

# AS BASES DA EPT EM SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM DISPUTA

# 01

Tiago Fávero de Oliveira<sup>1</sup>  
Gaudêncio Frigotto<sup>2</sup>

## Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou por várias reformas sob diferentes influências e contextos ao longo do tempo. Afetada por visões e interesses contraditórios, a formação técnica e profissional assumiu lugares diversos, marcada por objetivos e propostas ora convergentes, ora divergentes. Destinada, inicialmente, à formação dos pobres e desvalidos e transformada em meio de formação das classes trabalhadoras, tendo em vista sua conformação às exigências do mercado de trabalho (AZEVEDO; COAN, 2013), a EPT buscou acompanhar o nível de desenvolvimento social, político e econômico do Brasil.

Em uma sociedade de classes, comprometida com a reprodução e o aprofundamento da divisão, fragmentação e especialização do trabalho, predominou, por muito tempo, a oferta de formação técnica, com programas de capacitação destinados a preparar as classes trabalhadoras para o exercício de profissões de baixa complexidade e remuneração. Assim, prevaleceu uma proposta de educação profissional tecnicista, fragmentária e pragmática destinada a formar mão-de-obra precária e flexível, vulnerável à exploração e ao desemprego.

Na sociedade capitalista, na qual se produzem relações sociais e produtivas que tem a finalidade precípua de valorização do capital, não há inclusão que não atenda a esta lógica, como não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas; apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas que definem os projetos, seus financiamentos e suas formas de gestão (KUENZER, 2006, p. 907).

Contrariamente a isso, especialmente pesquisadores do campo do trabalho e da educação têm sinalizado nova possibilidade de organização da EPT. A desigualdade e a exploração – fundantes em uma sociedade de capitalismo dependente – motivam uma leitura do contexto a partir do qual se projetam novas bases para a educação profissional. Sinaliza-se a formação para o trabalho de modo mais amplo, integral, não apressado tampouco fragmentado, mas comprometido com a superação da dualidade educacional presente historicamente na sociedade brasileira. Busca-se equilíbrio no processo formativo entre as ciências, as quais permitem entender as leis

1 Doutorando do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). Professor do IF Sudeste MG – Campus Santos Dumont. E-mail: tiago.oliveira@ifsudestemg.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5117-6274>.

2 Doutor em Educação: História Política e Sociedade (PUC-SP). Professor do Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). E-mail: gfrigotto@globocom.com.

da natureza, e as ciências sociais e humanas, que facultam à juventude formação para entender as relações sociais e nelas atuar.

Dessa forma, recorre-se a pesquisas do materialismo histórico e dialético (como método e como aporte teórico) para fundamentar uma nova proposta para a EPT. O levantamento de caráter exploratório envolveu pesquisa bibliográfica e análise da legislação com o intuito de construir o objeto, entender o problema proposto e forjar formas de resistência frente aos ataques e retrocessos identificados. Vale ressaltar que este texto realiza uma análise a partir da ótica da classe trabalhadora, visando à superação da exploração e da desigualdade.

Nesse contexto, o capítulo tem como objetivo resgatar o materialismo histórico e dialético como fundamento da EPT, relacionando-o com sua oposição/contradição no ideário neoliberal, que atualmente orienta as contrarreformas da educação nacional. As bases da EPT serão compreendidas a partir do desenvolvimento e da relação entre três dimensões: da ontologia, da epistemologia e da *práxis*.

A dimensão da ontologia, inerente ao ser humano como um ser social e parte da natureza, é relativa à radicalidade da formação, contrapondo-se às concepções neoliberais, que ficam na superfície da formação do “ser que trabalha”. A da epistemologia refere-se a formas e conteúdos a serem desenvolvidos na relação parte e todo do processo de conhecimento. Por fim, a dimensão da *práxis* ocorre a partir do campo de luta, da relação de forças e da dinâmica da luta de classes na perspectiva tanto da educação da classe trabalhadora e sob a base do princípio educativo do trabalho produtivo e socialmente útil quanto da educação politécnica com ensino integrado. Trata-se, portanto, de uma direção oposta à concepção neoliberal de educação desenvolvida a partir das dimensões restritas do mercado, do empreendedorismo, da competição e da alienação, por meio de discursos de gestão, controle e avaliação, os quais propagam a falácia da eficiência e da eficácia lidas na ótica empresarial.

Dessa forma, busca-se mostrar como as origens da EPT no campo do materialismo histórico se contrapõe aos preceitos neoliberais (concorrência *versus* solidariedade, unilateralidade *versus* omnilateralidade) e como tal contraposição é importante para a superação das desigualdades sociais e da exploração da classe trabalhadora. A formação tecnicista, fragmentada e focada no mérito individual será contraposta à proposta integradora, omnilateral e politécnica do ensino médio integrado, apresentado, ao final do texto, como um caminho possível para a implementação das bases teóricas supracitadas, destacando sua base ontológica, epistemológica e de *práxis* para dialogar, de modo amplo, com os diferentes contextos nos quais ele é ofertado.

## **1 As bases da EPT a partir do materialismo histórico e dialético**

Em uma educação que supere o dualismo, a fragmentação e os antagonismos de classe da sociedade capitalista, é possível identificar três pilares que fundamentam a EPT sob o materialismo histórico: a ontologia, a epis-

temologia e a práxis. Apesar de diferentes, essas três dimensões mantêm íntima relação e interdependência.

Relacionando-se à formação do homem em sua integralidade como ser social, a base ontológica da EPT é uma concepção marcada pela radicalidade do entendimento de que o homem se produz e reproduz, realiza-se e identifica-se como tal por meio do trabalho como atividade vital no intercâmbio com a natureza de que é parte. Vale citar que a pandemia que nos assola resulta fundamentalmente da não compreensão dessa relação entre o homem e a natureza, o qual, por vezes, privilegiou a exploração, a extração e a precariedade com vistas ao lucro, em detrimento do bem comum<sup>3</sup>. A dimensão ontológica do trabalho deve ser entendida como fator de humanização e sobrevivência de todos os seres humanos:

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. [...] Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87; itálicos do autor).

Não se trata de formar trabalhadores para o trabalho assalariado. Trata-se, sim, de uma crítica à sua compreensão, dentro da sociedade capitalista, marcada por uma dinâmica de classes a partir da qual eles têm seu trabalho explorado pela classe detentora do capital: a classe que trabalha permanece privada do acesso aos frutos do seu labor para sustentar a que não trabalha e naturaliza a sua exploração.

Vale ressaltar que não se trata de entender trabalho como emprego – forma histórica assumida na sociedade capitalista –, mas como categoria fundante do ser humano por meio da qual produz o mundo e a si mesmo, criando condições para sua vida. Como afirma Marx (2017, p. 255),

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2017, p. 255).

---

<sup>3</sup> Para marcar o contexto em que este texto foi construído, é importante afirmar que ele foi elaborado no segundo semestre de 2020 e revisado no primeiro semestre de 2021, momento em que o Brasil ainda atravessa uma fase crítica da pandemia da COVID-19. Trata-se ainda de sinalizar que a pandemia tem relação com o tipo de civilização que criamos e que nossos processos formativos têm negligenciado o fato de que somos parte da natureza.

Desse modo, a dimensão ontológica da categoria trabalho (que serve como base para a EPT) não deve ser entendida sob a ótica da divisão do trabalho, responsável pela fragmentação e alienação do próprio homem. O que se busca resgatar é a concepção de trabalho que humaniza e potencializa o homem: “a especificidade do trabalho como agir humano que não abandona a esfera da necessidade, mas ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade” (KOSIK, 1995, p. 207).

O trabalho é visto como o ponto de partida para a superação da exploração e da desigualdade, cuja manutenção é defendida pela burguesia. Tal defesa é realizada tanto pela via da hegemonia econômica (estrutura) quanto pela via da hegemonia cultural (superestrutura), ou seja, é a forma pela qual a classe dominante convence a classe trabalhadora a aceitar o modo de vida por ela imposto (CARNOY, 1994). É nesse sentido que se situa a importância de uma proposta educacional compatível com as necessidades da classe trabalhadora, uma vez que a hegemonia pode ser construída a partir de um programa escolar que esteja fundamentado na realidade da classe trabalhadora (MANACORDA, 2013).

A partir da compreensão da importância do trabalho como base ontológica da EPT, pode-se avançar para perceber que ele é entendido também como princípio educativo para a educação da classe trabalhadora, de modo que isso constitui sua base epistemológica. É relevante reforçar a compreensão de que o trabalho é o fundamento da vida sobre qual a escola para a classe trabalhadora precisa estar fundada<sup>4</sup>. Pensá-lo como princípio educativo vai além de identificá-lo apenas como um recurso metodológico e didático, uma vez que ele é a vida real, lugar de existência humana (PISTRAK, 2000).

A escola do trabalho deve conciliar teoria e prática, formação geral, científica e acadêmica com formação para o trabalho socialmente útil, no sentido de superar a dualidade educacional que alimenta desigualdades. Trata-se de uma concepção que contempla o ser humano em sua totalidade:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, p. 7-8).

A perspectiva de Gramsci, importante para refletir sobre as bases epistemológicas da EPT, sinaliza para a centralidade ontológica do homem na manutenção da sua sobrevivência. Por conta disso, educar pelo trabalho implica a construção de um projeto educacional preocupado com a formação de indivíduos capazes de cuidar de sua própria vida, de forma emancipada e autônoma, não sendo apenas “mamíferos de luxo” (GRAMSCI, 2007, p. 270), que vivem do trabalho de outros<sup>5</sup>. Percebe-se, assim, que a presente proposta se insere num campo de lutas que questionam e se opõem a ten-

---

4 Ao refletir sobre a escola no contexto da Revolução Russa, Shulgin (2013) adverte que a escola do trabalho não pode ser a escola do trabalho produtivo.

sões e contradições que servem à manutenção e reprodução do sistema burguês.

Nesse sentido, percebe-se que, além de uma base ontológica e epistemológica, a EPT também se fundamenta sobre uma base praxica. No campo da luta e da *práxis*, entende-se a necessidade da disputa de um novo projeto de sociedade, que sinalize para a libertação do trabalho, do conhecimento, da tecnologia e da ciência, superando a fragmentação causada pela alienação do trabalho. A *práxis* deve ser entendida como

atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 2018, p. 123)<sup>6</sup>.

No contexto de divisão do trabalho e de alienação, em que o capitalismo provocou o rompimento da teoria com a prática, defender a educação profissional com base na dimensão praxica implica lutar pela superação tanto do academicismo (educação unicamente como verniz cultural) quanto do tecnicismo aligeirado (educação reduzida a treinamento)<sup>7</sup>. A formação profissional e tecnológica deve estar associada a um projeto de escola que forme indivíduos a partir da noção da omnilateralidade: indivíduos não fragmentados e capazes de refletir, fruir e produzir. Manacorda (2007) sinaliza para uma escola alinhada à dimensão política, inserida nas lutas e tensões dos indivíduos.

A escola fundamentada na *práxis* luta e ensina a lutar pela transformação social. Tendo o homem que trabalha como base ontológica e o trabalho como princípio educativo na fundamentação epistemológica, a dimensão *praxica* defende uma formação integrada com as demandas da sociedade, dentro da qual a ciência e a tecnologia devem ser colocadas a serviço das necessidades e transformações sociais. Nesse sentido,

---

5 A escola do trabalho, na perspectiva de Gramsci, também é a escola comum e única (sem distinção de classes sociais), desinteressada (não comprometida com uma finalidade singular, estreita e pré-definida) e unitária (que supere as rupturas entre os diversos níveis e modalidades de ensino, garantindo uma formação marcada pela continuidade). Em outras palavras, é uma escola capaz de formar indivíduos que tanto podem realizar trabalhos braçais quanto ocupar posição de dirigentes. Nas palavras do autor, defende-se “uma escola que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de fazer-se homem. De adquirir aqueles critérios gerais que servem de desenvolvimento do caráter [...]. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constrinja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se por um trilho e estação prefixada” (GRAMSCI, 1976, p. 101).

6 Konder (2018) defende a tese de que Marx é o autor que propõe uma interpretação da *práxis* a partir da ótica dos trabalhadores, uma vez que a elite dominante sempre entendeu a *práxis* como o exercício político de uma elite bem preparada.

7 Ganha para nós atualidade a análise de Shulgin feita sobre a escola russa em relação à desconexão entre os livros e a prática: “Um dos maiores males e desgraças que nos deixou a velha sociedade capitalista é o rompimento total do livro com a prática. O que isso significa? Significa que não apenas o livro frequentemente, muitas vezes até de forma fascinante, falava sobre aquilo que não era de modo algum nem fascinante nem bom, que o livro disfarçava a verdadeira essência da sociedade burguesa, mas também que não havia possibilidade de tirar de um bom livro o conhecimento necessário e aplicá-lo na prática, em condições concretas específicas. Isso a escola nunca ensinou. Foi um traço característico de toda a escola do passado e continua sendo a marca distintiva de um grande número de escolas do presente” (SHULGIN, 2013, p. 43).

o trabalho científico subjetivo do pesquisador tem por objetivo a ciência pura, a ciência em si mesma, enquanto na escola a ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola (PISTRAK, 2000, p. 119).

Esses princípios sinalizam uma escola que forme o homem em sua totalidade e integralidade, a partir de ampla visão sobre o mundo. A formação profissional e tecnológica implica formar para o trabalho enquanto manifestação de autonomia, emancipação e criação. Não se intenta formar o homo faber ou o homo economicus, ambos marcados pela concorrência e competição que minam os vínculos solidários e cooperativos. Defende-se, portanto, uma educação que perceba a:

necessidade de luta pela superação deste modo de produção e, no plano das suas contradições, para que se vá construindo o caráter e a personalidade do homem novo, mediante processos educativos que afirmem os valores de justiça, de solidariedade, de cooperação e de igualdade efetiva, e o desenvolvimento de conhecimentos que concorram para qualificar a vida de cada ser humano (FRIGOTTO, 2012, p. 268).

O que se defende neste estudo é a construção de um projeto educativo que esteja relacionado à formação do homem em sua totalidade. Não basta formar o cidadão produtivo ou o sujeito apenas reprodutor de desigualdades. A tarefa é contribuir para que ele seja capaz de exercer sua cidadania (política, econômica, social), de garantir suas condições de vida com o seu trabalho bem como de criar e fruir livremente. Para tal, a escola será a instituição social responsável por inseri-lo tanto na sociedade das coisas quanto na sociedade dos homens.

## **2 A formação do sujeito neoliberal**

Dentro da lógica de acumulação burguesa, pode-se perceber que o capitalismo opera no sentido de produzir uma subjetividade compatível com sua lógica. Desse modo, entende-se que o neoliberalismo “não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). Ele é uma racionalidade imposta não só à forma de governar e organizar a economia, mas também ao comportamento dos indivíduos, que são criados para venderem sua força de trabalho dentro da perspectiva da exploração. Reforça-se, assim, uma concepção burguesa da natureza humana (distante da omnilateralidade), marcada pela defesa de um sujeito sem história, individualista e competitivo.

Nesse contexto, em nome de uma pseudoneutralidade científica, a escola burguesa acaba doutrinando os estudantes para uma vida compatível e resignada com o projeto capitalista (SHULGIN, 2013), sendo inevitável e necessário o modelo burguês e neoliberal. Tal falácia é aprofundada pela escola capitalista e pela pedagogia do capital, segundo as quais toda alternativa contrária ao capitalismo equivale ao retorno ao estado de selvageria (PISTRAK, 2000).

Desumanizado e reificado a partir da visão empresarial (DARDOT; LAVAL, 2016), o sujeito neoliberal não se comporta como ser humano, mas como empresa individual, sempre em busca de alcançar metas de produtividade numa sociedade marcada pela competição. Ele entra num processo de contínua e acentuada alienação, que propõe a “valorização do mundo das coisas’ ao preço da ‘desvalorização do mundo dos homens” (MÉSZÁROS, 2016, p. 118). Esse empresariamento do sujeito “estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos” (DARDOT; LAVAL, p. 30)<sup>8</sup>. A partir disso, impera

a tendência a transformar o trabalhador em uma simples mercadoria. A corrosão progressiva dos direitos ligados ao *status* do trabalhador, a insegurança instilada pouco a pouco em todos os assalariados pelas ‘novas formas de emprego’ precárias, provisórias e temporárias, as facilidades cada vez maiores para demitir e a diminuição do poder de compra até o empobrecimento de frações inteiras das classes populares são elementos que produziram um aumento considerável do grau de dependência dos trabalhadores com relação aos empregadores (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 329).

O sujeito neoliberal ou empresarial é conduzido à falácia do empreendedorismo. Segundo Catini (2020), a educação para o empreendedorismo revela-se como uma política de conformação e pacificação social, inevitavelmente marcada pela precarização e informalidade do trabalho. Incute-se nos “candidatos a empreendedores” a crença de que é preciso ter disciplina e esforço demasiado para que seus empreendimentos sejam prósperos e exitosos, mascarando e ocultando desigualdades históricas que afetam a vida dos indivíduos mais pobres. Naturaliza-se, assim, a necessidade de sofrimento e exploração para se almejar sucesso no futuro.

De acordo com Dardot e Laval (2016), no processo em que são fabricados, os empreendedores neoliberais naturalizam os empregos precários e informais, sem direitos trabalhistas – os trabalhadores são vistos como colaboradores e parceiros, não como funcionários formalizados com direitos – e conformam-se em ocupá-los. Essa criação de novas expressões e a reconfiguração do sentido de termos já conhecidos é estratégia do capital: a relação trabalhista deixa de ser vista como relação de direito entre patrão e empregados mediante contrato de trabalho, tornando-se uma aparente e ilusória parceria entre indivíduos livres para negociarem a força de trabalho.

Além disso, esse modelo de racionalização empresarial e neoliberal do sujeito contempla formas de vigilância e controle, mediante processos sistemáticos e burocratizados, vistos em modelos privados de gestão e em sistemas de avaliação que impõem metas e responsabilizam equipes. A partir dos indicadores de avaliação e gestão, o trabalhador é motivado a cumprir metas conduzidas na intensidade e na forma imposta pelo empre-

---

<sup>8</sup> Vale destacar que esse sujeito empresarial, marcado pela exigência da concorrência com outros sujeitos, tem sua consciência de classe enfraquecida, dificultando processos coletivos de resistência. Indivíduos que são concorrentes entre si terão menos probabilidade de se unirem em torno de lutas comuns, contra os ataques do sistema. Tal fato também é defendido por Antunes (2018), para quem a exploração dos trabalhadores gera competição e individualização.

sário, tendo em vista a eficiência e a qualidade<sup>9</sup>. Mais uma vez, a exploração, a precarização, a competitividade e o egoísmo são naturalizados dentro do contexto de sacrifícios, isolamento e perda de direitos<sup>10</sup>.

Tais pressupostos sinalizam para uma reconfiguração do papel da escola, mediante a implementação de um projeto privatista e neoliberal. Essa estratégia burguesa de buscar a produção de consensos para a realização de seu projeto político é chamada por Martins e Neves (2012) de pedagogia do capital. Nesse cenário, ganha força um projeto educacional fundamentado na Teoria do Capital Humano e na pedagogia das competências, duas correntes complementares na visão empresarial e mercadológica imposta à escola.

A Teoria do Capital Humano<sup>11</sup> segue a lógica burguesa na qual a educação vira fator de produção, exclusivamente técnico. Sob o aspecto da isenção de ideologias e da neutralidade, reforçando a instrumentalidade do ensino e a necessidade do investimento (social e pessoal) para a superação da desigualdade e da pobreza, a referida teoria reduz a educação a mero treinamento, e o indivíduo, a recurso humano. Esses problemas sociais não são analisados como consequências do sistema econômico ou político, mas como simples questão de capacitação e formação. A solução para superar a desigualdade e a pobreza não será, sob essa perspectiva, a luta de classes, mas a aceitação passiva da lógica capitalista, que capacita o indivíduo para ser empregável. Nesse contexto, a meritocracia esconde e mascara todas as desigualdades. Como lugar de disputa na sociedade de classes<sup>12</sup>, a escola articula-se com o interesse do mercado e do capital para produzir indivíduos (flexíveis, fragmentados e degradados) ajustados às suas demandas. Dessa forma, reforçando uma visão instrumental e meritocrática da educação, ela cumpre o papel de ser instrumento de seleção e discriminação.

Nesse mesmo sentido pode-se entender a pedagogia das competências: “uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz” (RAMOS, 2012, p. 535). Trata-se de uma forma de conceber a educação a partir de uma dimensão eminentemente pragmática, destinada à conformação dos trabalhadores à lógica excludente e predatória do capital. Suas teses motivam parâmetros e metodologias educacionais destinadas à preparação rápida e parcial de trabalhadores para atenderem às demandas do capital:

---

9 É importante destacar a contradição na busca por indicadores de avaliação que, na prática, não melhoram a escola de forma real. Para Frigotto (2010), a improdutividade da escola dentro da sociedade capitalista é produtiva ao sistema: “justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida” (p. 250).

10 Prevalece o que atualmente é identificado como pensamento coach: uma concepção neoliberal que contempla práticas de autoajuda fundadas na ideia de que tudo depende exclusivamente do sujeito. Os direitos dão lugar a conquistas, méritos, aquisições e prêmios. Nessa forma de pensar, as causas do desemprego ou do subemprego não estão relacionadas a problemas econômicos do sistema ou do país, mas à incompetência do próprio sujeito que fracassou porque não foi capaz de administrar sua vida.

11 Em sua obra **A produtividade da escola produtiva**, Frigotto (2010) aprofunda a análise da Teoria do Capital Humano, revelando seu comprometimento com a classe burguesa, assumindo um papel de defesa das relações capitalistas, mascarando as relações de desigualdade e exploração. Mostra também seu caráter circular, uma vez que fatores determinantes no processo educacional acabam se transformando em fatores determinados.

A pedagogia das competências pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade. Nesses termos, a pedagogia das competências pode ser compreendida como um movimento específico da pedagogia do capital sob a hegemonia do neoliberalismo (RAMOS, 2012, p. 539).

Esse cenário sinaliza para a defesa de um modelo de educação inspirado nos parâmetros empresariais e a eles alinhado. Isso significa que “tudo o que é da escola deve poder ser parafraseado em linguagem mercantil e comercial. A escola deve ter uma lógica mercadológica, ela é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente” (LAVAL, 2004, p. 107). Em tal movimento, denominado por Freitas (2018) como reforma empresarial da educação, os valores da escola pública vão perdendo lugar para a presença de valores privados e competitivos. Para Laval (2004), essa lógica do empresariamento das escolas tem efeitos segregacionistas, entre os quais o que Freitas (2018) destaca como darwinismo social.

Deixando de ser vista como direito para tornar-se serviço e mercadoria, a educação assume uma forma padronizada e pré-fabricada, inibidora da criatividade e da diversidade. Formam-se indivíduos rasos, precários e sentenciados a ocupar cargos de baixa remuneração. Sobre isso, Manacorda (2007) sinaliza para o fato de que, embora o capital exija homens omnilateralmente desenvolvidos, forma homens fragmentados e marcados pela divisão do trabalho: são precários e formados para serem vulneráveis e contribuir para a reprodução do sistema.

### **3 A EPT como caminho de superação da lógica neoliberal**

Partindo dessas reflexões, fica evidente que as bases teóricas da EPT (fundadas na ontologia, na epistemologia e na *práxis*) são não apenas diferentes, mas antagônicas ao projeto neoliberal da pedagogia do capital. Reforça-se, assim, um terreno de conflitos, dentro do qual a classe trabalhadora precisa disputar a construção de um projeto educacional compatível com sua realidade, capaz de superar as dualidades históricas da tensão entre uma escola para aprender a ler e outra para aprender a fazer (MANACORDA, 2007). Nesse sentido, defende-se que o ensino integrado, que une formação geral e formação para o trabalho, ancorado nessas bases teóricas, seja capaz de enfrentar esse cenário em crise.

Pensando a realidade brasileira, faz-se mister afirmar que é um erro associar a simples formação profissional, fragmentada e parcial (historicamente dirigida à classe trabalhadora) ao ensino integrado, cujas bases foram descritas:

---

<sup>12</sup> A escola é uma instituição marcada pela contradição, pois a disputa pelo acesso ao saber toca na questão dos interesses de classes. Neste contexto, a burguesia implementa sua estratégia de dominação de classe negando o acesso dos trabalhadores aos saberes socialmente construídos, mediante a oferta de uma educação fragmentada e compatível com os interesses dominantes.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 47).

O ensino integrado não é apenas uma proposta inovadora, tampouco pode ser reduzido a um método diferenciado ou a uma estratégia para o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar (RAMOS, 2011). Integrar envolve, como salientamos, as dimensões ontológica e epistemológica bem como a *práxis* política transformadora, que busca a superação não só dos dualismos, mas também da educação apressada e pré-determinada, formadora de indivíduos aparelhados e comprometidos com a reprodução do sistema:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual do trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Diante disso, fica evidente que a realização da proposta de uma educação, integrada ou por inteiro, politécnica e omnilateral não é compatível com uma sociedade de classes, marcada pela exploração capitalista. Sobre isso, Moura (2010) afirma que o ensino integrado é uma solução transitória e viável para a realização da travessia em direção à consolidação do ensino médio unitário e politécnico. Nesse mesmo sentido, de acordo com Machado (1989), o ensino integrado pode ser um caminho para a transformação e a superação da sociedade de classes. Desse modo, ainda que o ensino médio integrado não tenha o mesmo sentido que a proposta de formação politécnica, é possível perceber que há profunda vinculação entre ambos.

Reforça-se ainda mais a diferença entre a educação profissional aqui defendida e a proposta neoliberal, vista como ameaça e retrocesso. Se, por um lado, o ideário neoliberal e empresarial difunde a necessidade de competição, individualismo e mérito, o ensino integrado visa formar o homem por inteiro, a partir dos valores de justiça social, luta por direitos e solidariedade. Isso significa que o ensino integrado, ao formar o indivíduo em sua totalidade, abrindo-lhe possibilidades, precisa superar o ideário competitivo e individualista, que são marcas da educação burguesa.

Se a pedagogia do capital desenvolve programas de capacitação desarticulados da realidade e trata os problemas sociais como resultado do pouco esforço de indivíduos marginalizados, a educação integrada e poli-

técnica apresentada neste estudo precisa despertar em professores e estudantes demandas sociais da comunidade do seu entorno, levando-os a dialogar com elas. Desconsiderar esse diálogo e focar apenas em conteúdos, programas e indicadores descontextualizados não gera transformação social. Isso significa que a escola e suas atividades precisam chegar à rua (SHULGIN, 2013).

O ensino profissional – ancorado na dimensão ontológica do trabalho, desenvolvido na perspectiva epistemológica do trabalho como princípio educativo, assumindo a dimensão praxica das lutas e tensões da sociedade – é um ensino comprometido com a vida. Não a vida abstrata e genérica. Mas a vida real, concreta, fundada nas relações materiais de produção que contempla não só as necessidades básicas – comer, beber, ter um teto – mas também as condições para disputar as necessidades sociais, culturais e subjetivas. Nesse sentido, como os estudantes já têm uma vida com seus problemas concretos que precisam ser organizados no presente com o auxílio da escola (PISTRAK, 2000), ela não deve prepará-los para organizar uma vida hipotética e futura. Isso não reduz a educação ao imediatismo ou mero pragmatismo; pelo contrário, implica a construção de um projeto que educa por meio de uma *práxis* construída a partir dos dilemas e desafios da classe trabalhadora, historicamente excluída da escola e cujos problemas nunca foram tratados pelo currículo escolar.

Florestan Fernandes (2020), que analisou em profundidade a especificidade das relações sociais capitalistas no Brasil, mostra-nos que a classe dominante é constituída por uma simbiose entre as velhas oligarquias agrárias e as novas frações da indústria e serviços, as quais nunca se propuseram a construir uma nação autônoma e soberana, com educação universal e de qualidade, voltada não só à produção científica, mas também à formação política e cultural da juventude. Ao longo de nossa história, a opção da burguesia foi por um projeto de sociedade de capitalismo dependente, sucedendo aos grandes grupos dos centros hegemônicos do capital e mantendo uma sociedade que, de um lado, concentra propriedade e riqueza e, de outro, amplia pobreza e miséria.

Como filho único de mãe solteira, o intelectual Florestan Fernandes teve, por caminhos diversos e tardios, educação de qualidade científica e política. Isso o tornou um dos maiores defensores da educação pública e militante na luta com e pelos excluídos. Num de seus últimos livros – **O desafio educacional** –, indica que a educação é o mais grave dilema social brasileiro porque priva os excluídos de tomar consciência de sua situação e organizar-se para superá-la. O desafio aqui mencionado não se refere a qualquer educação:

A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da 'educação para um mundo em mudança', mas sim da educação como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores (FERNANDES, 2020, p. 29).

A consciência crítica negadora do passado incide sobre essa visão dual, tecnicista, fragmentada e mercantil da educação profissional e tecnológica. A consciência crítica afirmadora do futuro, na ótica dos interesses dos trabalhadores, dos seus filhos e dos excluídos, centra-se na formação integrada, omnilateral e politécnica de formação humana.

## **Considerações Finais**

Entender as bases ontológicas, epistemológicas e *práticas* da EPT implica reconhecer a necessidade de implementar uma formação profissional que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos e técnicas. Formar o homem que trabalha não se resume a transmitir saberes relacionados ao exercício de determinada profissão: é potencializá-lo para que possa, a partir do próprio trabalho, construir as condições necessárias para sua existência, de forma consciente, criativa e livre, sendo capaz de participar ativamente da transformação, pela raiz, de uma das sociedades mais desiguais do mundo. A centralidade do trabalho – como categoria ontológica e princípio educativo – impõe a construção de uma concepção de educação voltada para a emancipação, a autonomia e a omnilateralidade:

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e educação (KONDER, 2000, p. 112).

Ao contrário disso, o projeto neoliberal e empresarial procura oferecer formação apressada, barateada e fragmentada, num contexto marcado por exploração, competição e imposição de sacrifícios à classe trabalhadora. O trabalho perde sua dimensão ontológica para ser apenas mero fator de reprodução econômica. Nesse sentido, é preciso zelar para que a escola do trabalho, integrada, politécnica/tecnológica não se confunda com a escola profissional, ocupada apenas com treinamentos e com formação unilateral e fragmentada. Isso implica romper com a perspectiva burguesa de cidadania, entendida apenas como obedecer a leis e votar em candidatos burgueses para a manutenção do sistema. É preciso formar para a cidadania ativa, criativa, que não hipoteque o futuro da classe trabalhadora em prol da manutenção de um modo de produção perverso, que se alimenta de crises e de destruição das bases da vida.

Por conta disso, defende-se a perspectiva do ensino integrado como caminho para a superação da lógica dualista da escola burguesa. Integrar formação profissional e tecnológica à educação básica de nível médio, num projeto que contemple o indivíduo em sua totalidade, é caminho para resistir a ataques e ameaças promovidos pela pedagogia do capital. Ainda que o ensino médio integrado não seja exclusividade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entende-se que é neles que a formação omnilateral – apesar de todas as contradições e tensões do projeto – tem condições materiais para acontecer.

Defender os Institutos Federais implica defender um projeto de educação profissional e tecnológica descentralizado, interiorizado, que acontece a partir da perspectiva politécnica e que tem como horizonte prioritário a integração. Implica, também, sinalizar para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a partir do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, sem negar todos os trabalhos de extensão e atenção à comunidade.

A despeito de importantes e positivos resultados alcançados pelo ensino médio integrado da Rede Federal (tanto na perspectiva social quanto em exames de avaliação externa)<sup>13</sup>, o modelo de educação neoliberal não se importa com isso. Uma análise da conjuntura atual, em particular da realidade brasileira, mostra que o interesse do capital é precarizar, fragmentar e apressar a formação de indivíduos flexíveis e acríticos para assumirem trabalhos de baixa remuneração, ultraprecarizados e informais.

Projetos como a contrarreforma do ensino médio, a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para EPT (BRASIL, 2021), o congelamento de investimentos em saúde e educação, os ataques ao serviço público, à educação e à pesquisa são estratégias da classe dominante autoritária, que se pauta pela modernização conservadora neoliberal, fazendo do atraso e do subdesenvolvimento o seu projeto. Por tudo isso é importante não só conhecer as bases de uma educação profissional que resista a este projeto, mas também refletir sobre elas, a fim de que direitos sejam garantidos e que o futuro de jovens da classe trabalhadora não seja confiscado para o atendimento das demandas do capital.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

AZEVEDO, Luiz Alberto; COAN, Marival. O Ensino Profissional no Brasil: atender “os pobres e desvalidos da sorte” e incluí-los na sociedade de classes – uma ideologia que perpassa os séculos XX e XXI. **Trabalho necessário**. Ano 11. n. 16, 2013, p. 1 – 28.

BRASIL, **Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**. São Paulo. n. 127. p. 53 – 68. out./nov./dez., 2020.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. São Paulo: Papyrus, 1994.

---

<sup>13</sup> Moura e Lima Filho (2017) afirmam que, apesar de o Brasil aparecer no ranking do PISA em 63º lugar (de um total de 72 países participantes da avaliação), os Institutos Federais, se fossem um país, ocupariam o 11º lugar. Apesar de todos os limites e críticas a programas de avaliação externa, a apresentação desses dados é importante, porque mostra que o projeto de educação integrada dos IFs, além de atender a uma demanda social latente, apresenta desempenho positivo em avaliações internacionais. Isso significa que o ensino integrado atende não só a uma série de demandas sociais e humanas da classe trabalhadora, mas também aos critérios de uma educação de qualidade a partir dos parâmetros capitalistas.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez/EPSJV/FIOCRUZ, 2012, p. 83 – 106.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. **O desafio Educacional**. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 267 – 274.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. v. 1. Lisboa: Seara Nova, 1976.

\_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo**. Jornalismo. v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica do SESC Rio**. Rio de Janeiro. Editora SENAC, 2000.

\_\_\_\_\_. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a12v2796.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

MACHADO, Lucília Regina. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 540 – 547.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: ARTMED, 2010. p. 58-79.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun., 2017.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771 – 788, jul. – set. 2011

\_\_\_\_\_. Pedagogia das competências. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 535 – 540.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao Politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.