Educação Profissional e Tecnológica¹⁸ integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões de trabalho, ciência e tecnologia. Tal modalidade também abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação (BRASIL, 1996).

Podemos notar que, mesmo com a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, a dicotomia está presente também pela eventual possibilidade de a habilitação profissional ser desenvolvida em cooperação com instituições especializadas em Educação Profissional. Como já discutido por Santos (2017), esse cenário pode abrir caminhos para a iniciativa privada se expandir e assim, lucrar ainda mais com a formação profissional enquanto mercadoria.

Ao longo da constituição das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, notamos um esforço em superar a tão questionada dualidade entre ensino propedêutico e a formação técnica e profissional. Enquanto na LDB/1961 essa diferença era acentuada

¹⁸ Implementada pela Lei n. 11.741/2008, que altera a Lei n. 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

pela possibilidade de continuação dos estudos superiores garantida pela lei apenas para o ensino secundário; na LDB/1971, por ter integrado a formação técnica profissional ao ensino geral desde o primeiro grau obrigatoriamente, a possibilidade de acesso ao ensino superior era garantida na lei. No entanto, como discutido por Moura (2007) e por Santos (2017), buscava-se formar trabalhadores em regime de urgência e com isso, a formação como um todo foi empobrecida e se tornou mera formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Com a LDB/1996, teoricamente, essa dicotomia parece ter sido superada pois, a formação para o trabalho aparece como um dos fundamentos do Ensino Médio. No entanto, a organização curricular da educação básica nessa etapa final apesar de possibilitar a oferta da Educação Profissional Técnica de forma integrada ao Ensino Médio, também permite que a Educação Profissional Técnica se dê separada do Ensino Médio. De acordo com Santos (2017), tal proposta não elimina totalmente a dualidade entre formação geral e formação técnica.

Ainda, corroborando com o que foi apontado por Tonet (2016), nos três documentos normativos da educação nacional, a cooperação e parceria do Estado com empresas e instituições privadas são garantidas por lei, visando desenvolver uma formação para o trabalho que esteja de acordo com os interesses econômicos do país.

2.2.2 O Trabalho assumido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio se constituem a partir da Resolução CNE/CEB n. 6/2012, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB n. 11/2012. Nesse, consideram-se, para sua construção, (i) as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 4/2010, com fundamento no Parecer CNE/CEB n. 7/2010), (ii) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n. 2/2012, com base no Parecer CNE/CEB n. 5/2011) e, também, (iii) a Lei n. 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A construção do documento foi realizada no âmbito da Câmara de Educação Básica (CEB), que estabeleceu uma Comissão Especial para que as questões acerca do documento fossem discutidas. O conselheiro Francisco Aparecido Cordão foi indicado inicialmente para ser o relator da matéria, trabalho realizado em conjunto com os demais membros do conselho (BRASIL, 2012a).

A primeira proposta apresentada a CEB, em fevereiro de 2010, fundamentou discussões com a comunidade educacional e setores interessados, duas audiências públicas nacionais e também houve debates no Seminário de Educação Profissional e Tecnológica, promovidos pelo Fórum de Dirigentes de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e também pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Em meados de 2011, com a manifestação de algumas discordâncias em relação ao texto inicial da Comissão Especial, a CEB reorientou o debate para identificar tais discordâncias e constituiu uma nova Comissão Especial, integrada por um conjunto de conselheiros (Adeum Hilário Sauer, Francisco Aparecido Cordão, José Fernandes de Lima e Mozart Neves Ramos) decidiu assumir em conjunto a relatoria do parecer (BRASIL, 2012a).

Buscando agilizar o processo de construção do parecer, em reunião ordinária no início de março de 2012, foi decidido que a última versão das diretrizes seria disponibilizada no site do Conselho Nacional de Educação e no site do Portal do MEC, em regime de consulta pública nacional até o mês de abril daquele ano. Além disso, o documento aponta que foi realizada uma última audiência pública nacional sobre as diretrizes e que o parecer deveria ser concluído até início de maio do referido ano, para que pudesse ser apreciado pela CEB conclusivamente e, poder aprová-lo em reunião ordinária em seguida. O Parecer CNE/CEB n. 11/2012 foi publicado no Diário Oficial da União no dia 4 de setembro de 2012, na seção 1, página 98.

O parecer aponta como justificativa para sua formulação que a própria natureza do trabalho vem passando por muitas modificações e que, atualmente, o avanço científico e tecnológico, principalmente, com o desenvolvimento da microeletrônica, abalou profundamente a organização e gestão do trabalho refletindo diretamente na própria organização da Educação Profissional e Tecnológica. Ainda, reforça que em tal contexto de mudanças, passou a se exigir trabalhadores que tenham desenvolvido conhecimentos, saberes e competências profissionais mais complexos (BRASIL, 2012b).

O documento destaca que considera a Educação Profissional e Tecnológica enquanto direito social do cidadão, como exposto na Constituição Federal de 1988 em seu artigo sexto, que coloca a educação e o trabalho como direitos fundamentais. Ao relacionar o mundo do trabalho com a Educação Profissional destaca.

Espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas. Isso implica numa maior participação dos trabalhadores nos destinos e nos processos de trabalho. Para que isso

aconteça é necessário que o trabalhador tenha conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. A escola especializada ou voltada para a formação profissional deve atentar para essa necessidade (BRASIL, 2012a, p. 6).

Ao estabelecer a relação entre a educação e o trabalho como um direito universal, o documento demonstra que o não entendimento dessa questão leva a associar a Educação Profissional apenas como formação de mão de obra. O parecer discute ainda não ser possível admitir apenas trabalhadores que desempenhem tarefas mecânicas, devido às modificações no mundo do trabalho e que, atualmente, as tecnologias de comunicação e de informação transformaram o trabalho em algo menos sólido, como os trabalhos feitos em rede ou em casa, que não possuem carteira assinada ou então que são produzidos no mundo virtual, bem como há também a valorização de profissionais que não geram produtos industriais, como artistas, profissões relacionadas à saúde, à comunicação, à educação e ao lazer (BRASIL, 2012a). O documento defende relações trabalhistas mais justas, com maior participação dos trabalhadores nos processos de trabalho, além de normalizar profissões em que não se tem garantido os direitos trabalhistas, colocando tais tarefas como uma forma de atender às demandas do mercado atual com maior desenvolvimento tecnológico.

O parecer questiona ainda a dualidade entre a elite e a população trabalhadora, uma herança da escravidão, que deixou profundas e preconceituosas concepções sobre a educação para o trabalho na sociedade brasileira. Coloca ainda que, a partir da década de 1980, as novas formas de organização e de gestão do trabalho trazem à tona um novo cenário econômico e produtivo devido a complexificação de tecnologias de produção e prestação de serviços, além da crescente internacionalização das relações econômicas. Esse contexto passou a exigir profissionais com formação “[...] mais polivalente e capazes de interagir em situações novas e em constante mutação” (BRASIL, 2012a, p. 7). Dessa forma, “[...] as mudanças aceleradas no sistema produtivo passaram a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes, a partir da identificação de novos profissionais” (BRASIL, 2012a, p. 7).

Atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de

tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2012b, p. 8).

As mudanças sociais e as revoluções científica e tecnológica, tem exigido cada vez mais dos trabalhadores uma maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, assim como uma maior capacidade de visualizar e resolver problemas. De acordo com o parecer, isso já vem sendo construído historicamente com a luta dos trabalhadores, buscando reverter as exigências do mercado de trabalho com vistas a melhor remuneração, que seja suficiente para garantir condições dignas de vida e que se mantenha os direitos já conquistados (BRASIL, 2012a).

Vásquez (1977) afirma que, na sociedade capitalista, o trabalho se torna alienado. Portanto, o trabalhador não se reconhece naquilo que produz e conseqüentemente, também não se reconhece na totalidade do processo de produção daquilo que produz. O documento aponta para a crescente exigência do mercado econômico por profissionais cada vez mais habilitados para o trabalho, mas também que estes possam se adequar de acordo com as demandas do desenvolvimento econômico.

A formação global defendida pelo documento possivelmente se aproxima mais de uma formação para o trabalho que esteja pronta para atender as imposições do sistema capitalista, sejam elas quais forem, do que no sentido de uma formação que seja revolucionária e emancipadora defendida por Tonet (2016), pois, nesse último caso, a educação estaria buscando a superação da exploração do trabalho pelo capital.

Como apresenta o documento, em relação ao desenvolvimento social, rejeita-se a ideia de modelos tradicionais, excludentes e não profissionais que envolvem a concentração de renda e submissão à divisão internacional do trabalho e, também, acredita ser inaceitável um modelo de desenvolvimento econômico que seja nocivo à força de trabalho e às riquezas naturais, que estimule a competição, o individualismo e a destruição de valores das culturas tradicionais. Nesse contexto, como afirma o documento, têm-se adquirido uma “[...] importância cada vez mais capital o conhecimento científico e a incorporação de saberes em detrimento do emprego de massa, sem qualificação profissional e desempenho intelectual” (BRASIL, 2012a, p. 9).

O valor do *Conhecimento* passa a assumir significativa centralidade da nova organização da sociedade pós-industrial, onde o mundo se apresenta como mais instável e carregado de incertezas. Antigos postos de trabalho e emprego, bem como direitos trabalhistas consagrados, podem acabar desaparecendo rapidamente, abrindo perspectivas para a definição de novas políticas públicas para o trabalho, inclusive no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Essas novas políticas públicas devem contemplar oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de conhecimentos, saberes e competências profissionais constituídas (BRASIL, 2012a, p. 9, grifos no original).

Ainda, o documento afirma que se deve assumir um confronto mais direto com as teorias do capital humano, pois demonstram a incapacidade de explicar e contribuir com a construção de políticas públicas voltadas para o trabalho, emprego e renda que sejam capazes de atender à todas as pessoas. O parecer afirma ser preciso ir além do campo educacional e atuar, também na produção, na prestação de serviços e no próprio Estado, trazendo os trabalhadores para o debate, buscando um consenso a respeito da importância da Educação Profissional e Tecnológica em relação ao desenvolvimento inclusivo, sustentável e solidário e também a outras formas de organização do trabalho, como “[...] em cooperativas, associações, comunidades tradicionais quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, caiçaras, povos da floresta, caboclos etc.” (BRASIL, 2012a, p 10).

A promoção de interesses individuais e coletivos tanto dos trabalhadores como dos empregadores, segundo o parecer, depende da qualidade de oferta na educação básica e na formação profissional. Isso também se relaciona com a promoção do desenvolvimento social e econômico, visando o pleno emprego, erradicação da pobreza, inclusão social e o crescimento econômico sustentável. Com isso, o documento enfatiza a necessidade de compreender as demandas do mundo do trabalho e da sociedade como um todo, com o objetivo de promover e planejar atividades de Educação Profissional e Tecnológica e, com isso, há uma maior exigência a respeito de tais necessidade e o conhecimento profissional requerido (BRASIL, 2012a).

Nesse sentido, a contextualização, a integração entre teoria e prática e a inserção da cultura, da ciência, tecnologia e trabalho, são apontados como

[...] a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à disposição dos

trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos do dia a dia de sua vida profissional e social (BRASIL, 2012a, p. 11).

O parecer destaca que, o futuro do trabalho no mundo depende do desenvolvimento de uma educação geral de base para todos, associada à programas de Educação Profissional que visem o desenvolvimento da capacidade de aprender, para continuar aprendendo em um mundo em constante mudança.

Esse processo de aprendizagem permanente, inclusive na Educação Profissional e Tecnológica, deve contribuir efetivamente para a melhoria do mundo do trabalho, propiciando aos trabalhadores os necessários instrumentos para que possam romper com os mecanismos que os habilitam exclusivamente para a reprodução do *status quo* do capitalismo (BRASIL, 2012a, p. 12, grifos no original).

O documento assume que a aprendizagem constante, principalmente desenvolvida pela Educação Profissional e Tecnológica, deve ter como horizonte romper mecanismos que colaboram com a reprodução do capital. No entanto, o mercado e os interesses econômicos são fatores decisivos para o desenvolvimento dos currículos da Educação Profissional e Tecnológica. Apesar do documento trazer a ideia de uma formação integral e geral para os trabalhadores e também a possibilidade dessa educação contribuir para uma sociedade mais justa, nos questionamos como isso seria possível, se na sociedade capitalista o desenvolvimento da formação profissional, mesmo que de forma sutil, está organizada justamente para atender aos interesses do capital, como discutimos anteriormente a partir de Tonet (2016).

Nesse documento, baseado no Parecer CNE/CEB n. 5/2011¹⁹, apresentam-se as dimensões entendidas como indissociáveis da formação humana que devem ser consideradas na organização curricular tanto do Ensino Médio, como da EPTNM. Tais dimensões são o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Sobre a primeira dimensão apresentada, o parecer destaca.

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-

¹⁹ Fundamenta a Resolução CNE/CEB n. 2/2012, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

las, diferencia o ser humano dos outros animais, uma vez que estes não distinguem a sua atividade vital de si mesmos, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, porém de modo transformador, o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência. Nesses termos, compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são ‘arrancadas’ de seu contexto originário e ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constitui em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva para si. Por exemplo, a descarga elétrica, os raios, a eletricidade estática como fenômenos naturais sempre existiram, mas não são conhecimentos enquanto o ser humano não se apropria desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializam o avanço das forças produtivas (BRASIL, 2012a, p. 14).

O documento entende o trabalho sob a perspectiva ontológica do ser e enquanto mediação da produção do ser humano, sendo esse o ponto inicial para a produção da cultura e dos grupos sociais. O trabalho é ainda compreendido como uma construção histórica, que se dá a partir da capacidade de conscientização das necessidades e da projeção dos meios para satisfazê-las. Nesse processo, a ciência é construída por meio de um processo histórico e social e o conhecimento é uma produção do pensamento na qual se apreende as relações que constituem a realidade.

Em relação a ciência, o documento apresenta a ideia de um conjunto de conhecimentos sistematizados e produzidos socialmente ao longo da história que se expressam a partir dos conceitos representativos das relações de forças determinadas e aprendidas da realidade. Esses conhecimentos produzidos são socialmente legitimados ao longo da história, resultando da busca pela compreensão e pela transformação de fenômenos naturais e sociais, que estão em constante movimento de construção de novos conhecimentos. Assim,

[...] a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento

permanente de construção de novos conhecimentos (BRASIL, 2012a, p. 15).

Além disso, o conceito de tecnologia é colocado como extensão das capacidades humanas mediante a apropriação dos conhecimentos como força produtiva. Uma mediação entre conhecimento científico e produção, que visa a satisfação de necessidades estabelecidas pela humanidade. (BRASIL, 2012b).

Nessa perspectiva, a cultura aparece com um sentido amplo, sendo, pois, “[...] a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada” (BRASIL, 2012b, p. 15) e como uma forma de preservar a vida humana e consolidar determinadas formas de organização produtiva da sociedade, que representam valores éticos e estéticos que irão conduzir a sociedade. Quando trata da cultura, o também afirma também que a formação integral possibilita o acesso aos conhecimentos científicos e promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem como normas de conduta sociais, refletindo sobre a importância da unidade entre as dimensões científica, tecnológica e cultural, a partir da compreensão de trabalho em seu sentido ontológico, marcado pela sua condição histórico-cultural (BRASIL, 2012b).

Enquanto princípio educativo, o trabalho aparece como a base da organização e o desenvolvimento curricular da EPTNM. Além disso,

[...] o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos [...]. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. *Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho.* Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas; a apropriação de conceitos

necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento (BRASIL, 2012a, p. 16, grifos nossos).

Em relação à organização curricular, o parecer compreende a educação geral de forma articulada à formação profissional em todos os campos em que se estabelece a formação para o trabalho, quer nos processos produtivos ou nos processos educativos, quer na formação inicial ou na qualificação profissional. O trabalho como princípio educativo, nesse sentido, visa a superar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, possibilitando a formação de trabalhadores que possam exercer sua cidadania enquanto subordinados ou dirigentes. Cabe, ao trabalhador, deter a inteligência do trabalho que desenvolve. Para isso, precisa ter habilitação e ter competência para desempenhar sua autonomia intelectual, dimensões entendidas como a capacidade de identificar e buscar soluções para os problemas e desafios enfrentados (BRASIL, 2012a).

De forma geral, o parecer apresenta a ideia de que o trabalho deve ser uma das dimensões de formação do ser humano e, conseqüentemente, torna-se um princípio norteador tanto da formação no Ensino Médio, quanto da Educação Profissional técnica. O trabalho, compreendido a partir de sua ontologia e como processo histórico-social de constituição do ser humano, também se apresenta como princípio educativo para a formação de trabalhadores nesse contexto, visando superar a tão discutida dualidade da educação, como já discutido por Freitas (2014) e Tonet (2016).

Percebemos que, apesar dessa concepção de trabalho apresentada pelo documento, há uma grande preocupação da Educação Profissional ter sua organização curricular pautada nos interesses econômicos e sociais, objetivando a formação de trabalhadores com uma melhor qualificação para atender às exigências e complexidades do processo produtivo desenvolvido ao longo da história. Por estarmos inseridos em uma sociedade na qual impera o modelo econômico capitalista (FRIGOTTO, 2002; KONDER, 1992; MARX, 1895; 2004; TONET, 2016; VÁSQUEZ, 1977), compreendemos que a Educação Profissional é pensada, então, para atender as demandas do capital, mesmo que de alguma forma, busque pensar a Educação Profissional e Tecnológica a partir de uma perspectiva de formação integral.

Como mencionado anteriormente, o parecer até aqui discutido, fundamenta a resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A resolução apresenta em seu artigo quarto, que a EPTNM deve se articular com o Ensino Médio, em suas diferentes modalidades, bem

como com as dimensões de trabalho, ciência e tecnologia. Em seu quinto artigo, estabelece que tais cursos têm como finalidade

[...] proporcionar ao estudante os conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e de cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012b, p. 2).

Ainda, em seus princípios norteadores, o documento reforça a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio com a formação profissional e que deverá o trabalho ser assumido enquanto princípio educativo articulado à ciência, à tecnologia e à cultura.

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,

XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;

XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2012b, p. 3).

Destacamos, também, que os princípios norteadores apresentam que a EPTNM deverá articular-se com o desenvolvimento social, econômico e ambiental da localidade de onde os cursos forem ofertados, a partir das demandas socioprodutivas locais, evidenciando que as exigências do mercado também são colocadas como ponto de influência para o desenvolvimento de tal modalidade de Educação Profissional. Apontam ainda para que o desenvolvimento dos cursos organize-se a partir da interdisciplinaridade visando a superação da fragmentação dos conhecimentos e também para a indissociabilidade entre teoria e prática no processo educativo.

Como já foi mencionado anteriormente ao discutimos sobre a LDB, a EPTNM deverá ser desenvolvida de forma articulada ou subsequente ao Ensino Médio.

I - a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

- a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclue a última etapa da Educação Básica;
- b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;
- c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada

no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2012b, p. 3).

Além disso, os cursos da EPTNM serão organizados a partir de eixos tecnológicos, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos²⁰, organizado pelo MEC ou em uma ou mais ocupações presentes na Classificação Brasileira de Ocupações²¹. A carga horária mínima de cada curso deverá seguir as indicações para cada habilitação profissional e os cursos técnicos serão estruturados a partir de alguns aspectos.

[...] II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;

[...] IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas [...] (BRASIL, 2012b, p. 4).

O documento define ainda, que os currículos devem proporcionar como referências fundamentais de formação dos estudantes, o diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e também possibilitar discussões acerca das relações sociais de produção, de trabalho, bem como a compreensão das especificidades históricas nas sociedades contemporâneas. A organização do currículo por itinerários formativos, que estejam de acordo com seus eixos tecnológicos, devem constituir-se em função do arranjo sócio-ocupacional e tecnológico, de acordo com as políticas públicas, sistemas socioprodutivos e culturais de cada localidade (BRASIL, 2012b).

O planejamento curricular dos cursos também deve considerar a “adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes”, bem

²⁰ O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um documento que deve subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. Foi instituído pela Portaria MEC n. 870, de 16 de julho de 2008 e sua última atualização se deu pela Resolução CNE/CEB n. 1 de 5 de dezembro de 2014, com base no Parecer CNE/CEB n. 8 de 9 de outubro de 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em 20 de jan 2020.

²¹ A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) é um documento que retrata a realidade das profissões do mercado de trabalho no Brasil e foi instituída pela Portaria n. 397, de 10 de outubro de 2002. Disponível em <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Acesso em 20 jan 2020.

como a “[...] definição do perfil profissional de conclusão do curso [...] com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos” (BRASIL, 2012b, p. 7). Ainda, a autorização dos cursos estará condicionada ao atendimento dos interesses dos cidadãos e da sociedade, bem como as demandas sociais, econômicas e ambientais. A respeito da avaliação dos cursos da EPTNM, esta será realizada periodicamente, com finalidade de promover a articulação entre as demandas socio-econômicas-ambientais e a oferta de cursos do ponto de vista qualitativo e quantitativo, bem como para afirmar a autonomia e identidade institucional.

A resolução demonstra, portanto, a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica como um de seus princípios norteadores, o que pode ser visto como a intenção da superação dicotômica da educação. Ainda, é possível perceber uma forte influência da economia, do mercado e dos setores produtivos no planejamento, implementação, desenvolvimento e também na avaliação dos cursos, demonstrando que o atendimento aos interesses econômicos por meio da formação de mão de obra especializada, como vimos em Santos (2017) e Tonet (2016), é reforçado em tal documento norteador da EPTNM.

2.3 Considerações sobre os Currículos

Ao analisar os currículos prescritos que instituem a Educação Profissional Técnica no Brasil, percebemos a influência dos interesses econômicos no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos currículos dessa modalidade de ensino. Ao longo da história da Educação Profissional no Brasil, a dualidade entre formação geral e formação profissional técnica sempre esteve presente, onde a primeira tendia a atender à formação de dirigentes, enquanto a segunda era voltada para a formação de mão de obra especializada da classe trabalhadora.

Nesse processo, alguns movimentos demonstraram a intenção de superar essa dicotomia foram percebidos, principalmente a partir da articulação entre o Ensino Médio e a EPTNM e também pelo trabalho ser apontado como um princípio norteador do Ensino Médio. No entanto, essa dicotomia ainda se faz presente na organização curricular, que, apesar de estabelecer a possibilidade de oferta da Educação Profissional ser articulada com o Ensino Médio, permite tal formação de forma separada. Os documentos também apontam para uma tendência de incentivar parcerias entre Estado e empresas privadas,

influenciando diretamente na organização curricular voltada para o atendimento das demandas de mercado, reforçando a ideia da educação escolar enquanto mercadoria e mecanismo de reprodução dos interesses de quem detém o poder.

Dessa forma, por mais que os documentos normativos apontem para uma formação que busque romper com os mecanismos de reprodução do capital, de desigualdade e de injustiça social, buscando uma melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores, a preocupação em atender às complexidades e exigências do mercado de trabalho afasta cada vez mais a formação profissional técnica de uma formação revolucionária.

Com o que foi percebido nos documentos que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, entendemos que o conceito de trabalho enquanto essência do sujeito, em seu sentido ontológico, de produção do sujeito por um processo histórico e social e o conceito de trabalho enquanto princípio educativo podem ter sido apropriados pelo documento com o objetivo de pensar a formação profissional por uma perspectiva mais integral e humanizada. No entanto, a compreensão e o desenvolvimento do trabalho a partir dessa perspectiva é inviável, uma vez que o mercado de trabalho e os setores empresariais e econômicos fazem parte do processo de desenvolvimento de tais currículos. Fica evidente que a Educação Profissional Técnica tem como objetivo principal, atender às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais complexo e exigente. A formação mais crítica, intelectual e integral que é defendida no currículo, visa à formação de trabalhadores que estejam mais habilitados para acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico do mercado, portanto, garantir a reprodução do capital.

O entendimento do trabalho enquanto fundamento essencial do sujeito, em seu sentido ontológico, histórico e social, visando superar o abismo entre formação geral e formação técnica, deve possibilitar o desenvolvimento de uma formação preocupada com o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos mais elevados do patrimônio acumulado pela humanidade e, conseqüentemente, à compreensão de como se estruturam os processos de produção e como o trabalho se torna coisificado e alienado pelo sistema capitalista. No entanto, esse processo não se deve aos esforços do Estado e muito menos da sociedade burguesa. Deve se dar pela aproximação de conhecimentos com caráter revolucionário pelos trabalhadores e, assim, construir estratégias educativas que contribuam para a luta contra o sistema capitalista. O acesso à totalidade do processo histórico de construção do sujeito e do trabalho como fundamento do ser, possibilitaria a

compreensão dos sujeitos enquanto capazes de transformar a realidade imposta pelo capital, visando uma sociedade livre da divisão de classes e da exploração do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos, nesta dissertação, qual concepção de trabalho é defendida por currículos prescritos da EPTNM. Para tanto, caracterizamos alguns aspectos teóricos sobre trabalho, fundamentando-nos em Karl Marx e em teóricos de vertente marxista, além de discutirmos como esse conceito é apontado nesses documentos normativos, atentando para a articulação entre a Ciência e a Tecnologia.

Ao longo da constituição da Educação Profissional no Brasil, a dicotomia entre formação geral e formação técnica sempre esteve presente e mesmo com alguns esforços para tentar superá-la, essa dualidade ainda se faz presente nos currículos. Isso porque fazemos parte de uma sociedade capitalista, na qual o aprimoramento de mão de obra busca atender sempre às demandas econômicas e assim, contribuir para a reprodução do capital. O trabalho é apresentado nos currículos que instituem a EPTNM em seu sentido ontológico, de produção do sujeito enquanto ser social e histórico. A partir disso, defendem uma formação profissional técnica integral e humanizada, que busque romper com os mecanismos de desigualdade e de injustiça social e que possibilite a melhora da qualidade de vida dos trabalhadores.

No entanto, tal perspectiva de formação torna-se inalcançável, quando os currículos se desenvolvem partindo dos interesses econômicos do mercado. Além disso, apesar de a ciência e de a tecnologia serem apresentadas em uma perspectiva de construção social e histórica, também podem ser entendidas como ferramentas de aprimoramento da formação técnica, visando satisfazer às exigências cada vez mais complexas dos setores econômicos.

Diante disso, este trabalho é uma forma destacar a necessidade de maior aprofundamento nos estudos sobre a relação entre trabalho e educação, inclusive para entender como isso se constitui de fato na escola. Deixamos aberta a possibilidade de aprofundamento e de amadurecimento em estudos posteriores, que questionem e discutam as relações dialéticas entre a objetivação histórica do sujeito e sua formação social.

Vamos ao encontro de Duarte (2006), ao colocarmos que o conhecimento adquirido durante a formação desenvolvida ao longo da pesquisa deve estar intimamente atrelado à crítica dos processos sociais de apoderamento privado do conhecimento. Portanto, acreditamos no processo de universalização e de apropriação das formas mais

elevadas e desenvolvidas do conhecimento científico, artístico e filosófico, por meio da universalização da escola pública, gratuita e laica.

Diante de um contexto de exploração e de alienação do trabalho, na qual a educação escolar se torna uma ferramenta de controle e de manutenção do capital, é fundamental compreender os processos de desenvolvimento dos currículos da EPTNM e qual seu papel na formação de trabalhadores. Ainda, como o conceito de trabalho tem sido abordado por tais documentos, bem como a articulação entre a Educação Básica e a formação técnica profissional. A compreensão da totalidade desses processos possibilita-nos atuar sob uma perspectiva transformadora e revolucionária, visando a construção de estratégias educativas que busquem a superação desse modelo de educação organizada pela sociedade burguesa, e consequentemente a superação do capital.

Destacamos a importância de novos estudos que investiguem como essa relação entre formação básica e formação técnica profissional acontece no chão das instituições que oferecem a EPTNM, bem como qual o entendimento dos sujeitos que constituem a comunidade escolar, sobre o conceito de trabalho. Ainda, como o currículo prescrito da EPTNM é interpretado e colocado em prática por esses sujeitos nestas instituições.

Saliento que, ao longo do processo de construção dessa investigação, percebi-me enquanto pesquisadora na busca por desvendar algumas contradições que me afligiam já a algum tempo. A imersão nos aportes teóricos e investigativos possibilitaram-me um olhar para além da superfície daquilo que estava sendo apresentado. Esse processo é complexo, pois mexe com muitas questões enraizadas, me forçando a “colocar o dedo na ferida” e ir além do que imaginava ser capaz. Há quem entenda a Pós-Graduação e a pesquisa apenas como uma passagem, uma qualificação; mas diante do que me permiti aprender e conhecer com esse trabalho e durante minha formação como pesquisadora, entendo esse processo como parte de quem sou e de quem irei buscar ser, um compromisso com uma educação transformadora e revolucionária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaqueline Ferreira. Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: Formação para a emancipação ou formação para o mercado? 37ª Reunião Nacional da Anped, 2015. In: **Anais....** V. 1. Florianópolis, 2015. p. 1-18. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-4300.pdf>. Acesso em 20 de jun 2019.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de; JIMENEZ, Susana; BERTOLDO, Edna. Educação para o trabalho no estado burguês: uma permanente adequação às demandas do capital. In: NOMERIANO, Aline Soara; SILVA, Renalvo Cavalcante; GUIMARÃES, Vicente José Barreto. **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 75-93.

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49-70.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 15 jan 2020.

BRASIL. **Lei n. 5. 692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 15 jan 2020.

BRASIL. **Lei n. 9. 394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 17 de jun 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11/2012**. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=30192. Acesso em 17 de

jun 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman1. Acesso em 17 de jun 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em 20 out 2019.

DANGEVILLE, Roger. Marx e Engels: crítica da educação e do ensino. **Germinal.** Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 2., p. 109-134, 2011.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a Formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n 1, p. 89-110, 2006.

FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo. **Sobre a Identidade profissional dos docentes da Educação Profissional técnica de nível médio – forma integrada:** perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-26.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Maria Regina Martins. O método de Marx sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. **A Educação Profissional e o ensino de matemática:** conjunturas para uma abordagem interdisciplinar. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O trabalho como finalidade da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria do valor em Marx. *In:* PARO, Vitor Henrique (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação.** (org.). São Paulo: Cortez, 2006. p. 117-142.

KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da Práxis:** o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **HISTEDBR** [on-line], Campinas, v. 11, n. 41 (esp.), p. 347-366, 2011.

MARTINS, Igor Micheletto; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. O Núcleo Afro-Brasileiro de Ilha Solteira (NABISA): um relato de experiência. *In:* LUIZ, Janailson Macêdo; MONTEIRO, Ana Clédina Gomes; LIMA, Ivan Costa (org.). **Educação das relações étnico-raciais e interdisciplinaridade:** experiências de ensino, pesquisa e extensão do NUbuntu. Ananindeua: Itacaiúnas, 2018. p. 59-65.

MARTINS, Lúgia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. p. 223-239, 2018.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política.** V. I. O processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-48.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Reunião anual da ANPEd. *In*: **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em 30 jun 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. *In*: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* (org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-42.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kínesis**, Marília, v. 2, n. 3, p. 72-88, abr 2010.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Portugal: Porto Editora, 2005.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integralização da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Escolástica. **Trabalho, educação e pobreza**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Carla Araújo de; VIEIRA, Mayanna Vasconcelos; CAMARGOS, Liliane Santos de. Mulheres na ciência: desconstruindo estereótipos de gênero. ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. *In: Anais....* Salvador, 2018. Disponível em <http://www.xixendipe.ufba.br/>. Acesso em 28 jan 2020.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

TONET, Ivo. Educação e ontologia marxiana. **HISTEDBR** [on-line], Campinas, n. esp., p. 135-145, abr 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Mayanna Vasconcelos; SOUZA, Carla Araújo de; CAMARGOS, Liliane Santos de. Mulheres em tela – O desvelar de uma ciência demaquilada. ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. *In: Anais....* Salvador, 2018. Disponível em <http://www.xixendipe.ufba.br/>. Acesso em 28 jan 2020.