

# **INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUDESTE DE MINAS GERAIS**

Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Profissional  
e Tecnológica - Mestrado Profissional - ProfEPT

## **GUIA ORIENTADOR**

Mundo do trabalho ou mercado de trabalho: concepções para a  
construção de currículos na educação profissional

Anelisa de Castro Quintão  
Drº Atualpa Luiz de Oliveira

Rio Pomba – MG

2020

ANELISA DE CASTRO QUINTÃO  
DRº ATAUALPA LUIZ DE OLIVEIRA

## **GUIA ORIENTADOR**

Mundo do trabalho ou mercado de trabalho: concepções para a  
construção de currículos na educação profissional

Produto educacional vinculado à dissertação

**MUNDO DO TRABALHO OU MERCADO DE TRABALHO: CONCEPÇÕES DE  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM CURRÍCULOS DE CURSOS  
SUBSEQUENTES/CONCOMITANTES DO IF SUDESTE MG/CAMPUS JUIZ DE FORA**

Rio Pomba – MG

2020

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste produto, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.



O trabalho "GUIA ORIENTADOR- Mundo do trabalho ou mercado de trabalho: concepções para a construção de currículos na educação profissional" de Anelisa de Castro Quintão e Atualpa Luiz de Oliveira está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição- NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

## APRESENTAÇÃO

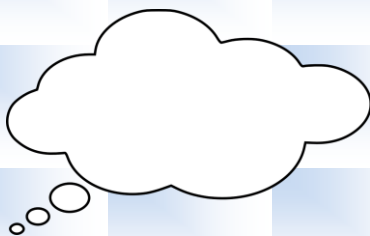
Este guia foi confeccionado na forma de um produto educacional, como quesito para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Proveniente da dissertação intitulada “Mundo do trabalho ou mercado de trabalho: concepções de educação profissional em currículos de cursos subsequentes/concomitantes do IF Sudeste MG/*Campus* Juiz de Fora”, foi elaborado a partir do estudo bibliográfico realizado durante a pesquisa. O projeto gráfico foi desenvolvido exclusivamente pelos autores e as imagens utilizadas foram retiradas do site Pixabay em seu banco de imagens de domínio público.

O objetivo deste guia é apresentar as diferentes concepções acerca do trabalho na contemporaneidade, diferenciando mercado de trabalho de mundo do trabalho. Visa fornecer informações sobre os conceitos de trabalho aos educadores que possibilitem repensar as concepções de educação profissional e promover reflexões para a construção de projetos de curso que considerem a formação humana dos sujeitos e não apenas a técnica na educação profissional. Pode ser um instrumento de sensibilização e conscientização dos professores na elaboração destes documentos, orientando-os em sua formação continuada enquanto professores da educação profissional e tecnológica. O guia é dividido em quatro capítulos, que abordam: os diferentes sentidos do trabalho, o papel assumido pelo trabalho no sistema capitalista, como o trabalho foi concebido na história da educação profissional e uma proposta de educação profissional emancipatória.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	02
<b>INTRODUÇÃO</b>	04
1. Os sentidos do trabalho	06
2. O trabalho no sistema capitalista	09
3. As concepções de trabalho na educação profissional brasileira	12
4. Pedagogia histórico-crítica: educação para a transformação social e emancipatória, uma proposta no ensino profissional	22
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	28
<b>REFERÊNCIAS</b>	29
<b>GLOSSÁRIO</b>	31

## INTRODUÇÃO



Na sociedade capitalista em que estamos inseridos, a educação se depara com grandes desafios. Entre eles, destaca-se a necessidade de formar indivíduos capazes de compreender as relações sociais estabelecidas neste sistema, em que há uma relação de dominação entre aqueles poucos que tem a propriedade dos meios de produção e uma grande massa que tem por alternativa a venda de sua força de trabalho. Torna-se preciso pensar a relação de opressão apontada por Freire (2005), em que os homens assumem papéis sociais nesta sociedade de classes, na qual os detentores dos meios de produção e acumuladores do capital (os exploradores) interagem com os vendedores da força de trabalho (os explorados).

A definição da identidade da educação profissional nesta sociedade é influenciada pela concepção de formação para o mercado de trabalho, podendo os currículos escolares ser estruturados para a preparação dos trabalhadores para atender a demanda econômica e assegurar os interesses de manutenção do capital. A educação profissional neste sentido, pode ser confundida com uma educação profissionalizante, assim como aponta Rafael, Ribeiro e Segundo (2016). Neste contexto é desafiador promover uma educação emancipatória, entretanto, é imprescindível que os educadores pensem um currículo que rompa uma formação alienante de formação de mão-de-obra para atender a demanda mercadológica.

Este guia pode ser utilizado como um instrumento de conscientização acerca dos princípios de uma educação transformadora e orientar a construção de projetos pedagógicos com aspirações emancipatórias dos trabalhadores. Para tanto, se levará em conta a “inconclusão do ser humano” apresentada por Freire (1996) em que defende uma prática educativa-progressista em favor da autonomia do ser educando.

Para que tal prática se efetive, segundo o educador, o exercício da docência exige:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir

riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996, p. 14).

A formação para o mundo do trabalho é aqui entendida como aquela que supera a visão mercadológica da profissionalização, entendendo que a preparação para o mercado deve estar inserida dentro do currículo. Entretanto, a forma como se dá esta preparação é que pode definir se esta educação pode formar para o mundo do trabalho. Formar para o mundo seria propiciar condições para que os educandos compreendam o trabalho e as relações que se estabelecem neste processo no sistema capitalista, dando a estes sujeitos consciência de classe, de forma que façam uma leitura crítica do mundo capitalista. Assim como apresentada por Araújo e Rodrigues (2010), a educação transformadora se volta para a emancipação dos sujeitos e busca o desenvolvimento da capacidade de pensar, produzir e transformar, não apenas fazer. Ela qualifica, valoriza o trabalhador e fortalece a classe politicamente.

A educação para o mundo do trabalho se diferencia da educação para o mercado pelo seu caráter político. Vislumbra a possibilidade de transformação social, através da conscientização política dos trabalhadores. Já a educação para o mercado, se limita à preparação técnica destes trabalhadores para atender a demanda do capital.

## 1. Os sentidos do trabalho

A educação profissional e tecnológica se relaciona diretamente com o trabalho. Para discutir seus fundamentos e princípios há de se resgatar o que é o trabalho, seu papel definido na sociedade e as relações que se estabelecem nos modos de produção e sistemas econômicos em que se insere.

De acordo com Saviani (2003, p. 133) “trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la”. O autor aponta que “o homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência” (p. 132), pois a natureza não a garante, desta forma ele atua sobre ela para ajustá-la às suas necessidades, às suas finalidades, o que se faz pelo trabalho. O trabalho está diretamente relacionado ao processo de humanização, é ele quem diferencia o homem dos demais animais. Enquanto os animais se adaptam a natureza, o homem a transforma para atender suas necessidades através do trabalho. Desta forma, é ele quem define a existência humana. Os animais agem por instinto enquanto os homens planejam, antecipando mentalmente o que vão realizar.



Entretanto, dentro do contexto capitalista, o trabalho acaba por assumir outro sentido, que não remete ao conceito de sua origem. Deixa-se de pensar o mesmo na sua essência de constituição do ser humano que atua sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, ficando subordinado ao capital. É concebido como uma mercadoria, em que se destitui o seu valor de uso para que prevaleça o valor de troca, visando à obtenção de lucro e manutenção do capital. Frigotto (2009) mostra a perda do caráter ontológico do trabalho em nossa sociedade, em que o trabalho é visto numa visão reducionista como sinônimo de emprego. Segundo o autor:

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento (FRIGOTTO, 2009, p. 176).

Tais considerações indicam a existência de dois sentidos para o trabalho, apresentados no esquema:



## Esquema 1- Os diferentes sentidos do trabalho



Fonte: Elaborado pela autora

A distinção entre os termos mercado de trabalho e mundo do trabalho, muitas vezes mal interpretados nas instituições de ensino técnico é apontada por Ciavatta e Ramos (2012). Enfatizam que o primeiro se restringe à ocupação de postos de trabalho na situação de compra e venda desta força. Já o segundo teria um caráter mais abrangente, que reflete o trabalho amplamente, o reflexo do mesmo na vida do trabalhador, sua condição de classe, a historicidade e as condições de desenvolvimento desta atividade.

No quadro a seguir encontramos termos e expressões que referenciam os dois sentidos do trabalho, diferenciando as categorias de formação para o mundo e para o mercado de trabalho:

**Quadro1-** Classificação de termos e expressões que referenciam as categorias mercado de trabalho e mundo do trabalho

<b>SENTIDOS DO TRABALHO</b>	
<b>MERCADO DE TRABALHO</b>	<b>MUNDO DO TRABALHO</b>
<b>Histórico</b>	<b>Ontológico</b>
<b>Polivalência</b>	<b>Politecnia</b>
<b>Competências</b>	<b>Omnilateralidade</b>
<b>Empregabilidade</b>	<b>Educação integral</b>
<b>Cidadão produtivo</b>	<b>Cidadania coletiva</b>
<b>Eficiência</b>	<b>Compreensão</b>
<b>Produtividade</b>	<b>Criticidade</b>
<b>Sociedade do conhecimento</b>	<b>Desenvolvimento de todas as potencialidades</b>
<b>Educar para competência</b>	<b>Educar para cidadania</b>
<b>Competitividade</b>	<b>Solidariedade</b>
<b>Valor de troca</b>	<b>Valor de uso</b>
<b>Mérito</b>	<b>Direito</b>
<b>Habilidades</b>	<b>Autonomia</b>
<b>Subordinação ao capital</b>	<b>Conscientização/compreensão de mundo</b>
<b>Submissão às forças produtivas</b>	<b>Integração às forças sociais</b>

Fonte: Elaborado pela autora

## 2. O trabalho no sistema capitalista

Com o desenvolvimento do sistema capitalista, o modo de produção se modificou, visando o aumento da produtividade e dos lucros. Desta forma, para se compreender como o trabalho é concebido, é necessário considerar as fases deste sistema e suas características que influenciam a constituição do conceito. Abaixo encontramos um esquema diferencial dessas fases:



Fonte: elaborado pela autora

O conhecimento científico e tecnológico permitiu o uso de máquinas para aumentar a produtividade e possibilitou maior tempo livre, entretanto este tempo é usufruído apenas por uma pequena parcela da humanidade e trouxe novas exigências aos trabalhadores. Estes passam a ter que estar constantemente envolvidos com o trabalho, buscando aperfeiçoamento e melhoria de sua força de trabalho para se manter no mercado de grande competitividade. Então, o tempo continua a ser usado para o trabalho, intensificando a exploração. Permanecem no processo de trabalho forçado para aumentar a riqueza social. Araújo e Rodrigues (2010) ressaltam que na lógica do capital o indivíduo deve ser adestrado, acomodado, empregável e disponível no mercado. Perpetua a divisão social e técnica do trabalho garantindo a sobrevivência do capital, com mão-de-obra sempre disponível. A educação propicia apenas os requisitos mínimos para os trabalhadores atenderem a demanda do mercado.

Na era Toyotista, que prevalece até os tempos atuais, o indivíduo passa a ser o único responsável por sua inserção no mercado de trabalho, devendo não apenas ser bom, mas melhor do que os outros. A competitividade é acirrada uma vez que o mercado não é capaz de absorver toda a força produtiva, havendo desemprego. Conforme Rafael, Ribeiro e Segundo (2016, p.377): “o capital humano tão presente no modelo de produção fordista agora cede espaço para a empregabilidade”. Neste modo de produção, caberia a formação do capital humano para o mercado de trabalho.

Rafael, Ribeiro e Segundo (2016) ressaltam que:

A dificuldade de manter-se no mercado de trabalho e, em alguns momentos, de inserir-se nesse mercado, deve-se principalmente à crise pela qual passa a economia mundial. A crise estrutural que assola a economia mundial deixa suas consequências em todas as instâncias da sociedade, atingindo mais diretamente e de maneira mais cruel na população pobre e nos trabalhadores assalariados de maneira geral. Em crises menores, a saída era encontrada dentro do próprio sistema promovendo abertura do consumo e consequentemente o escoamento da produção e a geração de renda para supressão da crise (RAFAEL, RIBEIRO e SEGUNDO, 2016, p. 378).

Mészáros (2008) indica a necessidade de um processo de contra hegemonia dentro do sistema capitalista para que a sociedade tenha um futuro possível, que vise à superação do desperdício e destruição que são frutos da falta de consciência e exploração exacerbada tanto da força de trabalho quanto da natureza, para obtenção

de lucro. Segundo ele, o capital é irreformável pela sua natureza, pois os interesses e objetivos da classe dominante sempre prevalecem. As propostas de reformas surgem apenas para remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista, mas as causas enraizadas do problema são mantidas.

Neste cenário capitalista, a educação permite que a lógica do capital permaneça intacta: de que tudo que se produz, se compra. O trabalho torna-se também mercadoria e os homens aceitam de forma passiva a exploração, que é naturalizada nos currículos escolares. Assim como aponta Mézaros (2008):

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (2008, p. 45).

Freire (1996) faz crítica à ideologia fatalista desenvolvida no discurso neoliberal, que promove a crença de que a realidade social está dada e não é passível de mudança. Ideologia que ignora o caráter histórico e cultural dos homens. Segundo o autor é preciso “reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se reiterar, é problemático e não inexorável” (FREIRE, 1996, p. 19).

O capitalismo valoriza a competição e o individualismo, provocando a divisão dentro da classe oprimida, pois esta é uma forma de manter a opressão. Conceitos como união, organização e luta são vistos como perigosos. Uma ação libertadora só se faz possível com estes conceitos em prática. A união e a organização geram uma força transformadora para recriar o mundo e humanizá-lo. As elites manipulam as massas, impondo seus valores e padrões e as inferiorizando para manter a dominação. A organização crítica e consciente das massas com o surgimento de uma consciência de classe pode impedir tal manipulação.

### 3. As concepções de trabalho na educação profissional brasileira

Segundo Saviani (2003, p. 135), “o currículo escolar, desde a escola elementar guia-se pelo princípio do trabalho como processo através do qual o homem transforma a natureza”. Esta questão é apresentada de forma implícita no ensino fundamental e explícita no ensino médio, “quando surge a necessidade de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 135). Entretanto, o currículo pode ser construído com base em três teorias diferentes: não crítica, crítica e pós-crítica.

A teoria não crítica é muito considerada por grande parte dos professores, que associam o mesmo à organização de disciplinas, tempos e espaços de ensino numa grade. O processo pedagógico se reduziria à prescrição. Conforme Ramos (2016) sob este ponto de vista “o currículo seria o percurso a ser percorrido pelo estudante segundo um plano e uma prescrição a serem cumpridos, controlado e avaliado pelo professor. Ao final deste percurso, o produto deve corresponder aos objetivos previamente estabelecidos” (RAMOS, 2016, p.3).

Numa perspectiva crítica de currículo, surge a teoria que estabelece a relação entre o conhecimento escolar e a estrutura social, este passa a ser visto como um instrumento de disputa e a escola é reconhecida como espaço de reprodução das relações sociais, econômicas e culturais de classe, havendo distinção entre a educação oferecida à classe dominante e à classe trabalhadora. Ramos (2016) aponta que esta teoria discute o currículo como:

Um processo de seleção cultural, pois o que se inclui ou o que se exclui do currículo (objetivos, conteúdos, metodologias etc.) seria produto da hegemonia de um grupo social. Aplica-se, aqui, o enunciado de Marx de que as ideias dominantes são as ideias da classe dominante. No nosso entendimento, este é um ponto de partida fecundo para discutirmos o currículo na perspectiva de classe (RAMOS, 2016. p.3)

A teoria crítica constitui um avanço, ao promover a reflexão sobre a não neutralidade do currículo. Revela que este se constitui dentro do sistema capitalista como instrumento de reprodução e legitimação das desigualdades sociais para atender

às classes dominantes. Apresenta a possibilidade de a escola se organizar para a defesa das classes sociais subordinadas, considerando-a como espaço de defesa dos menos favorecidos. Sendo assim, o currículo pode assumir um caráter reprodutivista, atendendo às necessidades do capital ou assumir um caráter progressista, visando a emancipação das classes menos favorecidas.

Já a teoria pós-crítica busca superar a visão prescritiva da teoria não crítica e reprodutivista que se faz presente na teoria crítica. Considera o homem como um ser histórico e social que se constrói nas práticas culturais vividas. Nesta, o currículo se constitui a partir das experiências culturais que se estabelecem nas relações entre as pessoas, sendo o cotidiano quem define os conteúdos e não mais as ciências. Leva em conta a subjetividade, reconhecendo a multiculturalidade presente na escola, em que o sujeito não é determinado apenas pela sua condição de classe. Busca compreender a diversidade, não se restringindo ao aspecto social, mas a todos os estigmas étnicos e culturais que constituem a individualidade da pessoa.

Evidenciando as principais características das teorias curriculares, que revelam suas semelhanças e diferenças temos o seguinte quadro:

**Quadro2-** Características das teorias curriculares

## TEORIAS CURRICULARES

	NÃO CRÍTICA	CRÍTICA	PÓS-CRÍTICA
<b>Concepção educacional</b>	A educação é concebida como neutra, desconsidera-se o papel da mesma na manutenção do sistema social.	Refletem a relação existente entre a escola e a estrutura social, em que os conteúdos são selecionados com uma finalidade. Trazem a não neutralidade da educação.	
<b>Organização curricular</b>	É estabelecido um percurso a ser percorrido pelo estudante com um plano prescrito, controlado e avaliado pelo professor. Organização de disciplinas, tempos e espaços de ensino numa grade, a partir dos conhecimentos científicos considerados relevantes .	São selecionados conteúdos significativos, levando em conta a realidade educacional, tendo em vista a possibilidade de transformação social.	O cotidiano é quem define os conteúdos. Currículo se constrói nas práticas culturais vividas. Considera o homem como um ser histórico e social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio.
<b>Processo de ensino-aprendizagem</b>	Professor é o transmissor do conhecimento e aluno receptor passivo.	Ocorre na dialogicidade. Através da interação e do diálogo com o professor e com os colegas, o aluno aprende.	Ocorre na dialogicidade, mas o aluno deve desenvolver a autonomia no seu processo formativo, buscando o conhecimento permanentemente. Aprender a aprender.
<b>Concepção de sujeito</b>	Perspectiva da individualidade. Sujeito se constitui sem interferência de aspectos sociais ou culturais.	Perspectiva da coletividade. A constituição do sujeito é influenciada pela sua condição de classe.	Perspectiva da individualidade. A constituição do sujeito é influenciada por todos os aspectos étnicos e culturais que constituem sua subjetividade. Reconhece a multiculturalidade.

Fonte: elaborado pela autora

Considerando o meio capitalista em que a sociedade está inserida, devemos nos preocupar em como a educação profissional tem se estruturado a partir do trabalho. O sistema vive uma contradição, uma vez que neste o meio de produção é propriedade privada e o conhecimento, que é individual e humano, se inclui neste meio. Porém, os trabalhadores precisam ter acesso ao conhecimento para executar suas funções. Desta



forma, é oferecido um conhecimento fragmentado aos trabalhadores para atender os interesses do capital.

No entanto os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir, e se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Deste modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada (SAVIANI, 2003, p.137).

O histórico da educação profissional no Brasil, apresentado no documento “Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica” (2017) destaca o início desta modalidade de ensino no século XIX. Nesta época, com caráter assistencialista, voltado para amparar os órfãos e abandonados que não tinham condições sociais satisfatórias devido à origem da sociedade escravocrata. Posteriormente, no século XX deixa o caráter assistencialista e passa a se relacionar diretamente com a economia, tendo o objetivo de preparar os operários para setores agrícola e industrial. Desta forma, ao longo deste século, a educação profissional e tecnológica acompanha o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, se constituindo para atender as necessidades deste sistema.

No contexto brasileiro, a educação profissional é marcada por uma dualidade, em que se separa o trabalho manual e o trabalho intelectual. Conforme Simões (2010), seria esta separação uma criação do capitalismo para atender seus interesses de dominação e manutenção do lucro uma vez que aos trabalhadores é oferecido o mínimo de conhecimentos necessários para atenderem ao sistema produtivo de forma eficiente, mas com limitações. Formam-se os trabalhadores de acordo com os interesses do mercado de trabalho. Separam-se aqueles que pensam daqueles que executam. O ensino profissional teria o caráter de formar aqueles que executam enquanto o ensino científico seria reservado aos que concebem e controlam o processo de produção.

Nos apontamentos de Dante (2014) percebe-se a subordinação da escola aos interesses do sistema produtivo, trazendo reflexão sobre a necessidade de transformação deste sistema para romper com a dualidade.

Desse modo, compreende-se que a histórica dualidade estrutural na esfera educacional não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive, por imposição do modo de produção capitalista. Nesse sentido, exige-se da escola que esta se estruture de forma dual no sentido de fortalecer o modo de produção do capital que se baseia na valorização diferenciada do trabalho intelectual e do trabalho manual, do trabalho simples e do trabalho complexo. Portanto, romper completamente a dualidade estrutural da educação escolar não depende apenas do sistema educacional, mas antes da transformação do modo de produção vigente (DANTE, 2014, p.14).

Desde a república a dualidade se fazia presente e foi legitimada nos anos 40 com as leis orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e criação do SENAI (1942), que determinaram a não equivalência entre cursos propedêuticos e técnicos. Assim, por intermédio da educação era feita a distinção social.

Devido à industrialização houve grande demanda de preparação de pessoas para a produção, assumindo este nível de ensino um caráter profissionalizante. Nos anos 50, por forte pressão, foi aprovada a equivalência entre cursos técnicos e secundários. Ciavatta e Ramos (2011) apontam que:

Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado. Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, fracassou a tentativa de se integrar projetos pessoais a um projeto de nação e de sociedade (2011, p.3).

Nos anos 80, inicia-se a luta de educadores em busca de uma educação que superasse a desigualdade de classes, defendendo uma escola unitária, omnilateral e politécnica. Assim, a LDB nº 9394/96 deixa de focar a preparação para o trabalho e passa para a vida. Entretanto, a preparação para a vida tem um significado limitado de desenvolvimento de competências para atender as necessidades do mercado de trabalho. A educação profissional foi assim desvinculada do ensino médio e passou a ser vista como alternativa para a classe trabalhadora que não teria acesso ao ensino superior. Sob uma ideologia da empregabilidade, responsabiliza os trabalhadores pelo desemprego e os colocam em situação de necessidade constante de requalificação para inserção no mercado. A competência dizia respeito a adaptação dos trabalhadores

a esta condição em detrimento a uma formação com conteúdos científicos sólidos que os profissionalize. Ciavatta e Ramos (2011) ressaltam que:

Em síntese, centrada na dualidade das classes sociais e do sistema educacional, a propalada formação flexível ocorreria por meio da fragmentação curricular e de um tipo de rotatividade formativa. Em outras palavras, um currículo flexível supostamente proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar por diferentes itinerários formativos, demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego. O trabalhador assim formado seria capaz de renovar permanentemente suas competências, por diversas oportunidades, inclusive em cursos de currículos flexíveis (2011, p.3).

Observa-se que ao longo da história a educação oferecida no ensino técnico e médio esteve focada no desenvolvimento econômico, ignorando o papel social desempenhado na formação dos sujeitos. Tal questão só foi enfatizada com a proposta de integração dos cursos técnicos ao médio com o decreto nº 5.154/2004, visando à formação plena dos sujeitos.

O decreto nº 5154/2004 propôs a integração entre o ensino médio e a educação profissional, permitindo que estas modalidades fossem articuladas e houvesse a matrícula única dos estudantes visando uma formação integral. O termo integração remete-se à formação humana que abrange o trabalho, a ciência e a cultura no processo formativo. Nesta, há uma concepção de escola unitária, omnilateral e politécnica.

A educação politécnica foi abordada por Marx para definir o ensino que possibilitasse a compreensão dos fundamentos técnico-científicos do processo de produção. A escola seria unitária no sentido de preparar os sujeitos tanto para o trabalho quanto para as relações sociais que se estabelecem em sua vida. A omnilateralidade diz respeito à formação ampla dos sujeitos, integral, para dominarem a ciência, a técnica e a tecnologia. Numa proposta de superação desta dicotomia, Saviani (2003) apresenta o conceito de politecnia, em que a instrução profissional e a geral não podem ser vistas de forma separadas. Acredita que existe uma relação indissolúvel entre trabalho manual e intelectual, afirmando que:

Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a as suas necessidades (e ajustar as necessidades

significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é um produto histórico-social e não é absoluta, mas relativa (SAVIANI, 2003, p.138).

Araújo e Rodrigues (2010) apontam que a educação profissional no Brasil parte da pedagogia tecnicista pragmática, em conformidade com o modelo de acumulação do capital. Para eles, estão entre suas características: assimilação da realidade de trabalho dada, hierarquização das funções e técnicas, métodos de ensino programados voltados para o treinamento e disciplinamento dos alunos, conteúdos organizados de forma sequencial por disciplinas ou tema fragmentados. Ao aluno caberia assimilar e reproduzir, sem autonomia. Considerando estas características pode-se afirmar que esta pedagogia se enquadra dentro da teoria não crítica de currículo.

Segundo eles, após a fase tecnicista surge a pedagogia das competências, com ações pontuais de curta duração com formação focada em requerimentos emergenciais do mercado. Não ensina a aprender e nem a transferência de capacidades. Tal pedagogia desconsidera o contexto histórico, social e cultural do processo de trabalho. O objetivo é a posse de competências pelo aluno e seu desenvolvimento é uma construção pessoal. Assim, aumenta a competitividade entre os trabalhadores. Se baseia em: saberes, saber-fazer, saber-ser, que valoriza a capacidade potencial, as capacidades humanas mais amplas. Acredita na possibilidade de controle e autocontrole de uma sequência lógica no trabalho que gera performance e eficácia. Esta estaria dentro da teoria crítica de currículo, com um caráter reprodutivista à medida em que o sujeito deve buscar a constante capacitação para atender as necessidades do mercado, visando a manutenção da estrutura capitalista.

Conforme Araújo e Rodrigues (2010) a pedagogia das competências, assim como a tecnicista, servem para atendimento das necessidades do mercado. Segundo os autores, o saber operativo não favorece a apropriação do saber elaborado pela sociedade. Foi feita para atender o modo de produção capitalista, não sendo voltada para o desenvolvimento da omnilateralidade humana. Os conteúdos da educação profissional se limitam às demandas econômicas, pontuais e imediatistas do mercado, não possibilitando a expansão das potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos.

Consideram esta pedagogia irrealizável numa sociedade capitalista, pois sempre haverá novas competências e a escola não dá conta de contemplá-las.

Ao analisar a pedagogia das competências, Frigotto (2006) também faz críticas, enfatizando que ela mantém o status de dominação da sociedade capitalista. Para ele, não visa à emancipação humana, mas o atendimento das demandas mercadológicas, o saber-fazer, saber-ser que promovem cada vez mais a obtenção da mais valia.

Para Araújo e Rodrigues (2010) a educação pode ser de dois tipos: para a conformação com a realidade ou para a transformação social. Teríamos então uma pedagogia de capital e uma do trabalho. Defendem a pedagogia do trabalho, acreditando que há necessidade da práxis na formação profissional, em que o trabalho oriente as ações formativas do trabalhador. A educação deve servir para a emancipação, para o trabalhador dominar as esferas produtivas, culturais e da vida social. Diferente do que acontece na pedagogia tecnicista ou das competências que seriam pedagogias do capital.

O reconhecimento da existência desses dois projetos antitéticos de formação de trabalhadores impõe que se faça uma opção entre eles, tal como sugere Frigotto na epígrafe deste texto. Não se trata apenas de uma opção entre duas pedagogias, é mesmo uma opção entre duas filosofias, duas leituras de mundo, de sua dinâmica e de seu futuro. Para Marx (*apud* VASQUEZ, 1968) existem dois tipos de filosofia: aquelas que se propõem a explicar a realidade (filosofia como acomodação ao mundo) e aquelas que servem à transformação do mundo (filosofia como guia da transformação humana radical) (ARAÚJO E RODRIGUES, 2010, p. 52).

Durante o percurso de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio houveram mudanças significativas. A proposta inicial, elaborada pelo conselheiro Francisco Cordão e apresentada em 2010 se fundamentava na pedagogia das competências como eixo que articula os componentes, conhecimentos, habilidades, valores e emoções. As críticas a esta proposta trouxeram mudança de perspectiva quanto à visão de sujeitos histórico-sociais a ser formados para a integralidade, sob diversas dimensões, considerando a subjetividade dos sujeitos. Tal fato pode ser observado na Resolução nº 06 de 2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e define seus princípios:

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, CNE. 2012b).

Nas DCNEPTNM, o trabalho é considerado como princípio educativo, tomando este no sentido ontológico, de produção da existência. Há uma concepção de educação

tecnológica, politécnica, de formação omnilateral. Entretanto, a ideia de competência ainda permanece relacionada com os termos conhecimentos e saberes, o que não contribui na construção de uma proposta pedagógica voltada para a classe trabalhadora. As diretrizes apontam princípios da Pedagogia histórico-crítica, que será melhor detalhada no próximo capítulo. Entretanto, analisando a organização dos currículos dos sistemas no Brasil, verifica-se que ainda permanecem orientados pela pedagogia das competências.

No quadro abaixo são caracterizadas as três pedagogias que perpassam nos currículos da educação profissional no Brasil e classificadas como pedagogias do trabalho ou do capital.

**Quadro 3- Pedagogias presentes na educação profissional brasileira**

PEDAGOGIAS DO CAPITAL		PEDAGOGIA DO TRABALHO
EDUCAÇÃO PARA A CONFORMAÇÃO SOCIAL		EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
TECNICISTA	DAS COMPETÊNCIAS	HISTÓRICO-CRÍTICA
<p>Visa a assimilação da realidade de trabalho dada, hierarquização das funções e técnicas, métodos de ensino programados voltados para o treinamento e disciplinamento dos alunos, conteúdos organizados de forma sequencial por disciplinas ou tema fragmentados. Ao aluno caberia assimilar e reproduzir, sem autonomia.</p>	<p>Composta pontuais de curta duração com formação focada em requerimentos emergenciais do mercado. Não ensina a aprender e nem a transferência de capacidades. Desconsidera o contexto histórico, social e cultural do processo de trabalho. O objetivo é a posse de competências pelo aluno e seu desenvolvimento é uma construção pessoal.</p>	<p>Organização dos tempos curriculares em componentes de problematização para os sujeitos, que recorrendo aos seus conhecimentos percebem a insuficiência dos mesmos para responder as questões apresentadas e buscam o conhecimento nos conteúdos disciplinares para compreender e enfrentar o problema</p>

Fonte: elaborado pela autora

#### 4. Pedagogia histórico-crítica: educação para a transformação social e emancipatória, uma proposta no ensino profissional

A pedagogia histórica crítica constitui-se uma teoria voltada para os interesses da classe trabalhadora, em que o currículo é assumido enquanto campo de conhecimento que expressa à luta de classes. É concebido como prática cultural que se dá na escola “na tentativa de captar os conceitos que fundamentam a realidade nas relações que a constituem” (RAMOS, 2016, p.5). O mesmo deixa de ser questão exclusivamente escolar e assume a disputa por outro projeto de sociedade.

É a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento (RAMOS, 2016, p. 5).

No pré-capitalismo a desigualdade social era explícita e assumida. Já no capitalismo é disfarçada com o discurso de igualdade de todos perante a lei. Foi criada uma ideologia que inculca valores nas mentes das pessoas para aceitarem que todos são iguais. A educação vem legitimar a reprodução deste sistema injusto de classes, ao invés de se tornar um instrumento de emancipação humana. Conforme Mészáros (2008):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade seja na forma “internalizada” (pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZAROS, 2008, p. 35).

O sistema é desumanizador. Educar para o mercado de trabalho é se fundamentar no lucro, no individualismo e na competitividade para manutenção do mesmo. Uma educação para o mundo do trabalho deve ir além da preparação para o



mercado, tem como parâmetro o ser humano, concebendo as possibilidades criativas e emancipatórias do trabalho. Apesar de reconhecer a necessidade de inserção no mercado de trabalho e ter este objetivo, a educação para o mundo do trabalho deve ir além, promovendo a consciência crítica dos trabalhadores sobre as relações que se estabelecem no sistema capitalista e instrumentalizando-os a compreender o mundo para lutarem por uma sociedade mais justa. Nesta educação, o desenvolvimento da consciência de classe, a valorização da solidariedade e cooperação podem ser caminhos para buscar a emancipação humana e superação da alienação e intolerância da sociedade mercantil.

A contribuição que a educação poderia dar para a transformação da sociedade é revelada por Mészáros (2008). Considera esta como um instrumento de esclarecer, instruir e informar sobre a situação de opressão e instigar o educando a se posicionar diante do contexto de injustiça e desigualdade social nesta sociedade capitalista. Enfatiza que a educação sozinha não é capaz de promover a transformação social, mas pode promover discussões, despertar questões para que se possa assumir uma posição crítica diante do capital. Para o autor, as práticas educativas devem promover a conscientização dos trabalhadores para se engajarem no movimento de luta de classe por um modelo econômico e político menos injusto. Há necessidade de romper com o domínio curricular exercido pela classe dominante, que é alienante e mantém o homem dominado. O currículo daria ênfase ao valor de uso do trabalho, dando consciência aos sujeitos do valor de troca que este assume dentro do sistema capitalista, buscando evitar a exploração do tempo de lazer dos trabalhadores, imposta pelo capital.

A dominação do valor de uso pelo valor de troca, e a consequente e negação sistemática impiedosa da necessidade humana em nossa ordem global, só pode ser retificada com base em uma mudança radical do princípio orientador socialista do tempo disponível conscientemente adotado e exercido pelos próprios indivíduos sociais. Sua educação como autoeducação orientada ao valor, inseparável do desenvolvimento contínuo de sua consciência socialista em sua reciprocidade dialética, com as tarefas e desafios históricos que têm de enfrentar, os faz crescer tanto em suas forças produtivas como em sua humanidade (MÉSZÁROS, 2008, p.103)

Analisando a educação oferecida nos moldes do capital é possível identificar a visão bancária de educação destacada por Freire. Nesta, educar é depositar, transferir,

transmitir valores e conhecimentos, tendo o professor a função de protagonista que narra e o aluno de depósito para arquivar o saber transmitido. Segundo Freire (2005):

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele, Como sujeitos (FREIRE, 2005, p. 68)

A educação bancária promove a manutenção dos interesses do capital, pois incentiva a passividade dos alunos, não provoca sua capacidade criadora, estimula a ingenuidade dos trabalhadores que acabam por adaptar-se ao mundo e não ter expectativas de transformá-lo. O educador estaria a serviço da opressão e da desumanização, pois seria o detentor do saber a ser depositado de forma passiva nos educandos pela sua narrativa, apenas ele é o sujeito. Criticando esta visão de educação, Freire (2005) aponta que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos, não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005, p. 77)

Freire (2005) apresenta a proposta de uma educação que busque a recuperação da humanidade através de uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2005, p. 34). Como alternativa a esta educação bancária que atende aos interesses de dominação do capital, ele defende uma educação problematizadora, que vise a libertação dos homens. Nesta, o processo de aprendizagem é conduzido pelo diálogo, em que professor e educando aprendem e crescem conjuntamente. Faz uma relação direta do homem com o mundo, o considerando como um ser concreto que interage e pode apropriar-se e ter consciência do mesmo. Para ele:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 2005, p. 81).

Defendendo uma educação emancipatória, que tem como ponto de partida a possibilidade de “ser mais” dos seres humanos, Freire (1996) considera o saber da inconclusão humana como promotor da busca pelo conhecimento, em que os sujeitos reconhecem a capacidade de mudança através da intervenção na realidade.

No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela (FREIRE, 1996, p. 77).

Uma educação transformadora concebe o homem como um ser histórico inacabado, capaz de tornar-se sujeito de sua história. A história está em constante transformação, então, o homem deve ver o futuro como passível de mudanças, não pode se conformar com uma realidade dada considerada como única possível. Tal educação idealizada por Freire pode tornar-se realidade somente se estiver alicerçada no diálogo, na humildade, na solidariedade e no amor entre os homens. Diálogo que se faz não apenas na relação entre professor e aluno, mas também na escolha do conteúdo programático. É preciso conhecer a quem se destina a educação, conhecer a realidade para promover situações de aprendizagem significativas, que atendam seus anseios. Não cabe aos educadores imporem sua visão de mundo, deve haver o diálogo entre visões de educadores e educandos.

Freire (1996) ressalta que o ato pedagógico é um ato político e a educação não pode ser concebida como neutra. Segundo ele os interesses humanos devem estar acima dos interesses do mercado. Sendo assim é imprescindível a conscientização política dos trabalhadores para buscarem a transformação. A educação deve possibilitar que os homens se sintam sujeitos do pensar. Promover uma reflexão crítica

para não conhecer a realidade de forma ingênua. Dar consciência sobre a realidade e (no mundo do trabalho) das relações que se estabelecem no processo de trabalho.

Freire (2005) enfatiza:

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens (FREIRE, 2005, p. 202)

A educação profissional que se envolve com um projeto de transformação social não pode se esquivar da valorização da formação humana dos trabalhadores. Precisa ser entendida como processo formativo e não como treinamento técnico de mão de obra para atender a demanda do mercado. A modalidade de ensino subsequente/concomitante dos cursos técnicos pode vislumbrar um caráter libertador, assim como ocorre nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Apesar da formação para o mundo do trabalho ter como foco também a inserção no mercado, não pode se omitir da função de desenvolver a consciência dos trabalhadores sobre o trabalho, o que inclui a necessária reflexão sobre as relações de exploração que se dão no mercado, deve visar também a formação humana deste trabalhador. Uma educação que não tenha por foco a conformação a este sistema, mas que permita aos trabalhadores a busca da transformação para uma sociedade mais justa.

Como a entendemos, a “revolução cultural” é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir. Por isto mesmo é que este esforço não se pode contentar com a formação tecnicista dos técnicos, nem cientificista dos cientistas, necessários à nova sociedade. Esta não pode distinguir-se, qualitativamente, da outra (o que não se faz repentinamente, como pensam os mecanicistas em sua ingenuidade) de forma parcial. Não é possível à sociedade revolucionária atribuir à tecnologia as mesmas finalidades que lhe eram atribuídas pela sociedade anterior. Consequentemente, nelas varia, igualmente, a formação dos homens. Neste sentido, a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização (FREIRE, 2005, p. 181).

O termo integração, muitas vezes é utilizado por autores quando tratam da modalidade de ensino médio integrado com a educação profissional em um mesmo

currículo. Entretanto, cabe destacar o caráter abrangente do termo abordado por Ciavatta e Ramos (2011) em que enfatizam a formação humana, politécnica e omnilateral, estendendo para outras modalidades de ensino conforme o destaque abaixo.

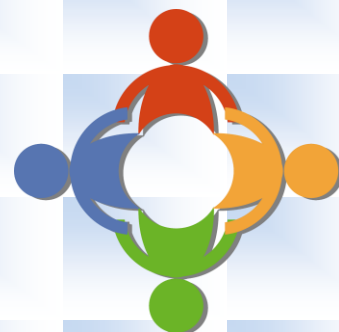
Os fundamentos do termo remetem a uma pedagogia histórico-crítica, que permite ao sujeito compreender as relações que se dão no processo de produção da existência, promovendo a emancipação social. O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (CIAVATTA & RAMOS, 2011, p. 31, grifos nossos).

Araújo e Rodrigues (2010) ressaltam a importância dos conhecimentos teóricos na formação profissional, juntamente com os saberes práticos, para a superação da dualidade educacional brasileira. Acreditam que com uma sólida formação teórica os educandos podem se apropriar do conhecimento científico que fundamentam a prática, refletir tal prática e utilizar os mesmos para compreender as mudanças tecnológicas. Araújo & Rodrigues (2010, p.59) apresentam que quando Marx:

(...) ressalta a necessidade de aulas teóricas e práticas nas escolas técnicas, fica-nos a indicação da necessidade de os alunos desenvolverem o hábito do manejo das ferramentas (a técnica), junto com a aquisição do conhecimento dos fundamentos dessas técnicas (a ciência) (ARAÚJO & RODRIGUES, 2010, p. 59).

Assim, a formação profissional não se restringiria à preparação para uma ação prática no mercado, mas a compreensão do conhecimento científico tão necessário, uma vez que a prática se modifica permanentemente com o desenvolvimento da tecnologia.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS



Com o desenvolvimento deste guia, pretendeu-se colaborar com o processo de formação continuada dos docentes, apresentando as diferentes concepções de formação profissional e sentidos do trabalho no sistema capitalista para sensibilizar os leitores acerca da relevância de uma educação profissional que vise o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Este produto trouxe informações e conhecimentos baseados em referenciais bibliográficos atuais, produzidos por pesquisadores do trabalho e da educação profissional que muito acrescentam o pensar esta modalidade de ensino no aspecto de formação humana e não apenas técnica dos trabalhadores.

A construção deste produto educacional não teve como intuito fornecer uma fórmula de como fazer um currículo numa perspectiva emancipatória, mas de dar acesso a conhecimentos que possibilitem refletir e repensar as práticas pedagógicas para construir projetos pedagógicos articulados com esta proposta.

Contudo, para se chegar a estas construções, se faz necessário o comprometimento, envolvimento e a receptividade dos docentes que participam ativamente na constituição dos currículos, de forma que acessem neste guia orientações básicas e tenham sua curiosidade aguçada para permanecer em formação continuada na busca do aprimoramento da educação profissional.

Finaliza-se este estudo na expectativa de que o mesmo possa ser um instrumento na formação dos docentes e possa contribuir nas reflexões sobre a educação profissional, enfatizando o papel social da mesma e não apenas econômico.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. do S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Revista B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, RJ, v. 36, n. 2, p. 51-63, Mai./Ago. 2010. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/218/201>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília, 16 de janeiro de 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 28 de jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, poder executivo, Brasília, DF, 21 set. 2012. Seção 1, p. 22. 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](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: 14 fev de 2020.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A era das diretrizes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ v. 17, n. 49, p. 11-37, Jan./Abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

DANTE, Henrique Moura. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1ª ed. Curitiba: IFPR-EAD. Coleção formação pedagógica. V. III, 2014. 112p. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 30 de jan. 2019.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. 478p.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 6ª edição. 149p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura). 166p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição. 184p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006. 264p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 14, n. 40, p.168-194, Jan./Abr. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 de jan. 2019.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. parte 1, cap. 2, p. 55-70.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 128p.

RAFAEL, M. de S. C.; RIBEIRO, L. T. F.; SEGUNDO, M. das D. M. A crise do capital e a relação com a educação brasileira. **Revista Educação**, Santa Maria, RS, v. 41, n. 2, p. 375-386, Mai./Ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19221/pdf>. Acesso em: 25 de out. 2018.

RAMOS, Marise. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, PR, Unioeste, v. II, nº23, Jul./Dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/win10/AppData/Local/Temp/16332-59906-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, RJ, vol.1, n.1, p.131-152, 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 de out. 2018.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, Jaqueline e cols. (orgs.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 5, p. 96-119.



## GLOSSÁRIO

**Autonomia:** capacidade de pensar e agir de forma independente diante das diversas situações que se apresentarem.

**Cidadania coletiva:** atuação crítica na sociedade visando o bem comum.

**Cidadão produtivo:** indivíduo com qualificação para atender as necessidades do mercado de trabalho.

**Competências:** habilidades e atitudes individuais para atuar de acordo com as necessidades exigidas pelo mercado.

**Competitividade:** disputa por um determinado espaço, no caso do trabalho, a garantia pela empregabilidade.

**Compreensão:** capacidade de pensar e entender.

**Compreensão de mundo:** entendimento das diversas relações que se dão no meio social de forma crítica, conscientização.

**Críticidade:** capacidade de analisar e questionar os conhecimentos.

**Desenvolvimento de todas as potencialidades:** formação integral do sujeito, nos aspectos intelectual, emocional, físico e cultural.

**Direito:** o que pertence ao indivíduo.

**Educação Integral:** formação que abarca o desenvolvimento de todas as potencialidades do sujeito, que não se restringe ao aspecto intelectual.

**Educar para cidadania:** formação para o sujeito atuar criticamente na sociedade.

**Educar para competência:** formação para o indivíduo atuar no mercado de trabalho com eficiência.

**Eficiência:** capacidade de executar tarefas com precisão.

**Empregabilidade:** garantia de execução de atividade remunerada no mercado.

**Habilidades:** capacidade técnica para atuar em situações determinadas.

**Integração às forças sociais:** articulação com as necessidades sociais, não se restringindo à questão econômica.

**Mérito:** conquista, proveniente da ação individual, do esforço do sujeito.

**Omnilateralidade:** formação ampla do sujeito para dominar a ciência, a técnica e a tecnologia; enfatizando o aspecto humano.

**Politecnia:** “domínio científico das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p.140).

**Polivalência:** capacidade de desempenhar várias funções.

**Produtividade:** execução de tarefas com maior aproveitamento de recurso e em menor tempo para garantir os lucros.

**Sentido histórico de trabalho:** atividade remunerada, sinônimo de emprego.

**Sentido ontológico de trabalho:** criação do ser social, que atua sobre a natureza para satisfazer suas necessidades.

**Sociedade do conhecimento:** avanço constante da ciência em função das mudanças provenientes do desenvolvimento tecnológico, que exigem busca da informação.

**Solidariedade:** capacidade de pensar no bem do próximo e agir com empatia; dentro do contexto de trabalho, ter como princípio a cooperação e o trabalho em equipe.

**Submissão às forças produtivas:** condicionamento às demandas do mercado.

**Subordinação ao capital:** submissão das relações à manutenção do sistema capitalista.

**Valor de troca:** valor adquirido pelo trabalho no contexto capitalista, proveniente da venda da força de trabalho, remuneração por atividade desempenhada.

**Valor de uso:** valor real do trabalho, garantia da existência humana.