

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROF-FILO  
UFPR/UNIMONTES

MARIÚCHA ROSA DE JESUS DE BURGOS

***A PEDAGOGIA DO CONCEITO, COMO POLÍTICA EMANCIPATÓRIA DO  
TÉCNICO TRABALHADOR, NO ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL.***

MONTES CLAROS – MG

2021

MARIÚCHA ROSA DE JESUS DE BURGOS

**A PEDAGOGIA DO CONCEITO, COMO POLÍTICA EMANCIPATÓRIA DO  
TÉCNICO TRABALHADOR, NO ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, em parceria com a Universidade Federal do Paraná – UFPR, como requisito parcial e obrigatório à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Linha de Pesquisa: Filosofia e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Alex Fabiano Correia Jardim.

MONTES CLAROS – MG

2021

B957p

Burgos, Mariúcha Rosa de Jesus de.

*A Pedagogia do Conceito*, como política emancipatória do técnico trabalhador, no ensino de filosofia da educação profissional [manuscrito] / Mariúcha Rosa de Jesus de Burgos. – Montes Claros, 2021.

106 f.

Bibliografia: f. 95-97.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -UNIMONTES, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia/PROF-FILO, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Alex Fabiano Correia Jardim.

1. Proposta de intervenção. 2. Filosofia. 3. Pedagogia do conceito. 4. Educação profissional. I. Jardim, Alex Fabiano Correia. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

## TERMO DE APROVAÇÃO

MARIÚCHA ROSA DE JESUS DE BURGOS

### **A PEDAGOGIA DO CONCEITO, COMO POLÍTICA EMANCIPATÓRIA DO TÉCNICO TRABALHADOR, NO ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.**

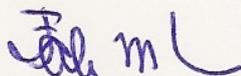
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, em parceria com a Universidade Federal do Paraná – UFPR, como requisito parcial e obrigatório à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

#### **Banca Examinadora:**



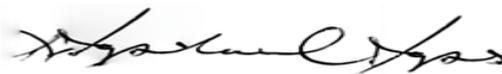
---

Orientador: Prof. Dr. Alex Fabiano Correia Jardim – Departamento de Filosofia, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, PROF-FILO/Unimontes.



---

Examinadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Fábila Magali Santos Vieira – Departamento de Métodos e Técnicas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, PROF-FILO/Unimontes.



---

Examinador externo: Prof. Dr. Luiz Manoel Lopes – Universidade Federal do Cariri.

Montes Claros, 31 de março de 2021.

*Dedico esta pesquisa teórica a todos os educandos trabalhadores e filhos de trabalhadores que vão à escola em busca de uma formação para o trabalho ou de uma qualificação para não perderem seus empregos. Sem ao menos desconfiarem de que a escola poderia lhes oferecer muito mais do que, simplesmente, educação para o trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus o dom da vida e por me conceder a oportunidade de reinventar-me constantemente. O mestrado profissional em Filosofia – Prof-filo – oportunizou-me essa reinvenção como professora de Filosofia do Ensino Técnico Profissional do CETEP do Sertão Produtivo.

À escola onde trabalho desde 2009, o CETEP, pelo ensejo de conviver com excelentes profissionais, colegas de trabalho, com quem divido o espaço de ensino e aprendizagem de conhecimentos interdisciplinares, tarefas sociais e relações afetivas. O CETEP é a motivação de meu crescimento profissional e da incessante busca por conhecimentos.

Aos colegas do Prof-filo pelo companheirismo e pela amizade. À Fabiana, Flúvia e Alexandro: obrigada pela simpatia ímpar e pelos favores prestados!

À ex-colega de trabalho e amiga de crença, Renata Aguiar. Obrigada pela presteza e bondade de todas as horas; e por seu profissionalismo que me oportuniza a conclusão desse mestrado.

Aos professores doutores Péricles Pereira de Sousa; Fábila Magali Santos Vieira e a meu orientador, o espirituoso doutor Alex Fabiano Correia Jardim pelo cuidado, atenção e paciência dispensados a mim durante esses anos de aprendizagem. E muitas vezes, pelo bônus oferecido nessa relação que se prolonga entre professor e aluno. Obrigada pela amizade incansável e pelo exemplo profissional!

Aos meus amados filhos: Érica, Bernardo e Moara, por colaborarem com o resumo em inglês, com a formatação final do texto, com os problemas técnicos do computador e com a cobrança constante pela retomada da escrita da “dissertação de mãe”. Obrigada pelo carinho, pela companhia e pelo amor a mim dispensados!

Enfim, agradeço aos estudantes do CETEP, meus alunos, que me oportunizam todos os dias a bênção do ensino. E ensinando, de repente, também aprendo.

*O mais grave na relação entre escola e a formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar o seu saber, sua ciência e sua consciência.*

*- Miguel G. Arroyo -*

## RESUMO

Esta é uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO - UFPR/Unimontes, no período de 2018 a 2021. O objeto de estudo *A aplicação da pedagogia do conceito no ensino de Filosofia da Educação Profissional* tem relação com a área de Ensino de Filosofia, porque intenta intervir no ensino de Filosofia da Educação Profissional, com uma prática pedagógica diferenciada das tendências que vigoraram nesta modalidade de ensino. Situar a *pedagogia do conceito*, no âmbito da Educação Profissional, representa a adoção de uma prática contra-hegemônica e por isso, capaz de oferecer uma intervenção na formação técnica do trabalhador. Pois, uma pedagogia contra-hegemônica desempenha um papel social diferenciado das pedagogias tradicionais e conservadoras, porque contribui para uma formação intelectual emancipatória, em oposição à formação, unicamente, instrumental. Nesse sentido, a pesquisa traz como objetivo geral: Analisar as contribuições da *pedagogia do conceito*, no ensino de Filosofia, para a formação de técnicos da Educação Profissional, emancipados intelectualmente. Para tanto, objetiva planejar uma Proposta de Intervenção Pedagógica no ensino de Filosofia. Por isso, a natureza da pesquisa do projeto que norteia esta dissertação, é a aplicada. A pesquisa bibliográfica apoiou-se, principalmente, em Manfredi (2016); Machado (1989) e Ramos (2011). E para a proposta de intervenção, os estudos ancoraram-se em Gallo (2006; 2008; 2012) e Deleuze; Guattari (2010).

**Palavras-chave:** Proposta de Intervenção. Filosofia.  
Pedagogia do conceito. Educação Profissional.

## ABSTRACT

This is a master's degree research carried out in the Postgraduate Professional Master's Program in Philosophy - PROF-FILO - UFPR / Unimontes, in the period from 2018 to 2021. The object of study *The application of the pedagogy of the concept in the teaching of Philosophy of Professional Education* is related to the Philosophy Teaching area because it attempts to intervene in the teaching of Philosophy of Professional Education, with a pedagogical practice differentiated from the trends that prevailed in this teaching modality. Situating the *pedagogy of the concept*, within the scope of Professional Education, represents the adoption of a counter-hegemonic practice and, therefore, capable of offering an intervention in the technical training of the worker. For, a counter-hegemonic pedagogy plays a differentiated social role from traditional and conservative pedagogies, because it contributes to an emancipatory intellectual formation, as opposed to only instrumental formation. In this sense, the research has as its general objective: To analyze the contributions of the *pedagogy of the concept*, in the teaching of Philosophy, to the formation of technicians of Professional Education, intellectually emancipated. To this end, it aims to plan a Proposal for Pedagogical Intervention in the teaching of Philosophy. Therefore, the nature of the project research that guides this dissertation, is the applied. The bibliographic research was based mainly on Manfredi (2016); Machado (1989) and Ramos (2011). And for the intervention proposal, the studies were based in Gallo (2006; 2008; 2012) and Deleuze; Guattari (2010).

**KEYWORDS:** Proposed Intervention. Philosophy.  
Pedagogy of the Concept. Professional Education.

## LISTA DE SIGLAS

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica

CETEP- Centro Territorial de Educação Profissional

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

FHC - Fernando Henrique Cardoso (ex-presidente do Brasil)

IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEMA S - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social de Aprendizagem do Transporte (Senat); Serviço Social de Transporte (Sest); e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae)

USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
-------------------------	-----------

### **CAPÍTULO I**

#### **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

<b>1. 1 EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO, NO BRASIL COLÔNIA? OU O TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA? .....</b>	<b>17</b>
<b>1. 2 DO IMPÉRIO À REPÚBLICA: A EPT COMO EDUCAÇÃO PARA OS DESVALIDOS .....</b>	<b>23</b>
<b>1. 3 REDEMOCRATIZAÇÃO E PERMANÊNCIA DA ESCOLA DUAL .....</b>	<b>32</b>
<b>1. 4 AS REFORMAS DA EPT NO GOVERNO LULA .....</b>	<b>37</b>

### **CAPÍTULO II**

#### **AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EPT**

<b>2. 1 TEORIA DO CAPITAL HUMANO: A IDEOLOGIA HEGEMÔNICA PRESENTE NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>48</b>
<b>2. 2 PEDAGOGIA TECNICISTA: A ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL COMO MODELO DE EDUCAÇÃO .....</b>	<b>53</b>
<b>2. 3 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UM OUTRO OLHAR SOBRE A QUALIFICAÇÃO .....</b>	<b>61</b>
<b>2. 4 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: MAIS UMA DIMENSÃO INSTRUMENTALIZADA .....</b>	<b>69</b>

### **CAPÍTULO III**

#### **UMA PEDAGOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA**

<b>3. 1 O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A PEDAGOGIA DO CONCEITO: UM ENCONTRO POSSÍVEL? .....</b>	<b>73</b>
<b>3. 2 EDUCAÇÃO MENOR: UM DESLOCAMENTO GALINEANO PROMISSOR .....</b>	<b>77</b>
<b>3. 3 ANÁLISE DOCUMENTAL .....</b>	<b>82</b>
<b>3. 4 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>86</b>

<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE – Proposta de Intervenção Pedagógica .....</b>	<b>98</b>
<b>1 Objetivos .....</b>	<b>98</b>
<b>2 Metodologia .....</b>	<b>98</b>
<b>3 Referencial Teórico .....</b>	<b>99</b>
<b>4 Conteúdos Interdisciplinares e Transversais .....</b>	<b>100</b>
<b>5 Plano de Ação da Proposta de Intervenção .....</b>	<b>101</b>
<b>5.1 Sensibilização .....</b>	<b>101</b>
<b>5.2 Problematização .....</b>	<b>101</b>
<b>5.3 Investigação .....</b>	<b>104</b>
<b>5.4 Conceituação .....</b>	<b>105</b>
<b>6 Avaliação Final .....</b>	<b>105</b>
<b>7 Conclusão .....</b>	<b>106</b>
<b>8 Referências .....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada: *A 'pedagogia do conceito', como política emancipatória do técnico trabalhador, no ensino de Filosofia da Educação Profissional*, constitui-se em um trabalho de pesquisa bibliográfica, documental e Proposta de Intervenção Pedagógica. E faz parte do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia/UFPR, realizado na Universidade Estadual de Montes Claros, no período de 2018 a 2021.

Seu objeto de pesquisa “*A aplicação da 'pedagogia do conceito' no Ensino de Filosofia da Educação Profissional*” nasce a partir de uma graduação em Filosofia realizada entre 2013 e 2017 em que aconteceu o primeiro encontro com a “pedagogia do conceito” na obra de Sílvio Gallo (2012) e de uma pós-graduação intitulada: *Especialização em Metodologia de Ensino para a Educação Profissional*, na qual foi possível vislumbrar os horizontes da Educação Profissional na Bahia, além das práticas corriqueiras de seu ensino.

Esses dois acontecimentos desestabilizaram-me em meu papel de professora de Filosofia, no Ensino Técnico Profissional. Pois, verificava na concepção do ensino de Filosofia, por meio da “pedagogia do conceito”, no universo da Educação Profissional, uma prática pedagógica, no mínimo, antagônica. Já que o objetivo primeiro do Ensino Profissional é a formação básica para o trabalho; e o objetivo da pedagogia do conceito é a criação conceitual por meio do exercício do pensamento.

Mais ainda, em minha atuação como professora de Filosofia da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – desde 2009 – provocaram-me incômodo a observação dos objetivos da formação educacional dos alunos do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – CETEP – contidas em seu Projeto Político Pedagógico – PPP. O incômodo cresce ao comparar os objetivos dessa formação com as expectativas das empresas, nesse contexto atual de reestruturação produtiva. Pois os objetivos da formação profissional do PPP do CETEP direcionam-se para o mundo do trabalho e numa visão de mercado, as exigências econômicas e empresariais ampliam-se para uma formação por competências e não apenas, para uma qualificação profissional como se pretende.

Sendo assim, surge a problemática de pesquisa: como formar um técnico trabalhador emancipado intelectualmente, numa educação que objetiva desenvolver no aluno as ‘competências básicas’ para inseri-lo no mundo do trabalho? Como propor

o exercício do pensamento em Filosofia, a partir da ‘pedagogia do conceito’, numa escola de Educação Profissional?

A aplicação da “pedagogia do conceito” no interior da sala de aula, através do deslocamento de uma Educação Menor, nos dá esperança de uma nova proposta de emancipação intelectual desses futuros trabalhadores. Uma emancipação que os faça reconhecerem-se como seres humanos em seu aspecto integral, que não apenas trabalham, mas que também, comem e bebem; riem e choram; têm sede de conhecimento e sonham. O promissor deslocamento galeneano de uma Educação Menor é a chave que abre o acesso da “pedagogia do conceito” ao exercício do pensamento, no íntimo das aulas de Filosofia.

Em poucas palavras, a “pedagogia do conceito” intenta ressignificar o ensino de Filosofia no âmbito da Educação Profissional, para que o seu técnico trabalhador não tenha de si mesmo, apenas uma visão unilateral de cidadão produtivo. O técnico trabalhador precisa compreender-se dentro de uma dimensão maior e mais profunda de ser humano, ou seja, uma dimensão omnilateral. Dimensão essa que pode ser alcançada através de sua emancipação intelectual, promovida por propostas pedagógicas inovadoras e contra-hegemônicas, como é a “pedagogia do conceito”.

Estes estudos seguem a linha de pesquisa de *Filosofia e Ensino* e assim, realizam uma investigação na área da Educação Profissional, onde se situa o ensino de Filosofia. Bem como, problematizam a prática pedagógica do ensino de Filosofia nesse universo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A partir de então, propõem uma nova pedagogia e a elaboração de uma Proposta de Intervenção Pedagógica no ensino de Filosofia da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CETEP.

Por isso, o percurso metodológico desta pesquisa pode ser assim delineado:

- Problematização da prática pedagógica do ensino de Filosofia, no 1º Ano dos Cursos Técnicos de Nível Médio do CETEP do Sertão Produtivo, em relação à formação profissional técnica de seus estudantes;
- Realização de pesquisa bibliográfica e documental para a construção de um referencial teórico que compreenda a natureza do problema de pesquisa a ser investigado;
- Elaboração de uma Proposta de Intervenção Pedagógica para superação do problema de pesquisa.

Esse percurso metodológico planeja alcançar o objetivo principal dessa pesquisa, ou seja, “*Analisar as contribuições da ‘pedagogia do conceito’, no Ensino de Filosofia, para a formação de técnicos da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, emancipados intelectualmente*”. Para se atingir esse objetivo de maneira efetiva, este, por sua vez, subdivide-se em outros quatro: Realizar estudos sobre a história da Educação Profissional; Realizar estudos sobre as tendências pedagógicas da Educação Profissional; Analisar os objetivos da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio do CETEP, em seu PPP; Planejar uma Proposta de Intervenção Pedagógica que possibilite a aplicação da ‘pedagogia do conceito’ na solução das problemáticas de pesquisa, a partir de estudos em Gallo (2012) e Deleuze; Guattari (2010).

A natureza dessa pesquisa é aplicada, precisamente porque estabelece entre seus objetivos planejar uma Proposta de Intervenção Pedagógica, e segundo Antônio Carlos Gil (2002), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos. Quanto aos objetivos esta se classifica como explicativa. E em relação aos procedimentos técnicos adotados optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa-ação e pesquisa participante.

Sendo assim, a escrita do texto dividiu-se em três capítulos: Capítulo 1 – História da Educação Profissional no Brasil; Capítulo 2 – As Tendências Pedagógicas da EPT; Capítulo 3 – Uma Pedagogia Contra-hegemônica.

Inicialmente, no Capítulo 1, delinea-se um histórico do desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica em nosso país, desde o Brasil Colônia, passando pela Primeira República e o Estado Novo, até chegar ao Governo Lula. O primeiro capítulo da dissertação é aquele que aborda esse histórico como demonstrativo de que a Educação Profissional encontra-se nos primórdios da história do Brasil e com ela se confunde. Assim, para esboçar o Histórico da Educação Profissional no Brasil, nossos estudos ancoram-se principalmente, na pesquisa em Manfredi (2016); Ciavatta (2002; 2004) e Ciavatta et al (2019).

Posteriormente, no Capítulo 2, realiza-se uma análise crítica da Teoria do Capital Humano e das Pedagogias Tecnicista e das Competências que vigoram e permeiam o Ensino Profissional há muito tempo e ainda hoje. A análise crítica da Teoria do Capital Humano e das Pedagogias Tecnicista e das Competências constitui-

-se num segundo capítulo dessa dissertação, com a intenção de tornar visíveis as tendências pedagógicas hegemônicas que vigoram na Educação Profissional e Tecnológica – EPT. A leitura prévia sobre essa teoria e as pedagogias, que perpassam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientou-se em Machado (1989; 1998); Saviani (2007) e Ramos (2011); com um aprofundamento teórico e bibliográfico em Frigotto (2007; 2010).

Após essa análise crítica das pedagogias que norteiam a Educação Profissional e Tecnológica (e que nunca propuseram uma emancipação efetiva do trabalhador), o Capítulo 3 prossegue com a pesquisa bibliográfica em Gallo (2006; 2008; 2012) e Deleuze; Guattari (2010). Em seguida, apresenta a pesquisa documental do PPP do CETEP e por fim, descreve a Proposta de Intervenção Pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, através da Filosofia. O objetivo dessa proposta é sugerir uma pedagogia contra-hegemônica, a “pedagogia do conceito”, como solução emancipatória para o técnico trabalhador, que ainda na contemporaneidade, é submetido à subjugação da classe dominante, ou seja, dos donos e proprietários dos meios de produção.

# CAPÍTULO I

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

### 1.1 EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO, NO BRASIL COLÔNIA? OU O TRABALHO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA?

De onde surge a vinculação tão entranhada entre trabalho e escola? O trabalho inicia-se com o próprio homem em suas relações com a natureza e o exercício de transformação dessa natureza para sua própria sobrevivência. Mas, e a escola? Qual o seu objetivo inicial? Segundo Silvia Maria Manfredi:

Se hoje o imaginário social entende a escola como uma instituição cuja função é preparar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho. Inconstitucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social. (MANFREDI, 2016, p. 36)

Como se vê, o objetivo primeiro da escola<sup>1</sup> era a formação<sup>2</sup> para o comando da cidade, como acontecia na Grécia Antiga. Quanto à formação para o trabalho, a única “escola” conhecida pela sociedade durante muito tempo, foi aquela existente nas primeiras oficinas europeias, em que se produziam calçados e tecidos. Então, era nas oficinas, e não propriamente na escola, onde o aprendiz recebia instruções de seu ofício com o mestre tecelão ou artesão. Já no Brasil, essa prática de transmissão do ofício do mestre ao aprendiz deu-se, primeiramente, nos engenhos de cana-de-açúcar, onde os escravos recebiam instruções para o trabalho.

Essa relação de mestre-aprendiz, que remonta às primeiras oficinas da Idade Média, constitui-se em uma prática que envolve trabalho, educação e arte. No entanto,

---

<sup>1</sup> Conforme Arrais (s/d, p. 07) na Grécia Antiga, escravagista, o ócio digno significava gozar de tempo livre, privilégio daqueles que não precisavam cuidar da própria subsistência, refere-se ao ocupar-se com funções nobres de pensar, governar, guerrear para tornar-se ativo na vida pública. Não por acaso, a palavra grega para escola (scholé) significava inicialmente “lugar do ócio”, porém um ócio proveitoso. No período clássico, surgem as primeiras escolas, juntamente com a pólis. O acesso à escola representa uma democratização da cultura; mas esse acesso não é para todos, apenas para os filhos dos nobres e comerciantes, ou seja, para a elite.

<sup>2</sup> De acordo com Jaeger (1986, p. 244-246), na Grécia do séc. IV a.C., o conceito de paideia é uma reflexão sobre a formação do homem para a vida racional na “pólis”, ou seja, formação para o governo da cidade. Paideia aplica-se à vida adulta – e não apenas à educação das crianças –, à formação e a cultura, à sociedade e ao universo espiritual da condição humana. A construção histórica deste mundo da cultura atinge uma formação intelectual em seu sentido mais profundo, no momento em que se chega à ideia consciente de educação.

pouco se sabe a respeito do método e/ou didática utilizados nessas oficinas porque, segundo Lima e Mattar (2007, p. 2519):

O fazer artesanal transmitido nas oficinas é sempre tratado como segredo, no intuito de garantir o controle de qualidade nas oficinas. Os mestres mantêm mistérios de execução dos *savoir-faires* e só revelam aos seus aprendizes regulares no tempo que julgam pertinente, por este motivo, pouco se sabe da didática aplicada na relação mestre-aprendiz.

Fonseca (1986, p. 31) apud Ciavatta et al. (2019, p. 70) elucida-nos a respeito de um conflito de interesses que norteia a relação mestre-aprendiz. Segundo Fonseca, nas Corporações de Ofícios da Idade Média, perante o ensino dos segredos da profissão ao aprendiz pelo mestre, nem sempre este cumpria o contrato assinado anteriormente, pois muitos mestres faziam de seus jovens aprendizes, verdadeiros empregados domésticos e/ou omitiam certos aspectos técnicos do ofício – com receio de serem superados profissionalmente, pelos menores aprendizes. É a exploração do trabalho e a negação ao conhecimento que já se manifestam, logo no início desse vínculo, ainda superficial, entre Trabalho e Educação.

Quanto ao papel da escola como a conhecemos hoje, é fruto do desenvolvimento industrial do capitalismo, conforme esclarece Manfredi (2016, p. 39), “A expansão do capitalismo industrial durante os últimos séculos, criou a necessidade da universalização da escola como agência social de preparação para a inserção no mundo do trabalho.” Percebe-se assim, que são as demandas do capital que oferecem os ditames de uma educação para o trabalho.

Coube a essa escola, preparar os desvalidos da sociedade, as classes desfavorecidas economicamente, para o trabalho braçal. Ao passo que se delimita às camadas favorecidas da sociedade, o trabalho intelectualizado e separado do fazer manual. Assim, surge o artifício da escola dual: para uns, o ensino técnico e voltado para o “saber fazer”; para outros, o ensino propedêutico destinado a pensar o comando da sociedade. Por esse motivo, conforme Manfredi (2016, p. 42): “A Educação Profissional, como direito social, é assim dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização de nível fundamental e médio dirigidos aos jovens e adultos pertencentes aos grupos populares.”

E por ser uma educação dirigida aos grupos populares, deveria ser assumida, cada vez mais, pelo Estado e suas instituições públicas. Infelizmente, o que se constata é que esta área da educação cresce muito mais a nível privado do que no setor público de educação. Estaríamos, por esse motivo, negando e/ou restringindo o

acesso da camada popular brasileira, à educação que lhe pertence como direito social?

Em nosso país, a história dessa educação remonta aos tempos do Brasil Colônia, quando:

Durante os dois primeiros séculos de colonização portuguesa, a base da economia brasileira era a agroindústria açucareira organizada em *plantation*, predominando o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho. Eram utilizados o trabalho escravo da população nativa de índios e dos negros vindos da África e alguns poucos trabalhadores livres, empregados em tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica (MANFREDI, 2016, p. 46).

Dessa forma, a aprendizagem dos ofícios se dava no próprio ambiente de trabalho sem atribuições específicas de tarefas para os negros ou para os índios. As práticas iniciais de educação no trabalho e para o trabalho eram informais e aconteciam nos engenhos e plantações de cana-de-açúcar. Mas desde esse tempo, vislumbra-se a necessidade de tarefas de direção e comando destes trabalhos. Comando este destinado aos empregados técnicos, ou seja, àqueles com certo preparo técnico e qualificação.

No entanto, com a mudança da economia brasileira de produção de cana-de-açúcar para a produção de ouro, Ciavatta et al. (2019) nos informam sobre o novo ofício que surge:

A economia brasileira no período colonial se estruturava principalmente na produção do açúcar, e os engenhos polarizavam a aprendizagem de ofícios, chegando o Brasil a ser no século XVII o maior produtor mundial do produto. No entanto, com a descoberta do ouro em Minas Gerais, ocorre uma mudança importante na estrutura econômica e social do país. No final do século dezessete há uma transferência das atividades econômicas do Nordeste para o Sudeste. O ouro fez com que aparecesse uma nova modalidade de ensino profissional [...]. (CIAVATTA et al., 2019, p. 64)

Conforme essas informações, o novo ofício que surge é o de fundidor ou moedeiro. Uma categoria de trabalho destinada aos homens brancos e proibida de ser realizada por negros. É o trabalho se apresentando, mais uma vez, como “princípio” de discriminação, divisão e preconceito. Vejamos:

É importante destacarmos a discriminação social que surge com este novo ofício que era dirigido aos homens brancos da sociedade e não podia ser realizado por negros. Surgia assim um novo ofício, o fundidor ou moedeiro, com uma aprendizagem parecida com as dos engenhos de açúcar.(CIAVATTA et al., 2019, p. 64)

A aprendizagem de fundidor ou moedeiro traz uma certa semelhança com a aprendizagem dos engenhos de cana-de-açúcar, mas há uma relevante diferença.

Pois a educação de ofícios oferecida pelos engenhos era totalmente informal e sem métodos avaliativos; ao passo que, a formação ofertada nas Casas de Fundação e Moeda era mais sistemática e exigia-se exames ao final do período de cinco a seis anos, para avaliar a aprendizagem dos fundidores. Sendo assim, só após a aprovação nesses exames, o moedeiro ou fundidor receberia o diploma ou certidão e seria admitido na Casa da Moeda com seu merecido salário. (CIAVATTA et al., 2019)

Nesse contexto, observa-se que desde os primórdios da vinculação entre Trabalho e Educação, estes dois termos, inicialmente independentes, agora, numa análise histórica, conjugam-se para designar um fenômeno único, como se fossem uma unidade semântica: Trabalho-Educação. Logo no início deste estudo histórico, essa vinculação natural que se estabelece entre estes dois termos, de significação tão ampla e abrangente, suscita-nos em nós questionamentos porque,

Estando neles presentes, tanto pensamentos e práticas do campo do trabalho, como do campo da educação, poderia Trabalho-Educação estar designando fenômenos tão amplos e complexos como trabalho manual, trabalho intelectual, trabalho simples, trabalho complexo, trabalho rural, trabalho urbano, trabalho agrícola, trabalho industrial, trabalho infanto-juvenil, trabalho precário, trabalho escravo e outras formas de trabalho? Ou, no campo da educação, poderia designar as relações do trabalho com a educação, tais como educação profissional, formação profissional, ensino industrial, ensino técnico, educação tecnológica, educação de trabalhadores etc.? (CIAVATTA et al., 2019, p. 16)

Numa interpretação da citação acima, tais questionamentos coloca-nos a par de relações e fenômenos históricos, diretamente ligados ao trabalho e à educação, que nos permitem uma compreensão crítica do que seja, verdadeiramente, a história<sup>3</sup>. Em nosso interesse imediato, amplia-nos a compreensão da história da Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

Essa história remonta ao Brasil Colônia, quando os primeiros Centros de Formação Profissional, segundo Manfredi (2016), foram os colégios dos jesuítas, onde se formavam artesões e outros ofícios. Nesses colégios, havia oficinas de carpintaria, de pintura, de produção de tijolos, telhas, medicamentos, tecelagem e fiação, e todas essas atividades eram ensinadas pelos oficiais e jesuítas que administravam as

---

<sup>3</sup> Segundo Ciavatta (2014), Marx concebe a história de maneira revolucionária, como sendo a produção social da existência, porque é a produção da vida. Ou seja, a história somos nós, a história de nossa vida, de nossa cidade, das lutas de nosso país; e não a história que está nos livros de reis e heróis nacionais, contada pela escola. A autora acrescenta a concepção de “Dedecca (1984), que traz a história dos de baixo, ou a história dos vencidos, ou a história das classes subalternas.”

E ainda, conforme Ciavatta (2014, p. 53-54): “Essas concepções de história abrem a possibilidade da história dos trabalhadores ser tão digna quanto a história dos governantes, pois ela é história, a história de como eles produziram e produzem a própria vida.”

oficinas. Percebe-se que o crescimento da Colônia e a intensificação das atividades econômicas fez surgir artesãos de todos os tipos, ligados às tarefas de construção e segurança da cidade, dentre outras.

É a partir da divisão social do trabalho em manual e físico para os escravos negros e índios, nesse início de Brasil, que se cria o preconceito por esse tipo de trabalho e pela educação dispensada ao fazer técnico, como se este fosse sempre reservado aos mais pobres e às camadas carentes da sociedade. Assim se constrói, ao longo do tempo, a história estigmatizada da Educação técnica e profissional.

A busca pela compreensão da história da Educação Profissional e Tecnológica faz-nos alcançar a concepção gramsciana do “trabalho como princípio educativo”. Pois, de acordo com essa concepção:

[...] O trabalho como princípio educativo é uma expressão tida como elucidativa da importância do trabalho na educação do jovem, não apenas no seu aspecto de preparação estrita para o exercício disciplinado do trabalho. Mas, também, no acesso ao conhecimento técnico e científico dos processos produtivos e no entendimento das relações de classe subjacentes ao trabalho e à educação nas sociedades capitalistas. (CIAVATTA et al., 2019, p. 25)

Na atualidade, a ideia primeira e distanciada da presença da Educação Profissional como instrumento de disciplina dos desvalidos e órfãos da sociedade; amplia-se na concepção de que o trabalho educa os jovens (independente de serem desvalidos ou não) e possibilita-lhes o entendimento da dinâmica capitalista dos processos produtivos, e da divisão social do trabalho e da educação como consequências injustas da divisão social de classes. No entanto, nem sempre esse aspecto positivo do “trabalho como princípio educativo” prevalece, como deveria ser, em nossa sociedade e na escola que temos. Pois,

Historicamente, observa-se que, à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Salvo os processos de resistência pedagógica e dos próprios trabalhadores, a escola tende a assumir os deveres impostos pela produção, os cursos breves para o trabalho simples, através dos mecanismos políticos e orçamentários do Estado; e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação pública e de qualidade [...]. (CIAVATTA et al., 2019, p. 28)

Assim compreende-se, que essa escola que temos, na atualidade, vem sendo construída, historicamente, por uma sociedade que acredita e alimenta a ideia (ou seria melhor, a ideologia?), de que a educação caminha lado a lado com o trabalho para a produção em massa de cidadãos alienados e submissos ao capital. A escola

que temos favorece a formação de indivíduos pouco resistentes ao processo de produção capitalista e, extremamente bem treinados, para a reprodução das exigências desse sistema que disciplina, ordena, cala, pontua, impõe e contém. Mas não humaniza nem politiza esse ser social que deveria se tornar livre, ou seja, intelectualmente, ativo e participativo no meio onde foi convidado a viver.

Dessa forma, intensifica-se a compreensão do termo justaposto Trabalho-Educação como paradoxal e contraditório, dependente da visão de homem e sociedade de seu momento histórico ou posição política daqueles que realizam e aplicam as teorias pedagógicas no campo educacional. Por isso, esse termo em

Sua unidade também tem apoio na concepção dialética do trabalho como princípio educativo, que tem sentido positivo quando a educação para o trabalho se torna formação humana, com o desenvolvimento de todo potencial intelectual, físico, afetivo de produção da vida, de compreensão dos processos sociais e de resistência à exploração. Mas contempla também a formação para o trabalho no seu sentido negativo, como meio de alienação e sujeição dos trabalhadores às condições adversas em que o trabalho soe se apresentar. São as condições de trabalho expressas na totalidade dialética de sua especificidade e de suas contradições históricas que permitem compreender os aspectos de humanização e os de alienação. (CIAVATTA et al., 2019, p. 29)

Por fim, já com base nesses estudos iniciais da história do Trabalho-Educação, ou seja, do “trabalho como princípio educativo”, compreendemos serem extensas e críticas as contradições que perpassam a história da Educação Profissional e Tecnológica devido ao caráter dicotômico da concepção Trabalho-Educação. Pois se os mestres e educadores, em sua militância e resistência de sala de aula, não prepararem o aluno trabalhador para a compreensão dos processos de exploração e alienação a que está sujeito neste sistema capitalista; a educação para o trabalho não passará de mera concordância desse trabalhador e seu mestre às injunções desse sistema que desumaniza o trabalho e aliena o trabalhador – ao invés de humanizá-lo e conscientizá-lo. Só então, através dessa resistência, o “princípio do trabalho” na Educação Profissional de Nível Técnico se tornará algo, verdadeiramente, educativo.

## 1. 2 DO IMPÉRIO À REPÚBLICA: A EPT COMO EDUCAÇÃO PARA OS DESVALIDOS.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, o país deixa de ser Colônia e passa a ser Império. O ensino ministrado nesse império tem o objetivo de formar a força de trabalho para as oficinas e fábricas. Foi assim que:

A vinda da Corte portuguesa para o Brasil em 1808 promoveu grandes realizações na economia, na política e na cultura, influenciando diretamente o setor de ensino de ofícios. Com a abertura dos portos ao comércio estrangeiro e a permissão de instalação de fábricas no Brasil, lançaram-se os fundamentos da era industrial. Em 1809, é criado o Colégio das Fábricas, por D. João VI, com a finalidade de fornecer educação aos artistas e aprendizes que vinham de Portugal, atraídos pela permissão de criação de indústrias no Brasil. Ocorre também neste período, a criação da Companhia de Artífices, que posteriormente vai promover uma intensa aprendizagem no Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro. (CIAVATTA et al., 2019, p. 65)

Nesse processo incipiente de industrialização, criou-se o Colégio das Fábricas e a Companhia de Artífices como um avanço no campo educacional. No entanto, é de se notar que os trabalhadores estrangeiros usufruem mais dessa educação do que os próprios brasileiros. Por isso, nossa mão de obra continuará menos qualificada.

Quanto ao desenvolvimento da intelectualidade brasileira, esse acontece, a partir da criação da imprensa. Assim,

Diferente foi o desenvolvimento da intelectualidade brasileira, que se deu, principalmente, a partir da implantação da Imprensa Nacional, que introduziu as oficinas gráficas, incluindo aprendizes na Real Impressão. O que vemos, diante da preocupação da Corte Portuguesa em formar artífices, é a evolução das condições da vida, que passava por uma transição das áreas rurais ao agrupamento nas cidades, e a uma melhor organização da vida econômica. (CIAVATTA et al., 2019, p. 65)

No entanto, se bem observarmos entrevemos que toda esta evolução da sociedade brasileira: a transição da vida no campo para a cidade; a organização de melhores condições da vida econômica, servem apenas para ampliar a área de atuação dos aprendizes e artífices, agora, com serviços gráficos na Real Impressão. Divisamos assim, que apesar de todo desenvolvimento econômico e cultural, a sociedade só tem a oferecer aos trabalhadores, mais trabalho.

Os dados abaixo corroboram a afirmação de que a expansão econômica e o progresso da indústria, não incluiu a classe trabalhadora. Vejamos:

Uma questão que salta aos olhos quando se examina a transição para o capitalismo no Brasil é a contradição entre o acúmulo de capital e o avanço da pobreza, em um contexto de urbanização e crescente industrialização – que marcam o período de transição da empresa mercantil colonial para o

capitalismo – com a exclusão das classes trabalhadoras. A exclusão do povo do projeto político e econômico da cidade teve como consequência a perpetuação de um quadro de carências básicas em meio ao progresso expresso pelas obras públicas que transformam a velha capital do Rio de Janeiro no início do século. (CIAVATTA, 2002, p. 106)

É assim que vamos encontrar, no Rio de Janeiro do início do capitalismo, um contraste entre desenvolvimento urbano e miséria popular. Assim se organiza a capital brasileira no Brasil Império: de um lado, uma elite usufruindo de bem-estar econômico e cultural; e de outro lado, um proletariado trabalhador a que tudo é negado, saneamento básico, alimentação e moradia descentes. Enfim, à essa classe trabalhadora, condições de vida precárias e pobreza. Fica evidente a não participação popular no projeto político e econômico que se desenvolvia, no início da urbanização da capital fluminense.

Por isso, acentua-se a divisão social de classes na sociedade carioca dessa época, Solis e Ribeiro (1985, p. 48-50) apud Ciavatta (2002, p. 108), “concluem que a acumulação urbana dividiu a cidade em áreas nobres (destinadas à população de alta renda), subúrbios (para a indústria, comércio e residências modestas) e zonas pobres (para a população proletária e miserável).”

Na obra “O Cortiço”, por exemplo, Aluísio Azevedo analisa o crescimento e urbanização da cidade do Rio de Janeiro sob a ótica da acumulação capitalista e das relações de trabalho. Essa grande obra literária evidencia-nos, de maneira excelente, o contraste instalado na paisagem da capital do Império. Mostra-nos as construções insalubres dos cortiços e estalagens do proletariado trabalhador, em oposição aos

prédios e casas da burguesia aristocrata. Pacola (2015)<sup>4</sup> e Oliveira (2015)<sup>5</sup> fazem um estudo detalhado dessa obra, à luz das relações capitalistas de trabalho e da

---

<sup>4</sup> O Cortiço, romance de Aluísio Azevedo, publicado em 1890, retrata o cotidiano urbano de uma região da capital fluminense, o bairro do Botafogo, durante o final do século XIX, um período de intensas mudanças no cenário político e social do Brasil. A trama desse romance se desenrola em dois ambientes socialmente distintos, porém muito próximos espacialmente: o rico sobrado do negociante português Miranda e o cortiço ocupado por trabalhadores pobres explorados pelo ambicioso português João Romão. Observa-se ao longo da obra a ênfase dada às fatigantes e degradantes relações de trabalho vividas pelas personagens [...]. (PACOLA, 2015, p. 61)

As relações de trabalho mencionadas acima favoreciam a expansão do cortiço devido ao grande número de trabalhadores ocupando o mesmo espaço, causando, assim, uma intensa alteração no ambiente urbano, pois quanto maior o adensamento populacional, maior será a demanda pela utilização e ampliação da infraestrutura urbana. No romance, o ambiente urbano é modificado pelo cortiço São Romão e outros cortiços que se espalhavam pelo bairro do Botafogo na medida em que essas habitações coletivas transformavam as casas do bairro, nas quais, outrora, havia somente um núcleo familiar ou um pequeno comércio, em uma aglomeração de pessoas que, conforme a narrativa, faziam o movimento pendular casa-trabalho trabalho-casa, pois no cortiço encontravam abrigo, alimentação e, até mesmo, empréstimos financeiros. A habitação coletiva da qual João Romão se beneficiava financeiramente, modificou a estrutura urbanística do bairro do Botafogo, já que, visando abrigar o maior número de trabalhadores possível, a habitação começou a ser adaptada. Seus quartos, menores a cada reforma ou mudança estrutural, amontoavam-se e avançavam para outros espaços, especificamente, em direção à residência do comerciante Miranda [...]. (PACOLA, 2015, p. 62)

[...] as casinhas continuassem a surgir, uma após outra, e fossem logo se enchendo, a estenderem-se unidas por ali a fora, desde a venda até quase ao morro, e depois dobrassem para o lado do Miranda e avançassem sobre o quintal deste, que parecia ameaçado por aquela serpente de pedra e cal. O Miranda mandou logo levantar o muro. Nada! aquele demônio era capaz de invadir-lhe a casa até a sala de visitas! E os quartos do cortiço pararam enfim de encontro ao muro do negociante, formando com a continuação da casa deste um grande quadrilongo, espécie de pátio de quartel, onde podia formar um batalhão. Noventa e cinco casinhas comportou a imensa estalagem (AZEVEDO, 1954. p. 26 apud PACOLA, 2015, p. 62).

Durante a trama de O Cortiço, as modificações urbanas devido às relações de trabalho demonstram que João Romão, em sua trajetória de acumulação de capital, transformou a “Estalagem de São Romão” em um ambiente propício ao abrigo de trabalhadores e, conseqüentemente, estimulou o deslocamento de pessoas pelo bairro do Botafogo em busca de sua estalagem, causando no bairro uma modificação drástica. (PACOLA, 2015, p. 63).

<sup>5</sup> O negociante português Miranda, no romance, representa a camada burguesa com pretensão aristocrática, o qual é dono de um sobrado que está em oposição ao cortiço, que é a camada social mais inferiorizada. Daí o motivo de ele ficar furioso ao saber da construção de um cortiço embaixo de sua janela, inclusive, desvalorizando sua propriedade, seu sobrado. Para ele, não obstante o contato diário que obrigatoriamente teria com essas pessoas, ainda teve seu imóvel desvalorizado. Uma grande perda para o aristocrata!

A disparidade social dos grandes centros urbanos já se apresenta nesse contexto, de um lado, no bairro de Botafogo, o rico sobrado de um negociante português, de outro, a vida miserável dos pobres nas habitações coletivas do Rio de Janeiro oitocentista.

Apresentando a miséria, a marginalização, a prostituição e, principalmente, a exploração nessas habitações, é que Aluísio Azevedo dá voz à coletividade e torna o cortiço São Romão o grande personagem do romance [...] (OLIVEIRA, 2015, p. 26)

Essa é a regra geral que segue todo o romance: a classe desfavorecida do Rio de Janeiro – representada aqui pela coletividade do cortiço – prestando serviços e enriquecendo, inconscientemente, a burguesia inescrupulosa em ascensão. Esses aventureiros ‘inescrupulosos’ são os comerciantes portugueses que vinham para o Brasil com o objetivo de enriquecer e era comum que dominassem o comércio de toda a cidade. O personagem do romance, João Romão, representa muito fidedignamente essa classe de portugueses comerciantes e especuladores. (OLIVEIRA, 2015, p. 27)

modificação do cenário carioca devido a essas relações.

Mais uma vez, vale ressaltar, que o progresso e desenvolvimento da cidade carioca não modificam a situação de miséria, exploração e pobreza do proletariado fluminense. E o surgimento de escolas, como o Colégio das Fábricas, fundado para atender a classe trabalhadora “estrangeira” e prepará-la para a indústria, não modifica, em quase nada, a superexploração dos trabalhadores na indústria têxtil da época. Conforme Ciavatta (2002, p. 110): “O desenvolvimento tecnológico da indústria combinou-se às péssimas condições de trabalho e à intensificação da jornada, ao invés de contribuir para a transformação do contexto de exploração.” Embora fale-se em desenvolvimento tecnológico, o trabalhador e a fábrica ainda se debatem com uma base técnica artesanal.

Já no período republicano, os liceus de artes e ofícios cresceram e se desenvolveram, iniciando assim, uma grande rede de escolas profissionalizantes. Como exposto anteriormente, na época do Império, o que se pretendia com esses liceus era disciplinar as camadas populares e manter a ordem no país. Desse modo, as práticas educativas promovidas pelo Estado e pela iniciativa privada, visavam compensar e assistir caridosamente, os pobres e desvalidos da sociedade mediante o trabalho. E assim, legitimar os excluídos do ambiente social; situação de exclusão esta, oriunda do período do Brasil Colônia. (MANFREDI, 2016)

Ao lado dos liceus de artes e ofícios, havia as casas de artífices que agregavam os desvalidos e abandonados como educandos de trabalhos manufatureiros de grande porte, os arsenais do Exército e da Marinha. Como não havia no país mão de obra qualificada para esses trabalhos militares, o Estado os assumia de maneira compulsória. E era nesse ensino e aprendizagem forçados que empreendiam esforços os excluídos da sociedade, as crianças e adolescentes órfãos ou em estado de mendicância. Essas casas de educandos artífices recebiam os jovens necessitados para instruí-los na educação primária e nos ofícios. A área da educação incluía leitura, escrita, aritmética, álgebra, escultura, desenho, geometria, etc. e a área dos ofícios incluía tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria. Ao final do período de aprendizagem, era necessário permanecer na casa por mais três anos, trabalhando em algum ofício para custear sua instrução. (MANFREDI, 2016)

No período que compreende a Primeira República, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país, assume uma outra conotação, mais qualificada e

especializada devido às necessidades urgentes do novo momento político-econômico. Segundo Manfredi:

Os últimos anos do Império e as primeiras décadas de implantação do projeto político republicano foram períodos históricos marcados por profundas mudanças socioeconômicas, provocadas pela extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira. (MANFREDI, 2016, p. 57)

Conforme nos informa a autora citada, a lucratividade da economia cafeeira faz o país se modernizar e com isso, cresce os processos de industrialização e urbanização. Dessa forma, surge a necessidade de profissionais mais qualificados e por conseguinte, de qualificação da educação básica e profissional das camadas populares. O ensino compulsório cede lugar para uma rede mais organizada de escolas profissionalizantes, que se destinam a preparar os pobres e os setores populares da cidade para assumirem o trabalho assalariado. (MANFREDI, 2016)

Como se vê, exclusivamente, nesse momento, não são apenas os maltratados pela pobreza, os desvalidos da sociedade que serão submetidos ao trabalho de qualificação neste delicado momento histórico. Os trabalhadores livres dos centros urbanos, também serão submetidos a esse preparo técnico. Mas, afinal, quem é esse trabalhador que será submetido à qualificação e ao preparo técnico? Seria ainda, o trabalhador estrangeiro, como na época do Império?

Nas primeiras décadas da República, liberais e positivistas divergiam em relação a muitos pontos da formação dos intelectuais e profissionais do país. No entanto, concordavam que o ensino dos ofícios contribuía para a educação popular, como um mecanismo de controle e disciplina. Foi no governo de Nilo Peçanha, em 1909, que as escolas de aprendizes e artífices se transformaram em um único sistema de ensino. Atitude governamental essa, que enfrentava os desafios políticos e econômicos da época. O desenvolvimento industrial, logo cedo se deparou com o movimento organizado dos trabalhadores em greve, que tomaram conta dos principais centros industriais. Mais uma vez, a visão das classes dirigentes do país se direciona para o ensino profissional como disciplinador do operariado brasileiro e das ideias das lideranças desses movimentos, que se compunham em sua grande maioria, pelos imigrantes estrangeiros. Assim como as demais classes dominantes, os industrialistas também viam no ensino profissional, um poderoso instrumento de contenção dos movimentos operários, bem como, um instrumento de emancipação política, social e econômica, como já acontecia na Europa e nos Estados Unidos. (MANFREDI, 2016)

Foi nesse cenário contraditório, de reivindicações civis e contenções políticas, que o Presidente da República, Nilo Peçanha,

[...] fundou o ensino profissional no Brasil, com a implantação do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando, nas capitais dos Estados, escolas de aprendizes artífices. Este Decreto representa um marco relevante das atividades do governo federal no campo do ensino de ofícios no Brasil. (CIAVATTA et al., 2019, p. 61)

O governo de Nilo Peçanha utilizou a criação dessas escolas – dezenove escolas – uma em cada capital dos Estados brasileiros, para barganha política. Segundo Manfredi (2016), na época, poucas capitais mantinham um parque industrial desenvolvido e atividades manufatureiras em seu território, fato esse que possibilita concluir quais eram os interesses políticos, por parte do governo, que estavam por trás da criação dessas unidades de educação profissional. No entanto, a finalidade maior dessas oficinas de aprendizes artífices deveria ser atender às especialidades das indústrias locais, assim, formar operários por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores nas oficinas de trabalho mecânico e manual, conforme os interesses da indústria. As formações, aí ofertadas, eram de marcenaria, alfaiataria e sapataria, ocupações pouco manufatureiras. Evidencia-se então, a distância entre os objetivos da educação de ofícios e os propósitos industrialistas, uma grande discrepância na vinculação entre o preparo técnico dos artífices e o trabalho fabril ofertado pelas indústrias.

Acrescenta Cunha (2000) apud Manfredi (2016), que, embora poucas escolas de artífices preparassem para os ofícios industriais, o crescimento da produção industrial em São Paulo aliado ao Liceu de Artes e Ofícios favoreceu a adaptação das oficinas, nas escolas de artífices, às exigências da produção fabril. Dessa forma, percebe-se como a aliança entre o desenvolvido centro industrial de São Paulo e o Liceu de Artes e Ofícios, tornou o Estado de São Paulo a grande exceção do país que contempla os objetivos primeiros da educação para o trabalho.

Na atualidade, Brandão (2011, p. 07) nos informa que:

[...] Existem no Brasil, mais de 6 mil cursos técnicos, sendo que a região Sudeste concentra 67,6% do total de escolas técnicas brasileiras, e 41,7% do total de escolas técnicas existentes no Brasil estão localizadas no Estado de São Paulo. Tais dados explicitam a urgência do aumento dessa oferta.

Pode-se notar que ainda hoje, o estado de São Paulo lidera a oferta da educação profissional e tecnológica no país. Em relação a esses dados, o autor citado alerta-nos para a necessidade de se ampliar a oferta da Educação Profissional,

através de novas parcerias entre as esferas pública e privada de educação. Assim esclarece o autor:

Outra proposta existente é a do estabelecimento de parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar a oferta de educação profissional. Essa proposta aponta, explicitamente, para a divisão de responsabilidades entre o Poder Público e a iniciativa privada na oferta de Ensino Profissional. Segundo dados do Censo Escolar 2003, o setor privado responde por cerca de 70% do total de escolas técnicas no país e por, aproximadamente 55% do número de matrículas. Já os dados do Censo Escolar 2005 mostram que 58% do total de matrículas são feitas na rede privada de ensino profissional e 42% na rede pública, o que significa um crescimento, no número de matrículas, de 78% na rede privada e de 27% na rede pública de ensino profissional. Diante desse quadro, novas parcerias serão sempre muito bem vindas. (BRANDÃO, 2011, p. 07)

Estas informações apontam para a necessidade de ampliação do ensino profissional e técnico no país, e nos oferecem dados precisos de que em 2003 e 2005, a oferta e demanda por cursos técnicos ainda é liderança do setor privado de educação. Mas por que será, que logo o setor privado de educação contempla essa demanda tão elevada, pelo ensino técnico do trabalhador?

Tendo em vista o exposto, e retomando o passado, segundo Manfredi (2016), foi a rede de dezenove escolas de aprendizes artífices instauradas no governo de Nilo Peçanha e distribuídas pelos Estados da Federação, que culminou, mais tarde, nas escolas técnicas e nos Cefets (Centros Federais de Educação Tecnológica). Pois, cada governo estadual redefiniu e reorganizou os antigos liceus, criando sua própria rede de ensino profissional. No Rio de Janeiro, quando Nilo Peçanha foi aí governador, criou três escolas de ofícios. No Distrito Federal, a política educacional positivista como iniciativa republicana, transforma o Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto Profissional João Alfredo, e assim, as escolas de ofícios vão perdendo seu caráter assistencialista.

Conforme Manfredi (2016, p. 63): “Esse instituto foi uma das peças-chave na implantação das reformas educacionais do Distrito Federal, tanto a de 1929, de Fernando de Azevedo, quanto a de 1932, de Anísio Teixeira.” Este último foi o educador pioneiro em nosso país, na tentativa de superar a reprodução escolar da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essa iniciativa não obteve êxito, devido ao golpe político do Estado Novo e das reformas educacionais promovidas no governo de Gustavo Capanema.

O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo em parceria com a Escola Técnica desse estado recebeu doações privadas e subsídios públicos que permitiram a

montagem de oficinas nas quais os aprendizes entravam em contato direto com a produção, por esse motivo, o Liceu ficou conhecido como escola-oficina. Outra parceria que deu certo foi a articulação entre o Liceu Paulista e as empresas de construção civil. Dessa forma, as parcerias estabelecidas pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo proporcionou o crescimento de seu Ensino Profissional e fez com que a formação ali ministrada, fosse considerada uma das melhores por seus empregadores. Isso facilitou a obtenção de recursos públicos e privados e conseqüentemente, a melhoria na qualidade de seus cursos técnicos proporcionou um aumento na demanda pelos cursos de ofícios industriais e manufatureiros ofertados pelo Liceu, que chegou a ter 1,2 mil alunos por ano. (MANFREDI, 2016). E assim São Paulo se destacou, e manteve a posição, nessa modalidade de ensino.

Nesse apanhado histórico, não se pode deixar de fora, o sistema de Educação Profissional nas escolas salesianas, criado por João Bosco em Torino na Itália e instaurado no Brasil em 1883, em Niterói; e em 1886, em São Paulo. Esse sistema, conforme nos informa Manfredi (2016), era mantido pelos padres da ordem salesiana e o ensino ministrado nesses liceus incluía a educação profissional paralelamente à educação geral, e havia predominância para a educação religiosa.

Silvia Maria Manfredi, na obra em comento, acrescenta:

Quanto à formação profissional, era oferecida uma preparação para os seguintes ofícios: tipografia, encadernação, marcenaria, alfaiataria e sapataria, fundição de tipos e marmoraria. As oficinas de Educação Profissional funcionavam como espaços de produção de trabalhos, pelo sistema de encomendas, de modo que fossem subsidiadas as despesas de custeio. As oficinas de roupas e calçados, por exemplo, procuravam obter recursos vendendo seus produtos aos estudantes internos do curso secundário e do comercial. (MANFREDI, 2016, p. 66-67)

No entanto, o promissor ensino de ofícios, destino primeiro das escolas salesianas, foi perdendo espaço até sua completa extinção. De acordo com Manfredi (2016), o que provocou a gradual extinção desses liceus de artes e ofícios salesianos foi a “longa duração do curso, que incentivava a evasão e a competição das escolas públicas criadas pelo governo”.

Além disso, a demanda cada vez maior pelo ensino secundário favoreceu mais ainda, a derrocada da formação profissional. Segundo Cunha (2000b) apud Manfredi (2016), “A obra salesiana pretendia formar trabalhadores, visando neutralizar a influência dos ideais anarquistas e comunistas; contudo, acabou adaptando-se às características da formação sociocultural brasileira [...]”. Ou seja, o objetivo primeiro

de formação dos trabalhadores se perdeu e em contrapartida, desenvolveu-se o ensino propedêutico para a elite, a classe média urbana e as classes dirigentes do país.

A semelhança do que ocorreu em 1882, com o Projeto de Lei nº. 236, que segundo Fonseca (1986) apud Ciavatta et al. (2019), ao transferir o ensino técnico e industrial para a responsabilidade das províncias, este se misturou com o ensino secundário e

[...] à falta de diretrizes gerais e de condições econômicas uniformes, a eficiência fora pequena; em vários casos, o ensino primário limitara-se, apenas, a ministrar leitura, escrita e contas. Enquanto isso, o ensino superior dilatara-se, expandira-se em quantidade e qualidade, formando uma nata de letrados, doutores e bacharéis, que ocupavam os principais postos da administração, da política e do magistério. (FONSECA, p. 159-160 apud CIAVATTA et al., 2019, p. 66)

Evidencia-se assim, a preferência da cultura brasileira pela formação de profissionais liberais que se formavam no interior do país e depois, iam habitar nos grandes centros na tentativa de ingressarem no serviço público.

Nesse contexto, entende-se a discrepância existente entre as políticas públicas e o interesse da sociedade civil dispensados ao ensino propedêutico e de formação das profissões liberais; em contrapartida ao pequeno interesse dessa mesma sociedade e seus governos dispensado ao ensino profissional e técnico da classe trabalhadora.

É importante ressaltar ainda, que no início do século XX, segundo Manfredi (2016), despontaram iniciativas de Educação Profissional no âmbito do movimento dos trabalhadores, diferentes daquelas propostas pelos setores dominantes da sociedade, o Estado e a Igreja. A proposta de educação das uniões sindicais pautava-se no ideário anarquista que considera a educação como uma ferramenta de conscientização, criadora de mentalidades revolucionárias e questionadoras das formas de opressão e modos de cerceamento da liberdade presentes no meio social. No início do século, não se exigia técnica aprimorada por parte dos trabalhadores, uma vez que as organizações fabris se mantinham com uma tecnologia ainda rudimentar.

Desse modo, a educação dos ofícios acontecia no “chão da fábrica”, entre os trabalhadores mesmos. Conforme as técnicas se aprimoraram, as organizações de trabalhadores passaram a se preocupar com a qualificação profissional dos operários. Assim, as Uniões e as Associações de Trabalhadores iniciaram cursos técnicos para

aperfeiçoamento da prática de seus funcionários até o momento dessas associações livres tornarem-se sindicatos. Com a criação do sindicalismo oficial, os trabalhadores passam por novas experiências de educação profissional, diferenciadas dessas experiências autônomas. (MANFREDI, 2016)

Ao final dessa análise sobre a história da Educação Profissional na Primeira República, constata-se que esse período caracterizou-se por concepções de educação assistencialistas e compensatórias, que viam no trabalho um antídoto à preguiça, à malandragem e às ideias revolucionárias dos movimentos sindicais. Foi nessa época também, que surgiu a concepção de formação profissional para o mercado de trabalho assalariado. Nesse sentido, é notório como a Educação Profissional para o mercado capitalista torna-se cada vez mais hegemônica e racionalmente, técnica.

### **1. 3 REDEMOCRATIZAÇÃO E PERMANÊNCIA DA ESCOLA DUAL.**

No período ditatorial, ou última fase da Era Vargas, Manfredi (2016) ressalta o papel do Estado Novo como impulsionador da economia brasileira. Assim se coloca a autora,

A política educacional do Estado Novo legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas. Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico. A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização [...] foi realizada mediante pesados investimentos públicos na criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro. (MANFREDI, 2016, p. 71)

Percebe-se assim, que ao mesmo tempo em que o Estado investe na indústria brasileira, simultaneamente, fortalece a existência de um trabalho dividido em manual e intelectual para uma sociedade também, dividida em classes. Consequentemente, esse modelo social se estende à educação e passamos a encontrar, no meio escolar, um ensino propedêutico destinado às classes condutoras da sociedade e um ensino profissional destinado aos desfavorecidos da economia e da sorte.

Manfredi (2016) nos esclarece, ainda, que apesar da classe trabalhadora ter conquistado, por esta época, muitos direitos como o salário mínimo, férias remuneradas, limitação da jornada de trabalho e limitação da força de trabalho feminina e infantil, nesse tempo entre 1935 e 1942, as organizações sindicais foram

silenciadas e golpeadas pela intensa repressão. Como por exemplo, vinculou-se oficialmente, todas as organizações livres ao recente Ministério do Trabalho e proibiu-se que líderes estrangeiros combatidos durante a Primeira República, fossem diretores de sindicatos. Portanto, a oficialização dos sindicatos serviu para reprimir e silenciar os movimentos de esquerda do operariado brasileiro; e para legitimar os interesses da elite e do capital industrial.

A partir de 1942, com a reforma curricular do ensino brasileiro, instituída por Gustavo Capanema, o sistema educacional passou a ter esta estrutura:

[...] O Ensino Médio, para jovens de doze anos ou mais, compreendia cinco ramos. O Ensino Secundário [...] tinha como objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do Ensino Médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino Primário. [...]. (MANFREDI, 2016, p. 74-75)

Segundo a autora em comento, embora correntes de intelectuais e educadores como Anísio Teixeira, lutassem arduamente por uma escola secundária unificada e que não se submetesse à cruel distinção e divisão social de classes, essa lógica dualista persistiu por mais dezesseis anos, mesmo após a derrocada do Estado Novo.

Durante a redemocratização da Educação Profissional, entre 1945 a 1990, o Estado continuou sendo o protagonista dos investimentos que impulsionaram o Parque Industrial Brasileiro. Mas as leis e as estruturas historicamente construídas ao longo das décadas anteriores, permanecem fortalecidas e por isso, não veremos grandes mudanças quanto às práticas escolares dualistas. Ainda encontraremos uma educação escolar acadêmico-generalista, em que o aluno tem acesso a um conjunto básico de conhecimentos que vão se ampliando, conforme ele progride nos estudos. Ao lado de uma educação profissional, em que o aluno recebe um conjunto de informações restrito ao domínio de seu ofício, sem aprofundamentos científicos que lhe dessem possibilidades de prosseguir nos estudos, ou mesmo, de se qualificar em outros setores profissionais. (MANFREDI, 2016)

Segundo Silvia Maria Manfredi (2016, p.78), “Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em fins de 1961, a dualidade estrutural ainda persistiria, embora se tivesse garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário [...]”. Com a ascensão dos militares ao poder, em 1964, o Sistema S, o SENAI e o SENAC, agências de Educação

Profissionais que mantinham uma educação paralela ao ensino público e atendiam aos setores empresariais, expandiram-se notadamente. E essas ocorrências só fizeram aumentar, profundamente, a dualidade existente na educação brasileira.

De acordo com Manfredi (2016), o desenvolvimento de estratégias voltadas para os grandes projetos nacionais fez com que os governos militares investissem cada vez mais, em instituições de educação profissional visando formação rápida e capacitação imediata dos trabalhadores. Tais projetos, seriam: a construção dos polos petroquímicos do Rio Grande do Sul; a expansão dos núcleos de exploração e produção de petróleo na bacia de Campos, na Bahia e no Sergipe; a construção das hidroelétricas de Itaipu; dos polos agropecuários e agrominerais da Amazônia. E estes levaram os governos militares a assumirem convênios com o Sistema S e empresas outras para a formação em massa de mão de obra qualificada para trabalharem nesses projetos.

Agora, conforme Silvia Maria Manfredi (2016), o objetivo principal dos governos é o desenvolvimento da economia nacional para que esta possa participar dos investimentos financeiros internacionais. Tendo em vista esse objetivo, os governos militares protagonizaram um projeto de reforma do ensino fundamental e médio, mediante a Lei nº 5.692/71, que instituía a profissionalização universal e compulsória para o Ensino Secundário. Essa universalização transforma o ensino humanístico/científico em científico/tecnológico e transfere ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para o mercado de trabalho.

No entanto, a Lei nº 5.692/71, segundo Maria Silvia Manfredi (2016), não vingou. Pois não foi possível articular os interesses da educação geral e da educação profissional, e esta lei foi sofrendo mudanças e ajustes até chegar, em 1982, à Lei nº 7.044, com a qual, a antiga dualidade (que nunca deixou de existir) se manifesta sem impedimentos. O que aquela outra Lei deixou como herança foi um ensino médio muito mais precário e uma educação profissionalizante desestruturada. Somente a partir da segunda metade dos anos 1990, surgirão novos debates para a reestruturação do ensino médio e técnico profissional.

Essa Lei 5.692/71, na verdade, foi um retrocesso, porque levou o povo à ilusão de que todos eram iguais, pois todos iriam cursar o ensino profissional. No entanto, o governo não investiu em infraestrutura necessária e a reforma não aconteceu em vias de fato. Devido à falta de investimentos, a profissionalização tornou-se opcional e a classe dominante optou pela formação universitária.

Contudo, nem só de iniciativas hegemônicas e perpetuação da dualidade, vive a educação profissional e tecnológica. De tempos em tempos, às vezes de maneira isolada, há projetos políticos e planos contra-hegemônicos, bem como leis, que intencionam solidificar a integração e acabar com a dualidade educacional em prol da classe trabalhadora. Vejamos tais experiências:

No fim da ditadura temos duas experiências, uma delas é o Ensino Público Vocacional, da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, e foi um projeto existente nos anos 1970. Constituíam-se por uma rede experimental de escolas que proporcionava a integração do aluno com a sua comunidade e com o ensino, aprendendo e ao mesmo tempo transmitindo esses conhecimentos para a sua comunidade e trazendo os problemas e experiências da comunidade para a escola. Essa experiência deu origem a outra experiência contra-hegemônica que chama-se Programa Integrar, da Federação Nacional dos Metalúrgicos, que consistia em levar os trabalhadores, através da educação nos sindicatos, a uma integração entre os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos, e aumentar a escolaridade dos trabalhadores. (CIAVATTA, 2014, p. 60)

Estas duas experiências: o Ensino Público Vocacional, da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo e o Programa Integrar, da Federação Nacional dos Metalúrgicos, infelizmente, proporcionaram os benefícios que deveriam proporcionar aos alunos técnicos da época, mas não se constituíram em uma prática permanente e universal.

Mais tarde, com o término da ditadura, a LDB é aprovada e faz o movimento inverso ao da hegemonia. Segundo Maria Ciavatta (2014), a LDB traz algo favorável para a educação dos trabalhadores em seu artigo 1º: a formação para o trabalho e o prosseguimento nos estudos. Mas essa concepção de politecnia não vingou, porque não coaduna com o promissor projeto neoliberal da economia brasileira e o governo instituiu, no ano seguinte, o Decreto 2.208/97, que separa a formação específica da formação geral. Até então, como a LDB é aprovada?

Após o fim da ditadura militar nós temos a Constituição Federal de 1988 e a LDB, que inicia os seus debates em 1986 e perdura até 1996, a aprovação da lei 9394/96. Havia o movimento contra-hegemônico de instalar na educação brasileira a educação politécnica. Buscava-se a instituição da formação geral e a formação técnica, para que um trabalhador formado profissionalmente pudesse não só exercer seu trabalho, mas, também, conhecer o que é a sociedade, a política, e saber o porquê do salário baixo, o porquê de os postos de saúde e a saúde pública serem precários. E nesse aspecto fomos derrotados. (CIAVATTA, 2014, p. 60-61)

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 96 são tentativas de vencer a superexploração do trabalhador nesse dependente sistema capitalista. Uma vitória que intenta ser alcançada através de uma educação que seja real, efetiva e de

qualidade, em que a formação do trabalhador não se dê de maneira unilateral, mas que vença a dualidade desse sistema dominante e possa enfim, formá-lo em sua condição de ser humano integral. Ser que come, bebe, pensa e por isso, precisa ser assistido em todas as suas necessidades humanas. Contudo, apesar da nova Constituição e da Lei 9394/96, a vitória da classe trabalhadora não veio. Pois,

Em 1996 a nova LDB nº 9.394, configura o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Dentre suas finalidades, está prevista a consolidação e o aprofundamento do Ensino Fundamental e o reconhecimento àqueles que concluírem o curso básico, do ingresso no Ensino Superior. De outra forma, possibilita, ainda, a LDB o ingresso do aluno em carreira técnico-profissional, depois de atendida a formação geral, conforme o artigo 36, parágrafo 2º, seção IV da aludida lei. Assim, o aluno pode optar entre o Ensino Médio de caráter propedêutico como aprofundamento de Ensino Fundamental, ou pelo Ensino Médio Técnico Profissionalizante. (CANALI, 2009, p. 14)

Ou seja, embora com a aprovação da LDB de 1996, permanece a dualidade em nossa educação brasileira, e o estudante opta pelo ensino médio com aprofundamento no conhecimento humanístico; ou pelo ensino profissional que o forma superficialmente num conhecimento geral e o prepara, de maneira imediatista, nos conhecimentos específicos da profissão. O Decreto-Lei nº 2.208/1997 acompanha a LDB de 96 logo no ano seguinte à sua aprovação, e configura a EPT – Educação Profissional e Tecnológica – da seguinte forma:

Quanto à estrutura da Educação Profissional prescrita no artigo 3º, I, II e III do Decreto-Lei nº 2.208/1997, tem-se os níveis: a) Básico, que se destinou à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia; b) Técnico, destinado à habilitação profissional para alunos egressos do Ensino Médio; c) Tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinado aos alunos oriundos do Ensino Médio Técnico. (CANALI, 2009, p. 15)

Permanece, assim, a dualidade na estrutura da educação brasileira, agora, não apenas apesar da LDB de 96, como também, embora o Decreto de 1997, pois o ensino médio propedêutico continua sendo indispensável e a educação técnica aparece como concomitante ou subsequente à este ensino. De uma forma ou de outra, o que se percebe é a formação técnica aligeirada ou insuficiente neste formato desqualificado e imediatista de articular essas duas modalidades de ensino: educação profissional e ensino médio propedêutico.

#### 1.4 AS REFORMAS DA EPT NO GOVERNO LULA.

Em 2002, a classe trabalhadora se enche de esperanças com a candidatura de um homem do povo, um trabalhador, um operário, “gente da gente”, da classe trabalhadora, do povo brasileiro. Ninguém melhor para representá-lo e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, do que esse “homem do povo”, que poderia oportunizar aos operários, por exemplo, qualificação profissional através da educação, para alcançarem melhores condições de vida e trabalho. Efetivando, talvez, o papel social daquilo que Gramsci chama de ‘intelectual orgânico’<sup>6</sup>. No entanto, o que aconteceu?

Mais uma vez, na história da educação brasileira, com a eleição do presidente Lula da Silva em outubro de 2002, as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram. Apesar da produção de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, produzidas especialmente no âmbito da área Trabalho e Educação, que esperávamos ser apropriada pela política pública do Estado brasileiro, o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1088)

O que os estudiosos do campo da educação profissional e tecnológica, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) nos esclarecem é que há uma produção imensa nessa área de Trabalho e Educação e esperava-se que a política pública de Estado do governo de 2002, se apropriasse dessa produção para pautar suas ações no exercício de seu poder, conforme as possibilidades pertinentes à educação profissional, aí traçadas. No entanto, isso não se deu, e as ações governamentais circunscritas nessa esfera da educação brasileira, mostraram-se controvertidas (quando não havia omissões) nesse percurso inicial de governo Lula.

A Constituição Federal está posta, desde 1988, com seus pressupostos democráticos de direitos dos cidadãos brasileiros. Conforme Camara (2013, p. 06): “O acolhimento da educação como um direito fundamental de todos é reflexo do Estado Democrático de Direito, posto que impõe não apenas o respeito aos direitos individuais, mas também a realização dos direitos sociais.” Contudo, no campo da

---

<sup>6</sup> Segundo Semeraro (2006), os intelectuais orgânicos estão à frente do mundo do trabalho, da cultura e da política de seu grupo social. Fazem parte ativa de um projeto global de sociedade e manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho; no interior da sociedade civil e na sociedade política para garantir a manutenção do poder do seu grupo social. Por isso, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam.

educação, os direitos sociais fundamentais do ser humano estão longe de serem efetivados, principalmente, no que tange à Educação Profissional e Tecnológica que ainda precisa alcançar a formação igualitária e crítica<sup>7</sup> de seu estudante cidadão e futuro trabalhador.

Nesse contexto, busquemos rapidamente, só para fins de partida, a situação da EPT no governo de FHC. Segundo Manfredi (2016, p. 248):

Quanto ao papel do Estado, o governo FHC caracterizou-se por ser uma gestão em que o Estado foi diminuindo seu papel de executor de políticas sociais, delegando, em grande parte, as políticas de educação profissional para as agências do setor privado e/ou da sociedade civil.

Como se vê, Estado mínimo na execução de Políticas Públicas de Educação Profissional no governo de FHC, conforme nos informa a autora citada. Quais são as mudanças no governo Lula?

No plano das intencionalidades, durante os dois períodos da gestão do governo Lula (2003-2011), tentou-se resgatar o papel do Estado como incentivador e promotor de políticas socioeconômicas, nas quais a educação profissional passou a ter um papel importante. No discurso, as políticas públicas no campo da educação profissional e tecnológica pautaram-se em outra lógica: da educação profissional como um direito social, portanto dever do Estado; a construção de mecanismos de participação e controle social; o esforço de aproximar as políticas educacionais com as políticas de desenvolvimento socioeconômicas voltadas para a redução da exclusão econômica e social. (MANFREDI, 2016, p. 248)

Mas afinal, a visão de Manfredi (2016) corrobora a fundamentação de Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005), a respeito das ações governamentais da gestão de Lula na área da EPT, ou contradiz estes autores? Para aquela autora, o que houve foram intencionalidades, discurso e esforço em promover Políticas Públicas de Educação Profissional no governo Lula e resgatar o papel do Estado de promotor da oferta dessa educação. Neste governo, embora haja o reconhecimento da educação profissionalizante como um direito social, tal como está posto na Constituição Federal de 1988, o que se fez foram apenas tentativas de redução da exclusão econômica e social da classe trabalhadora, por meio de aproximações entre políticas educacionais e políticas de desenvolvimento socioeconômico.

Mas por que intencionalidades, discurso e esforço? Não houve de fato as

---

<sup>7</sup> “[...] O termo “crítico”, originalmente nascido como um pensamento político de esquerda, tem se tornado um lugar comum no vocabulário ambíguo das ideologias de direita ou de “centro”, como os setores conservadores preferem se apresentar. Consideramos essa última apropriação uma usurpação política do sentido do termo. Substitui-se a essência da realidade, suas múltiplas relações pela generalidade abstrata da palavra.” (CIAVATTA et al., 2019, p. 46)

## Políticas Públicas de Educação Profissional?

Ao analisar a história da EPT no primeiro mandato do governo Lula, de 2003 a 2007, Manfredi (2016, p. 249), faz as seguintes colocações:

Os primeiros anos do governo Lula foram marcados muito mais por permanências do que por rupturas em relação ao governo que o antecedeu. Os dois primeiros-ministros da Educação, Cristovam Buarque (2003-2004) e Tarso Genro (2004-2005), não estabeleceram uma agenda que se contrapusesse à anterior. Nos primeiros anos, apesar das tentativas de o Ministério da Educação, imprimir nova marca à política educacional em curso, no geral, observou-se a mesma fragmentação e descontinuidade da década anterior. As dificuldades e os desacertos iniciais foram muitos [...].

Como se observa, não há mudanças significativas no governo Lula em relação à política educacional anterior, pois continua a mesma fragmentação e descontinuidade das políticas públicas direcionadas à educação brasileira, em especial, à Educação Profissional e Tecnológica, que é o tema de nossos estudos.

Continuando a análise das reformas da EPT no governo LULA, constatamos que há mais programas instituídos pelo MEC, entre os anos de 2003 a 2011, do que políticas públicas propriamente ditas. Mas afinal, qual o significado dessas medidas governamentais em vez de outras?

As reformas da educação profissional têm se realizado mais por via de programas do que por políticas, e distinguimos programas de políticas, pois os programas são ações pontuais, governamentais e estão sujeitos à descontinuidade, mudando de acordo com os governos ou com prazos determinados. As políticas públicas, ao contrário, possuem universalização aparatos legais que garantem continuidade democrática, assegurando a todos os mesmos direitos. (CIAVATTA, 2014, p. 58)

No âmbito do MEC, estão assim delimitados, estes programas assistencialistas, conforme nos informa Manfredi (2016, p. 267): “Escola de Fábrica, 2005; Proeja, 2005/2006; Brasil Profissionalizado, 2007; Ensino Médio Inovador, 2009; Rede Certific, 2009; Mulheres Mil, 2011; Pronatec, 2011.” O significado dessas medidas corroboram ações antidemocráticas, mais assistencialistas do que medidas democráticas que ofertem aos técnicos trabalhadores, direitos assistidos e contínuos de uma educação séria e de qualidade. São ações pontuais, políticas de governo e não de Estado. Uma política de Estado seria o que de fato garantiria um direito legal e intransponível.

Não podemos negar as graves consequências geradas pela falta de políticas públicas como reformas permanentes e universais para a educação da classe trabalhadora. Os frágeis programas educacionais que pautam a Educação

Profissional brasileira, desde Nilo Peçanha até Getúlio Vargas, só deixam fragmentárias as medidas tomadas por estes governos para amparar o ensino e a aprendizagem dos técnicos trabalhadores. São programas e medidas governamentais, muitas vezes, mais voltados para os interesses dos empresários e empregadores do que de seus empregados. Segundo Ciavatta (2014, p. 59):

E são esses mesmos empresários que, nos dias de hoje, pautam a educação no Brasil por meio de convênios e pactos como o Educação para Todos, entre outros projetos e programas que perpetuam a fragmentação e a descontinuidade das políticas de educação. Assim, como há cem anos os imigrantes empregavam sua força de trabalho por serem qualificados, ainda, nos dias de hoje, no Brasil, a mesma história se repete: a utilização de mão de obra estrangeira para o trabalho complexo, pois é mais qualificada do que a brasileira. Ora, não foi possível qualificar bem a nossa mão de obra, mesmo depois de cem anos? Por que não formamos nossa mão de obra de maneira completa, para não dependermos do trabalho estrangeiro? Essa é a sociedade dependente em que vivemos.

O que se constata, neste longo apanhado histórico, iniciado no Brasil Colônia, é uma repetição ideológica e hegemônica da mesma história de descaso com a classe trabalhadora. Classe esta, que busca na educação profissional e tecnológica (e muitas vezes não encontra), meios de qualificação e técnica para assumir seu trabalho nesta competitiva sociedade de capitalismo dependente e que, por isso mesmo, seleciona, explora e exclui os trabalhadores que não se enquadram nos termos do capital estrangeiro. Pois, o que essa sociedade dependente objetiva, é competir no mercado internacional.

Numa análise mais aprofundada do “percurso controvertido” das ações e discursos do governo Lula no campo da EPT, verifica-se a intenção de

corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (Brasil, MEC, 2005, p. 2 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1089)

Entre as medidas tomadas neste governo para corrigir distorções do governo anterior, principalmente, no que concerne à separação entre educação profissional e educação básica, pontuamos o seguinte:

No que se refere à educação profissional e tecnológica de nível básico, uma das primeiras medidas foi a revogação do Decreto n. 2.208/97, realizada por meio do Decreto n. 5.154/2004. Este trouxe para o plano legal a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Outra

medida foi a superação do Proep, redirecionando seus recursos para os segmentos públicos. (MANFREDI, 2016, p. 258)

O que ficou acordado na campanha se cumpre e o Decreto nº 2.208/97 é revogado e enfim, efetiva-se a integração entre ensino médio e técnico profissional. Ratificando o que foi exposto anteriormente, de acordo com Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 1090):

Não obstante essas declarações favoráveis à integração, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes, a exemplo dos seguintes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

Contudo, Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) não deixam de frisar que no plano real, a integração se deu por meio de programas contingentes.

Mas, por que foi preciso revogar o Decreto nº 2.208/97 e modificar o PROEP? Segundo Canali (2009, p. 16):

Juntamente com o Decreto nº 2.208/1997, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento com o objetivo de financiar a reforma da educação profissional por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), como parte integrante do processo de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transacionais. Os objetivos do Programa determinavam que novas unidades de centros de educação profissional se daria pela iniciativa de estados ou dos municípios, isoladamente ou em convênio com o setor privado, ou pela iniciativa do segmento comunitário por meio de entidades privadas sem fins lucrativos. Eximiu-se, dessa feita, a União na criação de novas unidades para o ensino técnico, limitando-se a expansão da rede federal.

Como se vê, o PROEP é um programa que faz parte do plano nacional de privatização do país, consoante à política neoliberal. Desta forma, a União não se responsabiliza pela criação de escolas profissionalizantes, deixando a cargo dos estados e municípios, em parceria com o setor privado, a criação de novas unidades, nessa categoria de ensino. Quanto ao Decreto nº 2.208/1997, ainda, segundo Canali (2009, p. 16):

Pode-se perceber que a LDB de 1996 ratificou o âmbito da educação como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado, e a regulamentação da educação profissional como sistema paralelo pelo Decreto nº 2.208/1997, concebendo a separação obrigatória com caráter de articulação entre o ensino médio e a educação profissional que constituíram dois segmentos distintos, permanecendo, com base legal, a dualidade entre os mesmos.

Esse decreto, além de promover a separação entre Educação Profissional e Ensino Médio, fortaleceu a LDB de 96 em relação à concepção de educação como propiciadora do desenvolvimento da economia de mercado. Porém, o que as forças progressistas desejam é a escola unitária e politécnica, porque concebem a educação como propiciadora da formação do ser humano integral e não, como asseguradora do desenvolvimento do ser como capital humano. Nesse sentido,

Chega-se a 2003, ao primeiro mandato do Presidente Luis Inácio Lula da Silva com expectativas de mudanças significativas nos rumos dados à Educação de nível Médio, ao Ensino Médio Técnico, à Educação Profissional, e de modo geral, à Educação Básica; mudanças almejadas pelas forças progressivas da sociedade brasileira principalmente dos sindicatos e dos pesquisadores da área de trabalho e educação, que lutaram pela revogação do Decreto nº 2.208/97, na tentativa de corrigir distorções de conceitos e de práticas oriundas das regulações do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, e partir para a construção de novas regulamentações mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira. (CANALI, 2009, p. 16)

A principal luta dos sindicatos e dos professores, mestres e doutores pesquisadores da área de Trabalho e Educação à época do primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi pela revogação do Decreto nº 2.208/97 em prol de um novo decreto que mobilizasse a sociedade civil para a temática da formação da classe operária. No entanto, segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 1091):

[...] O fato é que, após um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação.

Talvez o fato do insucesso do Decreto nº 5.154/2004 tenha sido justamente a luta das forças conservadoras para fazer valer seus interesses pela dualidade na estrutura da educação brasileira. Já havia tal previsão desde antes da revogação do decreto de 97, daí a opção por um novo decreto em vez de optarem por uma lei ou a regulamentação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, como nos esclarece o trecho abaixo:

Discutimos em outro artigo (Frigotto et al., 2005b) que a opção por um novo decreto que revogasse o 2.208/97, em vez da simples regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação dos artigos 36 e 39 a 42 da LDB, ou de uma lei específica para a educação profissional, teve, entre outras razões, a consciência de que as forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090)

Ratifica-se, assim, o Decreto nº 5.154/2004 como uma estratégia política de fugir das represálias dos tradicionais e conservadores, que não obteve tanto êxito quanto o esperado. Esse decreto foi uma tentativa de mudança no campo jurídico-normativo da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Básico. Além desse aspecto mencionado,

Quanto à educação tecnológica de nível médio, um dos eixos básicos da política do governo federal foi a expansão integrada (eliminando a dualidade entre os ensinos básico e profissional), que se tenta possibilitar, por meio da recuperação e da expansão da rede federal e das redes estaduais, a partir de repasses de recursos aos governos estaduais, para a ampliação dos respectivos sistemas de ensino. Nesse sentido, destacaram-se dois programas: Brasil Profissionalizado (2007) e o Ensino Médio Inovador (2009). (MANFREDI, 2016, p. 258)

Procurou-se expandir o ensino integrado através de repasses do governo às redes federais e estaduais de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e um novo Decreto nº 6.302 de dezembro de 2007 veio como tentativa de consolidação do Decreto nº 5.154/2004 e instituiu o Programa Brasil Profissionalizado,

que visa estimular o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, enfatizando a educação científica e humanística por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais. (MEC/SETEC- Documento Base, 2007 apud CANALI, 2009, p. 19)

Mas não podemos perder de vista, entretanto, que programas como Brasil Profissionalizado e Ensino Médio Inovador, não ultrapassam a fronteira de uma política imediatista para solucionar um problema que se encontra entranhado na estrutura da sociedade brasileira. Tais medidas não foram suficientes, ainda, para vencerem a dualidade de nossa educação.

Ainda na esteira dos decretos, o governo Lula cria o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (Proeja) por meio do Decreto nº 5.478/2005 e o Proeja Fundamental segundo o Decreto nº 5.840/2006, ambos desenvolvidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (Setec-MEC) objetivando atender à educação de jovens e adultos. (MANFREDI, 2016)

Segundo Vieira e Souza Junior (2016), após a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional com a criação de 64 unidades de ensino e anteriormente, a inserção da educação a distância, como uma nova modalidade de ensino, ainda, conforme Vieira e Souza Junior (2016, p. 159/161): “Em

2007, houve o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”. Segundo estes autores, a meta do Plano de Expansão da Rede Federal era:

entregar à população mais 150 novas unidades, com o intuito de, até o final de 2010, perfazer um total de 354 unidades, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional” (MEC, 2009, p. 6 apud VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p. 160).

Quanto ao Ensino Superior Tecnológico, constata-se que nada constitui-se inocente, quando as medidas no campo educacional são delineadas por uma política de governo de uma sociedade dividida em classes, que se encontra ainda, sob o domínio de uma única classe. Por isso, qual seria a finalidade real do Ensino Superior Tecnológico para a classe trabalhadora?

Dessa forma, compreendemos que os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), entre as suas várias determinações, têm como objetivo oferecer um tipo específico de curso superior para aqueles membros da classe trabalhadora que lograrem obter uma educação superior. Este curso, “menos denso”, isto é, com baixa base teórica e grande foco na prática, de curta duração, voltado pragmaticamente para um posto de trabalho, é uma das facetas da sociedade de classes – uma educação “menor” para uma classe social “mais baixa”. (BRANDÃO, 2009, p. 191)

Nesse sentido, não se pode dizer que à classe dos trabalhadores é negada uma educação superior, pois ela existe. No entanto, não logra uma emancipação efetiva do trabalhador, e não lhe é permitido instrumentalizar-se, adequadamente, para uma competição democrática no meio social, que possa elevá-lo à condição de força dirigente do país.

Para essa educação, assim se delinearão as políticas educacionais no governo Lula:

Em relação à expansão da rede federal de educação tecnológica, esta se deu com a ampliação de suas funções para o Ensino Superior, transformando vários Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e escolas técnicas em Institutos Superiores de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets), e com a criação de Institutos Federais (IFS) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). (MANFREDI, 2016, p. 258)

A estratégia política deste governo, para ampliar o Ensino Superior Tecnológico, foi transformar as Escolas Técnicas e os CEFETS em Institutos Superiores de Educação. Segundo Oliveira e Cóssio (2013, p. 1583-1584), estes são os investimentos do governo Lula na rede de Educação Técnica e Tecnológica:

Entretanto, apesar de se considerar que a lógica presente na política do MEC em relação à educação profissional se assemelha a do governo que o antecedeu, não se pode negar que a partir de 2005 e, com mais intensidade, a partir de 2008, no segundo mandato do presidente Lula, o governo começa a investir mais na sua rede de educação técnica e tecnológica. Podem ser citadas como exemplos, a transformação do CEFET- Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Lei n. 11.184 de 7 de outubro de 2005) e, posteriormente, em 2008, através da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constituindo-se em uma reestruturação e ascensão acadêmica das instituições federais responsáveis pelos ensinos de nível básico, técnico e tecnológico.

De acordo com os autores citados, os investimentos na rede de Educação Profissional e Tecnológica são maiores a partir do segundo mandato do presidente Lula, em 2008. Oliveira e Cóssio (2013, p. 1583-1584) mencionam a transformação do CEFET - Paraná em Universidade em 2005. Mas, informa-nos que as medidas governamentais intensificam-se em 2008 com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No entanto, segundo Garcia et al (2018, p. 12):

Atualmente a Rede Federal de Educação encontra-se em franca expansão, pode-se afirmar que é a maior expansão desde 1909. Até 2002, já haviam sido construídas 140 escolas técnicas no Brasil, atendendo a 120 municípios. Com a expansão ocorrida desde 2002, o Ministério da Educação até 2010 criou 354 Campi atendendo a 321 municípios, a previsão é de 2011 a 2014 chegue a 514 Campi com atendimento a 512 municípios.

Verifica-se aqui, que o início da maior expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica ocorreu entre 2002 e 2005, portanto, um pouquinho anterior ao governo Lula, até alcançá-lo em seu primeiro mandato, que se inicia em 2003. A última notícia de uma expansão de destaque dessa Rede Federal de Educação aconteceu em 1909, com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices, no então governo, de Nilo Peçanha. Estas escolas se transformaram, posteriormente, nos CEFETS e só vivenciáramos outra grande expansão dessa rede quase 100 anos depois.

E as leis e programas de amplificação da rede de Educação Profissional e Tecnológica continuam, no último ano do segundo mandato de governo Lula:

Em 2011, a Lei n.º 12.513 instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (Brasil, 2011), ampliando a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. O artigo 20 dessa lei autoriza os serviços nacionais de aprendizagem que integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores a criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de

educação superior, observando-se a competência da União para regulação, supervisão e avaliação. (VIEIRA e SOUZA JUNIOR, 2016, p. 159/161)

Como se observa, o Pronatec amplia as ofertas de cursos técnicos e a lei que o instituiu, em seu artigo 20, sob a competência da União, autoriza a criação de mais instituições de Educação Profissional de nível médio, formação inicial e continuada, e de nível superior. Posteriormente, já em 2013, depois desse governo, a nova lei de n.º 12.816/2013 amplia os benefícios do Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Pronatec.

Enfim, segundo Manfredi (2016), as ações do governo Lula em seu primeiro mandato foram mais profícuas do que no segundo, porque criou bases legais que serviriam para as futuras reformas do sistema de Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, apesar disso, em seu primeiro mandato, as dificuldades e os desacertos foram muitos, dentre estes, a falta de articulação das políticas de responsabilidade dos dois Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento. O que dificultou por vezes, a efetivação das políticas de Estado, sendo possível, apenas, as políticas de governo. A multiplicação de programas diversificados (Proeja, Escola de Fábrica, Brasil Profissionalizado) impediam a fruição de recursos e verbas, como também, dificultava sua administração.

O que se constata, ao longo da pesquisa, é que os programas continuaram se multiplicando, em seu segundo mandato; o que reforça a continuidade do desacerto. Outra dificuldade, foi articular as propostas e projetos estabelecidos no âmbito federal, com aqueles responsáveis por sua execução, nas esferas estaduais e municipais.

Percebe-se dessa maneira, ainda, que os avanços e retrocessos promovidos, durante o governo Lula, ocorreram por meio de “embates e enfrentamentos entre os diferentes interesses representativos da sociedade civil.” Assim se coloca a autora:

[...] Basta lembrar as intensas polêmicas que envolveram a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 que aponta para as possibilidades de integração entre o ensino médio e a Educação Profissional, mas que manteve as duas possibilidades de articulação previstas no Decreto nº 2.208/1997 (as formas subsequentes e concomitantes). (MANFREDI, 2016, p. 259)

Não apenas as polêmicas envolvendo o Decreto nº 5.154/2004, mas também, instalou-se, durante o governo Lula, um impasse governamental entre as promessas de campanha de construir um projeto de desenvolvimento mais autônomo, sustentável e solidário, que atendessem aos interesses da classe trabalhadora; em contrapartida ao projeto desenvolvimentista nos marcos do capitalismo associado, na lógica da

acumulação flexível. Diante desses interesses antagônicos, presentes no seio da sociedade civil – referentes aos diversos segmentos que apoiaram o Partido dos Trabalhadores (PT) durante a campanha eleitoral – o governo tentou agir de forma a reorientar as políticas do governo anterior e a promover ações no âmbito jurídico-normativo. Ações de reconstrução de escolas públicas; redefinição de normas de financiamento e organização de um novo quadro político-pedagógico. (MANFREDI, 2016)

Ao final desse breve apanhado histórico sobre a EPT, que embora se encerre com muitas falhas e lacunas referentes a muitos acontecimentos políticos e sociais, constata-se que a história da educação da classe trabalhadora se confunde com a própria história do Brasil. Pois conforme o Brasil se desenvolve e a sociedade cresce economicamente, os trabalhadores, como protagonistas desse progresso, precisam também se desenvolver como pessoas e profissionais assistidos por uma educação de qualidade. Educação capaz de desenvolvê-los de forma integral, a favor da promoção de um trabalho científico e tecnológico, conseqüentemente, mais qualificado. Essa modalidade de ensino é uma forma da sociedade promover a inclusão da classe trabalhadora, e os investimentos em sua ampliação e qualidade favorecem a emancipação do trabalhador. Por outro lado, a histórica dicotomia existente na educação, entre ensino técnico e ensino propedêutico (ponto nevrálgico que impede a qualidade da educação), evidencia-nos um plano hegemônico da classe dirigente do país para perpetuar a existência – paradoxal (vale salientar!) – de uma educação que pretende a qualificação da força de trabalho; mas nunca se investe suficientemente, em sua formação.

## CAPÍTULO II

### AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA EPT

#### 2. 1 TEORIA DO CAPITAL HUMANO: A IDEOLOGIA HEGEMÔNICA PRESENTE NA EDUCAÇÃO.

Em análise da Educação Profissional e Tecnológica, deparamo-nos com teorias que sustentam a ideologia dominante a respeito do seu conceito sobre essa modalidade de ensino e de seu papel social. Dentre essas teorias, merece destaque em nossa análise sobre o ensino técnico brasileiro, a teoria do capital humano. Esta teoria encontra-se em uma das bases (a base econômica) de sustentação da ideologia que norteia a problemática da Educação Profissional e Tecnológica, desde muito tempo. Mas, o que vem a ser a teoria do capital humano? Antes de mais nada, vale salientar, que essa teoria não anda só. Ela faz parte de um bloco teórico, em que subjazem outras três teorias sociais, imbricadas na ideologia dominante a respeito do conceito e finalidade da EPT. Segundo Machado (1989, p. 89):

[...] A Teoria Estrutural-Funcionalista é mais ampla que a do Capital Humano e a da Modernização e de certo modo as inclui. De maneira geral, pode-se dizer que a Teoria do Capital Humano seria o reassentamento da Teoria Estrutural-Funcionalista em suas bases econômicas, enquanto a Teoria da Modernização a teria reassentado em suas bases políticas.

Ainda, conforme Machado (1989), a Teoria do Capital Humano está imbricada numa teoria mais abrangente, a Teoria Estrutural-Funcionalista. Sendo assim, a autora em comento desvenda-nos as nuances da ideologia hegemônica, ao apresentar-nos como funcionam as teorias sociológicas que perpassam o ensino técnico brasileiro. Vejamos:

a) a Teoria Estrutural-Funcionalista, ou a imagem ideológica e adaptadora da educação, que se apresenta como instrumento de aperfeiçoamento da organização econômica e social da sociedade [...] b) a Teoria do Capital Humano, ou a imagem ideológica e promocional da educação, que se apresenta como instrumento de democratização social, ao proporcionar os meios adequados de ascensão social; c) a Teoria da Modernização, ou a imagem ideológica e modernizadora da educação, que se apresenta como instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos, culminando com um estreitamento das distâncias entre estes e os desenvolvidos. (MACHADO, 1989, p. 90)

Contudo, apesar de ser ampla a base teórico-sociológica que permeia a problemática do ensino técnico brasileiro, como já foi dito inicialmente, vamos nos

ater, neste momento, à teoria do capital humano. Teoria esta, que é a imagem promocional da educação, segundo Lucília Machado (1989), pois, através dessa teoria, a educação é vista como um instrumento democrático de ascensão social. O surgimento dessa teoria justifica-se pela necessidade de uma redefinição do papel da educação, e faz parte da Economia Capitalista da Educação.

De acordo com Machado (1989), a Teoria do Capital Humano desenvolveu-se com a finalidade de analisar os lucros obtidos com os investimentos na área educacional e de justificar a desigualdade social como um fenômeno da educação. Segundo os partidários dessa teoria, a economia da educação é urgente devido às causas da recuperação econômica de alguns países após a Segunda Guerra Mundial. Entre essas causas encontram-se os bons sistemas educacionais, a boa qualidade dos recursos humanos e a tradição cultural. Desde então, surgiram várias pesquisas, principalmente na década de 60 (sessenta), com o objetivo de demonstrar a importância da educação para o desenvolvimento dos países, como também, estudos sobre as taxas de retorno dos investimentos em educação.

Machado (1989, p. 106), acrescenta: “A economia da educação surge, então, como uma justificativa teórica da necessidade de regulação do livre jogo entre a oferta e a procura dos serviços técnicos e qualificados de maneira geral.” Ou seja, conforme a autora, não se explica o surgimento da economia da educação a partir das crises capitalistas e da intervenção do Estado na economia e nos setores fundamentais da produção. Pois as crises econômicas tendem a conduzir à decomposição do sistema político democrático-burguês. Conseqüentemente, o Estado intervém na produção, orientando, planejando; intervém no sistema político, tornando-se cada vez mais autoritário e centralizador; intervém na educação para moldá-la às exigências empresariais. O Estado torna-se assim, intervencionista. No entanto,

Muito embora a referência às crises capitalistas não seja feita pelos teóricos da economia da educação, procurou-se por outro lado, justificar a importância do planejamento e a necessidade de uma intervenção mais sistemática na formação profissional, em vista da existência de problemas decorrentes de desequilíbrio no mercado de mão-de-obra. Como conseqüência, procurou-se também colocar cada vez mais na dependência do mercado de trabalho, as transformações que estivessem ocorrendo na esfera educacional. A escola se concretiza, então, como um apêndice da empresa. (MACHADO, 1989, p. 106)

Dessa maneira, a economia capitalista da educação procura colocar as transformações da área educacional dependentes do mercado de trabalho e assim, a escola constitui-se em uma extensão do mercado. Isto é, o papel da escola direciona-

-se em atender aos cidadãos, conforme intervenção do Estado, e adaptá-los às exigências empresariais. Portanto, esse é o papel, definido pela classe hegemônica, da Educação Profissional e Tecnológica para a classe trabalhadora. Entretanto, como nos assegura Ciavatta:

A produção capitalista tem uma lógica própria que difere da lógica da educação. Há uma contradição entre a lógica da produção capitalista, que tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que se deve realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A lógica da educação tem a finalidade de formar o ser humano e deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo de aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito a sua individualidade, a participação construtiva e a defesa dos direitos de cidadania. (CIAVATTA, 2010, p.169 apud OLIVEIRA e CÓSSIO, 2013, p. 1587).

Os objetivos da educação não podem ficar a mercê da lógica capitalista, pois, numa finalidade mais ampla e complexa, esses objetivos possuem a lógica da formação humanizadora e emancipatória do ser. Ou seja, uma lógica capaz de libertá-lo das amarras da opressão de um sistema dividido em classes, o qual reserva à classe trabalhadora – a que pertence esse ser – a pior parte dessa divisão: as injunções das desigualdades e injustiças sociais. Daí a importância de uma educação unitária, omnilateral, que não faça distinção de classes, e que trate todo ser humano como único e igual. Sendo assim, não haveria diferenças na esfera educacional, pois todos os seres, pertencentes às diversas classes, seriam tratados de forma igual em seu processo de formação humana.

De acordo com Silva (2016) Theodore Schultz criou a Teoria do Capital Humano em 1961 com base na perspectiva da economia americana que buscava uma correlação entre o investimento na formação do trabalhador e a distribuição de renda pessoal. Esse investimento em capital humano se refere ao investimento em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador. Em 1965, Theodore Schultz publica o livro *The economic value of education* que trata da formação profissional e do desenvolvimento de novas tecnologias na sociedade americana, dentre outros temas. Ainda, segundo a autora, a teoria do capital humano fez surgir no campo da Educação a concepção tecnicista, que adotou a ideia de que o desenvolvimento econômico está atrelado aos investimentos em educação conforme a ordem capitalista. Por isso, conclui Silva (2016, p. 203): “Nessa perspectiva, a teoria do capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do

desempenho profissional e fez da Educação um valor econômico.”

Segundo Schultz (1973) apud Machado (1989), o pensamento econômico deveria intensificar os estudos sobre o aperfeiçoamento dos recursos humanos, pois os gastos com este aperfeiçoamento retornariam em forma de benefícios para a sociedade e o indivíduo. Para Schultz, todo trabalhador seria capitalista porque portador de um fator de produção básico: sua própria força de trabalho. A esta força seriam agregados conhecimentos e capacidades que passariam a ter valor econômico. No entanto, de acordo com Machado (1989, p. 108): “Esta transformação de todos os trabalhadores em capitalistas é o primeiro ponto a provocar espanto nesta teoria.” Por que é espantosa a definição dos trabalhadores como capitalistas?

Porque, conforme nos esclarece a autora, quando o empregador compra a força de trabalho de seu empregado, ele não está comprando apenas um bem de consumo, mas um bem de produção. Por isso, não há uma troca equivalente, a força de trabalho é a única mercadoria existente no mercado para a qual não há equivalência. E Machado (1989, p. 111) complementa: “Quando ocorre o processo de produção, esta força de trabalho gera um valor necessário à sua reposição, ao seu pagamento [...] e um valor excedente, ou mais-valia, a ser apropriado por aquele que comprou esta mercadoria força de trabalho.” O empregador, a usufruir da mais-valia dessa mercadoria chamada força de trabalho, é o capitalista. E não o trabalhador, este é apenas, o trabalho personificado.

Nessa linha de pensamento, conforme Frigotto (2010), o âmago da ideologia burguesa justifica e mascara a desigualdade estrutural do modo de produção capitalista, ao conceber o desenvolvimento econômico e a renda individual, i. e., o investimento em educação e treinamento como capacidade de trabalho. Melhor, quanto maior o investimento em educação e treinamento, mais produtividade. E ainda, o salário e a renda do indivíduo estariam subordinados à sua produção, quanto mais se produz, maior é o salário. Estariam assim, delegando ao próprio indivíduo sua decisão de ser pobre ou rico – quem decide sua renda é ele mesmo. Desse modo, é como se não houvesse conflito de classes, pois o fato de não ser proprietário, não dispor de um capital físico, pouco importa, uma vez que, investindo em capital humano, o indivíduo poderia a longo ou médio prazo aumentar sua renda e usufruir dos benefícios oferecidos pela classe burguesa.

Frigotto (2010) evidencia-nos, ainda, que o nexo entre educação e desenvolvimento, educação e trabalho, capital e trabalho faz parte de uma visão,

especificamente, burguesa e por isso mesmo, esconde a natureza de exploração das relações sociais capitalistas. Sendo assim, essa teoria é ideológica porque falseia a realidade com a intenção de manutenção do senso comum, o que gera, conseqüentemente, a organização de consciências alienadas. Por isso, a teoria do capital humano, como apologia da sociedade burguesa, para manter-se atuante na sociedade, terá que ser circular, i. e., em vez de ser uma teoria instrumento de elevação do senso comum à consciência filosófica, terá que preservar o caráter mistificador do senso comum.

Essa circularidade decorre do caráter burguês desta análise econômica, como diz Frigotto (2010, p. 63): “[...] uma análise que representa uma apologia das relações sociais de produção e da prática educativa inerente ao modo de produção capitalista”. A inversão que caracteriza o modelo circular da análise seria o fato de que na teoria do capital humano, a educação é tida como fator básico de mobilidade social e de aumento da renda individual, como também, fator de desenvolvimento econômico; inversamente, o fator econômico é posto como sendo o maior responsável pelo acesso à educação e permanência na escola. É assim que em sua circularidade ideológica, nessa análise, o determinante vira determinado. Ou seja, se a escolarização é posta como determinante da renda e da mobilidade social; por outro lado, o acesso à escola, o desempenho em vários níveis, e a permanência nela é determinado pela renda e pela situação econômica familiar.

O pensamento de Frigotto (2010) encontra eco em Machado (1989, p. 112), quando este afirma: “a Teoria do Capital Humano é a ideologia do homem capitalista e o cerne da escola que este produz.” O argumento principal dessa teoria é de que os investimentos na educação promovem um retorno para o indivíduo, como sua ascensão social, por exemplo. Beneficia a sociedade em seu desenvolvimento cultural, econômico e científico-tecnológico, e por isso, não considera a importância dos conflitos de classe para a explicação do fenômeno do mercado de trabalho. Entretanto, segundo a autora, é preciso desmascarar a relação entre educação-produtividade-renda, e considerar a estrutura social sobre a qual esta relação se ergue. A saber, uma estrutura social constituída pela distribuição desigual anterior da propriedade e do capital, como pelas riquezas de família. Dentro dessa estrutura, até se percebe a ascensão social a partir da aquisição de conhecimentos, mas isso não constitui a regra. São exceções que passam por regras para legitimar a ideologia promocional da escola.

Ainda em Machado (1989) verifica-se a complexidade do problema do retorno do investimento educacional para o próprio indivíduo. Pois muitas vezes, um elevado grau de escolaridade não determina um salário maior. E há indivíduos com o mesmo grau de escolaridade, no entanto, com diferentes salários. Logo se vê que existem diferenças salariais significativas que não são determinadas pela educação; mas por razões outras que nos escapam, como as relações sociais mantidas pelo indivíduo, ou a natureza das ocupações. Como também, o jogo do mercado de trabalho e as necessidades do capital. A hierarquia é outro fator de diferença salarial, segundo a autora; pois a cada novo nível hierárquico, um diferente salário que não corresponderá com o nível educacional, mas sim, com o cargo ocupado.

Por fim, Machado (1989) coloca o fator de organização política e social de certas categorias profissionais que possuem maior poder de reivindicação e representatividade, por isso, conquistam maiores salários. Nessa análise inicial da Teoria do Capital Humano, sob o olhar de Lucília Machado (1989), percebe-se que a educação, por si só, não altera a estrutura ocupacional ou social por meio de uma taxa de retorno. Pois os investimentos no capital humano, não beneficiam o trabalhador através do aumento gradual de seu salário. Mas sua maior produtividade devido à sua maior qualificação, beneficia, antes de tudo, o empregador, que se apropria da mais-valia. Embora na atualidade, já percebamos uma taxa de retorno individual, em algumas ocupações, que aumenta o salário do trabalhador, conforme este invista em sua qualificação; a conclusão a que chegou Machado, da falta de retorno dos investimentos educacionais, em sua análise sobre essa teoria, vigora ainda hoje, em pleno século XXI, em grande parte das ocupações.

## **2. 2 PEDAGOGIA TECNICISTA: A ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL COMO MODELO DE EDUCAÇÃO.**

Saviani (2007) define a Pedagogia Tecnicista como um enfoque sistêmico com ideias relacionadas à organização racional do trabalho e ao controle do comportamento, no campo educacional. Surge, durante o regime militar, o objetivo do desenvolvimento econômico com segurança. Devido a essa necessidade, assinalada pelos militares, o Brasil estreitou os laços com os Estados Unidos e adotou o modelo econômico das empresas internacionais. Com esse objetivo econômico, o Brasil estende esse modelo organizacional das empresas americanas à sua educação, numa prática pedagógica denominada tecnicista.

Nessa linha do desenvolvimento econômico, Saviani (2007) assinala-nos a criação dos IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais –, um investimento dos empresários de empresas nacionais e multinacionais do Rio e de São Paulo e da Escola Superior de Guerra (ESG), com amplas consequências no campo educacional. Dentre as atividades realizadas pelo IPES no setor educacional, destacou-se o “simpósio sobre a reforma da educação” pretendida pelo governo militar. Para os debates desse simpósio, foi elaborado o seguinte documento:

O “documento básico” foi organizado em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. O texto considerava, então, que a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na sequência, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão-de-obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar a mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país. (SAVIANI, 2007, p. 340)

Assim como a Teoria do Capital Humano, este documento baseia-se numa ideologia de desenvolvimento econômico e encontra na Economia da Educação a ideia de que os investimentos no ensino ampliam a produtividade e a renda. O documento ainda apoia o ensino médio como preparatório de profissionais para os setores econômicos da sociedade e antes dele, o documento nos informa que o primário já deveria ensinar uma atividade prática. Ao ensino superior, seriam atribuídos dois objetivos: preparação de trabalhadores para as empresas e para as funções de dirigentes do país.

Como se vê, essa é a antiga e hegemônica divisão da escola e do ensino, tal qual se encontra dividida a sociedade. Numa clara demonstração de educação mantenedora do poder instituído e de uma “democracia excludente”, filha do “autoritarismo triunfante” – pseudônimos estes utilizados por Saviani (1986) apud Peixoto e Nunes (2016, p. 04) para se expressar a respeito da forma de governo vigente no Brasil após o golpe militar de 64 (sessenta e quatro).

Outra atividade realizada pelo IPES, no setor educacional, foi o Fórum “A educação que nos convém”, que explicita a visão pedagógica que prevaleceria na década seguinte como política educacional do país. A visão pedagógica encontra-se assim delineada, na conferência-síntese desse fórum:

[...] ênfase nos elementos dispostos pela teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuídas ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES [...]. (SAVIANI, 2007, p. 342)

Verifica-se, desse modo, conforme Saviani (2007), que a conferência-síntese do Fórum “A educação que nos convém” traça os mesmos objetivos do “documento básico” do “simpósio sobre a reforma da educação” assinalados aqui, anteriormente, como medidas tomadas pelo governo Médici para consolidar o processo educacional dirigido pelos “donos do poder”.

A respeito dos IPES, Saviani (2007) informa-nos ainda, sobre suas ações ideológicas e político-militares através dos meios de comunicação de massa – uma verdadeira doutrinação, que objetivava desagregar as organizações de defesa dos interesses populares. As ações consistiam numa guerra psicológica por meio do rádio, televisão, filmes, bem como, órgãos da imprensa em articulação com as entidades sindicais, os trabalhadores das indústrias, camponeses, partidos políticos, dentre outros. Todas essas ações de oposição política, arquitetadas pelo IPES recebiam financiamento de grandes empresas nacionais e multinacionais. Suas atividades eram organizadas em vários setores, e no setor educacional trazia a seguinte orientação, segundo Saviani (2007, p. 340):

A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional são elementos que integrarão as reformas de ensino do governo militar.[...]

Constata-se então, nas reformas de ensino do governo militar, fortes tendências da Pedagogia Tecnicista, tais como: a ênfase no aprender a fazer, no planejamento antes da execução, na profissionalização do ensino médio e na integração dos cursos superiores tecnológicos à empresa. Essa transposição do modelo organizacional da empresa para a escola e de articulação da escola com o

processo produtivo ocasiona a perda dos objetivos reais da educação. Ainda sobre a concepção tecnicista, conforme Saviani (2007, p. 379):

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. [...]

Nesse sentido, vale relembrar, que o trabalho na fábrica era coletivo e dividido em partes, ou seja, cada trabalhador ficava responsável por uma parcela do trabalho organizado de maneira fragmentária na linha de montagem. Ao final desse processo, tem-se o produto proveniente das ações dos diferentes sujeitos que se constitui em um resultado estranho, com o qual nenhum deles se identifica. Verifica-se assim, a alienação do trabalho e do trabalhador. Se esta ocorre na produção fabril, semelhantemente, se empregado na educação, este modelo de desenvolvimento econômico produzirá os mesmos resultados como prática pedagógica.

Kuenzer e Machado (1986) apud Marques (2012) afirmam que a Pedagogia Tecnicista foi implantada no Brasil para atender aos interesses do capital estrangeiro, pois as multinacionais invadiam a nação brasileira e era necessário preparar mão de obra adequada para atender a demanda empresarial americana. Assim, o Estado encontra a oportunidade de inseri-la (a pedagogia tecnicista), no processo produtivo, que se inicia em fins do século XIX e início do século XX, ao utilizá-la como tecnologia educacional da classe popular.

Corroborar-se a afirmação acima, haja vista a estreiteza de laços entre o Brasil e os Estados Unidos, como nos informa Dermeval Saviani (2007, p. 342) sobre os acordos financeiros com a USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional: “[...] no planejamento e na execução orçamentária da educação se estreitou a relação com os Estados Unidos, celebrando-se acordos de financiamento [...] com a intermediação da USAID.” Esses acordos ficaram conhecidos como “Acordos MEC-USAID” e consolidam, em território brasileiro, o que Silva (2016, p. 199) denomina “propostas de reformas no ensino, de acordo com padrões estadunidenses”.

E Saviani continua a descrever a concepção tecnicista de educação:

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico [...], postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 2007, p. 380)

Para dar ênfase à organização racional dos meios, a pedagogia tecnicista secundariza a relação professor-aluno (foco da pedagogia que surgiu anteriormente, a pedagogia nova), numa tentativa de racionalização do processo educativo e eliminação de qualquer interferência subjetiva, que pudesse atrapalhar o planejamento e controle das atividades pedagógicas. E quem são as maiores subjetividades do processo educativo? O professor e o aluno. Estes deveriam ser anulados, a favor de uma pedagogia que valoriza os meios operacionais, e descaracteriza a ação de intervenção subjetiva dos principais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto dessa pedagogia que merece destaque, para uma maior compreensão, é o controle do comportamento, ou seja, sua sustentação teórica na psicologia behaviorista. Saviani (2007, p. 369) assim a define em seu papel comportamental:

[...] busca tratar o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, seu *comportamento* e não a sua *consciência*. Para dar conta desse objeto de preocupação, o behaviorismo centra-se em estudos e na realização de experiências em torno da aprendizagem [...] e desenvolvimento individual. A tarefa da taxionomia dos objetivos educacionais coloca-se, pois, como exigência enunciá-los em termos operacionais, isto é, traduzi-los em comportamentos expressos por verbos que indicam ações observáveis e não atos de consciência.

A operacionalização dos objetivos gera uma mecanização do processo, capaz de minimizar as interferências subjetivas dos sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem. Como a taxionomia dos objetivos educacionais pretende alcançar o comportamento individual do sujeito, os verbos que traduzem esses objetivos precisam expressar ações observáveis, e não, estados de consciência que não se podem medir. Sendo assim, o objetivo primeiro dessa pedagogia, não é desenvolver indivíduos conscientes; mas antes de tudo, sujeitos que possam se comportar de uma

maneira mecânica que contribua para a eficiência da instituição. Conforme esse pensamento, serão observados os comportamentos dos sujeitos enumerados abaixo:

[...] Precisamos ter melhor compreensão não só dos que aprendem como também: 1) dos que ensinam; 2) dos que se empenham na pesquisa educacional; 3) dos que administram escolas e faculdades; 4) dos que estabelecem a política educacional e 5) dos que mantêm a educação. Todas estas pessoas estão sujeitas a contingências de esforço que podem precisar ser alteradas para melhorar a educação como instituição. (SKINNER, 1972, p. 217 apud SAVIANI, 2007, p. 368)

Pensar o ser humano como sujeito que pode ter seus atos e comportamentos observados e medidos, por uma pedagogia que intenta controlar as ações de todos aqueles que se encontram envolvidos no processo educativo é, no mínimo, mecanizar o ser humano e o ensino. Por isso, a Pedagogia Tecnicista foge da concepção de uma prática de ensino libertadora e emancipatória do ser, pois revela-se uma prática distante dos objetivos essenciais da educação.

Contudo, essa pedagogia da eficiência, produtividade e racionalidade, do “condicionamento operante”, não dominou soberanamente, o campo educacional da época, pois dividiu espaço com duas outras pedagogias que surgiram anteriormente: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. De acordo com Saviani (2007, p. 381): “[...] na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores [...]”. Por isso, Dermeval Saviani conclui que a pedagogia tecnicista contribuiu para aumentar o caos no campo educacional, inviabilizando o trabalho pedagógico, devido ao alto grau de descontinuidade, fragmentação e heterogeneidade.

José Carlos Libâneo (1990) apud Marques (2012, p. 02), classifica as tendências pedagógicas em dois grupos: tendências pedagógicas liberais e tendências pedagógicas progressistas. A Pedagogia Tecnicista, em foco nestes estudos, faz parte da tendência liberal. E ainda, de acordo com Libâneo (1990), a tendência liberal considera o objetivo primeiro da escola, educar o sujeito para assumir certos papéis sociais, conforme suas aptidões. Esse papel seria alcançado através do desenvolvimento cultural de cada sujeito, o que desconsidera as desigualdades de condições e as iniquidades sociais, geradas pela própria estrutura de uma sociedade dividida em classes.

Sobre a tendência liberal, Marques (2012, p. 02) conclui: “Esta é, portanto a concepção filosófica e epistemológica que predomina no âmbito das sociedades

marcadas por uma estrutura social capitalista na qual a função da escola e, do ensino [...] concentra-se em reproduzir a ideologia dominante.” Lembramos aqui, que a Teoria do Capital Humano é uma concepção filosófica que também, considera o objetivo da educação reproduzir a ideologia dominante.

Marques (2012) diz ser a Pedagogia Tecnicista propiciadora da ordem social capitalista e por isso, atua paralelamente ao sistema produtivo. Tendo como interesse a preparação de indivíduos competentes para atuarem no mercado de trabalho, embora desconsidere as oscilações do mercado, emprega a tecnologia comportamental, ou psicologia behaviorista de controle do comportamento, assim também como foi colocado por Saviani (2007).

Silva (2016) corrobora o posicionamento de Marques (2012) sobre a atuação paralela da pedagogia tecnicista ao sistema produtivo:

[...] Taylorismo/Fordismo como modelos de racionalização do sistema de produção capitalista serviram como orientação para o tecnicismo aplicado à educação. Do paradigma taylorista decorre a fragmentação curricular, no trabalho pedagógico, ao dividir o conhecimento em áreas e disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória [...]. (SILVA, 2016, p. 200)

Segundo Silva (2016) o taylorismo, como organização do processo produtivo, em fins do século XIX e início do século XX, caracteriza-se pela divisão do trabalho e o controle de todas as suas etapas de produção. Prima pela eficiência no processo produtivo e para alcançá-la, promove uma competitividade entre os trabalhadores por meio de gratificações e promoções. O método taylorista de produção pretende manter o controle sobre o trabalho através da divisão manufatureira que separa decisão de execução, isto é, o trabalhador executa atividades mecânicas e repetitivas que exigem baixo nível de qualificação. Assim, impõe-se ao trabalhador a maneira como o trabalho deverá ser feito, não exigindo de sua parte um poder de decisão ou controle sobre o que produz. Para executar esse tipo de trabalho, constata-se que não é necessário muito preparo intelectual, apenas um treinamento da atividade a ser exercida pelo trabalhador, já que todo o planejamento independe dele.

Outro método de racionalização do trabalho industrial, conforme Silva (2016) é o fordismo, que ainda no século XX, introduz na indústria automobilística, as linhas de montagem para a produção em série de automóveis a baixo custo. Para alcançar a produção em massa e o controle do tempo do trabalho, o modelo fordista se utiliza da exploração intensa do trabalhador através de atividades repetitivas e produção no

menor tempo possível. De acordo com Antunes (2009, p. 38-39) apud Silva (2016, p. 200): “os dois modelos de produção -taylorismo/fordismo- baseavam-se na produção em massa de mercadorias, a partir de uma produção homogeneizada e verticalizada que se estruturou na perda da destreza do trabalhador.”

Verifica-se assim, que os modelos taylorista-fordista de produção fabril introduziram no mercado e deixaram como herança para a posteridade: a linha de montagem; a divisão do trabalho em várias etapas; a separação entre elaboração e execução; a redução do tempo e o aumento do ritmo de trabalho para produzir-se mais com menor custo. Essas medidas adotadas pelo sistema fabril, para racionalizar as atividades industriais, culminou em uma super exploração dos trabalhadores e na precarização do trabalho. Fica assim, comprometida a dimensão intelectual do trabalho do operário uma vez que suas atividades são desqualificadas pelas ações repetitivas e pelo controle da produção. (SILVA, 2016)

Silva (2016, p. 204) acrescenta: “No campo educacional, a instituição das reformas de ensino e as alterações nas bases organizacionais para ajustar a educação ao modelo econômico do capitalismo ficaram evidenciadas nos princípios da Lei nº 5.540/68 e da Lei nº 5.692/71”. São leis que intentam vincular o ensino superior e o ensino secundário aos mecanismos internacionais do mercado. Assim:

[...] a Lei nº 5.692/1971 introduziu nas escolas brasileiras um currículo por áreas de estudo [...] e com ênfase no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo. A reforma [...] introduz alterações, no nível secundário, ao determinar que o ensino profissional seja obrigatório para todos os [...] brasileiros. As principais mudanças foram a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos, [...] a extinção do exame de admissão; a introdução do ensino profissionalizante através dos ginásios orientados para o trabalho e a implantação da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. [...]. (SILVA, 2016, p. 204)

Constata-se que a pedagogia tecnicista, em consonância com as leis de mercado, faz vigorar, na educação brasileira, um currículo marcado pela profissionalização do ensino secundário. Por isso, comprometido por desenvolver no aluno habilidades, atitudes e saberes necessários à sua inserção no processo produtivo.

## 2. 3 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UM OUTRO OLHAR SOBRE A QUALIFICAÇÃO.

Devido ao avanço tecnológico e à implantação do sistema Toyota na administração das empresas, há um novo cenário que se instala no processo de produção capitalista e por esse motivo, a estrutura social passa a exigir do trabalhador e do mundo do trabalho, mudanças alinhadas a este cenário. Conforme nos esclarece Antunes (2009) apud Silva (2016, p. 201):

O processo de reestruturação produtiva, a partir da crise do final dos anos de 1960, passou a exigir do trabalhador um conhecimento mais alinhado ao processo produtivo e às determinações das políticas neoliberais. A reorganização capitalista no mundo do trabalho, a partir do avanço tecnológico, remodelou os sistemas de administração das empresas, implantando o Toyotismo com a busca pela qualidade total e outras técnicas de gestão. A resposta do capital à crise no mundo do trabalho fabril foi o enorme salto tecnológico que criou novas formas de organização da produção, em que a divisão em trabalho manual e intelectual, historicamente concebidos, não serviam mais ao modelo toyotista.

Percebemos que o toyotismo, como outrora o taylorismo e o fordismo, são processos de produção que atuam como políticas neoliberais adotados pela educação profissional. Pois esta objetiva unicamente, a preparação do educando para o mercado de trabalho. Nesse viés, duas das grandes mudanças trazidas pelo sistema toyota à organização da produção foi a busca pela qualidade total e a junção entre trabalho manual e intelectual.

A Educação (e não apenas a profissional), associada ao sistema Toyota de produção, assume os seguintes conceitos, como pilares de sustentação ideológica:

Conceitos como competência, qualidade, motivação são inerentes ao sistema Toyota de produção e que foram absorvidos pela Educação, por exemplo, nas bases ideológicas que sustentam os pilares da Educação para o século XXI. O conceito de *aprender a fazer* como um dos pilares do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, do qual o educador francês, Jacques Delors, é relator, tem relação direta com o paradigma tecnicista presente nas técnicas de ensino industrial difundidas no Brasil com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). [...]. (SILVA, 2016, p. 201)

Constatamos assim, que conceitos da pedagogia tecnicista, como “aprender a fazer” ainda perpassam os objetivos da Educação para o século XXI. Conforme Silva (2016, p. 201), outro conceito toyotista:

A noção de competência, impulsionada pelo Sistema Toyota de Produção, a partir do discurso pautado na necessidade de qualificação e profissionalização dos trabalhadores, exigiu um trabalhador polivalente, com aptidões técnicas para o cumprimento de suas atividades profissionais.

Ao propor a definição da noção de competência, outro autor, Ramos (2011) defende a existência de um deslocamento conceitual; porém, adverte que este deslocamento difere daquele proposto pela psicanálise e pelo sentido espacial. Deslocamento conceitual porque a qualificação será colocada como um conceito central na relação trabalho-educação. Apesar de apresentar-se, historicamente como polissêmico, em sua objetividade produtiva, ordenou as relações entre o mundo do trabalho e a educação. Nesse sentido, a centralidade ocupada pelo conceito de qualificação, durante muito tempo na história das sociedades, agora tende a ser substituída pela noção de competência. Mas esta não substitui o conceito de qualificação, apenas nega alguns de seus sentidos e reafirma outros. Por fim, a noção de competência não vem atualizar o conceito de qualificação, pois este se atualiza historicamente. Também não se apresenta como uma metamorfose da qualificação, porque se constitui em um novo signo com significados diferentes do conceito de qualificação.

Sendo assim, como se configura a noção de competência na área educacional? Segundo Ramos (2011, p. 221):

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Nesse sentido, verifica-se que a pedagogia das competências é própria do ensino técnico profissionalizante, pois este ensino não se compromete com a transmissão de conteúdos da cultura tradicional, mas sim, com os saberes práticos necessários ao processo econômico. Por isso, Ramos (2011, p. 222), assim se coloca a respeito desse modelo pedagógico:

A pedagogia da competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam.

Dessa forma, instala-se a impossibilidade de separar as noções de saber/saber-fazer e objetivos das atividades práticas, pois somente através desse tipo de tarefa se poderá medir o domínio da competência, supostamente adquirida.

A noção de competência como já exposto anteriormente, configura-se como um novo signo que rejeita alguns dos sentidos do termo qualificação. Dentre os motivos dessa rejeição, encontra-se o questionamento sobre se o conceito de qualificação seria suficiente para garantir a permanência no mercado de trabalho, já que expressa mais a capacidade potencial do trabalhador do que sua capacidade real. Como também, questiona-se a validade dos diplomas, dos conhecimentos formais e o envolvimento subjetivo do trabalhador com sua atividade profissional.

Nesse ínterim, reclama-se a urgência da noção de competência com o objetivo de ressignificar a relação trabalho-educação com foco no trabalhador e suas relações subjetivas com o trabalho. Ainda, com a intenção de institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação. Este último objetivo visa a mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e regional, como entre os países do Mercosul, por exemplo. (Ramos, 2011)

A respeito do imperativo da mobilização de competências, assim se coloca Caaillaud et al. (1977, p. 04) apud Ramos (2011, p. 40): “[...] esse imperativo da mobilização é o que faria da competência um conceito que, aprimorando o modelo da qualificação, tornaria mais fácil adaptar o sistema sociotécnico aos requerimentos econômicos do século XXI.” Esse imperativo atenderia, inclusive, à flexibilização que vigora hoje, no interior das organizações.

Há tensões permanentes que unem e afastam dialeticamente as noções de qualificação e competência. Dentre essas tensões, encontra-se a qualificação identificada com o regime taylorista-fordista, que concebe uma visão estática do mundo do trabalho; ao passo que a noção de competência, proveniente dos novos modelos de produção, conceberia o mundo do trabalho como dinâmico e em constante transformação. Daí a tendência da qualificação ser substituída constantemente pela noção de competência. Para melhor compreensão, existe um exemplo de uma construção conceitual da OIT que traz uma visão de mudança para a noção de competência, mas admite uma conveniência entre as duas noções. Pois compreende a qualificação como a capacidade potencial do trabalhador de realizar sua atividade de trabalho; entretanto, a competência seria a capacidade real do sujeito

de atingir um resultado, em determinada situação. (Ramos, 2011)

Durante muito tempo, sob a égide do taylorismo-fordismo, o conceito de qualificação esteve atrelado à formação e aos diplomas de um lado; e aos códigos das profissões, de outro. Agora, com a instabilidade das ofertas de emprego e a flexibilização nas organizações, questiona-se o sistema de classificação, carreira e salários baseado nos diplomas, ou seja, em profissões bem definidas. Com a crise do emprego e a instabilidade do trabalho, cai por terra o conceito de qualificação que amparava a permanência no emprego e o desenvolvimento de uma carreira crescente e linear. Sob a lógica das competências, novos procedimentos são gerados no interior das organizações devido à autonomia requerida pela automação. Sendo assim, nesse instante, os trabalhadores são responsáveis por gerar suas próprias condições de promoção. (Ramos, 2011)

Ainda, conforme Ramos (2011, p. 65): “[...] Pode-se afirmar que a lógica da competência, que introduz a instabilidade em contraposição à permanência e os interesses individuais confrontados com os coletivos, vem ameaçar os equilíbrios obtidos à época do taylorismo-fordismo [...]”. Por isso, compromete-se a garantia entre formação e emprego; desestabiliza-se os direitos adquiridos.

Segundo Schwartz (1990) apud Ramos (2011) a principal característica da competência seria o saber-fazer proveniente da experiência e da história individual dos trabalhadores aliado aos saberes teóricos da qualificação. Por esse motivo, a competência “desloca a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores”. Sob essa ótica, acrescenta Ramos (2011, p. 66):

[...] a emergência da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente, em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência. Nesse sentido, o domínio do processo de trabalho faz apelo às qualificações tácitas, implícitas e não formalizadas por parte dos trabalhadores [...].

O que está em jogo, logo se vê, nesse novo cenário de reestruturação capitalista, é a autonomia e responsabilidade do trabalhador; sua capacidade de gerir-se e de gerir o ambiente de trabalho; bem como de se articular com outros atores, conforme as necessidades de cada situação em particular. É saber decidir dentro de um contexto que exija iniciativa urgente e compreensiva, em que o trabalhador saiba fazer uso de sua inteligência tácita e intuitiva, conforme aquilo que Ramos (2011, p. 67) diz ser: “compreender uma situação é saber apreciá-la.” Diante do exposto até

aqui, concluímos com Ramos (2011) que a mudança principal trazida pela noção de competência para a relação do indivíduo com seu trabalho seria a lógica de ser: ser competente, ser qualificado; em oposição à lógica do ter: ter uma qualificação, ter conhecimento.

A noção de competência surge na Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico, e configura-se da seguinte forma:

No Brasil, a integração da noção de competência à reforma educacional inicia-se legalmente com a aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incide tanto sobre a educação básica quanto sobre a educação profissional. [...] as principais mudanças foram, por um lado, a definição da identidade do ensino médio como educação básica [...] e, por outro, a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino médio [...]. (RAMOS, 2011, p. 125)

Segundo Ramos (2011) as reformas curriculares tendem a organizar a prática pedagógica em torno da construção de competências em detrimento da antiga prática da transmissão de conteúdos. Nesse sentido, não se pode analisar a educação profissional separada da educação básica, mas ambas devem estar articuladas.

Ainda em Ramos (2011, p. 126): “A LDB define que a educação escolar, nos diversos níveis de ensino, tem a finalidade de desenvolver nos educandos conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho.” Dentre os pilares de sustentação do sistema educacional brasileiro para se alcançar a cidadania e a inserção no mundo do trabalho, o Ministério da Educação aponta três. O primeiro pilar seria uma educação geral de base científica e tecnológica; o segundo seria a preparação para o prosseguimento de estudos centrados no desenvolvimento de competências básicas; o terceiro seria a compreensão da educação profissional como qualificação para o exercício de uma atividade profissional. No entanto, apesar de reconfigurado, o novo ensino médio não atende aos princípios da escola unitária.

Segundo Ramos (2011), o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação<sup>8</sup> nº 15/98, que dispõe sobre as Diretrizes

---

<sup>8</sup> A duplicidade da demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa, esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com a sua sobrevivência material precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último [...]. Vale lembrar no entanto que, [...], o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos

Curriculares Nacionais do Ensino Médio, admite essa dualidade. Defende-se a formação básica para o trabalho como necessária, para se compreender a tecnologia e a produção objetivando a preparação ideal dos educandos para o mercado. Marise Ramos prossegue informando-nos sobre as reformas educacionais referidas no citado Parecer que buscam um perfil de formação do educando apropriado às características da sociedade pós-industrial. Entretanto, a autora questiona de que sociedade pós-industrial se fala. Pois a reestruturação produtiva admite uma sociedade marcada pela desindustrialização e pela precarização do trabalho. Sobrevivem num mesmo contexto formas arcaicas de produção com inovações tecnológicas.

Ampliando o debate a respeito da heterogeneidade das formas de trabalho na sociedade e muitas vezes, no interior das organizações, Ferreti (1999) apud Ramos (2011) destaca o enfoque dicotômico atribuído ao trabalho taylorista-fordista e ao trabalho pós-fordista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. No entanto, enfatiza que essas Diretrizes desconsideram a heterogeneidade das formas de produção do trabalho, que ora se apresentam inovadoras e bem desenvolvidas tecnologicamente; ora demonstram uma produção arcaica e precária, distante da flexibilidade e integração exigidas pelas formas de trabalho ao modelo Toyota e/ou pós-fordismo. Essa gravíssima desconsideração culmina na defesa de um ensino médio inovador devido aos efeitos da tecnologia e das informações sobre o trabalho e a educação. Vale questionar: que efeitos tecnológicos são esses produzidos nas empresas e instituições brasileiras?

Assim se coloca Ramos (2011, p. 130): “[...] o Brasil, [...], alçou-se a padrões de industrialização equivalentes ao dos países membros do núcleo orgânico da divisão mundial do trabalho, mas não ao padrão de desenvolvimento dos mesmos, fazendo-o permanecer na semiperiferia da economia mundial [...]”. Como analisar os efeitos da tecnologia nessa realidade histórica e cultural da sociedade brasileira aqui descrita? Ramos (2011) nos esclare sobre a impossibilidade que nós, brasileiros, temos de fazer apologia aos avanços tecnológicos ou à sociedade pós-industrial, pois se o problema do desemprego atinge até as sociedades mais desenvolvidas, imagine países como o Brasil.

---

estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. [...]. (Brasil. CNE/CEB. Parecer nº 15/98, p. 35 apud RAMOS, 2011, p. 129).

Nesse contexto de instabilidade e de individualização próprio da sociedade pós-industrial, conforme Ramos (2011) é que se busca construir valores para que o cidadão-trabalhador se adapte e sobreviva. A educação passa a ser marcada por essas características de incertezas e necessidade de constantes adaptações a este contexto diversificado e individualizante. Assim se coloca o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/98 a respeito das necessidades de aprendizagem dos cidadãos:

Os princípios axiológicos defendidos pelo Parecer são coerentes com a orientação da UNESCO apresentada no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse documento apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio [...]: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Na reforma educacional brasileira, essa orientação se objetiva nos seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade, a ética da identidade. (RAMOS, 2011, p. 131)

Segundo Ramos (2011) a estética da sensibilidade seria o campo propício ao *aprender a fazer*, apropriado à Educação Profissional como um saber necessário ao estímulo da criatividade, do gosto pelo belo e pelo *fazer bem feito*, facilitando a constituição de personalidades capazes de conviver com o incerto e o imprevisível. Já a ética da identidade, seria o princípio do *aprender a ser* com o objetivo de se alcançar a autonomia para a construção de um projeto próprio de vida. A autonomia tem relação direta com competências intelectuais que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões, solucionar problemas e adaptar-se a situações novas em um mundo de instabilidades. A autora acrescenta, ainda, que as novas formas de produção pós-industrial tem relação direta com essas competências, que associam à produção um humanismo capaz de integrar a Educação Profissional num projeto maior de vida.

No entanto, sob a ótica capitalista, fica difícil associar racionalidade técnica à subjetividade do trabalhador, pois a forma como se configura o mercado atual, com altas taxas de desemprego e precarização nas relações de trabalho, inviabiliza-se esse projeto maior de desenvolvimento da pessoa humana, junto à sua ocupação trabalhista em sociedade. (RAMOS, 2011)

Essa retração significativa dos empregos e da configuração do mercado de trabalho atual é explicada ao se dividir os empregados dessa nova racionalidade técnica em um grupo de centro e dois grupos periféricos. Assim se coloca Harvey (1992, p. 144) apud Ramos (2011, p. 133) a respeito do segundo grupo periférico:

Oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratados e treinandos com subsídio público, tendo ainda menos segurança de emprego do que o primeiro grupo periférico.

O grupo composto pelos empregados de centro seria aquele que goza do trabalho em tempo integral, de maior segurança, promoção, seguro e outras vantagens para atender às expectativas de adaptação e flexibilidade. Esse grupo tenderia a diminuir cada vez mais em oposição ao crescimento do primeiro grupo de empregados em tempo integral, mas que possuem habilidades facilmente encontradas no mercado e por isso, esse grupo possui alta taxa de rotatividade – aqui se inserem os trabalhadores brasileiros técnicos de nível médio. Sendo assim, dadas as características elencadas, anteriormente, da sociedade pós-industrial, e dentre elas destaca-se a instabilidade, verifica-se a tendência de um crescimento vertiginoso do segundo grupo periférico. (RAMOS, 2011)

De acordo com Castel (1998) apud Ramos (2011, p. 135): “Nesse cenário, a escola [...] média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças”. As desigualdades são assinaladas em nome do direito à identidade e à diferença e não em nome do direito negado de acesso aos bens culturais e materiais. Assim também, a trajetória educacional e profissional não leva em conta as origens de classe, mas unicamente, as escolhas subjetivas dos indivíduos conforme seus próprios projetos de vida. Essa desfiliação social, inserida nesse contexto de incertezas e desemprego parece insubstituível.

Entretanto, Ramos (2011) aponta para a necessidade de se construir projetos sócio-coletivos emancipatórios que possam contestar esses ideais personalistas e produtivistas que favorecem o ensino pautado na noção de competências, essencialmente individualista, prático e vale acrescentar, desumano.

## **2. 4 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: MAIS UMA DIMENSÃO INSTRUMENTALIZADA.**

Pensar a Educação Profissional no século XX virou sinônimo de um processo de ensino e aprendizagem técnico e automático, longe do fazer criativo e humanizado, devido a forma como essa educação se delineou em seu início, no final da metade do século XVIII, e durante todo o século XIX. Mas, a proposta pedagógica de Sílvio Gallo (2012), para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, em pleno século XXI, promete um ensino provocativo, pautado na “pedagogia do conceito” para a formação de um cidadão criativo, participativo e emancipado. Ensino este, que sob essa ótica, pode ser estendido para a Educação Profissional como uma proposta de transformação do já pensado e vivido. Uma nova visão de ensino, distante daquele modelo de formação de trabalhador conforme a “pedagogia das competências”. O propósito aqui, é ensaiar um esboço desse encontro entre a Educação Profissional e a pedagogia do conceito para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, a partir de uma Proposta de Intervenção Pedagógica.

A escolha desta temática desafiadora visa oportunizar aos estudantes que buscam uma educação para o trabalho, o exercício vivo do pensamento: a criação de conceitos. Ensinar a educação técnica e tecnológica através dessa visão filosófica, significa ampliar as possibilidades de educação do estudante para além da prática de uma técnica de trabalho. A criação de conceitos, na proposta pedagógica de Sílvio Gallo, promove uma práxis humana do futuro trabalhador, que o recoloca em contato direto com o exercício criativo do pensamento, através dos conceitos de filósofos das mais variadas épocas da história da Filosofia.

Essa pedagogia de ensino, viabiliza, ainda, a formação cidadã autônoma, em defesa de uma participação social de resistência contra os “mandos e desmandos” do poder instituído e a favor da compreensão do funcionamento desigual de nossa sociedade de classes. É nesse sentido, que a participação social e a compreensão de mundo mencionadas anteriormente, permitirá ao trabalhador a vivência, apesar de limitada, de certa liberdade dentro desse contexto desigual. Portanto, liberdade de pensamento, i. e., emancipação intelectual.

Antes, porém, de se planejar e efetivar o encontro entre a Educação Profissional e a pedagogia do conceito, no espaço instituído do currículo da disciplina Filosofia, buscaremos traçar o perfil da pedagogia das competências no âmbito da

Educação Profissional. A pedagogia das competências ampara a Educação Profissional neste novo cenário produtivo: crescimento acelerado da competição global e em consequência, a adesão das empresas à flexibilidade da produção e à inovação constante de seus produtos. Frente a estas novas exigências do mercado de trabalho, a Educação Profissional, que apoia seu currículo na presente divisão social do trabalho, objetiva a formação do técnico pautada no modelo pedagógico das competências. Mas afinal, qual a noção de competência?

Nos anos 80, assistimos ao surgimento do conceito de competência, entendido pelas classes empresariais como o mais adequado para expressar as demandas requeridas pela produção, num contexto de forte desenvolvimento tecnológico e reorganização do trabalho, com algumas características tendenciais, tais como: flexibilização da produção, integração de setores, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores e valorização dos saberes não ligados ao trabalho prescrito (RAMOS, 2001 apud Vieira & Luz, 2005, p. 01-02).

Nesse cenário, o trabalhador precisa desenvolver, ainda no contexto escolar, a noção de competência empresarial para posteriormente, no ambiente de trabalho, ser polivalente, praticar a flexibilidade e os saberes da profissão. Por modelo de competências pode-se entender, inclusive, a noção dada a seguir:

Diante do complexo quadro das transformações que atingem as bases tecnológicas e de organização do mundo da produção e do trabalho, dos indivíduos estaria sendo demandado:

- a) Saberem gerir sua própria atividade, seu tempo pessoal e suas capacidades, de forma a serem eficientes na resolução de problemas e imprevistos;
- b) Exercerem sua autonomia, tendo em vista o trabalho independente, não submetido à supervisão de outros;
- c) Exercerem a iniciativa, de modo a tomarem decisões adequadas na hora certa;
- d) Mostrarem flexibilidade e disposição para assumir mutações e ritmos variados de trabalho;
- e) Aplicarem a criatividade na busca de soluções novas;
- f) Desenvolverem estratégias de contínuo aperfeiçoamento.

Este rol corresponderia, em resumo, ao que vem sendo qualificado como "novas competências". (MACHADO, 1998, p. 82)

Lucília Machado (1998) nos esclarece que essas "novas competências" não são tão novas assim, e o uso desse termo no campo da educação é uma prática antiga que representa o conjunto das práticas sociais que têm definido o modo através do qual as empresas e o mercado de trabalho têm avaliado sua força de trabalho. Isto é, as atitudes e valores que são utilizados como critérios pelas empresas para promover, premiar, contratar, demitir... seus funcionários. A noção de competência aqui discutida tem uma grande força de mobilização social ao ser colocada como paradigma das

políticas educacionais, das estratégias curriculares e da formação profissional. Essa lógica das competências é uma lógica cruel ao traduzir as exigências altamente seletivas do mercado de trabalho impostas aos seus trabalhadores.

O que se pretende aqui, ainda, é identificar e compreender as implicações do modelo de competência no mundo do trabalho e seus reflexos na Educação Profissional. Autores que estudam a Educação Profissional buscam desmistificar a noção de competências, apresentando as suas limitações em relação à formação do trabalhador, que equivale a dizer, formação do ser humano. Assim, a visão a respeito da Educação Profissional se delinea em,

[...] uma tradição histórica que tem subordinado a educação técnica, tecnológica e, especialmente a profissional, aos interesses e orientação ideológica do capital. Essa visão mercantil se radicalizou com o ideário e políticas neoliberais a partir da década de 1990. Trata-se de formar um trabalhador "cidadão produtivo" adaptado e com o desenvolvimento das "competências" exigidas unilateralmente para o mercado. (FRIGOTTO, 2007, p. 03)

O que caracteriza a instrumentalização da pedagogia das competências no âmbito da Educação Profissional, é justamente, o que Frigotto (2007) coloca sobre a formação do cidadão produtivo, adaptado através do modelo das competências, às exigências do mercado de trabalho.

À parte dominante da sociedade brasileira, interessa e muito, esse tipo de educação instrumentalizada, pois estes estão interessados em perpetuar a dualidade. Ou seja, para aqueles que se formam no ensino médio e superior, o trabalho complexo e bem remunerado; no entanto, para os que se formam na educação técnica e unilateral, o trabalho simples e de baixo valor em termos de remuneração. A permanência da educação dual em nossa sociedade e que a descaracteriza como democrática, confirma-se nas palavras abaixo:

Trata-se aqui de assinalar que a quase universalização do acesso ao ensino fundamental no início dos anos 2000 engendra uma positividade inequívoca, porém esvaziada de sentido de efetiva universalidade porquanto o tipo de escolaridade não garante efetiva igualdade na democratização do conhecimento. A escola pública brasileira é a escola dos pobres. Uma pobre escola que cresce e se expende mas para menos. (FRIGOTTO, 2007, p. 02)

Frente a esse debate da escola profissional e tecnológica, deparamo-nos com uma educação básica desvinculada da universalização e adaptada aos interesses do mercado econômico e não aos direitos intransponíveis do ser humano. Objetivos sociais mais amplos e justos, como a formação cidadã crítica, participativa e emancipada são deixados de lado quando se trata de efetivar, ironicamente, uma

escola pública, democrática e de qualidade para a classe trabalhadora. Isto é, para os filhos dos operários e dos trabalhadores que sustentam a base da economia capitalista de nossa sociedade.

Como nos diz Gaudêncio Frigotto (2007, p. 01), a Educação Profissional “não pode ser tomada como um "fator" isolado, mas como parte de uma totalidade histórica. [...] com marcas históricas específicas – colônia durante séculos, escravocrata e, atualmente, capitalismo associado e dependente.” Por tudo isso, por seu passado histórico de escravidão e subjugação, o povo brasileiro das camadas mais esquecidas da sociedade precisa ter garantida pelas políticas públicas de educação, a sua liberdade. Se não todas as formas de liberdade, ao menos esta, da liberdade de pensamento. Um pensamento emancipado que se aprende na escola, para que assim, o povo, ainda oprimido e escravizado, possa ter garantida (quem sabe?) o início de outras formas de liberdade.

## CAPÍTULO III

### UMA PEDAGOGIA CONTRA-HEGEMÔNICA

#### 3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A PEDAGOGIA DO CONCEITO: UM ENCONTRO POSSÍVEL?

Falar de um encontro possível entre o ensino profissional e a pedagogia do conceito é conceber uma prática pedagógica a favor da história da filosofia e do filosofar. Mas, afinal, é possível filosofar durante as aulas de filosofia? Para que filosofar? Filosofar para fugir da “doxa” e do senso comum. Todos podemos filosofar? Todos podemos emitir opiniões a respeito das mais variadas coisas, mas, para filosofar é preciso o exercício paciente do pensamento. E esse exercício se dá através do estudo da história da Filosofia; do contato direto com a teoria dos filósofos; do exercício paciente da criação de conceitos com os filósofos. Portanto, filosofar é possível, mas não é uma tarefa fácil e rápida, pois requer a elaboração de um pensamento “radical, rigoroso e de conjunto”<sup>9</sup>, que se processa no âmago da filosofia com o intuito de vencer a opinião, o senso comum, e alcançar o “conceito”.

Como definir o conceito? O que seria o conceito no ensino de Filosofia? Qual a relação entre filosofia e conceito? Bem, antes de definirmos conceito, diremos que ele é aquilo que a Filosofia faz, e nenhuma outra área do conhecimento lida com conceitos a não ser a Filosofia. Será que para compreendermos o conceito, teremos que definir o que é a Filosofia? Ou a definição de Filosofia está por demais esclarecida? Para sabermos disso, evoquemos a definição original de Filosofia dada pelos filósofos franceses Deleuze e Guattari (2010, p. 08): “[...] Simplesmente chegou a hora, para nós, de perguntar o que é a filosofia. Nunca havíamos deixado de fazê-lo, e já tínhamos a resposta que não variou: a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos [...]”. Ou seja, a Filosofia pode ser transversal, dialógica e crítica, mas sua especificidade é a criação de conceitos. Pois, outras áreas do saber trabalham e desenvolvem a transversalidade, a dialogicidade e a criticidade, mas criar e inventar conceitos, somente a Filosofia o faz.

Em Sílvio Gallo (2008), começamos a entender o conceito deleuze-guattariano:

---

<sup>9</sup> Assim Dermeval Saviani (2009) conceitua a reflexão filosófica em sua obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto.

Precisamos levar em conta que o que Deleuze e Guattari chamam de conceito não é exatamente aquilo com o que estamos acostumados. É comum falarmos em “conceitos científicos”, o que para eles seria um completo equívoco, assim como falar em “arte conceitual”. Deixando de lado a noção corrente de conceito, com os filósofos franceses supracitados aprendemos que o conceito é uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido; isto é, o conceito é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo. Dessa forma, o conceito não é abstrato nem transcendente (como é comum pensarmos na tradição filosófica), mas imanente, uma vez que parte necessariamente de problemas experimentados e “vivididos na pele” pelo filósofo, que cria o conceito justamente para equacionar um problema concreto. (GALLO, 2008, p. 24)

Nessa definição original, compreende-se o conceito como uma forma racional e criativa de resolver problemas. Situar a Filosofia em sala de aula, no âmbito da Educação Profissional, requer dessa disciplina uma abordagem criativa e problematizadora dos conteúdos filosóficos, própria da “pedagogia do conceito” proposta por Sílvio Gallo (2012) e como diz o autor: nas pegadas dos filósofos franceses Deleuze e Guattari. Essa pedagogia propõe um método de ensino que parte dos problemas vivenciados pelos alunos. E teria a seguinte sequência didática:

[...] a pedagogia do conceito poderia estar articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa de *sensibilização*; uma etapa de *problematização*; uma etapa de *investigação*; e, finalmente, uma etapa de *conceituação* (isto é, de criação ou recriação do conceito). (GALLO, 2012, p. 95)

A “pedagogia do conceito” é problematizadora do ensino de Filosofia em sala de aula, pois parte de problemas sensíveis aos alunos. A parte de “sensibilização” dialoga com outras áreas do conhecimento, como a arte e a ciência, algo muito positivo para a filosofia também, porque neste momento, ela perde seu aspecto introspectivo para abrir-se a outras formas de saber. E a etapa de “problematização” transforma o tema estudado em problema. Aqui, busca-se a solução do problema através do caráter crítico e problematizador da filosofia. Já a etapa de “investigação” a coloca em contato direto com sua história e os conceitos dos filósofos. Mas é na parte da “conceituação” que o aluno, durante as aulas de Filosofia, exercitará a criação do conceito, algo emancipatório e que trabalha com a autonomia do pensamento.

Neste íterim, resgatemos o território onde essa pesquisa pretende situar a “pedagogia do conceito” como prática filosófica, ou seja, no território técnico da Educação Profissional. Em lugar de sujeitar o indivíduo a uma pedagogia que o predispõe à lógica do mercado; o objetivo aqui, é colocar o sujeito no centro das práticas de ensino. E a “pedagogia do conceito”, diferentemente da “pedagogia das competências”, recoloca o homem em sua centralidade, em vez de focalizar o

mercado econômico, como faz sua antagonista. Posto o homem em sua centralidade, a pedagogia do conceito irá conduzi-lo à criação e recriação de conceitos como um exercício livre do pensamento, algo que caminha para uma emancipação intelectual a favor de uma prática pedagógica contra-hegemônica.

No entanto, esse exercício livre do pensamento oportunizado pela pedagogia do conceito, não é um ato espontâneo; inversamente, o pensamento conceitual crítico-reflexivo só se dá a partir de uma violência, um espanto ou estranhamento. É preciso realizar essa tremenda provocação, para que o futuro técnico trabalhador se disponha a pensar de forma emancipada. Caso contrário, permanecerá indeterminadamente, à margem da sociedade e de uma participação cidadã consciente e transformadora de sua realidade.

Por que a pedagogia das competências não favorece esse exercício provocativo do pensamento? É com Deleuze e Guattari (2010, p. 52) que conjecturamos uma resposta: “Pensar suscita a indiferença geral. E todavia não é falso dizer que é um exercício perigoso. É somente quando os perigos se tornam evidentes que a indiferença cessa, mas eles permanecem frequentemente escondidos, pouco perceptíveis, inerentes à empresa [...]”. Contudo, pensar, no âmbito do Ensino Profissional de Nível Técnico, sempre foi alvo de uma indiferença, pois, por precaução dos objetivos legais desse ensino, marcadamente hegemônicos e conservadores, é premeditadamente evitado, o exercício perigoso do pensamento.

Mais uma vez, Deleuze e Guattari (2010), ao falarem sobre as três idades do conceito, já nos alertava sobre os perigos da terceira idade do conceito para o pensamento. Pois esta estaria a serviço de uma formação profissional comercial do conceito filosófico e isso, independente dos benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal, seria um desastre absoluto para o pensamento. Vejamos o trecho em que ocorre este alerta:

(...) Os pós-kantianos giravam em torno de uma enciclopédia universal do conceito, que remeteria sua criação a uma pura subjetividade, em lugar de propor uma tarefa mais modesta, uma pedagogia do conceito, que deveria analisar as condições de criação como fatores de momentos que permanecem singulares. Se as três idades do conceito são a enciclopédia, a pedagogia e a formação profissional comercial, só a segunda pode nos impedir de cair, dos picos do primeiro, no desastre absoluto do terceiro, desastre absoluto para o pensamento, quaisquer que sejam, bem entendido, os benefícios sociais do ponto de vista do capitalismo universal. (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 18-19)

Veio a calhar, o alerta dos filósofos franceses sobre o desastre que seria para a liberdade de pensamento submeterem o conceito a uma formação profissional comercial; também para o educando cidadão seria um desastre submeter seu livre pensar aos benefícios do capitalismo emergente. Comparativamente às colocações acima, em Deleuze e Guattari (2010), todo conceito parte de um problema mal visto ou mal colocado, como este já posto dos prejuízos causados à liberdade de pensamento associá-lo aos benefícios do capital. Comparemos:

(...) Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução: estamos aqui diante de um problema (...). Deixamos de lado a questão de saber que diferença há entre um problema na ciência e na filosofia. Mas, mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito). ( DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 24)

De qual problema mal visto ou mal colocado parte a “pedagogia do conceito”, para que precise desterritorializar as pedagogias tecnicistas e das competências no Ensino Técnico Profissionalizante? A “pedagogia do conceito” busca desconstruir a essas pedagogias hegemônicas no Ensino Técnico Profissional, por compreender que a formação cidadã ofertada nos moldes dessas pedagogias está mal colocada, é uma problemática. Uma prática de ensino que não se desvincule da divisão social do trabalho e que vê na Educação, mais uma oportunidade de propagação da sociedade desigual, não pode estar a serviço do homem e de sua dimensão humanizadora.

Enfim, promover o encontro entre a Educação Profissional Tecnológica e a “pedagogia do conceito” implica saber, de antemão, quais são os ganhos para o ensino profissionalizante propiciados por essa pedagogia aplicada e desenvolvida no âmago da disciplina de Filosofia. Por tudo o que aqui foi exposto, em poucas palavras, a “pedagogia do conceito” intenta ressignificar o ensino de Filosofia no território da Educação Profissional, para que o seu técnico trabalhador não tenha de si mesmo, apenas uma visão unilateral de cidadão produtivo. O técnico trabalhador precisa compreender-se dentro de uma dimensão maior e mais profunda de ser humano, ou seja, uma dimensão omnilateral, que só pode ser alcançada através de sua emancipação intelectual, promovida, aqui, pela “pedagogia do conceito”.

### 3. 2 EDUCAÇÃO MENOR: UM DESLOCAMENTO GALINEANO PROMISSOR.

Nosso objetivo nesses estudos, é desenvolver uma proposta de pedagogia contra-hegemônica, que ultrapasse os limites de uma educação instrumental, pois esta preconiza a técnica. O que se pretende alcançar, nesta pesquisa, é a prática de ensino da “pedagogia do conceito” como propiciadora da autonomia intelectual e cidadã do futuro técnico trabalhador. Assim, como nos assegura Gallo (2012):

Haverá como negar que os jovens que passem pela experiência da paciência do conceito, ou ao menos pela sua propedêutica, terão condições de exercício de uma cidadania plena? A resistência ativa aos tempos hipermodernos e à generalização da opinião pelo exercício do conceito não será, ela própria, um ato de uma cidadania não tutelada? (GALLO, 2012, p. 120)

É em busca dessa cidadania plena e não tutelada que caminhará a “pedagogia do conceito”, como estratégia de ensino da Filosofia no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio. O que vale acrescentar, num verdadeiro ato de resistência em favor da emancipação intelectual do futuro técnico e cidadão trabalhador. Ainda nesse contexto, o deslocamento de uma *Educação menor*<sup>10</sup> é a chave que abre o acesso da “pedagogia do conceito” a uma educação singular e de exercício do pensamento.

Em sua obra “Deleuze & a Educação”, Gallo (2008) nos esclarece que trabalha com deslocamentos. Estes consistem em conceitos deleuze-guattarianos desterritorializados de sua obra original para reterritorializá-los no plano de imanência da Educação. Dos quatro deslocamentos realizados por Gallo (2008): 1. A Filosofia da Educação como criação conceitual; 2. Uma educação menor; 3. Rizoma e Educação; 4. Educação e Controle, o que nos interessa mais de perto é o segundo deslocamento: a Educação menor, recriado por Sílvio Gallo a partir do conceito deleuziano de literatura menor. Assim inicia Gallo (2008, p. 59) sua explicação a

---

<sup>10</sup> Deleuze e Guattari analisaram a obra de Franz Kafka *Por uma literatura menor*, publicada na França em 1975 e a classificaram como uma literatura de resistência. Assim, ao analisarem essa obra, os filósofos franceses criaram os conceitos de “literatura maior e literatura menor”. A literatura maior seria aquela produzida na língua oficial do país; na língua padrão de um povo ou nação. Já a literatura menor, embora seja produzida no contexto de uma língua oficial, cria nela linhas de fuga, trincheiras de resistência, subverte-a.

Nesse sentido, em relação ao jogo conceitual de “literatura maior e literatura menor”, Gallo (2012) propõe um *deslocamento conceitual*. No entanto, este se opera no plano de imanência da Educação, por isso, o jogo do conceito estabelece uma relação entre “educação maior e educação menor”. A educação maior seria aquela que se processa no âmbito das políticas de ensino, nos macroplanejamentos dos ministérios e das secretarias; já a educação menor, seria aquela que se pratica no interior das salas de aula, como resistência aos parâmetros e políticas dos planos nacionais. Embora a educação menor se instale no espaço gerido por uma educação maior, ela oferece resistência, pois opera numa micropolítica de militância no interior dos espaços escolares.

respeito do conceito de Educação menor: “E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas escolas [...] – mas superpovoadas – de nossas salas de aula não seremos [...] cães e ratos cavando nossos buracos?”

O que o filósofo Silvio Gallo deseja de nós, nessa proposta da Educação menor, é fazermo-nos professores militantes. Aquele professor que vive a miséria social da exploração de seu aluno e propõe uma forma de organização possível que engendre essa libertação, ou seja, o professor militante é por si só, um sujeito ativo, de ação coletiva. Nessa linha de pensamento, ao vivenciar a formação profissional dos estudantes por meio do Ensino Profissionalizante, como professores militantes, no plano de imanência de uma Educação menor, precisamos propor possibilidades de libertação – no ensino isolado de nossa sala de aula – dessa exploração do capital humano. Mas como propor a “pedagogia do conceito” no campo de uma Educação maior, que obedece diretrizes nacionais, leis e parâmetros?

Da “toca do rato”, ou seja, nós de dentro de nossas salas de aula, faremos agenciamentos novos. Desterritorializar a Educação maior é justamente estar na linha de resistência, do outro lado da trincheira, em nossa militância original e que foge a qualquer controle. Negar a Educação maior em prol de uma Educação menor significa propor novas possibilidades de formação. Nesse viés, impedir a formação unicamente técnica, em prol de uma formação que desperte o pensamento, passa a ser a função do professor militante. Este, ao contrário de servir aos pressupostos da Educação maior, numa escola de Ensino Profissional, propõe novos agenciamentos na linha de frente de sua sala de aula.

Em Gallo (2008, p. 70) evidencia-se o caráter minoritário e a resistência como características indissolúveis de uma Educação menor:

Também no âmbito de uma educação menor corremos o risco da reterritorialização, da reconstrução da educação maior. Os atos militantes podem ser cooptados, re-inseridos no contexto da máquina de controle, perdendo seu potencial libertário. Ou, na perspectiva de fazer-se máquina, resultante dos agenciamentos, a educação menor pode despotencializar-se, ao permitir que se torne nova máquina de controle. A permanência do potencial de uma educação menor, a manutenção de seu caráter minoritário está relacionada com sua capacidade de não se render aos mecanismos de controle; é necessário, uma vez mais, resistir. Resistir à cooptação, resistir a ser incorporado; manter acesa a chama da revolta, manter em dia o orgulho da minoridade, manter-se na miséria e no deserto. Educação menor como *máquina de resistência*.

No entanto, para o filósofo, apesar de toda militância, para que a Educação menor mantenha seu caráter minoritário, não deve ter a pretensão de tornar-se máquina de controle do Estado. Pois seu objetivo maior é manter-se, minoritariamente ativa, como máquina de resistência em sala de aula. Por isso, nos assegura Gallo (2008, p. 68): “Fazer a educação menor como máquina de guerra, não como aparelho de Estado.” Vale ressaltar, máquina de guerra da minoria, da minoria oprimida e explorada massa de trabalhadores que, devido ao caráter hegemônico de tal exploração, nem sequer ousam sonhar com sua própria liberdade. Libertação desse sistema majoritário e explorador, engendrado e mantido pela dinâmica de uma Educação maior. Para que isso se dê, segundo Gallo (2008, p. 67), é preciso fazer política:

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. A educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mas sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno “faz tudo” do dia-a-dia, cavando seus buracos, minando os espaços, oferecendo resistência.

Como se vê, a Educação menor não é apolítica, sua própria natureza de resistência e negação dos valores preestabelecidos e da tradição, é ato político. O professor militante desafia o ensino técnico profissional através do ensino de Filosofia, por meio da “pedagogia do conceito”, num enfrentamento político dos pressupostos e diretrizes macropolíticos da Educação maior. E assim, em outro nível, o micropolítico, desterritorializa a Educação técnica e tecnológica, promovendo outros agenciamentos, fazendo rizomas com projetos de outros professores, numa ação coletiva e compreensivelmente, política. A respeito da despretensão da Educação menor de buscar uma verdade ou de estabelecê-la como pronta e acabada e sua intenção primeira de realizar rizomas, assim nos esclarece Silvio Gallo (2008, p. 68):

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Importa fazer rizomas. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: ‘um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*’.

O próprio Sílvio Gallo (2008) nos esclarece que à Educação menor não interessa buscar soluções, mas fazer rizomas. Por isso, o que se pretende aqui, não é uma proposta de superação da teoria do capital humano, mas, promover agenciamentos novos por meio da “pedagogia do conceito”, aplicada nas trincheiras das aulas de Filosofia do Ensino Técnico Profissional.

No entanto, justamente porque a Educação menor é rizomática, busquemos as vantagens desses rizomas. O que é rizoma? Quais os ganhos em se aplicar a pedagogia do conceito a partir de rizomas? Segundo Gallo (2008, p. 76):

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.

Conforme Gallo (2008), a estrutura tradicional do conhecimento é *arbórea*, o que representa uma concepção mecânica do conhecimento e reproduz a fragmentação cartesiana do saber. Em oposição ao paradigma arborescente, à estrutura hierarquizada do pensamento, o filósofo propõe uma metáfora rizomática, ou seja, o caos do pensamento. O pensamento não é um sistema hierarquizado, pelo contrário, é uma imagem caótica e rizomática que se abre à multiplicidade. Isso impede a paralisação arborescente do pensar e possibilita a multiplicidade rizomática do pensamento.

Sendo assim, o rizoma propõe uma nova imagem do pensamento que desqualifica a metáfora arborescente e hierarquizada do conhecimento e estabelece uma nova forma de trânsito através de seus “devires” por meio da transversalidade<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Segundo Gallo (2006), a característica da transversalidade da Filosofia implica uma busca de relações, e assim como o conceito, é conectiva e vicinal, ou seja, está em conexão direta com as outras potências do pensamento. Como uma estrada vicinal, atravessa campos; mas não estabelece território. É uma estrada em constante movimento de interpenetração de saberes. No entanto, cada um desses saberes conserva a sua singularidade, que mais se destaca em meio a essa multiplicidade de territórios do saber.

Entretanto, na contramão da transversalidade caracterizada acima, Gallo (2006) destaca um fator preocupante na política educacional brasileira contemporânea. Pois a transversalidade que se coloca para a Filosofia, nesse contexto, é a de que ela perca seu caráter disciplinar e atravesse todas as disciplinas como um “tema transversal”. O filósofo classifica como uma falácia essa noção de transversalidade proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois aqui, a transversalidade é um

É a transversalidade que promove a mobilidade do rizoma pela multiplicidade dos saberes e esse trânsito, pelas várias áreas do conhecimento, desconstrói a fragmentação e compartimentalização do saber. Abre-se então, um leque de possibilidades transversais num voo caótico sobre o território do saber. (GALLO, 2008)

Quais seriam as consequências dessa transversalidade para a educação? De acordo com Gallo (2008), nesse contexto, as possibilidades rizomáticas para a educação seriam o acesso do aluno às áreas do conhecimento de seu interesse individual. Dessa forma, o todo perderia força em prol de uma singularidade autônoma, diferente dos processos atuais pedagógicos de subjetivação das massas. Acaba-se, assim, com a ilusão de recuperar a unidade perdida própria do sistema arborescente, pois a educação transversal e rizomática abre-se de maneira fragmentária aos inúmeros agenciamentos permitidos pela multiplicidade.

A transversalidade constitui-se assim, em outro acontecimento provocador dos possíveis agenciamentos a serem realizados nas diversas áreas do saber. Por fim, em meio à transversalidade rizomática, espera-se a promoção de uma subjetivação singular do trabalhador, que ainda se encontra escravizado às pedagogias unificadoras e totalizantes das massas. Como nosso interesse maior é abordar o deslocamento de *Uma Educação menor*, não nos adentraremos com mais profundidade no deslocamento *Rizoma e Educação*. Esse conceito, merece uma abordagem minuciosa em futuros estudos.

---

motivo para a interdisciplinaridade e não aparece como um trânsito possível entre os diversos saberes. Em um currículo disciplinar, a Filosofia precisa garantir o seu lugar de disciplina; caso contrário, não haverá transversalidade possível sem demarcação daquilo que é específico à filosofia. Não justifica acreditar que a filosofia transversalizada estaria presente em todos os momentos do currículo. Pois os professores das outras áreas do conhecimento não se formaram em Filosofia; por isso, não estão aptos a ensinar o conhecimento filosófico. Dessa forma, o que estaria mais propenso a acontecer seria o desaparecimento da Filosofia dos currículos escolares.

### 3. 3 ANÁLISE DOCUMENTAL

O CETEP do Sertão Produtivo é uma escola de Educação Profissional de Nível Técnico, que recebe jovens entre 14 e 18 anos, provenientes de classe social média e média baixa. Além de atender alunos da zona urbana, muitos desses alunos são provenientes da zona rural do município de Caetité ou de municípios circunvizinhos. Assim está registrado no PPP (2018, p. 21):

Os estudantes do CETEP possuem características que variam de acordo com a origem, a modalidade do curso em que estão matriculados e o turno em que estudam. Frequentam, nos turnos matutino e vespertino, quatrocentos e cinquenta e um estudantes dos cursos técnicos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - EPI, classificados numa faixa etária entre 14 e 18 anos e, na maioria, não possuem experiência profissional. São filhos de famílias de classe social média e/ou baixa e alguns são residentes na zona rural do município, tendo que se deslocarem diariamente por meio do Programa de Transporte Escolar. Alguns dos alunos também são oriundos de municípios vizinhos como Igaporã, Ibiassucê, Caculé, Lagoa Real, Riacho de Santana e Guanambi, custeando por conta própria seu deslocamento diário entre a casa e a escola. Existem, ainda que em número menor, alunos que, por serem de municípios distantes como Sebastião Laranjeiras, Palmas de Monte Alto e Riacho de Santana, moram em pensionatos, com o objetivo exclusivo de fazerem os cursos técnicos oferecidos no CETEP.

Esse perfil aí descrito é de alunos que frequentam o ensino diurno, porque em sua maioria, ainda não trabalham. Mas o CETEP oferece, também, o ensino noturno para aqueles jovens e adultos que possuem uma carga horária de 8h de trabalho diário. Quem são esses alunos?

Os discentes matriculados nas modalidades Educação Profissional Subsequente de Nível Médio – PROSUB - e Educação Profissional de Jovens e Adultos de Nível Médio - PROEJA, estudantes do turno noturno, são adultos acima de 18 anos, normalmente são chefes de família que possuem uma vida profissional encaminhada. Ao buscarem os cursos técnicos, pretendem ampliar as possibilidades de emprego e aperfeiçoar a prática profissional, com a consequente melhoria das condições de trabalho. Em 2017, estão matriculados trezentos e trinta e cinco alunos no turno noturno, sendo 73 da forma de articulação PROEJA e 262 da forma de articulação PROSUB. (PPP, 2018, p. 22)

Traçado o perfil dos sujeitos da pesquisa que frequentam o CETEP do Sertão Produtivo, cabe agora, observarmos quais são as características do território onde se encontra localizada essa escola de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e entendermos assim, por que esse território foi escolhido para a instalação dessa unidade de ensino. O Território do Sertão Produtivo, conforme PPP (2018, p. 15):

A criação do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo atende a Política de Desenvolvimento dos Territórios de Identidade baianos, de acordo com o Desenvolvimento Social e Econômico do Estado.

O Território do Sertão Produtivo encontra-se dentro da Serra Geral. Configura-se como se fosse um elemento de ligação entre a Chapada Diamantina e a Serra do Espinhaço. Além do ferro, a região produz mármore, granitos diversos, pedra-giz (Brumado), ametistas e urânio, sendo a mina situada em Caetité a principal na produção deste mineral, no Brasil. Portanto, caracteriza-se como uma região com potenciais para grandes riquezas.

Esse Território é composto pelos municípios de Caetité, Brumado, Caculé, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu e Urandi.

Apesar do território apresentar uma grande riqueza mineral, seus habitantes possuem um baixo nível de escolaridade, de cultura e salário. Sua população cresce aceleradamente, mas o crescimento econômico configura-se como dos mais baixos das regiões do Estado. Em registros de documentação da escola, verifica-se que:

As condições sócio-ambientais permanecem como característica regional e os presentes indicadores sócio-econômicos evidenciam uma região cuja população detém um baixo nível de escolaridade, altos índices de analfabetismo, acanhados rendimentos salariais e pouco acesso à cultura e informação. Tudo isso agravados pelas mesmas condições climáticas de outrora: as secas prolongadas.

Acrescenta-se ainda que: ... embora a Região tenha apresentado um aumento de 12.980 pessoas no período 2000-2007, o comportamento da população do Território caracterizou-se por um ritmo de crescimento declinante, tendo inclusive apresentado, nas duas últimas décadas do referido período, a mais baixa taxa de crescimento entre todas as regiões econômicas do Estado. (PPP, 2018, p. 16 e 17)

O PPP é de fato um documento importante que possui informações valiosas a respeito dos alunos do CETEP e de seu território, dentre outras. Esse PPP foi construído entre os anos de 2010 e 2011, revisado em 2017 e em 2019 iniciou um novo processo de reescrita e atualização. Motivos da revisão:

Considerando que o processo educacional tem sofrido transformações e que um projeto deve passar por revisão constante, em 2017, na Jornada Pedagógica, foram organizados grupos de trabalho para revisar o projeto existente e atualizar os dados da Instituição. O processo porém foi interrompido em 2018, tendo em vista as inovações pedagógicas e curriculares implementadas pela Secretaria da Educação do Estado por meio da Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica SUPROT/SEC. O processo foi retomado em 2019 a partir da atualização das Matrizes, dos dados e da implantação de outros projetos entre outras modificações. Dessa forma, este documento contempla as últimas alterações efetivadas pela SEC/SUPROT e pela Unidade Escolar no que se refere à Educação

Profissional oferecida pelo Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo. (PPP, 2018, p. 10)

O processo de retomada de revisão e atualização do PPP, iniciado em 2019, está inconcluso. Por esse motivo, os objetivos da formação do CETEP é uma das seções que não foi atualizada. Em observação a esses objetivos de formação dos alunos do CETEP do Sertão Produtivo, ainda neste documento, verificou-se a intenção de prepará-los para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de um caráter crítico-reflexivo e qualificá-los como agentes transformadores da realidade social na qual estão inseridos. Assim consta em documentação oficial da escola de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

1. Formar o técnico em uma visão de valor-trabalho, para que o mesmo, além de adquirir habilidades pertinentes a sua profissão, desenvolva também um caráter crítico-reflexivo na realidade social na qual está inserido. 2. Qualificar trabalhadores transformadores da realidade, através da formação de agentes sociais participativos. 3. Promover o desenvolvimento do território em que está inserido através da formação de sujeitos que trabalhem conscientemente em prol de si próprios e da sociedade como um todo. 4. Atender as necessidades dos arranjos produtivos locais, por meio da formação de profissionais preparados para o mundo do trabalho. (PPP do CETEP do Sertão Produtivo, 2018, p. 08)

Em análise, ainda, do PPP (2018) do CETEP do Sertão Produtivo, observa-se que a formação profissional intenta desenvolver em seus estudantes habilidades técnicas para o exercício de uma profissão. Essas habilidades técnicas individuais objetivam promover o desenvolvimento do território, por meio do atendimento de suas necessidades locais. Logo se vê, que os objetivos da Educação Profissional não coadunam com aqueles propostos pela pedagogia do conceito.

O objetivo de desenvolver “[...] um caráter crítico-reflexivo na realidade social na qual está inserido” (PPP, 2018, p. 08), diverge daquele proposto pela educação instrumental. Pois, para que se construa esse caráter crítico-reflexivo e dessa forma, o cidadão possa transformar a sua realidade, é preciso despertar o pensamento através de uma tremenda provocação. E como já dito anteriormente, as pedagogias hegemônicas que se encontram na base da Educação Profissional, requerem uma formação comercial, por isso, não favorecem o exercício crítico do pensamento. O que as bases legais dessas pedagogias desejam é provocar a indiferença no ato de pensar, esconder os perigos da empresa, como nos dizeres de Deleuze e Guattari (2010). E somente quando se evidencia algum perigo é que o estudante técnico de nível médio, e tantos outros, se propunha a pensar. Nesse sentido, a pedagogia do

conceito provoca a situação perigosa, torna evidente o perigo numa tentativa de provocação do pensamento crítico-reflexivo.

Quando se pensa a nível econômico então, fora dos muros da escola, percebe-se que os empresários seguem a lógica do capital, e assim, esperam contratar profissionais que estejam alinhados a essa lógica. De acordo com Manfredi (2006), a formação por competências, por exemplo, segue a lógica do mercado, por isso, requer do técnico trabalhador o desenvolvimento de habilidades e saberes práticos necessários ao mundo do trabalho e à economia. Essa formação exige a prova da capacidade real do trabalhador em mobilizar saberes tácitos, como o saber ser/agir/fazer, para resolver problemas em situações concretas de trabalho. É uma exigência que vai além de se estar, simplesmente, qualificado.

Os objetivos da educação do CETEP não seguem a lógica das competências, que é o novo olhar sobre a qualificação. Objetiva, unicamente, a qualificação profissional, pois fala-se em alcançar o desenvolvimento de habilidades de uma profissão. Embora não siga a lógica das competências – ficando assim, aquém das exigências do mercado econômico – mesmo assim, coloca a educação a serviço desse mercado. E ainda, longe de uma formação humanizada, porque prepara o cidadão para o mundo do trabalho, e conseqüentemente, está a serviço do trabalho e de atender a sociedade por meio desse trabalho. Entretanto, o que se espera da Educação, é que esta esteja a serviço do próprio homem, isto é, focalize a formação integral do ser humano.

Paradoxalmente, o CETEP objetiva, ainda, essa formação integral do homem a despeito de seu objetivo de formação para o mundo do trabalho. Como consta em seu PPP (2018, p. 15),

No dia 17 de abril do ano de 2009 o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães foi transformado em Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP) com o intuito de implementar neste Território de Identidade uma formação integral de qualidade, voltada para o mundo do trabalho, pautada no que determina o Plano Estadual de Educação Profissional do Estado da Bahia, atendendo às necessidades da cadeia produtiva da população que convive com o semi-árido nordestino. De acordo com o referido Plano, este Centro de Educação Profissional tem como proposta pedagógica o Trabalho como Princípio Educativo, cujo principal objetivo é a formação integral do indivíduo: pessoa humana, trabalhador/a e sujeito de direitos.

Embora o CETEP intente uma formação integral do homem, oficializada em seu Projeto Político Pedagógico, a formação do indivíduo como pessoa humana, trabalhador e sujeito de direitos representa uma prática, ainda, distante de nossa

realidade. Para tornar essa prática possível, o primeiro passo seria a integração séria e comprometida – por parte dos governos – dessas duas modalidades de ensino. Mas, como nos dizeres de Lucília Machado (1989), constitui-se em um problema nevrálgico a integração promovida no ensino médio. Pois fala-se numa educação profissionalizante, mas não é; num ensino propedêutico, mas não é. Está instalada a contradição por não existir clareza nos objetivos desse tipo de ensino. Vale aqui um questionamento: a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio cumpre, de fato, a sua função?

É nesse universo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio que se pretende delinear o percurso metodológico de nossa Proposta de Intervenção Pedagógica, não em busca de uma solução para a problemática dessa modalidade de ensino; mas para lançar luzes sobre o problema de pesquisa: Como formar um técnico trabalhador emancipado intelectualmente, numa educação que objetiva desenvolver no aluno as ‘competências básicas’ para inseri-lo no mundo do trabalho? Como propor o exercício do pensamento em Filosofia, a partir da ‘pedagogia do conceito’ numa escola de Educação Profissional?

### **3. 4 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Ao final da pesquisa teórica, traçamos uma Proposta de Intervenção Pedagógica intitulada *Pedagogia das Luzes - Holofotes da Transversalidade* com os seguintes objetivos: 1 Promover a transversalidade para a construção de um pensamento crítico e emancipado; 2 Problematizar as temáticas trabalho/consumo/cultura através de um “pensamento radical, rigoroso e de conjunto” fomentado por uma pedagogia contra-hegemônica; 3 Criar e/ou recriar “ferramentas” filosóficas (conceitos) a partir de conteúdos da Filosofia, em busca de soluções para problemáticas do mundo do trabalho e da cultura. No entanto, vale aqui uma ressalva,

É importante destacar que o conceito de transversalidade implica numa postura radicalmente não-hierárquica. No registro da produção de Deleuze e Guattari, a transversalidade está articulada com o rizoma, uma forma de conceber a multiplicidade e suas [...] conexões. É necessário salientar que essa noção de transversalidade em nada se aproxima daquilo que os documentos mais recentes de política educacional têm chamado de ‘temas transversais’, que nada mais são do que formas de se tentar colocar em prática a interdisciplinaridade, que na verdade não rompe com o currículo disciplinar. Assim, esses temas transversais mantêm e reforçam a hierarquia dos currículos, enquanto uma visão transversal deles romperia com essa hierarquização, possibilitando a emergência de novos saberes e novas práticas (ASPIS e GALLO, 2009, p. 64).

Mas, enquanto não nos for possível promover a transversalidade rizomática proposta por Deleuze e Guattari, que rompe com a hierarquia dos currículos, enfrentamos essa Educação maior com a resistência da inventividade e criação de práticas que instaurem agenciamentos possíveis em nosso território educacional. E assim como nos diz o próprio Sílvio Gallo (2008), à Educação menor não interessa buscar soluções, mas fazer rizomas. Por isso, nossa transversalidade rizomática, no território de uma Educação menor, é uma reinvenção criativa.

A Filosofia em nossa Proposta de Intervenção não aparece como um tema transversal. Embora haja o trabalho com os temas transversais de cultura, trabalho e consumo, a Filosofia mantém sua especificidade como disciplina; mesmo porque, ainda se encontra inserida em um currículo disciplinar. Não se pretende nessa proposta que os professores das outras disciplinas trabalhem com a “filosofia transversalizada” em suas salas de aula – pois estes professores não se formaram para tal – e se assim o fosse, a Filosofia perderia seu caráter conceitual como objetivo maior da disciplina.

O que se espera da Filosofia, num trabalho interdisciplinar e transversal, segundo Gallo (2006), é o atravessamento de outros campos do saber, em busca de relações com outras áreas do conhecimento. Mas cada área mantém a sua singularidade assim como a Filosofia manterá a sua. A característica da transversalidade da Filosofia é como o conceito, é conectiva e vicinal, ou seja, está em conexão direta com as outras *potências do pensamento*<sup>12</sup>.

Por isso, na etapa 1 de sensibilização da sequência didática da Proposta de Intervenção Pedagógica, cogitou-se um trabalho com outra potência do pensamento, em conexão direta com a Filosofia, a arte. Na etapa 2 de problematização, o exercício de conexão de potências do pensamento se dá entre a filosofia e a ciência, por meio de notícias de jornais – comunicação social. Dessa forma, um trabalho de conexão entre filosofia-ciência-arte processa-se numa oficina de conceitos com os recursos vicinais de documentários, filmes, propagandas, notícias, poemas, pinturas, músicas, textos filosóficos e textos informativos e científicos (de disciplinas como Biologia, Geografia, Sociologia, Economia).

---

<sup>12</sup> Para Deleuze e Guattari (2010), pensar, é pensar por conceitos, por afectos e prospectos ou por funções. A Filosofia pensa por conceitos, a Ciência pensa por funções e a Arte pensa por prospectos. Entre essas três potências do pensamento, não há hierarquia nem dependência, mas complementaridade.

Nessa linha de pensamento, a proposta agrega novos saberes ao conhecimento filosófico por meio dos conteúdos de várias disciplinas, ou seja, uma conexão entre as potências do pensamento, filosofia e ciência. Portanto, a disciplina Filosofia não intenta estar no centro do currículo (que não se perde), mas em uníssona com diversas áreas do conhecimento, ainda, disciplinar. Como é apenas uma proposta, quando esta se encaminhar para a sua aplicação, será necessário um diálogo com os outros pares para que os agenciamentos aconteçam de fato. O projeto está em aberto. E por isso, outros professores de outras linhas de frente precisam argumentar e fundamentar sua prática nesta proposta. Esse é o movimento do devir e da multiplicidade.

Sendo assim, a metodologia da Proposta de Intervenção optou pela pedagogia do conceito e para sua efetivação, traçou um plano com as seguintes ações: 1 Uso da arte para sensibilização dos educandos: vídeos, filmes, poemas, contos, pinturas, músicas; 2 Trabalho com a pesquisa e leitura de notícias que suscitem questionamentos, perguntas e problematização dos conteúdos a serem estudados; 3 Estudo dirigido de investigação à história da Filosofia – pesquisa de textos filosóficos, leituras, interpretações e escritas – em busca de conceitos de filósofos que sirvam de ferramentas para pensar os problemas levantados; 4 Criação e/ou recriação de conceitos filosóficos – através de uma oficina de invenção conceitual e de produção de infográficos – que sejam significativos para os problemas investigados.

Essa metodologia ora em questão, encontrou uma forma de vencer o senso comum e alcançar o conceito. Pois o ensino de Filosofia a partir de uma pedagogia contra-hegemônica nos permite o trabalho com o texto filosófico para fundamentar a opinião do estudante. Por conseguinte, conforme Gelamo (2009) evita-se o ensino do filosofar restrito a uma mera atitude questionadora, vazia de conteúdos filosóficos, e que, justamente por isso, poderia levar os estudantes a devaneios intelectuais e reflexões inconsistentes. É a investigação à história da Filosofia nessa pedagogia do conceito, que fundamenta a construção conceitual em bases sólidas para que a experiência do filosofar não seja simplesmente, divagação filosófica.

Uma releitura de Hegel, reafirma a necessidade da pesquisa à história da Filosofia para que se possa filosofar com fundamento, ou seja, para criar conceitos consistentes. Vejamos:

[...] Para Hegel, um filosofar que se detivesse apenas no ensino do uso da razão e que não estivesse marcado pelos conteúdos filosóficos (mesmo quando o ensino desse modo de pensamento é ministrado aos jovens do Ginásio) não seria em nada útil para o processo formativo dos alunos. O ensino da Filosofia que separa o conteúdo da forma de filosofar leva o aluno ao erro, por diferenciar algo que não pode ser diferenciado na filosofia: o filosofar de seu conteúdo. Ou seja, para Hegel, não se pode fazer uma separação entre o pensar filosoficamente e o pensar os conteúdos filosóficos, os quais dão condições para o filosofar: Filosofar é filosofar com conteúdos. (GELAMO, 2009, p. 73)

No plano de ação da Proposta de Intervenção, o uso do texto informativo na etapa 2 de problematização, possibilita transformar a informação em conhecimento, não apenas a partir de uma posterior investigação à história da Filosofia, como também, uma investigação às potências do pensamento científico em disciplinas como a Biologia, a Sociologia, a Economia, o Direito do Trabalho. Conseqüentemente, o alicerce do conceito se firma para vencer o senso comum e alcançar a sabedoria, o conhecimento científico e o conhecimento filosófico.

Vale ressaltar, outro diferencial da pedagogia do conceito em relação às pedagogias hegemônicas, é que ela recoloca o educando no centro do processo de ensino e aprendizagem. Isso é permitido a partir de sua sequência didática: 1 sensibilização; 2 problematização; 3 investigação e 4 conceituação que realiza um exercício autônomo do pensamento.

A etapa 3 de investigação ressignifica a história da Filosofia ao sugerir uma visita a essa história milenar em busca de conceitos que possam lançar luzes sobre os problemas levantados por meio da etapa 2 de problematização. Como nos diz o filósofo:

[...] Para que eles [alunos] possam aprender o ato de filosofar, é preciso que conheçam a história da filosofia. É preciso que tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido, aos modos de produção de filosofia que os vários filósofos foram inventando. Assim, ensinar filosofia é também ensinar história da filosofia. (GALLO, 2006, p. 18, grifo nosso)

Por isso, a história da Filosofia em nossa Proposta de Intervenção não se encontra no centro do processo, pois quem está no centro é o educando. Nesse ensino de Filosofia como experiência filosófica, ou exercício do filosofar, a história é visitada e revista com a intenção de capturar os movimentos do pensamento de filósofos e atualizá-los, ou seja, trazê-los para o nosso tempo como tentativa de adequá-los aos nossos problemas. Esse é o exercício proposto ao aluno nesse processo. E este é o valor da história da Filosofia:

Não há o que nos obrigue a fazer um estudo cronológico da história da filosofia. Não estamos dando um curso de história, mas de filosofia, assim o uso da história pode ser descontinuado. A localização do texto na vida do autor nos leva diretamente à outras duas dimensões, a saber, a de seu lugar na história da filosofia e na história mundial. Pensamos que quanto mais pudermos explorar as diversas facetas do texto, revelar as diversas camadas onde se situa, mais poderemos reativar os problemas que serviram de estopim a ele. A possibilidade de reconhecer os problemas que mobilizaram os filósofos e os movimentos e trajetórias de pensamento que estes fizeram pode produzir nos alunos que eles também se afetem por essas questões e que sejam capturados pelo movimento do pensamento, sentindo-se seduzidos a segui-lo. Esta é a principal razão do uso da história da filosofia no ensino de filosofia como experiência filosófica (ASPIS e GALLO, 2009, p. 103).

Segundo Gallo (2006), o processo do filosofar também pode ser ensinado a partir dessa história. Mas, paradoxalmente, é necessário uma recusa à tradição em favor do novo, pois o processo do filosofar é algo singular, um recomeço original e particular daquele que produz o pensamento através de sua criatividade. Deleuze e Guattari (2010, p. 13), nos acrescentam: “[...] Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade [...]” Portanto, o equilíbrio consiste em mesclar tradição filosófica e inovação conceitual.

Assim, o exercício do pensamento promovido por essa experiência da pedagogia do conceito, leva o aluno à conceituação filosófica. Exercício este perigoso, pois fomenta no educando – sujeito trabalhador – emancipação intelectual para consequentes atitudes autônomas, essenciais para a sua formação cidadã.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O capitalismo de hoje de fato não recusa o direito à escola: o que ele recusa é mudar a função social da escola.”*

*- Antonio Letieri –*

Ao tentar lançar luzes sobre a problemática de ensino da disciplina Filosofia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nossa pesquisa evidencia problemas enraizados na estrutura da sociedade capitalista. Como este de submeter a educação à lógica do capital, ou seja, colocar a educação a serviço do mercado econômico. Ou este outro de dividir o trabalho em dois: o manual e o intelectual. E tal qual se divide o trabalho, em uma sociedade historicamente dividida, a escola também se polariza para atender as diversas classes, que serão deliberadamente formadas para atuarem em diferentes setores da economia. São problemas que a Educação enfrenta ao introduzirem em seu campo, os interesses do capital. E a esses interesses não escapam nem o ensino propedêutico nem o ensino profissionalizante. No entanto, são interesses que ferem os objetivos essenciais da Educação, pois a lógica capitalista é antagônica da lógica educacional. Porque enquanto esta se pauta no tempo longo de aprendizagem, na defesa dos direitos humanos, no respeito às diferenças e na necessidade de emancipação das amarras da opressão; aquela outra lógica se relaciona com o tempo curto que deve ser dedicado à produção, na mercantilização das atividades humanas, no interesse do lucro e na disposição para a alienação das individualidades e das massas.

Nesse sentido, recapitulemos nosso problema de pesquisa: como formar um técnico trabalhador emancipado intelectualmente, numa educação que objetiva desenvolver no aluno as ‘competências básicas’ para inseri-lo no mundo do trabalho? Como propor o exercício do pensamento em Filosofia, a partir da ‘pedagogia do conceito’, numa escola de Educação Profissional? Foi em busca dessa emancipação intelectual do trabalhador que nos debruçamos sobre estudos de uma pedagogia contra-hegemônica, a pedagogia do conceito, na expectativa de aplicar em sala de aula, um demorado exercício do pensamento. Exercício longo e capaz de libertar o trabalhador das amarras da opressão, fiel aquilo que se pretende alcançar como uma atitude intelectual emancipatória.

A pedagogia do conceito se utiliza de uma Educação menor para o enfrentamento das diretrizes curriculares hegemônicas de uma Educação maior, que objetiva, unicamente, a formação para o trabalho. É justamente a figura ímpar do professor, por meio dessa Educação menor, que provocará múltiplos agenciamentos no ambiente escolar para tornar viável a transversalidade nos planos e projetos educacionais. A Proposta de Intervenção Pedagógica que se delineia nessa pesquisa traça um plano rizomático de agenciamentos entre as mais variadas disciplinas do currículo da 1ª série dos cursos técnicos do CETEP. O núcleo dessa Proposta de Intervenção é a transversalidade; ela surge como móvel primário para a criação de conceitos. Por meio dela, os agenciamentos se tornam possíveis e vislumbramos a multiplicidade do pensamento como uma realidade viva e caótica, um acontecimento rizomático.

A pedagogia do conceito realiza a lógica da educação ao propor o exercício autônomo do pensamento. Pois para filosofar é preciso uma atividade paciente de criação conceitual, fiel a esta característica da lógica da educação que consiste no longo tempo dispensado à aprendizagem. O exercício de criação de conceitos requer uma demorada investigação da história da Filosofia e da teoria dos filósofos. Para vencer o senso comum não se opina sem fundamento. Necessário se faz uma elaboração conceitual através de um pensamento “radical, rigoroso e de conjunto” promovido por esta, já mencionada, investigação filosófica. Uma investigação que parte em busca de respostas para problemas que não surgem naturalmente; mas a partir de uma tremenda provocação, de um propositado estranhamento.

A dualidade existente na estrutura da educação brasileira, que define o ensino propedêutico para as classes dirigentes do país e o ensino profissional para a classe trabalhadora, ainda está longe de ser superada. Pois, embora a integração se dê, de alguma forma, em escolas de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, a junção entre essas duas modalidades de ensino não cumpre de fato, sua função. Pois não há uma formação profissional comprometida com as exigências atuais do mercado de trabalho; nem uma formação efetiva por meio dos conteúdos disciplinares necessários à vida.

Por isso, a pedagogia do conceito está a favor da classe trabalhadora, porque propõe sua emancipação intelectual. E emancipar os trabalhadores implica oferecer-lhes oportunidades justas de educação; propiciadoras de que não apenas a elite burguesa tenha garantida a chance de dirigir o país e de exercer o trabalho intelectual.

Emancipar significa tornar o cidadão independente das amarras da opressão; significa libertá-lo de formas injustas de trabalho através do desenvolvimento de uma consciência crítica. Enfim, despertá-lo para a existência indesejada de alienação das massas.

No entanto, a emancipação do cidadão da classe trabalhadora é um constante dever. Um vir a ser infinito de um ser intelectual que se pretende maior, não tutelado e capaz de alcançar formas de trabalho tão justas quanto aquelas das classes sociais livres e independentes. Ser trabalhador é um privilégio, se esse ser social, apesar da existente dicotomia na área educacional, conseguir vencer a unilateralidade da formação de um ensino técnico em prol de uma educação emancipatória. Embora as políticas públicas de educação e os governos temporários não invistam suficientemente na qualidade da Educação Profissional para que seja possível fugir da técnica; é possível escapar, relativamente, dessa instrumentalidade por meio das pedagogias contra-hegemônicas.

Sendo assim, enquanto a educação integral do ser humano – que o considera como ser material, racional, psíquico, social e político, de práxis, livre, ético e estético, perfectível e inacabado – não se concretiza em nossa realidade político-social, planejemos ações como esta Proposta de Intervenção Pedagógica, que contempla o final dessa pesquisa teórica. Essa proposta apresenta a pedagogia do conceito como uma pedagogia contra-hegemônica, capaz de vencer a instrumentalidade técnica comum ao Ensino Profissional. A revolução política pretendida por essa pedagogia é a emancipação intelectual do trabalhador. Não consiste numa revolução sanguinária; mas numa revolução do intelecto.

Por fim, a experiência de estudar a pedagogia do conceito para tentar aplicá-la em sala de aula, enriqueceu-me intelectualmente como professora de Filosofia. Bem como, a elaboração da Proposta de Intervenção possibilitou-me compreender que o projeto em conjunto com outros pares, no ambiente escolar, permite resultados mais completos e satisfatórios. Nossa pesquisa teórica contribuiu para a feitura de uma intervenção que está pronta para ser aplicada em uma parcela do ambiente escolar onde trabalho, envolvendo um grupo maior de professores e um grande número de alunos.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas para a conclusão final dessa pesquisa, os resultados obtidos prometem promissoras conquistas para o desenvolvimento intelectual de nossos educandos. É uma proposta, que por abarcar

a transversalidade, abre um leque de possibilidades positivas para o filosofar em uníssono com outras áreas do conhecimento, além da Filosofia, e assim, desenvolver consciências críticas e emancipadas.

A pedagogia do conceito, como colocado anteriormente, por ser uma pedagogia contra-hegemônica, possui a capacidade de vencer a instrumentalidade técnica do Ensino Profissional. No entanto, não tivemos a pretensão de resolver o problema do ensino técnico no Brasil; mas tivemos a intenção de elaborar um plano de intervenção pedagógica para ser aplicado em nossa comunidade escolar. Esse plano possui atividades e um material filosófico e de conhecimentos interdisciplinares suscetíveis de serem utilizados em outras salas de aula, de outros ambientes escolares, por profissionais que apreciem e se comprometam com a proposta.

A proposta possui idas e vindas, falhas naturais que demonstram sua incompletude. Por isso, está aberta a outras contribuições que possam complementá-la e enriquecê-la, ainda mais, como proposta pedagógica de libertação das consciências alienadas. Certamente ela não vença, em sua totalidade, a instrumentalização técnica do Ensino Profissional. No entanto, a adoção de uma pedagogia mais justa de formação dos trabalhadores, por si só, ultrapassa o ensino, unicamente, técnico.

## REFERÊNCIAS

- ARRAIS, E. **Educação na Antiguidade Grega: Paidéia**. s/d. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8561214-A-educacao-na-antiguidade-grega-paideia.html>. Acesso em: abril/2021.
- ASPIS, R.; GALLO, S. **Ensinar Filosofia** – um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BRANDÃO, C. F. O Ensino Profissional no Plano Nacional de Educação: as questões da Oferta, do Atendimento e da Formação do Profissional. **Rev. Camine: Caminhos da Educação**, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2011. SP: Repositório Institucional Unesp, UNESP, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/126892>. Acesso em: agosto/2019.
- BRANDÃO, M. Educação Profissional e Ensino Superior: do governo FHC ao governo Lula. **Cadernos Cemarx**, n. 06, p. 189-204, 2009, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10782>. Acesso em: setembro/2019.
- CAMARA, L. B. A Educação na Constituição Federal de 1988 como um Direito Social. **Direito em Debate: Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí**, RS: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ano XXII, n. 40, jul/dez. 2013. ISSN 2176-6622. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate>. Acesso em: setembro/2019.
- CANALI, H. H. B. A Trajetória da Educação Profissional no Brasil e os Desafios da Construção de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **In: V Simpósio Sobre Trabalho e Educação**. Mato Grosso do Sul: Universidade Federal da Grande Dourado, UFGD, 2009.
- CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SERTÃO PRODUTIVO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Caetitê, BA: 2018. 48 p. Documento interno da escola (em atualização).
- CIAVATTA, Maria et al. **A Historiografia em Trabalho-Educação: como se escreve a história da educação profissional**. 1. ed. eletrônica. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2019.
- CIAVATTA, M. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CIAVATTA, M. A Historicidade das Reformas de Educação Profissional. **In: Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ES. a. 11, v. 19, n. 39, p. 50-64, jan./jun. 2014.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**. 2007, vol. 28, n.100.

- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09/2019.
- GALLO, S. A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade. **Revista Ethica**, Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.17-35, 2006.
- GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.
- GALLO, S. **Metodologia do Ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio**. São Paulo: Papirus Editora, 2012.
- GARCIA et al. Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. In: **Revista Vozes do Vale**, Minas Gerais, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, n. 13, Ano VII, 05/2018.
- GELAMO, R. P. **O Ensino da Filosofia no Limiar da Contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de Filosofia?** [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 178 p. ISBN 978-85-98605-95-1. Available from SciELO Books.
- GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JAEGER, W. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. [online]. Tradução Artur M. Parreira. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- LIMA, M. S.; MATTAR, S. Relação mestre-aprendiz: um caminho possível para a transmissão de conhecimento em artes. In: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 26º, 2017, Campinas. Anais do 26º Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017.
- MACHADO, L. R. S. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).
- MACHADO, L. R. S. O “Modelo de Competências” e a Regulamentação da Base Curricular Nacional e de Organização do Ensino Médio. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 4, p.79-95, ago./dez. 1998.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. ISBN: 978-85-462-0645-2.
- MARQUES, A. A. A Pedagogia Tecnista: um breve panorama. **Itinerarius Reflectiois**: Revista eletrônica do curso de Pedagogia do campus Jataí, Goiás, Universidade Federal de Goiás, UFG, v. 1, n. 12, 2012. ISSN: 1807-9342
- OLIVEIRA, A. C.; CÓSSIO, M. F. O Atual Cenário da Educação Profissional no Brasil. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCARE**. 23 a 26/09/2013. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 1578-1589.

- OLIVEIRA, T. M. **Cortiços, trabalho e mulheres em O Cortiço, de Alúcio Azevedo**: algumas considerações sobre o Rio de Janeiro oitocentista. 2015. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2015.
- PACOLA, R. Relações de Trabalho em O Cortiço. **In: Alabastro, revista eletrônica dos alunos da Escola de Sociologia e Política de São Paulo**, São Paulo, ano 3, v. 2, n. 6, 2015, p. 60-69.
- PEIXOTO, E. S. ; NUNES, L.F. Reflexões sobre a Educação Tecniciста no Brasil: análise crítica do passado para pensar o presente. **In: III CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. 05 a 07/10/2016. RN: Centro de Convenções de Natal, 2016.
- RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).
- SEMERARO, G. Intelectuais “Orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **In: Cadernos CEDES**, v. 26, n. 70, Campinas, 2006. ISSN 0101-3262
- SILVA, A. V. M. A Pedagogia Tecniciста e a Organização do Sistema de Ensino Brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016. ISSN: 1676-2584
- VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA, A. JÚNIOR. A Educação Profissional no Brasil. **In: Revista Eletrônica Interações**. v. 12. n. 40. p. 152-169, 2016. Edição Políticas Educacionais e Gestão da Escola. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: agosto/2019.

## APÊNDICE - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### **PEDAGOGIA DAS LUZES** Holofotes da Transversalidade

**Escola:** Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo.

**Sujeitos da pesquisa:** Alunos da 1ª Série dos Cursos Técnicos de Nível Médio.

#### **1 OBJETIVOS**

##### **Objetivo geral:**

- ✓ Promover a transversalidade para a construção de um pensamento crítico e emancipado.

##### **Objetivos específicos:**

- ✓ Problematizar as temáticas trabalho/consumo/cultura através de um pensamento “radical, rigoroso e de conjunto” fomentado por uma pedagogia contra-hegemônica;
- ✓ Criar e/ou recriar “ferramentas” filosóficas (conceitos) a partir de conteúdos da Filosofia, em busca de soluções para problemáticas do mundo do trabalho e da cultura.

#### **2 METODOLOGIA**

Aplicação da pedagogia do conceito:

Uso da arte para sensibilização dos educandos: vídeos, filmes, poemas, contos, pinturas, músicas, etc.;

Trabalho com a pesquisa e leitura de notícias que suscitem questionamentos, perguntas e problematização dos conteúdos a serem estudados;

Estudo dirigido de investigação à história da Filosofia – pesquisa de textos filosóficos, leituras, interpretações e escritas – em busca de conceitos de filósofos que sirvam de ferramentas para pensar os problemas levantados;

Criação e/ou recriação de conceitos filosóficos – através de uma oficina de invenção conceitual e de produção de infográficos – que sejam significativos para os problemas investigados.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Gallo (2012) fala-nos sobre exercitarmos a paciência do conceito na escola para vencermos a opinião e lançarmo-nos ao caos do pensamento. Diz-nos ainda, que pensando em aulas de filosofia na educação média seria possível desenvolver alguns ensaios didáticos em torno da pedagogia do conceito. Sendo assim, propõe quatro momentos didáticos: uma etapa de sensibilização; uma etapa de problematização; uma etapa de investigação e uma etapa de conceituação. Essa é a sequência didática que será utilizada nesta proposta de intervenção.

A etapa de sensibilização tem o objetivo de fazer com que os estudantes vivam um problema filosófico a partir de um elemento não filosófico. Esse momento didático propõe que os estudantes incorporem o problema para que possam criar ou recriar o conceito filosófico. Essa etapa pode ser bem sucedida com o uso da arte: filmes, poemas, contos, pinturas, músicas, etc. Parte-se de uma arte próxima da linguagem do aluno até chegar a outros horizontes culturais. (GALLO, 2012)

Segundo Gallo (2012), após a etapa de sensibilização, com os alunos já atentos às temáticas que serão trabalhadas, é o momento de transformar o tema em problema. Este momento é das propostas de debate e discussões em que o tema possa ser visto sob diferentes ângulos. Aqui se exercita o caráter problematizador da filosofia, nessa etapa faz-se perguntas, questionamentos, interroga-se. Mas é preciso tomar cuidado com as certezas prontas e opiniões formadas, desconfiar-se das afirmativas do senso comum em busca do pensamento fundamentado. Gallo (2012) nos adverte ainda, que quanto mais completa for a etapa de problematização, mais intensa será a realização da etapa seguinte – fase de investigação da história da filosofia em busca de conceitos filosóficos para solucionar os problemas suscitados.

Sílvio Gallo (2012) nos informa que na etapa de investigação revisitamos a história da filosofia para pensar nossos próprios problemas situados num tempo que é nosso. A história não é tomada como centro do currículo, mas como algo necessário e de forma interessada. E é justamente, essa visita e revisita à história da filosofia como possibilidade de encontrar soluções para nossos problemas, que nos dará dela uma visão, cada vez mais abrangente. Uma investigação na história da filosofia significa buscar conceitos que sirvam de ferramentas para pensar o problema em questão. Quais filósofos se depararam com problemas semelhantes? Como fizeram para pensar e buscar soluções? Que conceitos produziram para dar conta do

problema? Seus conceitos são atuais? Servem para o nosso tempo?

Após a etapa de investigação, em que se retira da história da filosofia a matéria-prima para a criação ou recriação dos conceitos filosóficos; segundo Gallo (2012), uma vez encontrados os conceitos significativos para o problema investigado, é o momento de recolocarmos o conceito num contexto atual. A partir de uma recriação pode-se fazer uso de um conceito filosófico de uma determinada época histórica, ressignificando-o em nosso contexto histórico. Isso se constitui em um movimento de inovação conceitual.

O momento de conceituação é a etapa final da sequência didática proposta por Sílvio Gallo (2012) em sua pedagogia do conceito. Alcançar-se a etapa de conceituação significa atingir a emancipação intelectual por meio de um longo exercício do pensamento. Todas as etapas anteriores de criação do conceito são minuciosas e extensas, por isso a base do conceito é sólida e segura. Ao término desse exercício, espera-se que o aluno seja capaz da invenção criativa, ou seja, de conceituar.

#### **4 CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES E TRANSVERSAIS:**

1. Precarização do Trabalho / Terceirização / Desemprego estrutural
2. Revolução Industrial
3. Divisão social do trabalho
4. Modos de produção capitalista
5. Ideologia marxista
6. Trabalho X Alienação
7. Consumo X Consumismo
8. Cultura
9. Indústria cultural
10. O Homem

## 5 PLANO DE AÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

### 5.1 SENSIBILIZAÇÃO

**1. Filosofia / Mundo do Trabalho / 100min.:** Audição e interpretação da música *Cidadão*, de Zé Ramalho – vídeo de Moacir Silveira, 4:09. Audição e interpretação do vídeo clip da música *Até quando?* – 2001 – de Gabriel, o Pensador. Audição e interpretação (letra traduzida), do vídeo clip (5:34) da música *Another Brick in the wall*, de Pink Floyd.

**2. Língua Portuguesa / 100min.:** Leitura e interpretação do poema *Operário em Construção* de Vinicius de Moraes, 1956 – áudio na voz de Odete Lara, 8min.32 – Leitura e interpretação do poema *Meninos Carvoeiros* de Manuel Bandeira, 1921. Leitura e interpretação do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, 1927.

**3. Redação / 50min.:** Leitura da tela *Café*, de Cândido Portinari, 1935. Leitura da pintura *Colheita de Cana*, de Cândido Portinari, 1938. Leitura da tela *Operários*, de Tarsila do Amaral, 1933.

**4. Biologia / Projeto de Vida / 50min.:** Audição e interpretação da música *Comida*, dos Titãs – 1987. Audição e interpretação da música *3ª do Plural*, de Engenheiros do Hawaii – 2002.

**5. Português, 50min. / Economia, 50min. / Geografia, 50min. / Biologia, 50min.:** Leitura de contos da obra de Monteiro Lobato de 1918, *Urupês (14 contos, personagem principal Jeca Tatu)*.

### 5.2 PROBLEMATIZAÇÃO

**1. Filosofia / Mundo do Trabalho / 100min.:** Atividade extraclasse de pesquisa e leitura das notícias indicadas sobre situações-problemas no trabalho e com trabalhadores. Notícias principais do site *Observatório do Terceiro Setor* e outros sites. Depois, leitura e comentário crítico das notícias em classe. Para isso, a turma seria dividida em grupos que ficariam responsáveis por um quantitativo de notícias. Ao final do debate, a turma seria estimulada com uma pergunta provocativa: Qual solução vocês dariam para os problemas enfrentados por esses trabalhadores?

**Avaliação oral:** identificação do problema trabalhista presente na notícia.

Notícias do site *Observatório do Terceiro Setor* e outros:

- I. 13,4 milhões de pessoas estão à procura de emprego no país.
- II. Brasil: Número de desempregados é o dobro da população da Costa Rica.
- III. 369 mil brasileiros são vítimas da escravidão moderna.
- IV. 33 pessoas são encontradas em situação análoga à escravidão.
- V. Escravidão moderna: homem pardo nordestino é o perfil mais comum.
- VI. Venezuelanos são resgatados em condição análoga à escravidão na Bahia.
- VII. Desemprego deixa 22,2% das famílias brasileiras sem renda em 2018.
- VIII. Para aumentar a produção, empresa sul-coreana proíbe funcionários de irem ao banheiro. (O Globo)
- IX. Multinacionais obrigam trabalhadores a usar fraldas e vetam banheiro. (Revista Fórum)
- X. 1, 2, 3, Indenização para trabalhador que fazia flexão. (Site Migalhas)
- XI. Vendedor obrigado a usar fraldões será indenizado por cervejaria. (Jornal Jurid)
- XII. Terceirizar é degradar a condição humana no trabalho. (TRT4 – RS).
- XIII. CNQ e Sindiquímica – BA realizam protesto de três horas em solidariedade aos trabalhadores da Huhtamaki nos EUA. (cut-rr.org.br)

**2. Direito do Trabalho / Filosofia / 1h de palestra no auditório / 50min. de aula com professor e alunos em classe:** Palestra sobre as *Leis Trabalhistas*, proferida por advogada convidada antecipadamente. Subtemas: precarização; terceirização; desemprego estrutural, reformas na Lei. Posteriormente, com as anotações da palestra em mãos, os alunos promoveriam discussões em classe com a intermediação do professor. Estes estariam divididos em três grupos, anteriormente determinados para darem conta dos três subtemas da palestra.

**Avaliação escrita:** resumo da palestra.

**3. História, 50min. / Sociologia, 50min. / Filosofia, 50min. / Biologia, 50min. / Geografia, 50min.:** Atividade extraclasse de *Cinema em Casa*. Posteriormente, *Cine Debate* com a turma dividida em grupos. Cada grupo ficaria responsável por um quantitativo de filmes, dois ou três, e apresentaria os filmes por meio de slides. Nos slides, contariam resumidamente, a história do filme (ou apresentariam o trailer) e destacariam os pontos principais sobre as questões trabalhistas, culturais e/ou de consumo. Quais seriam os filmes?

- I. Chão de Fábrica (documentário brasileiro de 2018, longa-metragem de 1h30min.).
- II. Eles não usam Black Tie (filme de 1981, drama de 2h03min.).
- III. Terra Fria (filme de 2005, drama judicial de 2h06min.).
- IV. 12 Anos de Escravidão (filme de 2013, drama histórico de 2h14min.).
- V. Germinal (filme de 1993, drama épico de 2h50min.).
- VI. Oliver Twist (filme de 2005, drama criminal de 2h10min.)
- VII. O Show de Truman (filme de 1998, drama comédia de 1h43min.).
- VIII. Criança, a Alma do Negócio (documentário brasileiro de 50min. produzido em 2008).
- IX. A História das Coisas (documentário de animação, curta-metragem de 21min. produzido nos EUA, em 2007).
- X. Ilha das Flores (documentário, curta-metragem de 15min./ um clássico do cinema brasileiro, de 1989).

Os problemas temáticos estão sendo colocados desde a sensibilização, porém aparecem de maneira sutil, sem serem diretamente abordados como problemas. A sensibilização faz a interpretação das músicas, telas e poemas sem intenção de adentrar no campo problemático colocado pela arte. No entanto, isso já poderia ser feito com os elementos artísticos escolhidos para a sensibilização. Mas, somente aqui, na etapa da problematização, os questionamentos aparecerão de maneira direta: O que faz os trabalhadores serem explorados pelo sistema? É possível pensar a exploração do trabalho em termos históricos? Há relação entre educação e trabalho? Como se processa essa relação? A exploração no trabalho é uma questão fácil de ser resolvida? Quais problemas enfrentados pelos trabalhadores aparecem como recorrentes? O que a publicidade e a propaganda têm a ver com as péssimas condições de trabalho dos operários? Pensar o trabalho implica pensar o consumo e o consumismo? Qual a relação entre indústria e cultura? Que caminhos apontar como soluções para essas problemáticas?

**Avaliação oral e escrita:** apresentação oral de respostas a esses questionamentos, com apoio de slides, anteriormente produzidos sobre comentário crítico dos filmes.

### 5. 3 INVESTIGAÇÃO

1. **Sociologia / 50min.:** Leitura do texto: *A desigualdade segundo Rousseau*, adaptado de ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. *In: ROUSSEAU. O contrato social e outros escritos.* São Paulo: Cultrix, 1965. p. 46-7.
2. **Filosofia / 100min.:** Leitura e interpretação do texto: *O enviesamento ideológico: a alienação da consciência – A gênese da consciência ideologizada do ponto de vista ideológico; A ciência e a instrumentalização da razão; A industrialização da cultura.* *In: SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia no Ensino Médio.* São Paulo: Cortez, 2014, p. 283-288.
3. **História / 100min.:** Leitura do texto, *O homem: quem é ele afinal? – Essência. Ser material. Ser racional. Ser psíquico. Ser social e político. Ser livre. Ser da práxis. Ser ético e estético. Ser inacabado.* *In: SOUZA, Sônia M<sup>a</sup> Ribeiro de. Um outro olhar – Filosofia.* São Paulo: FTD, 1995, p. 21-35.
4. **Filosofia / História / 100min.:** Leitura e interpretação: *O Marxismo.* p. 325-336. *Max Horkheimer e Theodor Adorno.* p. 375. *In: CHALITA, Gabriel. Vivendo a Filosofia: volume único.* São Paulo: Ática, 2005.
5. **Filosofia / 50min.:** Leitura do texto: *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento? – Kant, 1784.* *In: MARCONDES, Danilo. Textos básicos de ética de Platão à Foucault.* Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
6. **Filosofia / 50min.:** Leitura do texto: *A náusea – O absurdo e a existência – Sartre, 1938.* *In: MARCONDES, Danilo. Textos básicos de Filosofia dos Pré-socráticos a Wittgenstein.* 2ed. rev. R. J.: Zahar, 2007.
7. **Filosofia / 50min.:** *A República – Alegoria da Caverna, Platão.* *In: MARCONDES, Danilo. Textos básicos de Filosofia dos Pré-socráticos a Wittgenstein.* 2ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. p. 39-44.

Logo depois das leituras feitas extraclasse, a proposta seria a escrita de uma resenha em grupo. Cada grupo ficaria responsável por um dos textos estudados, e em sala de aula, fariam um resumo do texto com seu respectivo comentário crítico.

**Avaliação escrita:** resenha dos textos filosóficos.

## 5. 4 CONCEITUAÇÃO

**1. Filosofia / 4h:** Nessa etapa final, da sequência didática idealizada por Sílvio Gallo (2012), já equipados com a teoria dos temas problematizados e com a história da filosofia, espera-se que os alunos sejam capazes de criar e/ou recriar o conceito. Isto é, recriarem os conceitos dos filósofos ou se debruçarem sobre a criação original de ferramentas filosóficas para o enfrentamento de toda a problemática dos temas transversais estudados neste projeto. Para isso, sugere-se a realização de uma *Oficina do Conceito* e a produção de um *Infográfico*.

**Oficina do Conceito / 2h:** Em slides, o professor abordaria a definição do conceito filosófico conforme Deleuze e Guattari (2010) e Gallo (2012). Em seguida, com o auxílio de textos, uso do quadro-branco e também com slides, exemplificaria como se processa a construção de um conceito a partir do *Cogito, ergo sum* (Penso, logo existo) de René Descartes. Passos para o estudo desse conceito na obra de Severino (2014):

1. Diálogos com Descartes.
2. Esquema do Raciocínio Cartesiano.
3. Análise textual: ficha biográfica / vocabulário de conceitos.
4. Problematização da Temática.
5. Ficha bibliográfica / Esquema / Resumo de “Discurso do Método”.

**Avaliação oral e escrita / 2h:** Divididos em grupos, os alunos se lançariam na produção de um *Infográfico*, i. e., textos visuais explicativos e informativos, associados a elementos não-verbais, tais como imagens, gráficos, hiperlinques etc. De forma generalizada, o principal objetivo do infográfico é organizar informações complexas de maneira clara e objetiva. Na disciplina de Filosofia, a função específica do *Infográfico* sugerido é registrar os conteúdos estudados durante o ano letivo e o conceito filosófico surgido a partir desses conteúdos. Ferramentas para a construção do *Infográfico*: Pinktochart / Google Charts / Adobe Photoshop.

## 6 AVALIAÇÃO FINAL:

- 1. Filosofia:** Produção de um **Infográfico** a partir de uma **Oficina do Conceito**.
- 2. Biologia / Geografia:** Peças teatrais “Negrinha” e “Jeca Tatu”.
- 3. Mundo do Trabalho:** Peça teatral “Eles não usam black tie”.

## 7 CONCLUSÃO

A Proposta de Intervenção Pedagógica aqui delineada pretende ser um exemplo de aplicação da sequência didática da pedagogia do conceito de Gallo (2012).

Nesse sentido, o que se espera como resultado de uma possível e posterior aplicação dessa proposta, são produções de infográficos que girem em torno de vários temas transversais (trabalho/consumo/cultura). Temas geradores da problemática filosófica provocativa da ressignificação da história da Filosofia e da consequente criação conceitual. Essa criação do conceito possui uma base sólida construída por meio de um longo e demorado exercício do intelecto, percorrendo várias etapas que constituem o caminho para a sua invenção.

Sendo assim, o diferencial promovido por essa pedagogia, na formação do sujeito trabalhador, é sua emancipação e autonomia intelectuais provocadas a partir de um exercício do pensamento. Resultado este viável ao ser colocado o educando, através dessa pedagogia, no centro do processo de ensino e aprendizagem.

## 8 REFERÊNCIAS

CHALITA, G. *Vivendo a Filosofia: volume único*. São Paulo: Ática, 2005.

GALLO, S. *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. São Paulo: Papyrus Editora, 2012.

MARCONDES, D. *Textos básicos de ética de Platão à Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARCONDES, D. *Textos básicos de Filosofia dos Pré-socráticos a Wittgenstein*. 2. ed. rev. R. J.: Zahar, 2007.

ROUSSEAU. *O contrato social e outros escritos*. São Paulo: Cultrix, 1965. p. 46-7.

SEVERINO, A. J. *Filosofia no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 283-288.

SOUZA, S. M. R. *Um outro olhar – Filosofia*. São Paulo: FTD, 1995, p. 21-35.