

# AS BASES CONCEITUAIS NA EPT

---

## **Organizadores**

Cláudio Nei Nascimento da Silva

Daniele dos Santos Rosa

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

As bases conceituais na EPT [livro eletrônico] /  
organização Cláudio Nei Nascimento da Silva ,  
Daniele dos Santos Rosa. -- 1. ed. -- Brasília,  
DF : Grupo Nova Paideia, 2021.

PDF

Vários colaboradores.  
ISBN 978-65-996340-1-7

1. Educação profissional 2. Dialética  
3. Materialismo dialético 4. Materialismo histórico  
I. Silva, Cláudio Nei Nascimento da. II. Rosa,  
Daniele dos Santos.

21-87717

CDD-146.32

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Dialética materialista : Filosofia 146.32

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

**Grupo Nova Paideia**



**DIRETORIA EXECUTIVA**

**Diretor-Presidente**

Eder Alonso Castro

**Secretária**

Laura Marcela Cubides Sánchez

**Tesoureira**

Cláudia Luíza Marques

**CONSELHO FISCAL**

1º Conselheiro – Luciano Pereira da Silva

2º Conselheiro – Fernanda Maria Melo Alves

3º Conselheiro – Mara Lúcia Castilho

**Editora Nova Paideia**



**EQUIPE EDITORIAL**

**EDITOR**

Prof. Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva,  
Instituto Federal de Brasília, Brasil

**VICE-EDITOR**

Prof. Dr. André Luiz Ferreira de Oliveira,  
Instituto Federal de Rio Grande do Norte,  
Brasil

## **CONSELHO EDITORIAL NACIONAL**

Prof. Dr. Eder Alonso Castro  
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Êrika Barretto Fernandes Cruvinel  
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Hellen Cristina Cavalcante Amorim  
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Prof. Dr. Luciano Pereira da Silva  
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Mara Lúcia Castilho  
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Maria do Rosário Cordeiro Rocha  
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Rebeka Carocha Seixas  
Instituto Federal de Rio Grande do Norte, Brasil

Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira Silva  
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Simone Braz Ferreira Gontijo  
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Profa. Dra. Sirlei de Lourdes Lauxen  
Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ, Brasil

Profa. Dra. Veruska Ribeiro Machado  
Instituto Federal de Brasília, Brasil

## **CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL**

Prof. Dr. Erick Manuel Tardencilla  
UNAN-MANAGUA, Nicaragua

Profa. Dra. Carla Cubillos Vega  
Universidad Complutense de Madrid

Profa. Dra. Fernanda Maria Melo Alves  
UC3M, UFBA., Espanha

Prof. Dr. José Antonio González Moreira  
UC3M, Espanha

Profa. Dra. Nuria Castells Gómez  
Universitat de Barcelona (Spain), Espanha



*Ser radical é agarrar as coisas  
pela raiz, e a raiz para o ho-  
mem é o próprio homem.*

*Karl Marx*

# SUMÁRIO

<b>01</b>	AS BASES DA EPT EM SUA RELAÇÃO COM A SOCIEDADE BRASILEIRA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM DISPUTA	14
<b>02</b>	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: (RE) CONCEITUANDO A (CONTRA)HEGEMONIA	29
<b>03</b>	EPT: CONTRIBUIÇÕES DO MARXISMO PARA UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DE TECNOLOGIA	45
<b>04</b>	EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA	60
<b>05</b>	A FILOSOFIA DA TÉCNICA DE ÁLVARO VIEIRA PINTO E A DIMENSÃO ONTOLÓGICA E HISTÓRICA DA CATEGORIA TRABALHO NA EPT	76
<b>06</b>	PARA VOLTARMOS A SER HUMANOS – APROXIMAÇÕES À CATEGORIA ALIENAÇÃO E ESTRANHAMENTO, EM KARL MARX	92
<b>07</b>	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E GÊNERO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA	105
<b>08</b>	A SUPERAÇÃO DO DISCURSO HEGEMÔNICO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA	122
<b>09</b>	FORMAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA: INDICATIVOS PARA UMA PRÁXIS LIBERTADORA	132
<b>10</b>	MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: CONCEITUAÇÃO E CONCEPÇÕES NO CAMPO DA TEORIZAÇÃO	147
<b>11</b>	A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	164
<b>12</b>	A PERTINÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	180

## Apresentação

A realização e publicação de estudos que tenham o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico-metodológico representa um esforço para se fortalecer o debate acerca do papel da educação nas sociedades de classe. Além disso, estudos que se orientam por esta perspectiva têm em comum a percepção de que a educação não é uma instância humana isolada do todo social, mas, ao contrário, representa um terreno em que diferentes visões de sociedade concorrem entre si.

Nesse sentido, além de perceber e denunciar o papel da educação na legitimação dos interesses das classes dominantes, o materialismo histórico-dialético, por considerar a natureza política da ação humana, isto é, uma ação que leva em conta sua intencionalidade no mundo, busca a transformação, consciente, da realidade social.

A visão sobre a relação educação-sociedade, no pensamento de Marx, é uma das chaves para se compreender a contribuição do materialismo histórico-dialético no campo educacional. Em o *Manifesto Comunista*, Marx e Engels (2008, p. 39) refletem sobre essa relação e chamam a atenção para os determinantes sociais da educação, como também para a compreensão da educação como um processo social mais amplo, que ultrapassa os limites da escola:

Vocês afirmam, porém, que queremos abolir os vínculos mais íntimos, na medida em que propomos substituir a educação doméstica pela social. Mas, a sua educação também não é determinada pela sociedade? Por acaso vocês não educam através de relações sociais, através de ingerência direta ou indireta da sociedade, com ajuda das escolas etc.? (MARX; ENGELS, 2008, p. 39)

Nesse sentido, as relações sociais são, também, relações educativas. São educativas porque a educação é condição para o incremento do processo produtivo, da construção de saber necessário à produção e reprodução da existência humana no mundo (SAVIANI, 2007), mas também porque, sendo ela uma educação subordinada aos interesses das classes dominantes, contribui para a formação de seres conformados com sua condição de explorados e excluídos. Além disso, a natureza educativa das relações sociais permite que ela seja também a base para o processo de transformação da realidade social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária, quando se torna parte de um projeto de formação de trabalhadores e trabalhadoras.

Ao tomar o materialismo histórico-dialético como fundamento para as discussões que ora são desencadeadas, esta obra considera a história humana como uma história em que a luta pelo monopólio dos meios de produção gerou também a luta pela hegemonia de uma concepção de educação. Nas sociedades modernas, “a concepção, segundo a qual a escola é um local de democratização do saber encobre a contradição fundamental da sociedade capitalista” (PILETTI; PRAXEDES, 2010, p. 55), já que ela é mais um espaço de reprodução da hierarquia social (governantes e governados), da desigualdade de classes e, portanto, de exclusão social.

Nesta perspectiva, esta obra considera os seguintes aspectos da relação educação-sociedade como fundamentais para a leitura dos textos que seguem:

- 1. A noção de trabalho como princípio educativo.** O trabalho é a categoria fundamental para a compreensão da educação à luz do materialismo histórico-dialético. Sob o ponto de vista da sociedade capitalista, o trabalho é compreendido na perspectiva do emprego ou do trabalho assalariado, reduzindo, com isso, o trabalhador a uma relação de exploração. Nessa perspectiva, a educação tem o papel de formar mão de obra especializada, adestrada às demandas do processo produtivo, capaz de desempenhar tarefas previamente definidas, baseadas no desenvolvimento de competências e habilidades. Quando se pensa no trabalho como princípio educativo, por outro lado, tem-se um outro ideal de formação para o trabalhador. Uma formação que permita, além do desenvolvimento pleno de suas capacidades, também a possibilidade de compreender a realidade em sua totalidade. Para isso, a escola não pode focar em determinadas habilidades e competências, apenas, mas na formação de um ser humano pleno, integral. Se para o ideal burguês de educação interessa a formação de sujeitos eficientes, mas parciais; especialistas, mas alienados; para o ideal de educação fundado no trabalho como princípio educativo o importante é a formação integral, com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e à sua emancipação.
- 2. A sociedade deve ser compreendida como uma totalidade complexa de “múltiplas determinações”.** Isso porque os fins da educação são históricos e sempre sujeitos às determinações das condições materiais da sociedade à qual ela pertence. Como diria Paulo Freire (1997, p. 35): “não há educação fora das sociedades e não há homem no vazio”. Toda educação reflete as relações entre as classes sociais e as lutas pelo controle dos meios de produção da existência humana, num processo que, por ser histórico, acompanha as transformações no interior das sociedades, refletindo, também, a luta pelo controle dos meios de produção e reprodução do conhecimento historicamente construído.
- 3. Não há neutralidade na ação educativa.** Não há neutralidade em nenhuma ação humana no mundo. Em todas as instâncias da vida social é possível perceber a intencionalidade do ser humano, seus propósitos, desejos, visões de mundo, interesses. Todo ato educativo está apoiado em uma forma de se compreender a realidade, seja ela na perspectiva da alienação de um ser por outro; seja na perspectiva de sua emancipação. Considerando que a educação tanto pode libertar quanto aprisionar, o papel de uma educação comprometida com a transformação social deve levar em conta a formação crítica do indivíduo, sem se esquecer de seus desejos e interesses. O discurso da neutralidade política do



ato educativo é um engodo tão ou mais eficiente que o discurso do potencial transformador da educação nas sociedades capitalistas.

- 4. A superação da dualidade estrutural pela educação.** Nesse aspecto, pode-se dizer que o conhecimento humano é também uma riqueza produzida pelas sociedades humanas, que não é distribuído igualmente. À classe dos que detêm o controle sobre os meios de produção da riqueza material, o conhecimento propedêutico, universal, intelectual; à classe dos trabalhadores, o conhecimento manual, técnico e parcial do processo produtivo. O resultado é a reprodução da estrutura de dominação pela educação, que forma trabalhadores para o desempenho de tarefas necessárias à produção material, mas sem compreensão da totalidade da realidade social. Para superar essa dualidade, é preciso uma escola unitária, nos moldes do pensamento gramsciano, que forme trabalhadores intelectuais, capazes de não só compreender mas também de se engajar com as lutas sociais de sua classe.
- 5. Educação como compromisso político.** Além do compromisso com a formação das pessoas, o sujeito da educação deve ter consciência de seu papel na sociedade e do potencial de transformação que sua ação possibilita. Professores não podem se ater à mera reprodução de conteúdos previamente determinados, convertendo a relação com os estudantes a um processo de robotização em que uns apenas cumprem tarefas programadas, sem a devida reflexão sobre o que fazem. A transformação da realidade social passa, necessariamente, pela compreensão das contradições próprias dessa realidade. Para tanto, é preciso o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e criativo dos estudantes. Mais do que apresentar conceitos, é preciso refletir sobre o fato destes serem os conceitos escolhidos para explicar a realidade em que vivemos, tanto do ponto de vista científico, quanto do ponto de vista político.
- 6. A educação deve ser um projeto de construção de uma sociedade justa.** Sabendo-se que na escola vários ideais de educação estão em disputa, um senso ético desenvolvido não pode permitir o florescimento de pedagogias que reforcem a exclusão das pessoas por meio da escola. Nesse sentido, só uma formação integral para os filhos dos trabalhadores, por meio de uma escola unitária, que não faça distinção entre os muitos que a procuram pode ser justa. A escola precisa ser um lugar em que o princípio da igualdade de oportunidades seja levado às últimas consequências. Quando a escola reforça a diferença entre ricos e pobres, oferecendo caminhos diferentes a depender da origem social de seus estudantes, a desigualdade deixa de ser uma constatação e passa a ser um ideal a ser seguido.

**7. A permanente luta dos trabalhadores por respeito e dignidade.** Como trabalhadores da educação, os professores devem saber que, “à burguesia convém fomentar nos professores a ilusão de que são apóstolos ou missionários, a quem entrega sem condições a educação de seus filhos” (PONCE, 1992, p. 180). No entanto, a profissionalização do trabalho docente (ou do trabalho na educação como um todo) pressupõe, além de salários dignos, condições de trabalho adequadas, como carreira atrativa, tempo para estudos e planejamento, valorização e incentivo a estudos, tempo para descanso adequado. A consciência do papel do professor nas sociedades capitalistas vai além da luta salarial. Deve considerar a função deste profissional para a manutenção do equilíbrio das relações sociais. Em outras palavras, compete ao professor a tarefa de colaborar com o desenvolvimento de um projeto de sociedade coerente com valores humanos como a justiça social, solidariedade, respeito à diversidade e o diálogo. A importância estratégica do professor nas sociedades é tanta que, sem ele, o tecido social se rompe.

Com base nesses aspectos, esta obra se soma a outros esforços que buscam afirmar que uma educação verdadeiramente emancipatória é possível. Uma educação que não faça distinção entre ricos e pobres; conhecimentos técnicos e propedêuticos; planejadores e executores; dominantes e dominados; maioria e minoria; brancos e negros. Uma educação que considera o ser humano em sua totalidade, para uma formação plena, não apenas seu adestramento para o desempenho de funções técnicas e manuais necessárias a seu ingresso no mercado de trabalho. O projeto de educação que subjaz as discussões presentes neste livro tem como horizonte um ideal de ser humano pleno, livre, consciente, emancipado e digno.

Sob estes aspectos gerais, esta obra também permite um diálogo entre pesquisadores muito experientes e renomados em suas áreas de atuação com estudantes (mestrandos e doutorandos) que se integram neste debate tão necessário. O diálogo também se estabeleceu de forma interna aos capítulos, pois muitos são resultados de pesquisas desenvolvidas conjuntamente entre docentes de diversas áreas e estudantes em formação.

Partindo do mesmo fio condutor - uma educação profissional emancipatória -, os cinco primeiros capítulos concentram-se em abordagens que visam problematizar conceitos e categorias fundantes da EPT. Iniciemos pelos dois primeiros. **Tiago Fávero de Oliveira e Gaudêncio Frigotto** buscam demonstrar, no primeiro capítulo intitulado **As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa**, como a apreensão das categorias ontologia, epistemologia e *práxis* permitem analisar as origens da EPT e sua contraposição aos preceitos neoliberais, pautados por uma pseudo oposição entre “concorrência *versus* solidariedade, unilateralidade *versus* omnilateralidade”. Dando continuidade a essas problemáticas, o segundo capítulo intitulado **Educação profissional e tecnológica: (re)conceituando a (contra)hegemonia**, de **Marise Ramos**, traz um importante debate sobre como nossos conceitos precisam estar coerentes com a perspectiva da educação politécnica e de formação *om-*

*nilateral*, salientando que “Se, de um lado, o conceito de educação tecnológica abrange formação intelectual, corpórea e científica dos estudantes, o conceito de educação profissional nos remete a conhecimentos e à formação que possibilita o exercício do trabalho produtivo conforme a divisão social e técnica da produção. Trata-se de dimensões objetivas sobre como a sociedade divide entre os seus sujeitos a produção do que é necessário para a existência dessa mesma sociedade”.

Nos quatro capítulos a seguir, seus autores se propõem a pensar a EPT a partir de categorias específicas e centrais. Sob o título **EPT: contribuições do marxismo para uma abordagem conceitual de tecnologia**, José Henrique Duarte Neto estuda a tecnologia enquanto dimensão conceitual e formativa das bases teóricas da educação profissional, apreendendo-a nos processos de atividade do ser humano (como mediação do trabalho) e relacionando-a enquanto ciência aplicada à produção capitalista, que organiza o processo de trabalho e atua como meio de valorização do capital. Por sua vez, Julio Cesar Pereira Monerat, em seu capítulo intitulado **Em busca dos fundamentos científicos da educação profissional tecnológica**, explora a relação entre o conceito de educação tecnológica e o de conhecimento científico, abordando as dimensões, por um lado, da educação profissional e do conhecimento técnico e, por outro, da educação tecnológica e do conhecimento científico vinculado às ciências naturais. Em seu capítulo intitulado **A filosofia da técnica de Álvaro Vieira Pinto e a dimensão ontológica e histórica da categoria trabalho na EPT**, João Cláudio Madureira analisa a contribuição do filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto ao trazer para o debate o *conceito de tecnologia* e da sua análise teleológica do surgimento da chamada “razão técnica”, na obra *O Conceito de Tecnologia* (2005). Finalizando este bloco, Daniele dos Santos Rosa propõe, sob o título **Para voltarmos a ser humanos – aproximações à categoria alienação e estranhamento, em Karl Marx**, uma reflexão sobre essas importantes categorias que partem dos pressupostos da EPT e encontram na reflexão sobre a arte literária a ampliação necessária para a compreensão dos processos de formação humana.

Os três próximos capítulos partem das categorias conceituais estudadas para debaterem temáticas mais amplas que impactam o cotidiano da EPT. Cândida Beatriz Alves, Sônia Cristina Hamid e Elzahrâ Mohamed Radwan Omar Osman problematizam, no capítulo intitulado **Educação profissional e gênero: uma discussão necessária**, as contribuições das análises feministas marxistas sobre a divisão sexual do trabalho, buscando apreender os sentidos de trabalho no campo da educação, de modo amplo, e da educação profissional, especificamente. Já o capítulo intitulado **A superação do discurso hegemônico na construção de uma educação profissional emancipatória**, de Rodrigo Trevisano de Barros e Laís Rodrigues da Silva, ancorado no pensamento de Ernesto Laclau, busca apresentar a relação entre o discurso hegemônico e as possíveis contribuições de um discurso contra-hegemônico para a EPT. Concluindo este bloco, Márcia Castilho de Sales e Renato Hilário dos Reis, no capítulo intitulado **Formação profissional emancipatória: indicativos para uma práxis libertadora**, partem das importantes questões “Como possibilitar para a classe trabalhadora um enfrentamento a esse processo corrosivo de retirada de direitos e exploração?”

Como desenvolver uma formação profissional emancipatória no contexto do jugo do neoliberalismo?” para refletir e problematizar o processo de reorganização do trabalho no contexto do capitalismo neoliberal e suas implicações na educação profissional.

Por fim, os últimos três capítulos desta obra, todos escritos a partir do processo de colaboração entre pesquisadores em formação e seus orientadores, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional, visam a uma retomada das categorias basilares da EPT e se propõem a pensá-las a partir da reflexão teórico-crítica, da pesquisa e das práticas pedagógicas. Sob o título **Materialismo histórico-dialético: conceituação e concepções no campo da teorização**, os pesquisadores **Rafael Rodrigues de Sousa Frois, Dagma Ferreira Alves, Thiago Batista Amorim, Viviani Pereira Amanajás Guimarães, Cláudio Nei Nascimento da Silva e Daniele dos Santos Rosa** debatem sobre as características dessa perspectiva teórico-metodológica e sua utilidade para a análise das contradições das sociedades capitalistas, especialmente na área da Educação. Já o capítulo intitulado **A pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional e tecnológica**, de **Maria de Fátima da Silva e Ana Paula Santos de Melo Fiori**, buscou discutir as contribuições da pesquisa como princípio pedagógico para o processo emancipatório, além de apresentar e propor a *Webquest* como ferramenta auxiliar no desenvolvimento da pesquisa como princípio pedagógico. Fechando este bloco, e toda a obra, **Caroline Neugebauer Wille, Cibele Schwanke, Clarice Monteiro Escott e Michelle Camara Pizzato**, no capítulo intitulado **A pertinência da pedagogia histórico-crítica para o ensino médio integrado**, problematizam os desafios e propõem ações de práticas pedagógica no EMI.

Nesse sentido, convidamos os leitores e leitoras interessados no tema a compartilharem conosco tantas reflexões aqui reunidas. Reiteramos que esta obra é resultado de um esforço coletivo baseado na observação, no estudo e na análise das categorias conceituais que norteiam a EPT e que merecem nossa atenção em prol da construção de uma educação verdadeiramente emancipatória a todos.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl, e ENGELS Friedrich. 2008. **O manifesto comunista**. São Paulo: Expressão popular.

PILETTI, Nelson, e WALTER Praxedes. 2010. **Sociologia da educação**. 1o ed. São Paulo: Ática.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 12. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152–180, 2007.

# 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 prática 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.

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: (RE) CONCEITUANDO A (CONTRA)HEGEMONIA<sup>1</sup>

# 02

Marise Nogueira Ramos<sup>2</sup>

## Introdução

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais' significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializadas' por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um 'gênio filosófico' de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais (GRAMSCI, 1987, p. 13-14).

Tomamos as palavras de Antonio Gramsci (1987) para indicar os propósitos que guiam as reflexões que compõem este texto. Não se encontrarão aqui "descobertas originais". Ao contrário, o conteúdo é repleto de reitera-ções, sejam elas internas ao próprio texto, sejam advindas de outras publi-cações e/ou de diálogos pregressos com muitos leitores. Afinal, esta não é a primeira vez que tratamos de bases conceituais do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Mas o que nos move é a tentativa de continuar discutindo, difundindo e socializando criticamente conceitos, do nosso ponto de vista, estruturantes da formação humana, inclusive no plano escolar, na contrahegemonia da lógica capitalista. Consideramos que a interlocução se renova permanente-mente, tanto porque novos sujeitos recompõem questões, ainda que anti-gas, sob distintos enfoques; quanto porque há os desafios estruturais que permanecem e os conjunturais que nos colocam mais perguntas. Insisti-mos, assim, em repetir "pedagogicamente" sínteses que tendem a agregar, não sem contradições, o pensamento crítico em educação, pois não temos dúvidas de que um curso de Mestrado é mediação importante na tentativa de se construir uma nova ordem intelectual e moral nesse campo.

Com essa intenção, o texto se inicia problematizando a expressão "edu-cação profissional e tecnológica", argumentando que o conceito mais am-plo que seria a referência institucional e pedagógica da educação con-trahegemônica seria "educação tecnológica". Este subordinaria, em seus princípios e propósitos, a "educação profissional", considerando a relação histórica entre a formação de trabalhadores e a divisão social do trabalho.

<sup>1</sup> O presente texto tem por base a exposição realizada na aula inaugural do ProfEPT do IFSC, IFPI, CEFET-MG e do IFSULDEMINAS de 12/04/2021.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Fiocruz e UERJ. E-mail: ramosmn@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5439-3258>.

Reconhecemos, porém, que são também de ordem histórica as determinações que levaram à prevalência da educação profissional como o conceito que define as funções da respectiva rede federal e que a agregação da expressão “educação tecnológica” deve ser entendida como uma conquista na disputa entre as concepções críticas e conservadoras na educação.

Em seguida, recuperamos o conceito fundamental que organiza ontologicamente a relação trabalho-educação na formação humana e, em especial, em suas formas institucionalizadas como educação escolar e deste, com a finalidade profissional. A fim de explicitar conceitos caros ao campo como profissão e qualificação, igualmente em suas formulações e contradições históricas, recorreremos à elaboração sociológica e destacamos os sentidos pelos quais esses podem ser disputados.

Finalmente, fazemos mais uma vez a crítica à noção de competência, especialmente por voltar a ser referência de organização curricular da educação básica e profissional, no contexto de flexibilização e precarização do trabalho.

Concluimos apontando temas que podem merecer atenção de estudos no âmbito do ProfEPT a fim de que os conhecimentos construídos por pesquisadores docentes e discentes possam tanto fortalecer a identidade da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – e seu papel na educação nacional – quanto compor a construção filosófica, epistemológica, metodológica e pedagógica que contribuam para a consolidação desse campo acadêmico e de práxis formativa.

## **1 Educação Profissional e Educação Tecnológica: a ordem dos “fatores” altera o produto?**

Tal como anunciamos na introdução deste texto, começamos pela problematização do nome que intitula o mestrado e a própria rede: educação profissional e tecnológica. Se subtrairmos a palavra “profissional”, ficamos com “educação tecnológica”. Na tradição do materialismo histórico trata-se de um conceito que nos remete à formação plena da classe trabalhadora:

Por educação entendemos três coisas: 1) educação intelectual; 2) educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX e ENGELS, 2011, p. 85)

A expressão, portanto, necessariamente nos coloca no plano da formação geral de trabalhadores num tempo-espço histórico, que contemple a educação intelectual, corpórea e propriamente tecnológica, no sentido da apreensão de bases científicas e culturais da produção de um tempo, além do desenvolvimento de capacidades e conhecimentos para agir em contextos em transformação e transformados pela ciência e tecnologia.

Nesse sentido, educação tecnológica deve ser tratada como sinônimo, ou de mesma raiz filosófica, ético-política, da educação politécnica, signifi-

cando aquela que proporciona aos estudantes e aos trabalhadores a apreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna, como nos mostra Dermeval Saviani:

Sem desconsiderar a validade das distinções efetuadas por Manacorda, penso que, grosso modo, pode-se entender que, em Marx, “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” podem ser considerados sinônimos. Se na época de Marx o termo “tecnologia” era pouco utilizado nos discursos econômicos, e o era menos ainda nos discursos pedagógicos da burguesia, de lá para cá essa situação modificou-se significativamente. Enquanto o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnicia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das engenharias. Assim, a concepção de politecnicia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar essa visão educativa em relação àquela correspondente à concepção burguesa dominante (SAVIANI, 2002, p. 144-146, *apud* SAVIANI, 2007, p. 163).

Assim entendido, a palavra “tecnológica” não significaria somente um adjetivo acrescido ao substantivo “educação”. Mas, ao se fazê-lo, apontar-se-ia para um princípio filosófico da educação de trabalhadores e trabalhadoras e seus filhos, referente à educação integral, omnilateral desses sujeitos.

Neste sentido, seria suficiente nomear as instituições da rede federal e o próprio mestrado como instituições de educação tecnológica, como ocorre com os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). No contexto em que esses foram criados, certamente não foi com tal fundamento que se conferiu o nome, mas com o sentido apropriado pela concepção dominante, como acima comentado por Saviani. Porém, no final dos anos de 1980 e início dos 1990, essa nomenclatura criou um contexto fecundo de discussão crítica do projeto político-pedagógico dessas instituições, lamentavelmente abortado pelo Decreto n. 2.208/1997 e retomado a partir de 2003, com a concepção de “ensino médio integrado” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Naquele momento, ao lado dos Cefet figuravam as escolas técnicas e agrotécnicas federais. Por uma inferência simples, enquanto o adjetivo “tecnológico” sugeriria a unidade entre ciência e técnica (ou, etimologicamente, a ciência da técnica), o adjetivo “técnica”, corresponderia a uma de suas partes. Objetivamente, as atividades orientadas pela primeira implicariam necessariamente a educação intelectual, o que não seria pressuposto da segunda. A pertinente crítica a tal redução fez com que o movimento organizado dos docentes dessas instituições, instado pela discussão de seu projeto político-pedagógico e no contexto de debates de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reivindicasse o nome e o conceito de educação tecnológica no sentido mais próximo do pensamento de Marx e Engels (2011).

O movimento contraditório da história nos levou a ampliar a adjetivação da educação realizada por essas instituições. A educação proporcionada pela Rede e pelos Institutos Federais seria “profissional, científica e tecnológica”, tal como a formação proporcionada pelo respectivo curso de mestrado em rede. Enquanto em tempos passados pode se ter admitido uma educação técnica que não fosse científica, o mesmo seria absolutamente

impróprio hoje, pois os dois conceitos, quando ligados por um conectivo, não poderiam ser reduzidos a somente um deles, preservando-se a unidade.

O sentido de formação integral, ou omnilateral, carregado pelo conceito “educação tecnológica” como sinônimo de “educação politécnica”, engloba a formação geral dos educandos. Esta deve ser compreendida não como formação generalista ou exclusivamente de cultura humanista, mas de desenvolvimento da autodisciplina e autonomia intelectual dos estudantes, possibilitando a posterior especialização, “seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.)” (GRAMSCI, 1991, p. 124).

O intelectual fala de “humanismo no sentido amplo” e não apenas em “sentido tradicional”. Na perspectiva histórico-dialética, quer dizer que a produção da existência humana é uma obra do próprio ser humano em condições objetivas enfrentadas e transformadas por ele próprio. Esse universo “humano” é o universo do trabalho, da ciência e da cultura. Portanto, o conceito de educação tecnológica impede a desvinculação ou mesmo oposição entre cultura humanista e cultura técnica. Trata-se de um conceito que nos ajuda a superar falsas dicotomias na educação.

Quando a educação é adjetivada como profissional não se poderia entender tratar-se de um tipo de educação que se oponha ou substitua a educação geral, mas sim que se trata de uma dimensão mais específica da formação. Assim, parece-nos claro que a nomenclatura educação profissional e tecnológica nos remete à síntese de formação geral e formação específica.

Esta compreensão ilumina o sentido e o significado histórico desta rede e, particularmente, deste mestrado. Se, de um lado, o conceito de educação tecnológica abrange formação intelectual, corpórea e científica dos estudantes, o conceito de educação profissional nos remete a conhecimentos e à formação que possibilita o exercício do trabalho produtivo conforme a divisão social e técnica da produção. Trata-se de dimensões objetivas sobre como a sociedade divide entre os seus sujeitos a produção do que é necessário para a existência dessa mesma sociedade.

Portanto, enquanto a educação tecnológica refere-se àquela que possibilita aos educandos apreender as determinações históricas da produção da existência humana em suas múltiplas dimensões e desenvolver suas potencialidades em todas as direções – sendo assim tomada como sinônimo de educação politécnica – a educação profissional vincula-se mais diretamente à divisão do trabalho, ou seja, às formas sociais de organização dessa produção.

Se compreendermos a educação tecnológica e profissional – a inversão dos “fatores” pode alterar o produto – como síntese de formação geral e específica, somos levados a buscar o segundo conceito das bases sobre as quais estamos falando.

## **2 Trabalho como princípio educativo**

Nossa análise partiu da problematização do nome educação tecnológica e profissional que pode ser compreendida como a práxis que caracteriza essas instituições. Nos termos aqui discutidos, ela é sustentada por um

conceito fundante que é o trabalho como princípio educativo. Retomo mais uma vez a elaboração de Saviani (2020, p. 24):

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo visto que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim entendido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo posto que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, ao determinar a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Diríamos, então, que o trabalho estrutura a produção da existência humana histórica e socialmente e, neste sentido, o faz do ponto de vista ontológico e histórico. Ontologicamente, o princípio educativo do trabalho se explica por ser a primeira mediação da relação dos seres humanos com a natureza e destes entre si, porque os seres humanos produzem a sua existência mediante a transformação da natureza e apropriação de suas leis como potência para a sociedade. Isto difere essencialmente o ser humano dos outros animais (MARX, 2001).

Resumidamente poderíamos dizer – cito mais uma vez Saviani (2007) – que os animais se adaptam à natureza, enquanto os seres humanos adaptam a natureza a si. Assim, tudo o que construímos, as conquistas e as mazelas, no processo contraditório de produção histórica da humanidade, vem desta característica da espécie humana de transformar a natureza para si, o que quer dizer: produzir o necessário para manter-se vivo. Somente pela própria ação humana isso é possível, diferentemente de outros animais que, na luta pela sobrevivência, podem se extinguir caso não desenvolvam adaptações necessárias à sua sobrevivência. Enquanto estes estão sempre ameaçados de extinção, o ser humano não desenvolve adaptações, mas, ao contrário, ele se constitui na relação com a própria natureza e a faz transformada, isto é, uma natureza humanizada. Tem-se, assim, uma unidade dialética entre espécie viva e o seu próprio ambiente, o seu meio que é produzido e transformado de forma positiva e negativa ao mesmo tempo.

Por vezes, parece que nos tornamos objetos de artefatos tecnológicos e de relações por eles mediadas. Porém, se a tecnologia é produção humana, é ela que precisa nos ser útil e não o contrário. Trata-se de uma relação histórica Homem – natureza – Homem que vem desde a pedra lascada, passando pelas chamadas primeira, segunda, terceira e hoje quarta “revoluções industriais”. Nesse processo, fomos nos apropriando dos fenômenos da natureza e transformando-os em força produtiva para nós próprios.

A eletricidade, por exemplo, como força natural, sempre existiu; a eletricidade estática, o raio que cruza o céu durante uma tempestade etc. Trata-se de um fenômeno da natureza independente da ação humana. Mas quando o ser humano foi capaz de apreender as leis desse fenômeno, inclusive nomeando-o e conceituando-o como energia, é que o transformamos em potência humana. Isto ocorre por meio do trabalho, que é um processo ontológico ou ontocriativo essencial à espécie humana.



A necessidade é a categoria que nos equipara a todas as espécies vivas. Mas o que delas nos diferencia é o fato de o ser humano reconhecê-las e elaborá-las conscientemente desde a seu conteúdo, passando por suas determinações, pelo projeto de como satisfazê-la, até chegar à obra, ou seja, ao que pode levar à superação da respectiva necessidade. Esse movimento, simultaneamente, dilata o tempo de liberdade e cria novas necessidades.

O fato é que cada nova necessidade tende a ser mais complexa e apresentar outros desafios às capacidades humanas. Disto se depreende o que se chama de “desenvolvimento humano”, “progresso”, que teria sentido se o processo fosse linear. Mas são as contradições que o caracterizam, pois cada nova realização humana em um sentido cria o seu outro. Ao mesmo tempo, as forças da natureza são apropriadas pelo capital em ampla escala a partir do momento em que se podem empregar as máquinas e a ele submeter os trabalhadores:

O modo capitalista de produção foi o primeiro a colocar as ciências naturais a serviço direto do processo de produção, quando o desenvolvimento da produção proporciona, diferentemente, os instrumentos para a conquista teórica da natureza. A ciência logra o reconhecimento de ser um meio para produzir riqueza, um meio de enriquecimento. [...] O capital não cria a ciência e sim a explora apropriando-se dela no processo produtivo. Com isso produz, simultaneamente, a separação entre a ciência, enquanto ciência aplicada à produção e o trabalho direto, enquanto nas fases anteriores da produção a experiência e o intercâmbio limitado de conhecimentos estavam ligados diretamente ao próprio trabalho (MARX, 2020, p. 354-355).

Não casualmente, vivemos hoje uma grave crise ambiental, advinda da enorme capacidade humana de transformar a natureza para si, porém, sob a hegemonia do capital. Enquanto isto se baseou no pressuposto da separação e externalidade do homem em relação à natureza, especialmente movido pelo domínio de uma classe sobre a outra, o lado oposto ao “progresso” foi a destruição.

A contradição principal capital-trabalho mantém seu polo dominante e determinante favorecendo ao capital. Hoje, mantida a dominação do capital, a determinação pode tender ao polo contrário, qual seja, a defesa da vida que se manifesta em reação à natureza destrutiva do capital<sup>3</sup>. A educação tecnológica propõe-se a essa reflexão; a educação profissional, isoladamente, não necessariamente.

O movimento humano-social que parte da necessidade, passa por sua elaboração racional e chega à obra, constitui o sentido ontológico do trabalho, que se organiza e se manifesta, como unidade dialética, de formas específicas ao longo da história. Sinteticamente, conhecemo-las como o escravismo antigo, o trabalho servil e o trabalho assalariado. Essas mudanças históricas não são separadas da dimensão ontológica do trabalho, porque a ontologia do ser humano, desse ser social, é histórica (LUKÁCS, 1978).

A explicitação do trabalho como princípio educativo no sentido de que ele estrutura a produção da existência humana ontologicamente nos permite reconhecer que todos nós somos seres de conhecimento e de ação. Por isso, este conceito nos ajuda a elaborar a crítica à divisão entre tra-

balho manual e trabalho intelectual, a buscar superar a artificial separação entre formação humana e formação técnica. Ajuda-nos, ainda, a superar qualquer ranço ideológico de que alguns existem para trabalhar, enquanto outros vivem do trabalho alheio.

Portanto, trata-se de um conceito filosófico e ético-político que estrutura a vida social e que se espera poder materializar no projeto pedagógico em particular. A história da educação, desde quando sua forma escolar não existia ou não era hegemônica, até os tempos atuais, pode ser apreendida se apreendemos o movimento histórico de transformação da produção na sociedade, de transformação pelo trabalho e das formas de trabalho.

A forma escola é uma forma histórica que a sociedade precisou para formar os sujeitos, as novas gerações frente às transformações da produção. Sabemos que na antiguidade clássica e na idade média não existia escola. Os filhos da nobreza se educavam em outras famílias, antecipando que o caráter socializador da educação implicava um afastamento relativo da família original. Para as mulheres se reservava o aprendizado das artes, das boas maneiras, da organização da casa, dos saraus etc. Os homens se aprimoravam para a arte da guerra, da conquista territorial e ampliação do poder (ENQUITA, 1989).

Na modernidade, particularmente a partir da revolução industrial, a escola vai se tornando uma necessidade. Primeiramente para a classe dirigente, de modo a possibilitar aos filhos condições para se manterem como tal na sociedade de classes. À classe trabalhadora não se destinava a escola; esta aprendia a fazer, fazendo, inclusive porque estava sob a égide da maquinaria. Posteriormente, torna-se necessária a ampliação da escola, primeiramente como abrigo para os desfavorecidos, depois como meio de disciplinamento de trabalhadores, mais tarde, como necessidade de se qualificar pessoas para os postos intermediários da produção (SAVIANI, 2007).

A questão do disciplinamento é particularmente importante na formação da classe trabalhadora. Sabemos que a introdução do relógio no contexto da primeira revolução industrial é um fato histórico relevante (THOMPSON, 1998). Os trabalhadores precisaram reconstruir a forma de se relacionar com a sociedade, com o tempo, com as suas necessidades e com os seus afazeres. Então, na escola para a classe trabalhadora, predominaram as finalidades disciplinadora e assistencialista.

Posteriormente, as mudanças científicas e técnicas vão colocando para as novas gerações a necessidade do aprendizado das letras e de rudimentos da matemática. É interessante ver como Adam Smith defende este aspecto, inclusive sendo criticado por interlocutores.

A fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho, A. Smith recomenda o ensino popular pelo Estado, embora em doses puramente homeopáticas. Seu tradutor e comentarista francês, G. Garnier, que no primeiro império francês metamorfoseou-se em senador, polemiza conseqüentemente contra essa ideia. [para ele] O ensino popular contraria as leis primordiais da divisão do trabalho e com ele “se proscreeveria todo o sistema social” (MARX, 1988, p. 271).

---

3 Em Ramos (2017) explicitamos o conceito de contradição e seus polos dominante e determinante desenvolvido por José Barata Moura (2012).

Posteriormente, a divisão técnica e a complexidade da produção vão tornando a escola elementar necessária para todos e, com o tempo, esta se organizou conforme requerimentos da base científica da produção e da divisão hierárquica do trabalho, até chegar à forma como a conhecemos hoje. Esta lógica da organização do trabalho, conquanto seja um fato histórico sob determinações econômicas, não deve nos impor que a educação de trabalhadores se reduza à formação da força de trabalho como mercadoria para ser vendida no chamado mercado de trabalho, numa negociação supostamente orientada por relações livres; mas que, na verdade, são relações de dominação e de opressão.

Se temos como referência o princípio educativo do trabalho e este nos remete à formação humana com toda sua potencialidade, capacidade, prática de criação e ação, contraditoriamente, sob a lógica do capital, pode-se ter a deformação deste ser que, em sua “essência”, é ontocriativo. Assumir que a função da escola é preparar os estudantes para o mercado de trabalho é a mesma coisa que dizer que a escola deforma o trabalhador.

Então, dizer que o trabalho é princípio educativo não é sinônimo de entender que a escola existe para preparar trabalhadores para o mercado de trabalho; mas sim que a escola tem a função de educar, formar, contribuir para o desenvolvimento das pessoas para que possam produzir a sua existência mediante a apropriação dos conhecimentos produzidos sócio-historicamente, tendo o uso e a transformação desses conhecimentos como potencialidades de práxis efetivas de produção; produção de tudo que precisamos neste mundo, desde as tecnologias mais “duras”, até a música, as peças teatrais, a poesia, enfim, tudo o que o ser humano é capaz de elaborar.

Finalmente, vale pensarmos um pouco sobre a especificidade do trabalho pedagógico, ou seja, sobre como o nosso trabalho se constitui também como princípio educativo. O trabalho como princípio educativo é um conceito fundamental do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica; uma de suas bases conceituais. Isto nos provoca a pensar sobre como, de uma forma institucional, se revelam e se materializam as demandas postas pelas transformações do mundo de trabalho à escola. Primeiro, é importante dizer que o trabalho é princípio educativo de toda a escola, de toda a estrutura e funcionamento da educação, desde a educação infantil até o ensino superior.

Mas na educação infantil o princípio educativo do trabalho se apresenta de forma muito mediata, na medida em que as crianças na educação infantil vão apreendendo e descobrindo que elas próprias são produtivas. Então, quando a criança cria um desenho, faz uma montagem com cubos, faz uma performance corporal, rola no chão, arruma seu material e arruma a si própria, ela está desenvolvendo e constituindo em si a humanidade de quem trabalha. Ela percebe que existe porque produz a si, produz as suas condições mediadas pelos adultos, aos poucos se reconhecendo como ser também autônomo.

No ensino fundamental, o princípio educativo do trabalho vai se revelando na medida em que os campos científicos, de forma ainda genérica, vão se apresentando como conteúdos de ensino e de aprendizagem: como é o caso do ensino das letras, da matemática, das humanidades, da natu-

reza, das artes e da filosofia. Pelo aprendizado de conteúdos dos diversos campos do saber, a criança, no ensino fundamental vai percebendo que as sociedades se organizam, se produzem e existem conforme o conhecimento vai sendo produzido e é apreendido pelas novas gerações.

Já no ensino médio, o princípio educativo do trabalho se revela pela relação mais explícita e específica entre as ciências e a produção, quando o potencial produtivo, o potencial tecnológico das ciências se revela de forma mais clara e direta nos diversos componentes curriculares. Saviani (2020) afirma ser este o momento próprio da politecnia, ainda que não exclusivo, porque por meio do aprendizado das ciências, das artes, da filosofia, das linguagens, o estudante pode apreender os fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna.

É neste momento que escolhas profissionais podem ser feitas, seja no próprio contexto do ensino médio, na forma do que conhecemos como as habilitações técnicas de nível médio na educação profissional integrada ao ensino médio; sejam as escolhas de estudos posteriores no nível superior. Isto tem relação com a faixa etária dos estudantes e com a fase de seu desenvolvimento bio, psicológico e social, com especificidades própria aos estudantes em processo considerado regular de escolarização e à população da Educação de Jovens e Adultos. No caso destes últimos, deve-se considerar também as experiências objetivas e subjetivas destes sujeitos com o trabalho produtivo, ainda que os fundamentos da relação trabalho e educação sejam os mesmos.

O reconhecimento do ensino médio como o momento próprio da politecnia adquire densidade se o vinculamos às possibilidades de definição ou escolhas profissionais dos estudantes, pois nesta etapa a relação entre ciências e forças produtivas se explicitam de forma mais clara e com fundamentos, desdobrando-se em conteúdos de ensino-aprendizagem. Mas a educação politécnica é um projeto que abrange desde a educação infantil até o ensino superior, tendo o ensino médio como um núcleo que se reflete para as etapas anteriores e para o nível posterior. Neste, já se dá o aprofundamento científico para o exercício profissional num sentido clássico da definição de profissões.

### **3 Profissão e qualificação: dimensões objetivas da relação entre conhecimentos e divisão do trabalho**

A sociologia define profissões como atividades que têm uma base de conhecimentos científicos, que podem ser exclusivamente transmitidos por instituições de ensino reconhecidas legal e legitimamente pela sociedade. A ampliação dessa definição incorpora os elementos éticos e políticos da profissão, construídos, acordados e legitimados corporativamente pelas organizações das categorias profissionais. Assim, o conceito de profissão tem vários elementos. Dentre eles estão a necessidade social da atividade e seu reconhecimento pela sociedade, o que leva ao pressuposto de que somente pessoas especializadas podem realizá-las. Tal especialização congrega seus fundamentos sociais, científicos e ético-políticos, além dos

pedagógicos e psicológicos (RAMOS, 2001).

Tais elementos, classicamente, caracterizam as profissões de nível superior. Estudos da sociologia das profissões raramente englobam atividades realizadas por trabalhadores com níveis de escolaridade anteriores como profissionais. Elas configurariam ocupações no mercado de trabalho; termo, inclusive, consolidado na regulação sócio-ocupacional no Brasil, como a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Há, até mesmo, ocupações que prescindem de requisitos de escolaridade.

Essa delimitação do conceito de profissão tem sido problematizada porque tanto há atividades que requerem formação em níveis escolares anteriores, como o nível médio no Brasil, que proporcionam aos trabalhadores a base científico-tecnológica de determinadas atividades; quanto há situações em que as outras dimensões da profissão adquirem tamanha ênfase que pode até mesmo superar a exigência do conhecimento especializado transmitido institucionalmente. Nesses casos, a constituição de critérios de acesso e permanência em uma corporação pode privilegiar outros elementos que não necessariamente esse tipo de conhecimento. O conceito de qualificação é que pode nos ajudar a compreender a profissionalização de atividades para além da sua delimitação pelo conhecimento especializado.

O conceito de qualificação se origina a partir da primeira revolução industrial pela mudança das condições dos trabalhadores (STROOBANTS, 1993). Esses, antes vinculados às corporações de ofício que lhe conferiam uma identidade, passam à condição de trabalhadores assalariados, submetidos ao trabalho abstrato. As corporações de ofício tinham uma lógica interna de organização baseada na totalidade do processo de produção. Nelas, o conjunto de trabalhadores conhece e realiza todo o trabalho inerente à produção de algum bem necessário à sociedade. Ali, a divisão do trabalho tem um caráter mais circunstancial, necessária do ponto de vista organizacional, entre mestre e aprendiz.

Quando essas corporações dão lugar à grande indústria, conquanto suas atividades são absorvidas pelo trabalho abstrato, gerando maior produtividade e lucratividade, a simplificação do trabalho reduz esses trabalhadores a apêndice da máquina. Ao alienar o trabalhador tanto do processo quanto do produto do seu trabalho, retira-se também identidade do trabalhador antes constituída pelas relações sociais na produção<sup>4</sup>.

Os trabalhadores alienados se perdem na divisão do trabalho abstrato, na qual eles não se reconhecem. Conforme se organizam novamente, agora como proletariado, eles reivindicam e fundam uma nova identidade sob a referência da qualificação. Mas a forma como esse conceito se desenvolveu é um debate muito interessante, particularmente entre dois sociólogos franceses – Pierre Naville e Georges Friedmann – sobre o que é qualificável, se é o posto de trabalho ou se é o trabalhador (RAMOS, 2001).

A despeito desse debate, o conceito tradicional de qualificação foi sendo tratado como estoque de conhecimentos detidos pelo trabalhador. Por esta ótica, seria mais qualificado aquele que detivesse maior estoque de conhecimentos, normalmente proporcionado pela escolaridade. A qualificação do posto de trabalho, por sua vez, dependeria da agregação de ciência e tecnologia no respectivo posto de trabalho. Esses dois aspectos se relacionariam, na medida em que um posto de trabalho mais qualificado requereria um trabalhador igualmente mais qualificado. Por associação

desse conceito restrito de qualificação à definição clássica de profissão, se esta são atividades caracterizadas por uma base de conhecimento científico, os profissionais seriam aqueles trabalhadores mais qualificados. Por isto, podemos dizer que a profissão é a dimensão institucionalizada da qualificação.

A estreiteza de ambas as abordagens parece-nos clara, pois a realidade é mais complexa do que se poderia depreender pela mediação do conceito de qualificação como estoque de conhecimento e de profissão como atividade que exige tal estoque. O conceito restrito de qualificação foi sendo questionado e ampliado para se chegar ao conceito de qualificação como relação social, que coloca em perspectiva a relação entre trabalhador e seu posto e entre trabalhadores.

A esse respeito, tomamos como referência Yves Schwartz (1995)<sup>5</sup>, um filósofo do trabalho francês. Para ele, a qualificação teria três dimensões. Uma delas é a conceitual, correspondente à base científica da atividade e que estruturaria também a formação do trabalhador para torná-lo apto ao seu exercício, formalizada por meio do diploma. Esta dimensão convergiria com o conceito restrito de qualificação. A outra dimensão é relacional, referente aos critérios de acesso de permanência de trabalhadores em uma categoria coletiva; critérios esses estabelecidos pelo próprio corpo de trabalhadores, o que implica mediações éticas e políticas que os agregam, vindo a constituir a própria cultura desse grupo.

Há situações em que esta dimensão pode pesar mais do que a primeira, para definir a qualificação de uma atividade, chegando-se até mesmo a se considerar como qualificadas aquelas com frágil base científica e que requerem pouca escolaridade de trabalhadores. Um exemplo são as vendas de bebidas e comidas em barracas nas praias cariocas. Mesmo na ausência de regulamentações institucionais, a própria corporação define critérios que demarcam as áreas de instalação das barracas, o padrão de preços, de horário de funcionamento etc. Também por critérios próprios, que podem, inclusive, escapar ao controle do Estado, restringe-se ou autoriza-se o acesso de novos comerciantes na respectiva região. Portanto, há dimensões relacionais no interior daquele corpo de trabalhadores que independem de a atividade ser classificada como simples ou complexa, de ter ou não base científica. Fica clara, então, a existência de vários elementos que conferem ao posto de trabalho e ao trabalhador a condição de ser ou não qualificado.

Finalmente, temos a dimensão experimental, que diz respeito à realização propriamente dita da atividade, que se relaciona de forma dialética com as duas anteriores. Trata-se de uma dimensão para a qual a noção de competência converge coerentemente. Por um lado, a propriedade do diploma (dimensão conceitual da qualificação) tende a ser ineficaz sem a comprovação da competência para realizar uma atividade. Por outro lado, a demonstração da competência independentemente do diploma pode ser

---

4 O conceito de “relações sociais na produção” foi desenvolvido por Burawoy (1979), como aquelas que os trabalhadores desenvolvem entre si enquanto trabalham em um mesmo espaço. Essas relações implicam não somente a organização de classe, mas também as informais que se processam no cotidiano da produção.

5 Aqui reproduzimos uma apropriação que fizemos de Yves Schwartz (1995) sobre a relação entre competências e as dimensões da qualificação, que consta de Ramos (2001).

suficiente para um trabalhador ser aceito em uma corporação. Tais possibilidades dependem exatamente das regras estabelecidas pela respectiva corporação, o que nos remete, mais uma vez, à força da dimensão relacional da qualificação.

Assim, com a ampliação do conceito de qualificação, amplia-se o conceito de profissão. Por isto, é possível definir os estudantes que formamos nas habilitações técnicas de nível médio como profissionais, muitas vezes admitidos pelos próprios conselhos de classe que regulamentam o exercício profissional. A legitimação e o reconhecimento da necessidade e pertinência do profissional técnico de nível médio, por sua vez, tem a ver com a divisão interna ao corpo. Lucília Machado (1989), por exemplo, nos mostra que o surgimento do técnico de nível médio está associado à divisão industrial do trabalho, que requisitou um trabalhador intermediário ao operariado e ao engenheiro, na medida em que surgiram atividades de natureza e complexidades distintas das realizadas pelos trabalhadores nas outras posições hierárquicas. Portanto, a própria divisão do trabalho foi requerendo ampliação do conceito de profissão.

Esses conceitos entraram em crise com a crise do fordismo a partir dos anos de 1970 nos centros mundiais do capital e, mais tardiamente, nos países de capitalismo dependente (HARVEY, 1994). São processos contraditórios que testemunhamos a partir da reestruturação produtiva que associou as chamadas terceira e quartas revoluções industriais ao neoliberalismo e à cultura pós-moderna. Nesse contexto, como demonstramos em Ramos (2001), o conceito de qualificação como mediação da relação trabalho e educação, é deslocado pela noção de competência, que adquire relevância para a regulação tanto do trabalho quanto da educação. As noções que a acompanharam foram empregabilidade e flexibilidade, esta interna e externa à produção.

Quanto à flexibilidade interna, espera-se que os trabalhadores estejam disponíveis e dispostos a trocarem permanentemente de funções e postos de trabalho, qualificando-se e requalificando-se permanentemente; a serem avaliados também continuamente para serem classificados e remunerados conforme suas competências; a assumirem funções diversas na lógica da polivalência, dentre outros fenômenos. Quanto à segunda, pressupõe-se naturalizar a convivência com períodos de emprego e desemprego, com a trabalho por tempo limitado, desregulado e precário; a não mais contar com um projeto de carreira linear e ascendente, que desemboca na aposentadoria, antes expressão de um futuro previsível e protegido.

Hoje, a noção de competências é fortemente recuperada e a ela se agrega o adjetivo “emocionais”. A palavra de ordem não é mais “empregabilidade” e sim “empreendedorismo” e este, em especial, do trabalhador em relação a si mesmo, numa lógica de elevada autoexploração (DARDOT e LAVAL, 2013).

No Brasil, a atual contrarreforma do ensino médio implementada pela Lei n. 13.415/2017 e regulamentações correlatas, comprovam o movimento de adequação da educação à atual realidade produtiva. Verifica-se, assim, de forma totalmente desfavorável à classe trabalhadora e sob o domínio do capital, o segundo sentido atribuído por Saviani (2020) ao trabalho como princípio educativo. Sob o modo de produção capitalista, a contradição

principal entre capital e trabalho se manifesta na educação da classe trabalhadora nas atuais políticas.

Concorrem para isto não somente o enxugamento e a fragmentação do ensino médio, com a redução da formação básica e a antecipação de falsas escolhas, cuja lógica é a adequação passiva dos trabalhadores ao trabalho precário; mas também a desregulamentação da profissão docente, quando se admite o reconhecimento do chamado “notório saber” prático para o exercício da docência. Destrói-se, assim, a dimensão conceitual da qualificação e o próprio conceito de profissão, seja como conceito restrito ou ampliado.

Admitindo-se que seja considerado profissional aquele que não tem o domínio da base científica das atividades, mas sim o domínio operacional, destaca-se a dimensão experimental da qualificação – representado pela noção de competências – em detrimento da conceitual. Com isto, a dimensão relacional da qualificação também se altera, pois o único ou prevalente parâmetro de acesso e permanência em uma corporação é o que acirra a concorrência de seus integrantes, dado o caráter individualista de todas as relações mediadas pela competência em substituição a mediações que conferem identidade coletiva aos trabalhadores, papel cumprido pelo conceito de qualificação no capitalismo industrial, tal como demonstramos.

As finalidades da educação também se fragilizam, pois a ela compete o desenvolvimento de competências individuais e a preparação para o trabalho flexível e precário, para a lógica do autoempreendedorismo e a da auto-exploração. Este é o sentido de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) retomar a noção de competências como referência curricular, o que significa, reiteramos, o desmonte do conceito de qualificação como relação social e de profissão.

Se a competência expressa a dimensão experimental da qualificação, deve-se considerá-la como “uma” dimensão e, por isso, só pode se desenvolver a partir das demais. Em síntese, não há como formar um profissional competente se não for pelo acesso à base científica daquela atividade. Não há como a profissionalidade de um trabalhador ter coerência com as necessidades da sociedade se as múltiplas dimensões que a constituem não se explicitarem na formação profissional. Os princípios ético-políticos, sociológicos e psicológicos da vida profissional, portanto, seriam inegociáveis e, seu desenvolvimento implica, necessariamente, a integração de conhecimentos da formação específica aos de cultura geral.

Portanto, a educação profissional, como educação tecnológica, implica o estudo de todos os campos do saber: ciências da natureza, ciências humanas e sociais, matemática, linguagens, filosofia, educação física e arte. É claro que essas ciências se revelam no exercício profissional com a especificidade produtiva, técnica e social inerente à relação entre as necessidades sociais e a produção. Isto, por meio de ação de profissionais que compreendem o mundo, podem analisar, criticar e agir em todas as dimensões que envolvem a vida.

## **À guisa de conclusão: desafios do ProfEPT**

Iniciamos a presente reflexão discutindo a relação entre educação tecnológica e profissional como uma unidade orgânica que visa à formação



integral de trabalhadores. Finalizamos destacando a exacerbação, a ênfase, a apologia, à noção de competência, como a referência curricular na escola ou a referência da classificação no trabalho, visando a demonstrar o desmonte dos conceitos de profissão e de qualificação que lhes são inerentes. Nesse contexto, se tivermos a noção de competência como a referência básica e fundamental da formação, teríamos que nos perguntar se poderíamos continuar nos denominando como instituições de educação profissional e tecnológica. Os argumentos expostos neste texto nos levariam à resposta negativa.

Nossa intenção foi demonstrar como conceitos e bases conceituais coerentes com a perspectiva da educação politécnica e de formação omnilateral, ao orientarem, coerentemente, a educação em geral e a educação profissional e tecnológica em particular – por consequência, do mestrado que visa possibilitar às pessoas a se apropriarem da base científica deste campo para qualificarem sua atuação – são incompatíveis com a hegemonia neoliberal condensada na noção de competência como referência da relação trabalho e educação.

É fundamental conhecer tais conceitos, tais fundamentos e se apropriar da base conceitual e da sua historicidade para se elaborar a necessária crítica à apologia das competências no trabalho e na educação. Sob o princípio da historicidade, é pertinente discutirem-se também os processos de institucionalização da educação e da educação profissional no Brasil, particularmente à luz das disputas atravessadas pela dualidade estrutural de classes, que se manifestam educacionalmente.

Mantém-se sempre atual a pergunta sobre que bases conceituais, que referências epistemológicas se orienta a formação dos mestrados e a construção dos múltiplos objetos de pesquisa? Tentamos tratá-las aqui a partir do materialismo histórico, mas outros campos críticos certamente podem ser pertinentes e estabelecem diálogos profícuos na produção de conhecimento, desde que não se caia no ecletismo.

É possível, por exemplo, fazer dialogarem as dimensões estruturais das relações sociais com as perspectivas da micropolítica e da microfísica do poder? É necessário construir os objetos tendo-se clareza do referencial epistemológico e metodológico, discutindo-se sobre a concepção de ciência e de humanidade que nos orienta, sobre que tipo de sociedade envolve essa rede e com a qual temos compromisso.

São pertinentes objetos nas áreas específicas do conhecimento, no plano pedagógico e sobre práticas pedagógicas. Mais do que nunca temos que problematizar a legislação vigente, descortinar seu caráter conservador à luz do conhecimento histórico sobre educação e das lutas que produzimos. Inclusive, cabe recuperar e confrontar o momento atual com legislações e documentos que conseguimos construir até pelo menos 2016, quando conseguimos propor e atuar na contrahegemonia da lógica do capital na educação.

Em síntese, entendemos que cabem no projeto do ProfEPT estudos que produzam conhecimentos no plano da política de educação, da política científica, da política de trabalho e da política pública em geral. Cabem, ainda, pesquisas sobre aspectos relacionados à institucionalidade da educação profissional e tecnológica nesta rede.

Assim, concluímos e incentivamos pesquisadores docentes e estudantes ao aprofundamento dessas reflexões se as considerarem pertinentes. O consenso nem sempre é fértil, o dissenso nos ajuda a construir novas possibilidades.

## Referências

BARATA-MOURA, J. **Totalidade e Contradição**. Lisboa: Editora Avante, 2012.

DARDOT, P. e LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2013

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M.; **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

\_\_\_\_\_. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, n. 4, 1978, pp. 1-18.

MACHADO, L. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Volume I. Livro Primeiro. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. Forças naturais, ciência e humanidade (1861-1863). In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., CALDART, R. **História, natureza e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, K. e ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C., SILVA, C. N. (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017, pp. 20-43.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base

Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J. ET. AL. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 7-30.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas. v. 34, n.12, p.152-180, jan./abr/2007.

SCHWARTZ, Y. De la “Qualification” à la “Compétence”. In: **Education Permanente**, n. 123, pp. 125-138, 1995.

STROOBANTS, M. **Sociologie du Travail**. Paris: Nathan, 1993.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

# EPT: CONTRIBUIÇÕES DO MARXISMO PARA UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DE TECNOLOGIA

# 03

José Henrique Duarte Neto<sup>1</sup>

## Introdução

Esse texto é produto de uma pesquisa teórica cuja temática de estudo tomou por objeto a tecnologia como dimensão conceitual e formativa das bases teóricas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A definição, o conceito, enfim, o significado de tecnologia encontrado nos dicionários traz sempre o caráter positivo expresso na sua capacidade para resolver problemas relacionados à prática cotidiana e atender às necessidades humanas. Quais são os “problemas” que a tecnologia pretende resolver e quais as necessidades que ela se propõe a atender? É o problema atual do mundo, um problema tecnológico? É possível tratar da tecnologia como produção à margem das contradições e conflitos de classes na sociabilidade capitalista? Somos da compreensão de que na sociedade contemporânea, com a universalização da mercadoria, a produção da ciência e da tecnologia tornou-se indiferente às necessidades humanas e está inteiramente subordinada à lógica do capital.

A fetichização da tecnologia, ao superdimensionar as suas potencialidades científicas, geralmente dissociadas de seus condicionantes históricos e sociais, sugere uma necessária correspondência entre o seu desenvolvimento e a conquista de melhores condições de vida para a sociedade humana. Entretanto, as bases de sua produção estão nas relações sociais que se estabelecem entre os homens e refletem as contradições que encerram essas relações, envolvendo o ser social. Ou seja, a tecnologia como produto da atividade humana está, de algum modo, relacionada à dimensão ontológica e histórica desse ser.

Com a nossa pesquisa, não nos propusemos a fazer uma análise dos complexos processos que fazem surgir a tecnologia em sua constituição interna, no sentido do conjunto de conhecimentos específicos contidos naquilo que, na qualidade de ferramenta, máquina, instrumento ou meio pelo qual determinada ação laboral se realiza. O nosso objetivo consiste em desenvolver uma abordagem teórico-metodológica para a EPT, baseada no materialismo histórico e dialético que identifique, nos fundamentos ontológicos e históricos do conceito de tecnologia, elementos potencializadores de um trabalho educativo, que articule esse campo conceitual à crítica concreta da sociedade capitalista.

A teoria do conhecimento que buscamos para orientar a construção das categorias e conceitos que elegemos para a temática assenta-se no histórico-lógico. Isso significa que a fonte do conceito é a realidade objetiva e ele

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, IFPE. E-mail: henrique.duarte@vitoria.ifpe.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7441-7472>

é formulado por um processo de abstração, realizado pelo pensamento a partir da apreensão do movimento da realidade concreta. Conforme Kopnin (1978), o histórico-lógico, como teoria do conhecimento e forma pela qual o pensamento se apropria da realidade, diz respeito à unidade do materialismo histórico como teoria e da dialética como método.

Além da presente introdução, o texto foi organizado em três tópicos. No primeiro, apresentamos uma proposta teórico-metodológica para o tratamento da tecnologia enquanto categoria histórica e como conhecimento escolar. A partir do ideário da Pedagogia Histórico-Crítica, discutimos as relações entre conteúdo e forma, objetivos e métodos de ensino-aprendizagem que oportunizem transcender o aporte teórico; e a categoria de tecnologia, para que ela ingresse no universo conceitual do educando como instrumento potencializador no desenvolvimento de seu pensamento crítico.

No segundo tópico, iniciamos a discussão sobre a temática articulando o conceito de tecnologia aos processos de atividade do homem e à expressão do processo de desenvolvimento das aptidões humanas na relação com a atividade que lhe permite se reproduzir como indivíduo e como gênero humano. Na qualidade de complexo estruturante, que dá forma e conteúdo aos processos de reprodução social, o trabalho exerce determinações importantes sobre as demais formas de *práxis*. Entretanto, qual a contribuição que a fabricação de ferramentas, como mediação do trabalho, oferece para o desenvolvimento do homem e pode, no transcurso da história, converter-se em instrumento de alienação?

No terceiro tópico, afirmamos que a tecnologia enquanto ciência aplicada se relaciona com a produção capitalista, organiza o processo de trabalho e atua como meio de valorização do capital. Como finalidade, a tecnologia converte-se em capital constante, amplia a divisão social do trabalho e aprofunda as desigualdades sociais. Do ponto de vista ideológico, questionamos a tentativa de deslocar os problemas da humanidade, cuja origem reside na desigualdade social, na exploração e subordinação do trabalho ao capital, e apresentá-los como problemas tecnológicos, fazendo crer que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia possui autonomia suficiente para resolvê-los. As abordagens que Marx realiza a respeito da ciência e a sua relação com o capital indicam que ela, por meio da técnica incorporada ao processo de trabalho, proporciona o aumento da produtividade, desvaloriza a força de trabalho e potencializa a amplitude da mais-valia. Ao final, apontamos as contribuições que julgamos importantes para as bases conceituais da EPT e para a formulação de um pensamento crítico em relação à sociabilidade capitalista.

A construção de textos com temáticas complexas como esta, e com abordagem não menos polêmica, como o materialismo histórico e dialético, sempre implica riscos, no conteúdo e na forma. É provável que, submetido à leitura e à crítica, o texto seja objeto de comentários, acréscimos e discordâncias, mesmo porque, como afirma Heller (1998, p.20), *“estoy convencida de que no es posible ninguna interpretación de Marx que no pueda ser ‘refutada’ com citas”*. A aridez do texto pode estar associada à sua lógica de construção, porque a pesquisa teórica, quase sempre, sugere encaminhar-se à síntese. A forma condensada de exposição (inclusive pelos

limites formais do escopo textual) suscita abstrações e pode tornar necessária ao leitor a familiaridade e o trânsito pela literatura que referenciou a abordagem.

## **1 Pedagogia Histórico-Crítica e os procedimentos didático-pedagógicos das Bases Conceituais em EPT**

O propósito deste tópico é desenvolver uma articulação da crítica marxista da tecnologia ao processo formativo do educando da EPT, a fim de subsidiar a formulação de um instrumental teórico-metodológico que permita estabelecer uma crítica radical da sociedade capitalista. O fato de a presente pesquisa ser de natureza teórica não implica que as elaborações e as sínteses produzidas fiquem restritas às abstrações conceituais.

A EPT é um espaço de ação educativa e, como prática social, se materializa mediante o trabalho do professor. A contribuição da temática na formação do educando está, certamente, condicionada pelas circunstâncias objetivas das práticas educativas no âmbito do espaço escolar, em que se inclui a posição ético-política do docente, as suas condições de trabalho, os encaminhamentos que são definidos para o trato com o conteúdo etc. O posicionamento ético-político do professor está relacionado à compreensão que ele tem a respeito das finalidades da educação escolar e sua relação com a formação humana, e de como compreende o papel e a função social da escola.

Concebemos a educação escolar como mediação da prática social que tem por finalidade tornar o ser humano cada vez mais humano, e sua especificidade reside na natureza do conhecimento que é tomado como mediador dessa formação e da práxis docente. Nesse sentido, cabe indagar: de que modo a educação escolar pode contribuir para a formação de uma consciência crítica, que potencialize o processo por meio do qual o sujeito histórico em si converta-se em sujeito histórico para si? Ao desenvolver formas de trato com o conhecimento que possa posicionar, de forma educativa, o sujeito com o conhecimento objetivo em seu significado e em seu sentido, a educação escolar contribui para a inserção desse sujeito no plano do gênero humano. A elevação do nível de conhecimento do educando ocorre quando essa se dá fundada em uma abordagem que leve em consideração o ser social em seu processo (ontológico e histórico) e as relações que daí se originam e se desenvolvem, na complexa formação de sua sociabilidade.

O ideário pedagógico que temos como referência para o trabalho com o conhecimento, na educação escolar, é a Pedagogia Histórico-Crítica. Em concordância com a literatura produzida por Saviani e Duarte (2012) e Marsiglia e Batista (2012) a respeito de seus pressupostos, observa-se que, para além de um conjunto de procedimentos didáticos, essa pedagogia está fundamentada em uma concepção de homem, de mundo e de educação, cujo referencial teórico-metodológico é o marxismo. A definição de trabalho educativo apresentada por Saviani (2005) indica aspectos ontológicos e históricos de suas categorias fundamentais:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, **à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos** da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, **à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo**. (SAVIANI, 2005, p. 21, grifos nossos)

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), na Pedagogia Histórico-Crítica o que se evidencia, no aspecto ontológico do trabalho educativo, é que o ato de ensinar é uma atividade humana. Isso implica que, na ação, está contido o que é de essencial no homem. Um sujeito concreto, produto de múltiplas determinações que vão se pondo no transcurso das condições naturais e sociais, a partir das quais ele se organiza de modo a produzir e reproduzir a sua existência. A atividade prática do homem, mediada pelo trabalho, faz surgir uma complexa rede de mediações que vai criando a realidade cultural e humana.

Esse ideário pedagógico, ao tomar a socialização do conhecimento como objetivo essencial ao ato educativo, também apresenta os requisitos necessários para transcender a relação imediata do sujeito com o objeto do conhecimento. A ação educativa, ao envolver todos os seus componentes, desde os conteúdos, os métodos, os procedimentos e os sujeitos concretos (professor e educando), está orientada a desenvolver mecanismos e formas de trato com o conhecimento que possa posicionar, de forma educativa, o sujeito diante do conhecimento escolar. Nesse processo, os conteúdos universais se concretizam na singularidade do indivíduo, por meio da apropriação, em forma de totalidade, do conhecimento escolar.

O trabalho educativo como mediador do processo de apropriação do conhecimento pode fazer coincidir a forma ou o movimento do pensamento que conhece e a forma ou o movimento do objeto a ser conhecido. Essa relação amplia a possibilidade de desenvolver, no educando, a capacidade de abstração. Como totalidade, o movimento presente na natureza, na sociedade e no pensamento é o mesmo. O que é diferente diz respeito às formas de manifestação desse movimento nos fenômenos, tomados como objeto de estudos. A teoria do conhecimento, orientada pelo materialismo histórico e dialético, permite que se utilize da unidade do histórico e do lógico como meio para a apropriação do conteúdo do objeto de estudo, isso porque, segundo Cheptulin (2002, p. 95), “há duas realidades; a realidade objetiva que existe fora e independentemente da consciência e a realidade subjetiva engendrada pela primeira, da qual é o reflexo. A primeira realidade é, por sua natureza, material e a segunda é ideal”. Na apropriação dessa “realidade”, em que se situa o objeto de estudo, o dado empírico, imediato, e a utilidade do objeto de estudo não transpõem o plano das representações (esfera da particularidade), da aparência. A ação educativa, destinada ao sujeito concreto, pretende transcender esse estágio e, por meio das abstrações teóricas, elevar o pensamento ao nível conceitual.

O histórico-lógico como abordagem do objeto de estudo diz respeito a como é que a realidade vai se constituindo logicamente, no pensamento. O histórico é fundamentado no materialismo histórico; e o lógico, na dialética

materialista. A instrumentalização ou apropriação criativa da teoria e do método de apropriação do conteúdo, como objetivo do processo pedagógico, se realiza mediante a prática docente orientada a tornar uma unidade dialética, o conteúdo e o método, bem como o significado e o sentido do saber objetivo. Isso significa identificar no conhecimento o seu dado histórico e a sua função social. Nesse processo, a apreensão do conhecimento se dá pela passagem do empírico (imediato) ao concreto (totalidade), mediada pelo abstrato (teoria). Na relação pedagógica, esse procedimento se dá quando, partindo do estado de compreensão do educando, geralmente posto ao nível de síncrese é elevada, pela mediação da análise, à condição de síntese.

A finalidade desse exercício pedagógico é garantir que o educando se aproprie não apenas do conceito, mas também do processo metodológico. Essa unidade do conteúdo com o método, aliada à teoria do conhecimento, amplia, no educando, a sua compreensão sobre as formas de pensamento mais desenvolvidas como mediação para a apropriação do conhecimento, do saber objetivo. Alcançado esse estágio, o educando terá dado passos significativos para o seu ingresso no plano da universalidade conceitual e a totalidade como objetivo do ensino.

Para o objetivo desse texto, o significado e o sentido da tecnologia põem-se no mesmo patamar de importância, porque nos interessa identificar, nesta unidade, o seu potencial educativo para contribuir na formulação de uma concepção de mundo, para o exercício da crítica radical, pelo educando, da sociedade capitalista. Nesse sentido, o texto se desenvolve, nos tópicos seguintes, na construção de uma unidade entre o ontológico e o epistemológico, do objeto de estudo, no âmbito da totalidade do ser.

## **2 A produção de ferramentas de trabalho e a sua contribuição na formação do ser social**

Assim como o homem, a tecnologia é produto da história humana. Com origem nos primeiros momentos da humanidade, a tecnologia está indissoluvelmente associada à atividade que “criou” o homem. Já nos seus primórdios, e de forma incipiente, ela se constitui da unidade do como e com o que fazer, a fim de criar os produtos de atendimento às necessidades do homem. A materialização dessa unidade na ferramenta, como resultado da confecção da mediação do trabalho, constitui o traço singular dos homens, em relação aos demais animais. Longe de ser uma atividade de mera adaptação do homem às suas circunstâncias, o trabalho impele a criatividade que transforma o objeto e, com isso, cria o conteúdo da cultura humana.

Trataremos de identificar, neste tópico, a importância e a contribuição da confecção dos instrumentos de trabalho no processo natural, histórico e social que tornou o homem ser social. No desenvolvimento da organização das condições de trabalho, em que os meios são chamados a contribuir para a quantidade e a qualidade cada vez melhor da produção, esse saber fazer, concretamente, assume uma forma material, que se expressa na ferramenta. Isso ocorre porque o homem transfere para ela as experiências acumuladas, no processo de trabalho. A ferramenta é “portadora”, para as



gerações futuras, da cultura e do conhecimento nela condensados. Abstrair e apropriar-se, lógica e historicamente da materialidade desse processo, contribui, por um lado, para a formulação de uma compreensão das causalidades sociais e históricas que permitiram a produção da riqueza humana, e, por outro lado, para a sua apropriação e concentração em parcelas cada vez mais reduzidas da humanidade.

Para Marx, o homem é antes de tudo um ser natural. Nesse sentido, ele é portador de necessidades naturais, mas também possuidor de poderes, em potencial, para atender, por meio de um conjunto de atividades realizadas por ele no âmbito da natureza externa, essas necessidades. O homem se torna ser humano, provocado pelas atividades que desenvolve, cuja finalidade é atender as necessidades mais imediatas, imanentes à sua condição de ser vivo.

Enquanto na concepção burguesa de mundo o indivíduo aparece como realidade essencial, em que a razão (quase sempre indicada no plano da consciência) do mundo é o indivíduo, e nele se encerra as finalidades e as realizações da sociedade humana, para Marx e Engels (2020, p. 51), “a primeira premissa de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos”. Assim, não é possível pensar a existência do mundo humano à margem da história. Para esses pensadores, a atividade que ao ser realizada favorece a produção dos meios de subsistência e possibilita aos homens não apenas permanecerem vivos, mas, dar continuidade à sua existência é o trabalho:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2020a, p. 293-294)

Como atividade essencial aos processos de produção e reprodução da vida, o trabalho se constitui em categoria fundante do ser social. Ao se efetivar por mediações, faz surgir em seu entorno um conjunto de complexos que traz em si outras e novas mediações, originando e permitindo a expansão da realidade cultural humana, como a linguagem e a consciência; as artes; as normas e regras; e depois as determinações jurídicas, políticas, enfim, as manifestações ideológicas que, ao longo do estar e do devir humano, vão se fazendo e ingressam na sua sociabilidade. Segundo Duarte Neto (2013, p. 39-40):

O ser social é um construto histórico, antropológico e natural. De maneira que todas as manifestações humanas necessitam ser compreendidas, na estreita relação de intercâmbio que o homem estabelece com a natureza e com os demais homens. [...] de maneira que a humanidade, enquanto dado antropológico (específico; relação entre os homens) só pode ser compreendida em seu desenvolvimento histórico em estreita relação dialética com a totalidade ontológica do ser social (homem + natureza).

A centralidade da categoria trabalho, no marxismo, não torna o ser so-

cial redutível ao *homo faber*. A elaboração marxista, cuja finalidade é tratar do ser social, se desenvolve na perspectiva de afirmar que o gênero humano se funda, com base no desenvolvimento de um conjunto de atividades que lhe permite avançar em direção aos elementos sociais e o afasta, cada vez mais, das determinações naturais sobre a sua forma de vida. O ser livre do homem vai se pondo, sempre que avança na conquista de novas formas de ampliar o seu domínio sobre a natureza.

O aspecto que pretendemos evidenciar, a partir do conjunto de atividades desenvolvidas pelo homem, é o papel que os meios de produção – os meios de produção dizem respeito tanto aos instrumentos como ao objeto de trabalho – têm na constituição do ser social, isso porque, segundo Engels (2020, p. 427), “o trabalho começa com a elaboração de instrumentos [...]”. Para nós, a fabricação de ferramentas é fundamental na constituição e desenvolvimento do homem e ocupa um lugar central nos fundamentos de uma ontologia do ser social. Como objetivação, o instrumento é a exteriorização das habilidades mentais e manuais do homem. De acordo com Stout (2016), o processo de fabricação atua no desenvolvimento das faculdades mentais e no aperfeiçoamento físico do homem, por meio de seus órgãos corpóreos, como a mão, por exemplo, observado por Engels (2020). Em todo o conjunto da produção cultural do homem, a ferramenta parece ser a que mais se vincula à existência e aos processos de desenvolvimento do ser social, porque nela se expressa de forma mais peremptória a humanidade materializada no objeto, exterior ao homem. Ou seja, “são materiais naturais transformados em órgãos da vontade humana” (MARX, 2010a, p. 295).

Dos estruturantes do trabalho<sup>2</sup> como atividade que fundamenta ontologicamente o ser do homem, a teleologia como antecipação mental da realidade é, geralmente, tomada como a particularidade que singulariza o ser social e o faz, a princípio, distinto dos demais animais. Nesse conjunto de mediações, destacamos a atividade do ser social dirigida a estabelecer e criar os instrumentos de trabalho, porque consideramos que tão ou mais importante para a constituição ontológica do ser social, quanto o produto de sua atividade, são os meios definidos e criados pelo homem, para mediar a sua ação com a natureza externa. Dessa forma, o produto acabado e os instrumentos postos têm o mesmo estatuto ôntico no *ser* dos homens. Para Marx (2010a, p. 295),

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que ele serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meios de poder sobre outras coisas, conforme o seu objetivo.

Segundo Marx e Engels (2020) a observação empírica, quando feita sem

---

2 Mediações que permitem a realização da atividade. O sujeito, o objeto, os instrumentos, a finalidade e o processo mesmo de trabalho. Como unidades dialéticas, os estruturantes se põem em movimento, no transcurso mesmo da atividade, suscitando uma complexa e emaranhada teia de relações, que ao fim se materializam no objeto produzido.

mistificações e especulações, sugere dinâmicas que encerram aspectos importantes das relações e das práticas humanas, e delas podemos deduzir tendências que ajudam a formular explicações mais elaboradas da realidade. Observamos que no processo de criação dos artefatos, os homens, ao fim e ao cabo, não criam apenas o produto em si, aquele que se apresenta para nós como prontos e acabados. Nesse produto, além da utilidade inerente à sua existência, está contida também uma maneira pela qual ele foi criado, em que se exige, por parte do criador, um saber que orientou a sua feitura. Desse modo, nesse processo não se cria apenas o produto, elabora-se também a maneira de o criar, condição indispensável à consecução do objetivo que o homem pôs a si mesmo. Esse saber fazer, necessário para que a atividade seja concluída (independentemente da perfeição do produto), consiste em um saber que, gradativamente, vai sendo acumulado e aperfeiçoado, de acordo com a utilidade que o artefato passa a ter. Quanto mais significativa para a existência é a atividade, sugere-se que mais dispêndio de energia mental tenha sido utilizado para o aperfeiçoamento da ferramenta, a fim de diminuir, no transcurso da atividade, o emprego de energia física. A ferramenta é, então, mediação indispensável para a atividade humana.

As abstrações requeridas para fabricar o instrumento (meio de trabalho) com as propriedades descritas acima e combiná-las de forma a conformar, adequadamente, a ferramenta ao objetivo são um desafio sempre presente nas relações que o homem estabelece com a natureza externa e com os demais homens. Daqui deduzimos que, por meio da produção dos instrumentos de trabalho, o pôr teleológico sugere a exigência de uma abstração maior do que aquela demandada para antecipar a forma e o conteúdo do produto do trabalho. Julgamos possível, inclusive, a existência de uma dupla teleologia. A primeira, como já mencionada, se põe em relação ao produto da atividade a ser desenvolvida, cuja finalidade é atender a sua necessidade. A segunda é posta na direção da produção do instrumento como mediação por meio da qual a necessidade é atendida. Isso requer conhecimento a respeito das propriedades do objeto a ser tomado para a confecção do instrumento e, conseqüentemente, as propriedades também do objeto a ser transformado por meio do instrumento, de modo que a ferramenta corresponda, adequadamente, à finalidade de mediar a transformação do objeto, em produto de sua satisfação.

Observa-se que o fabrico do instrumento vai gradativamente estabelecendo procedimentos técnicos que se convertem em saber, que se manifestam no aperfeiçoamento e na diversidade das ferramentas. O instrumento não se dissocia da técnica que o criou, e ambos se incorporam ao processo de trabalho, qualificando-o. Desse modo, compreendemos que a técnica é filha e parteira do trabalho. São dimensões contraditórias, porém indissociáveis de um mesmo processo. A técnica vai sendo elaborada e se desenvolve pela busca incessante do homem para encontrar, por meio do trabalho, a forma mais adequada para produzir os objetos de sua necessidade. A fabricação de utensílios, de algum modo, resulta na materialização dessa busca. Com o utensílio fabricado, nele está materializada, invariavelmente, essa “forma mais adequada para produzir”.

As mediações que viabilizam, por meio da ferramenta, a objetivação e

dão forma ao produto em sua concretude são invisibilizadas, ou no limite, ficam imperceptíveis no processo de troca. Para nós, o instrumento como mediador da atividade humana que resulta no produto tem uma dimensão que transcende a sua utilização e ingressa como fator de extrema importância no processo que tornou possível a sociabilidade humana em elevado grau de desenvolvimento. Pesquisas recentes desenvolvidas por Stout (2016), cuja finalidade é compreender como a atividade de produzir ferramentas nos primórdios da humanidade contribuem para o desenvolvimento do homem, indicam que “circuitos neurais usados na produção de ferramentas foram escolhidos pelo cérebro, em formas primitivas de comunicação” (STOUT, 2016, p. 31). A cada progresso na confecção de novos instrumentos indicavam-se avanços na conformação corpóreo-biológica do homem, bem como transformações em sua subjetividade. De acordo com Childe (1975, p. 42), “[...] A delicadeza das mãos e dedos não bastaria para confecção de instrumentos. É a cooperação perfeitamente ajustada, mas subconsciente, da mão e do olho, que permite ao homem fazer ferramentas desde o mais rudimentar eólito até o mais sensível sismógrafo”.

Os órgãos dos sentidos, cujo objeto de sua carência reside fora dos homens, são desenvolvidos sempre que ele põe em movimento as suas potências naturais, por meio de suas atividades. O tato e a visão, nesse caso, são, ao mesmo tempo, mediações pelas quais os homens produzem ferramentas e se constituem. De modo paralelo, desenvolve-se a ferramenta e os órgãos da unidade corpóreo-física do homem. Lentamente, mas de forma sempre contínua, os avanços que propiciaram mudanças em órgãos de seu corpo resultaram em mudanças significativas para o surgimento de mediações que contribuiriam, mais tarde, para a sociabilidade humana, como a linguagem, por exemplo: consoante aos estudos de Stout (2016, p. 26), “ensinar e aprender o modo de produzir ferramentas na idade da pedra na verdade significaram um desafio formidável o suficiente para evolução da linguagem humana”.

A produção de ferramentas, ao atuar no órgão humano em cujas estruturas residem as condições para o desenvolvimento da linguagem, dota essa potencialidade de extrema importância para a sociabilidade humana, porque amplia, pelas relações com os demais homens, os níveis de abstração e torna-se mediação fundamental para o processo de consolidação da consciência. Para Cheptulin (2004, p. 89),

Com a linguagem, a consciência recebeu uma forma material de existência correspondente a sua natureza social. Por meio dela, os pensamentos de um homem tornaram-se acessíveis a outros homens, a um grupo de homens. Sublinhando o laço orgânico da consciência com a linguagem.

O desenvolvimento da linguagem trouxe consequências importantes, primeiro no sentido de que ela mesma é um artefato cultural, pelas diversas formas de expressão, desde a palavra ao gesto, ao objeto artístico, religioso etc. Nessa lógica, vemos que a linguagem permitiu ao homem a troca de ideias e a organização do trabalho coletivo e de sua vida social. Esse desenvolvimento corpóreo-biológico do homem, em unidade com as atividades por ele desenvolvidas, aliado ao avanço da técnica materializada

nos instrumentos de trabalho e o domínio, sempre gradativo, das propriedades dos objetos naturais pelo homem, tem uma contribuição fundamental para o aumento da produção e a geração de um excedente, enfim, da riqueza social.

A apropriação por parte de alguns homens, dessa riqueza social produzida por muitos, tem início com a apropriação do produto do trabalho dos demais. Mas, consolida-se o processo de alienação quando o homem é separado dos meios do trabalho. Nesse processo, a sua exterioridade (capacidades mentais e físicas materializadas nos instrumentos) agora se volta contra ele. Esse processo se aprofunda na medida do desenvolvimento das forças produtivas. Mantendo os traços estruturantes do trabalho em geral, essas relações ganham conteúdo e forma distintas, na particularidade histórica do capitalismo.

### **3 Ciência e sociabilidade burguesa: a subordinação da tecnologia à lógica do capital**

A nossa compreensão é a de que, como dimensão da totalidade da sociabilidade capitalista, cuja essência reside no aprofundamento do processo de alienação da cultura material e imaterial da produção humana, a tecnologia é causa e efeito desse processo. A alienação da tecnologia, como efeito das relações de produção no capitalismo, significa a alienação da humanidade, exteriorizada nos meios de produção. Como causa, contribui nesse processo, por meio da verticalização da exploração do trabalho e de sua incorporação como capital constante. Essa causalidade expressa formas distintas de relação ideal com a tecnologia. Neste tópico, vamos resgatar algumas questões tratadas por Marx e situar, na relação capital-trabalho, alguns aspectos da relação do ontológico com o histórico, do ser social, e destacar a dimensão ideológica presente na tecnologia, na particularidade da sociabilidade capitalista.

As elaborações de Marx têm origem a partir do seu interesse em compreender, pela crítica, a produção das ideias de sua época. A abordagem definida por ele, baseada no materialismo histórico e dialético, toma a realidade como totalidade. Desse modo, o pensamento e as ideias estão em estreita relação com a materialidade das relações que a sociedade, historicamente, estabelece a partir do modo como define os processos de produção e reprodução da vida. Nesse sentido, Marx e Engels (2020, p. 53) afirmam que “a produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a vida material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real”. A consciência tem uma base material, uma natureza social. A unidade do ser e da consciência é mediada pelas relações sociais que, tendo uma dinâmica contraditória, reflete-se, desse modo, no pensamento. A contradição na “consciência” como seu produto só pode se dar no plano da consciência pura, na aventura de se desvincular das condições reais e materiais de reprodução social. Qual é a materialidade que se expressa nessa base ideal que fetichiza a tecnologia? A materialidade que sustenta a consciência a respeito da tecnologia é a relação de mercantilização das relações, na sociabilidade capitalista. Isso porque, se-

gundo Mészáros (2004), apenas ideologicamente é possível apresentar as descobertas científicas e os desenvolvimentos tecnológicos, desvinculados das estruturas e das determinações sociais de sua época.

Nos Manuscritos de 1861-1863 e em outros textos em que elaborou as categorias que fundamentam a produção de sua principal obra – **O Capital** –, Marx já identificava o caráter econômico, político e social da tecnologia que se expressava nos primórdios e no posterior desenvolvimento do capitalismo. O autor estabeleceu as relações entre o aperfeiçoamento da técnica e as mudanças no processo de trabalho, percebeu a passagem da subsunção formal para a subsunção real do trabalho ao capital, por meio da mais-valia relativa, e observou a importância da tecnologia como instrumento político da luta de classes, que impôs duras consequências aos trabalhadores. Na dialética da continuidade-descontinuidade histórica, o *Telos* (τέλος) do capitalismo não se alterou, substancialmente, desde esses escritos marxianos e pode manter, em sua forma e conteúdo, o que lhe é essencial. Mesmo algumas mudanças ocorridas se fizeram no sentido de afirmar-se com a finalidade que rege o seu metabolismo, orientado à acumulação.

Na perspectiva do marxismo, o conteúdo da tecnologia tem origem na natureza e se desenvolve no processo de apropriação ampliada dessas forças que, transformadas pela ação humana, concentra-se na ferramenta, na máquina como forças incorporadas ao meio de produção que medeia a atividade humana. O capital se apropria desse conteúdo e, por meio dele, submete a natureza e o trabalho à acumulação. De acordo com Marx (2020b, p. 354),

O modo capitalista de produção é o primeiro a colocar as ciências naturais a serviço direto do processo de produção, quando o desenvolvimento da produção proporciona, diferentemente, os instrumentos para a conquista teórica da natureza. A ciência logra o reconhecimento de ser um meio para produzir riqueza, um meio de enriquecimento.

A subordinação da ciência e a sua aplicação às técnicas de produção têm por finalidade, segundo Marx (2020b), a valorização do capital por meio da exploração do trabalho. Como ciência aplicada, sua função é manter a subsunção real do trabalho ao capital, que se realiza mediante o processo que subordina o trabalho vivo ao trabalho morto. A utilização capitalista da máquina define, em última instância, a finalidade da produção de tecnologia. Assim, para além de meio de produção, que surge em qualquer momento da história da produção humana, a tecnologia no capitalismo, além de instrumento por meio do qual se interfere no processo de trabalho, está subordinada à finalidade da exploração do trabalho.

No capitalismo, a produção é a unidade do processo de trabalho com o processo de formação de valor. Marx (2020b) afirma que o meio de produção, como instrumento que medeia essa unidade, potencializa o processo de valorização, subordina a força de trabalho, amplia a produtividade e garante a verticalização da mais-valia relativa. Usurpa o trabalhador do conhecimento que o permitia ter o controle da produção. Ao mesmo tempo, em que valoriza o capital como meio de produção, a tecnologia como fim se incorpora a esse capital, de modo que concentra a propriedade e aprofun-

da a divisão do trabalho.

Pensamos a tecnologia na totalidade do processo produtivo e não apenas como instrumento ou meio de produção que se faz presente no processo de trabalho. Apesar de sua determinação econômica, os estudos e as abordagens a seu respeito devem transcender a esses aspectos relacionados à produtividade, eficiência e eficácia. Esses limites contribuem para circunscrever a tecnologia à dimensão de meio de produção e tangenciá-la como fim, ocultando a sua real função social. Estabelecer a crítica da realidade é, simultaneamente, tratar da crítica da sua ideologia, porque é por meio dela que os homens tomam consciência da realidade. É importante observá-la no interior das questões políticas que dizem respeito aos controles dos mecanismos de produção da tecnologia, da luta de classes, das construções ideológicas e da apropriação do conhecimento, como patrimônio da humanidade que, no capitalismo, ocorre com a finalidade de acumulação.

Julgamos importante destacar essa dimensão da totalidade capitalista porque a ideologia é um importante instrumento de expressão da consciência estranhada que obscurece, inverte, justifica e naturaliza o ser social e as relações estabelecidas historicamente. Como forma de consciência que oculta, a ideologia impede que se perceba as determinações que estruturam as relações sociais, e a relação entre aparência e essência, conteúdo e forma, geralmente se apresenta de forma invertida. Assim, a funcionalidade da ideologia se realiza a partir da forma como os seus mecanismos, em conjunto, atuam nas relações sociais.

As nossas pesquisas indicam que os avanços da ciência e a sua conversão em tecnologia fez surgir um argumento bastante utilizado pelos ideólogos do capitalismo, de que a solução dos problemas da humanidade estaria na relação direta da capacidade do homem de, por meio da tecnologia, dominar a natureza e viabilizar as mudanças sociais. O discurso de autoridade da ciência como processo de legitimação ideológica faz com que o cientificismo desloque as causas das contradições e conflitos sociais, cuja origem se encontra na exploração do trabalho e na apropriação da riqueza e as circunscreva ao campo da produção, em si mesmo.

Segundo Romero (2005), a sociologia burguesa tem procurado explicar os processos de mudanças sociais a partir da introdução de novas tecnologias no campo da produção. Essa abordagem trata a tecnologia em absoluta relação de autonomia com as lutas de classes que envolvem a sociedade capitalista. Como a produção tecnológica, enquanto ciência aplicada, se separou do processo direto do trabalho, suscitou-se a ideia de sua autonomia e isso contribuiu para criar, em torno de si, o que se passou a chamar de fetichização da tecnologia. A tecnologia passa a se apresentar como processo natural e inevitável, em todas as suas consequências. O seu desenvolvimento sugere que ela define, inclusive, os processos sociais e isso parece denotar, até mesmo, que os processos sociais são naturais, como se fossem forças que ingressam nestas relações à revelia dos homens e dos seus interesses.

A literatura pesquisada sugere que a ciência e a tecnologia, nas atuais condições históricas, opõem-se aos autênticos interesses humanos. A ciência e a tecnologia não têm um desenvolvimento desinteressado, autô-

nomo, mas atende à lógica do capital. A ciência, subordinada à ideologia, está no fato de que o conhecimento científico é produzido para atender à particularidade do capital. Mas, ideologicamente, a ciência é apresentada como solução para a humanidade, como universalidade.

A tecnologia como produção social, cuja origem reside no trabalho como atividade criadora do ser social e por extensão da sociabilidade humana, pertence ao gênero humano, como criação e expressão de sua existência. A apropriação privada desse bem coletivo consiste na usurpação da humanidade nela contida, porque há uma interdependência entre a sua existência e a do ser social.

## **Considerações Finais**

As categorias que estão nas bases conceituais da EPT como trabalho, educação e ser social, tomadas como conteúdos da formação humana, encontram unidade metodológica em sua relação com o trabalho como princípio educativo. Foi nessa perspectiva que desenvolvemos a presente pesquisa e a produção textual. No capitalismo, o fundamento do trabalho está na sua exploração. A tecnologia ingressa nesse processo não para atenuar a opressão ou “facilitar” a vida do trabalhador, mas para potencializar e ampliar a exploração por meio da valorização capitalista da tecnologia e, ainda, pela concentração de riqueza gerada pela incorporação da tecnologia como capital constante.

A natureza destrutiva do trabalho abstrato e da sociedade baseada na produção de mercadorias tem, na tecnologia, um forte aliado. A sua contribuição a esse caráter destrutivo tem a dupla dimensão de meio e de fim. Primeiro, como mediação destinada a organizar o processo de trabalho e, depois, como parte constituinte da composição orgânica do capital. Nesse caso, a tecnologia subordina de forma predatória a natureza aos interesses do capital destrutivo e, como capital constante, mantém e aprofunda a desigualdade e a exploração do trabalho.

No processo de pesquisa, identificamos que a tecnologia contém em si a condição de instrumento cultural que contribuiu, significativamente, para engendrar, no ser social, as condições de produção e reprodução de sua existência. A tecnologia favoreceu a sociabilidade humana e assistiu para que o homem ampliasse o seu domínio sobre a natureza. Por outro lado, na qualidade de dimensão do capital, na sociedade moderna, a tecnologia contribuiu para o profundo processo de alienação da humanidade.

A fundamentação teórico-metodológica baseada no materialismo histórico e dialético sugere que a superação da sociabilidade capitalista e o desenvolvimento das forças produtivas, em outras bases sociais, pode reorientar a produção tecnológica no sentido de atender as autênticas necessidades humanas. O fim da propriedade privada e das relações capitalistas é condição para o processo de desalienação humana, e a tecnologia, como objetivação e exteriorização do ser do homem, contribui no reencontro do homem com a sua humanidade.

Entretanto, estabelecer a crítica da ideologia é permanecer no limite da teoria e das ideias. Para nós, a questão está na necessidade de superar as condições sócio-históricas que fazem surgir as ideias, e isso é uma questão



prática. Para além da apropriação dos sistemas teóricos, que os educandos venham a ter acesso, que estes possam também funcionar como processos de pensamento, a fim de compreender a realidade para transformá-la.

Uma concepção instrumental e tecnicista de tecnologia implica um discurso que prioriza essa abordagem. A tendência é que haja implicações também no trabalho educativo, no modo como se organiza o programa de ensino, estrutura as atividades pedagógicas, define o processo avaliativo e orienta a concepção de educação, dirigida à reprodução do sujeito empírico em detrimento do sujeito concreto.

## Referências

CHEPTULIN., A. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

CHILDE, G. **A Evolução Cultural do Homem**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

DUARTE NETO, J. H. **A Epistemologia da Prática: implicações para a formação de professores da educação básica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

ENGELS, F. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem - 1846. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. **História, Natureza, Trabalho, Educação: Karl Marx & Friedrich Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

HELLER, Á. **Teoría de las Necesidades en Marx**. 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1998.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARX, K. O Processo de Trabalho e Processo de Valorização (1867) O Capital, livro I. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. **História, Natureza, Trabalho, Educação - Karl Marx & Friedrich Engels**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020a, p. 293-316.

MARX, K. Forças Naturais, Ciências e Humanidade (1861-1863). *In*: CALDART, R. S. **História, Natureza, Trabalho e Educação: Karl Marx & Friedrich Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2020b, p. 363-356.

MARX, K.; ENGELS, F. A Concepção Materialista e Dialética da História - 1846. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. **História, Natureza, Trabalho, Educação: Karl Marx & Friedrich Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

- MÉSZÁROS, I. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ROMERO, D. **Marx e a Técnica**: Um estudo dos manuscritos de 1861-1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico- Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- STOUT, D. Contos de um Neurocientista da Idade da Pedra. **Scientific American**, p. 25-31, maio 2016.

# EM BUSCA DOS FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

# 04

Julio Cesar Pereira Monerat<sup>1</sup>

## Introdução

O objetivo central do presente capítulo é identificar os *fundamentos científicos* da Educação Profissional Tecnológica (EPT). Esse objetivo decorre de uma compreensão da EPT como aquela que realiza *a transmissão dos conhecimentos científicos dos processos produtivos em geral*. Sendo assim, a indagação primordial é: quais são esses fundamentos científicos? Buscaremos elaborar a resposta tendo por referência os autores que contribuíram – e ainda contribuem – para o debate e construção da EPT, o que nos levará, num primeiro momento, à investigação sobre a relação entre o conceito de educação tecnológica e o de conhecimento científico. Por certo que não ousaríamos tentar sintetizar tal importante debate a respeito da educação tecnológica e sua efetividade prático-pedagógica nas linhas que se seguirão, mas tão somente estabelecer o referencial teórico da EPT que, por seu turno, nos franqueará discutir os fundamentos científicos que a tornam uma práxis educativa emancipadora.

Na sequência, e também de forma sumária, serão apresentadas as relações entre, por um lado, educação profissional e conhecimento técnico e, por outro, entre educação tecnológica e conhecimento científico vinculado às ciências naturais. Ambas as situações serão contrapostas à caracterização do pensamento científico tal qual elaborado pela tradição marxiana e marxista<sup>2</sup> e, conseqüentemente, a relação desse conhecimento científico com a EPT.

Como se poderá avaliar, é justamente a caracterização do conhecimento científico a partir do referencial marxiano e marxista que nos permitirá retornar à conceituação da educação tecnológica para conceituá-lo como uma educação fundada nos conhecimentos científicos referentes às formas de produção da vida em sua totalidade complexa. Ou seja, a produção sendo entendida não apenas como processo técnico-produtivo, mas como produção e reprodução da vida em sua totalidade. Uma educação que não abra aos educandos a possibilidade de apropriação e construção desse conhecimento do mundo humano não pode ser definida como uma educação profissional tecnológica.

---

<sup>1</sup> Doutor em Serviço Social (UERJ), mestre em Geografia (UFJF), graduação em História (FIC); professor do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, campus Muriaé; membro da coordenação colegiada da Rede Tecnológica de Extensão Popular (RETEP). E-mail: julio.monerat@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9994-7127>

<sup>2</sup> O termo marxiano refere-se à obra de lavra do próprio Karl Marx (1818-1883), ao passo que a expressão marxista identifica autores influenciados pela obra do filósofo alemão.

Essa assertiva leva-nos a denunciar que a educação que esteja limitada à transmissão dos fundamentos *técnico-produtivos* é incapaz de romper a dinâmica da reprodução social que caracteriza aquele modo de produzir a vida. Somente a educação tecnológica, aqui definida como aquela que permite alcançar o conhecimento científico que desvela os fundamentos do mundo humano, carrega em si a potencialidade emancipatória. Não apenas a reprodução do mundo tal como ele tem sido, mas sim a construção do mundo emancipado.

Visando atingir tais objetivos, o capítulo percorre o itinerário que vai da relação entre educação tecnológica e conhecimento científico até as considerações sobre a emancipação humana, sem deixar de passar, é claro, pela caracterização do conhecimento científico enquanto crítica da totalidade social.

## **1 A educação tecnológica ou politécnica enquanto transmissão dos conhecimentos científicos**

A caracterização da EPT como aquela que transmite os fundamentos científicos de todos os processos produtivos, na verdade, insere-se em um debate sobre a expressão que melhor caracterizaria esse modelo pedagógico: educação tecnológica ou educação politécnica? Esse é um debate do qual participam, dentre outros, Nosella (2007), Saviani (2003) e Frigotto (2012) e no qual são discutidos elementos conceituais e semânticos relativos à adequação do termo que melhor definiria uma educação de base marxista. Não é nosso objetivo estabelecer uma definição definitiva de educação tecnológica, mas tão somente destacar a transmissão do conhecimento científico como um de seus fundamentos.

Partimos do reconhecimento do debate a respeito de qual termo seria mais adequado para caracterizar uma educação marxista – educação tecnológica ou educação politécnica:

Paolo Nosella polemiza a abordagem de Dermeval Saviani e outros educadores, sustentando que somente a “expressão ‘tecnologia’ evidencia o germe do futuro, enquanto ‘politecnia’ reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lenin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional” (FRIGOTTO, 2012, p. 278).

Frigotto, sem desconhecer a riqueza conceitual trazida por esse debate, considera os termos educação tecnológica e educação politécnica como equivalentes, e conclui, referenciando-se em Saviani, que

do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo que, no texto do *Manifesto*, aparece como “unificação da instrução com a produção material”, nas *Instruções*, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e, em *O Capital*, enuncia-se como “instrução tecnológica, teórica e prática” (SAVIANI *apud* FRIGOTTO, 2012, p. 278).

Nosella não concordaria com essa equiparação dos termos educação tecnológica e politécnica feita por Frigotto, argumentando que, apesar de Marx utilizar as duas terminologias, “em vez de concluirmos que são ‘grosso modo’ sinônimos, devemos analisar os diferentes sentidos a eles atribuídos e, sobretudo, a direção, o vetor para onde apontam” (2007, p. 145). E, citando Manacorda, defende que

o “politecnismo” sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem. [...] O primeiro destaca a ideia da multiplicidade da atividade [...]; o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa. (MANACORDA *apud* NOSELLA, 2003, p. 145).

Sem pretender resolver as divergências que, conforme nossa concordância com Frigotto são mais de semântica de que de conteúdo, avancemos na definição de educação tecnológica acompanhados por Nosella. Para ele, “a fórmula marxiana de formação omnilateral ou de escola unitária, para todos, é antes de tudo a superação da dicotomia entre o trabalho produtor de mercadorias e o trabalho intelectual” (NOSELLA, 2003, p. 148). Uma dicotomia que para ser superada implica a formulação de uma escola-do-trabalho que seja capaz de conjugar o conhecimento científico com a liberdade humana no sentido de formação de humanos omnilaterais:

Essa concepção de escola de *rigor científico* e de liberdade responsável aproxima-se da ideia de escola de tempo integral, ou melhor, de educação plena. [...] À escola-do-trabalho, neste sentido rico, amplo, para além do trabalho para produzir mercadorias, associa-se a política de distribuição de riqueza para além dos tradicionais salários relacionados aos empregos do modelo industrial (NOSELLA, 2003, p.149; grifos nossos).

Atentemos que o *rigor científico* é destacado por Nosella como fundamento da educação tecnológica. Independentemente das divergências entre os autores, cabe-nos destacar que há concordância entre eles na definição de educação tecnológica ou politécnica como transmissão dos conhecimentos científicos relacionados aos processos produtivos. O que reforça a necessidade do objetivo a que nos propusemos, que é definir os fundamentos científicos da EPT. Como essa é uma tarefa à qual nos dedicaremos na seção seguinte, busquemos ainda aprofundar a conceituação de educação tecnológica, a partir da contribuição de Saviani.

Reforçando mais uma vez que não estamos fazendo distinção entre educação tecnológica e educação politécnica, podemos citar a contribuição de Saviani para a conceituação que aqui nos propusemos. Saviani (2003, p. 141) alerta que politecnia não significa a multiplicação das “habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade na sociedade”, além de supor “a articulação entre o trabalho manual e o intelectual”. E o que mais nos interessa destacar: a educação politécnica/tecnológica deve organizar-se

de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos *princípios científicos* que estão na base da organização moderna. A partir deste conceito, o aluno terá não apenas de compreender todos os princípios científicos que conhece e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental – em suma, como a natureza e a sociedade estão constituídas –, mas também de ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe (SAVIANI, 2003, p. 141; grifos nossos).

E complementando a compreensão da relação entre educação politécnica/tecnológica e conhecimento científico, Saviani (2003, p. 140; grifos nossos) complementa:

trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. Como a produção moderna se baseia na *ciência*, há que dominar os *princípios científicos* sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno.

Como se pode verificar pelos elementos destacados dos autores apresentados, há uma concordância quanto à caracterização da educação tecnológica ou politécnica – conforme as diferentes concepções – como transmissão dos conhecimentos científicos. É essa a caracterização da EPT que nos orienta neste trabalho. Por esse motivo, está mais do que claro que é necessário identificar o que se deve definir como conhecimento científico para que a conceituação de EPT seja teórica e praticamente efetiva enquanto uma educação marxista.

## **2 Em busca dos fundamentos científicos da educação tecnológica**

Assentada a caracterização da EPT a partir de sua relação com o conhecimento científico, podemos avançar em sua compreensão recorrendo a uma situação verificável na prática e que nos permite distingui-la da mera transmissão de conhecimentos técnicos. Antes de apresentá-la, contudo, é preciso justificar a comparação entre uma *educação técnica* e uma educação que se apresenta como tecnológica. É que essa comparação está presente nos mais elementares debates cuja fundamentação encontra-se na dicotomia entre, de um lado, *educar para o trabalho* e, do outro, *educar pelo trabalho*. Na primeira modalidade, que não por acaso identifica-se com a educação técnica, está claro o objetivo de *formação de mão de obra* para o atendimento do mercado, portanto uma educação *unidimensional* posto que seu objetivo redunde em uma única perspectiva. Por sua vez, a formação *pelo trabalho* é compreendida como aquela que, reconhecendo o trabalho como fundante da sociabilidade humana, franqueia ao educando uma formação *omnilateral*. Isso porque o trabalho é compreendido enquanto “a fonte originária, o modelo geral, também da atividade teórica humana” (LUKÁCS, 2012, p. 56).

Como esse debate será aprofundado mais à frente, detenhamo-nos na situação concreta que nos permite comparar educação técnica e educação

tecnológica partindo de um exemplo: um *motor de combustão* no contexto da educação profissional. Visto em sua imediaticidade, o motor configura-se como aquilo que podemos identificar, na linha analítica de Kosik (2011), como um *concreto vivido* do qual os seres humanos do nosso tempo têm conhecimento, ainda que superficial. Mesmo que seu funcionamento não seja explicável pelo leigo em mecânica, não é difícil de identificar sua utilidade, dentre outras percepções mais imediatas que constituem a práxis mais cotidiana “em que o homem é empregado no sistema de “coisas” já prontas, isto é, dos aparelhos, sistemas em que o próprio homem se torna objeto de manipulação” (KOSIK, 2011, p.74, destaques do autor).

No âmbito da educação profissional reduzida à *educação técnica* (no caso uma formação em Mecânica), esse motor será objeto de estudo e compreensão que permitirá ao aluno compreender seu funcionamento e utilidade dentre outras das muitas das suas características. Das peças que o compõem e do material de que é feito, do combustível que usa e de como esse combustível é queimado para que o motor efetivamente funcione, tudo é objeto de estudo e aprendizagem. A capacidade de construir um motor e de consertá-lo faz parte de um rol de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de um curso técnico em Mecânica.

Certamente que estamos caracterizando a educação técnica de uma forma um tanto simplificada, destacando aqueles elementos que, constituindo-se em um modelo educacional, podem ser encontrados com maior ou menor evidência na vivência cotidiana desse modelo educacional cujo objetivo é a formação de mão de obra adestrada ao emprego na forma capitalista. Avançando em nossa comparação, devemos confrontar a educação técnica apresentada em largos traços acima com um modelo de educação que, *apresentando-se* como *educação tecnológica*, fundamenta-se na *transmissão dos conhecimentos científicos* relacionados à forma de se produzir. Continuemos com o exemplo do motor de combustão.

O motor do exemplo acima pode ser estudado para além de sua dimensão técnica – ainda que esta permaneça presente – avançando para sua rigorosa análise com base na ciência. Para tanto, o processo educativo conjugaria um conjunto de ciências de forma integrada – química, física, matemática, engenharia, dentre outras – que garantiriam a elaboração de um *conhecimento científico do motor*. Não apenas a superficialidade do conhecimento imediato do funcionamento do motor, mas sim o aprofundamento no entendimento dos princípios físico-químicos que regem a combustão que levam o motor a funcionar do modo esperado. Um conhecimento que, conjugado à matemática e em diálogo com a engenharia e outras ciências, mais do que versar sobre o funcionamento e seu conserto, capacita o educando a projetar e a construir motores. Enfim, apesar da simplificação do exemplo, estamos diante de um modelo educacional que tem o conhecimento científico como fundamento, o que nos leva a indagar: estaríamos diante da educação profissional tecnológica?

E a resposta é negativa. Isto porque, no exemplo dado, trata-se uma forma reducionista de educação tecnológica que tem por referencial uma compreensão também reduzida do que seriam os fundamentos científicos. Ou seja, estamos diante de um modelo educacional que considera que os conhecimentos conjugados de química, física, matemática e engenharia

seriam suficientes para a apreensão do motor. Essa é uma visão reducionista e tecnicista da ciência que se mostra incapaz de captar as determinações mais profundas desse motor em conexão com a sociabilidade da qual ele faz parte, revelando-se, enfim, como uma ciência restrita à práxis imediata e que, ao apresentar-se como neutra, restringe seu alcance à *manipulação* dos fenômenos (LUKÁCS, 2012). Contudo, a constatação do caráter *reducionista e manipulatório* da ciência leva-nos à percepção da necessidade de elaboração de um conhecimento científico que não se restrinja a atuar nas *aparências* do mundo e seja fecundado pela necessária apreensão do complexo de complexos que constituem o mundo humano.

Para que a apreensão das determinações mais complexas do motor possa ser realizada – para continuarmos com nosso exemplo – é necessário um arcabouço crítico-analítico que a possibilite. Um arcabouço que, paradoxalmente, parte de perguntas básicas tais como as que indagam quem o planejou, quem o produziu e com quais objetivos, e vai crescentemente avançando para aquelas mais complexas que buscam abarcar a totalidade social e permitem desvelar a forma como se deu sua produção e sua distribuição no conjunto da sociedade. Assim, tanto as questões básicas serão respondidas – foi produzido em uma fábrica por trabalhadores assalariados, quais as condições desses trabalhadores, quem o planejou, quais os objetivos da empresa que o produziu, qual tipo de combustível que o motor utiliza, de que materiais é composto – quanto as complexas – qual a relação do motor de combustão e o combustível utilizado com os ritmos e as formas produtivas da sociabilidade fordista e fossilista (ALTVATER, 2010), quais as relações desses ritmos produtivos com a escala necessariamente expansiva da valorização do capital –, enfim, um conjunto de questões que nem de longe pretendemos ter esgotado nestas linhas, mas que nos permitem desvelar suas determinações mais elementares e profundas, relacionando-as à sociedade capitalista e, com isso, retornar ao motor novamente enquanto resultado de um conhecimento científico. Se no exemplo inicial referimo-nos ao motor como um *concreto vivido*, agora, percorrido o itinerário que busca desvelar suas determinações mais profundas, podemos retornar ao mesmo motor, porém, na condição de *concreto pensado*.

Retomando o percurso até aqui, anotamos nos primeiros parágrafos da presente seção que o *concreto vivido*, identificado como motor, podia ser compreendido em sua imediaticidade, mas reconhecemos também que ele era passível de ser tecnicamente entendido e manipulado – estávamos nos marcos da *educação técnica*. É esse o concreto em sua imediaticidade que Kosik caracteriza como o mundo da pseudoconcreticidade:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2011, p. 15).

Avançando um pouco mais, chegamos a identificar que esse mesmo motor podia ser analisado e entendido em seus elementos científicos. Constatamos que tais conhecimentos mobilizados para a compreensão do motor eram, no exemplo dado, restritos às ciências físico-biológicas, às enge-



nharias e matemáticas e ao conjunto das ciências da natureza, bem como sua ênfase na manipulação imediata do mundo. A crítica que realizamos a essa condição do conhecimento científico restrito às ciências naturais por certo que não decorre de uma compreensão dicotômica de natureza e sociedade, mas sim que os problemas relacionados ao ambiente natural devam ser apreendidos em sua íntima interação com o mundo humano. Como destaca Lukács (2012, p. 285) ao referir-se a Marx:

no que se refere à filosofia da natureza, ele sempre se posicionou rigorosamente contra a tradicional separação entre natureza e sociedade, que Feuerbach tampouco havia superado, e sempre considerou os problemas da natureza, predominantemente, do ponto de vista de sua inter-relação com a sociedade. [...] Marx reconhece uma só ciência, a ciência da história, que engloba tanto a natureza quanto o mundo humano. [...] Marx contrapôs a exigência de levar em conta, de modo concreto e materialista, todas as relações da vida humana e, antes de tudo, as relações histórico-sociais. O problema da natureza aparece aqui sob uma luz ontológica completamente nova.

Por certo que o conhecimento técnico e o conhecimento científico-natural permitem a compreensão de variados elementos científicos do processo produtivo e suas técnicas. Entretanto, a compreensão dos *elementos científicos* revela-se incapaz de apreender as determinações sociais que subjazem ao motor e a todo o conjunto produtivo a ele relacionado, ou seja, deixa escapar a complexidade das relações sociotécnicas que caracterizam o modo de produção capitalista para tornar-se instrumento de sua mera reprodução: “Se a ciência não pode ou conscientemente não deseja ir além desse nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática” (LUKÁCS, 2012, p. 47).

Sendo assim, defendemos que apenas uma educação que tenha por fundamento o conhecimento científico referenciado na complexidade pode ser chamada de *educação profissional tecnológica*. E, no mesmo diapasão, somos levados a concluir que somente uma educação fundamentada nos conhecimentos científicos da totalidade revela-se capaz de desdobrar-se em uma prática educacional que tenha uma perspectiva *humanamente emancipatória*.

Ao destacarmos o potencial humanamente emancipatório da educação profissional tecnológica, resgatamos que o conhecimento da totalidade das relações sociais regidas pelo capital só pode efetivar-se como uma crítica negativa<sup>3</sup> a essa sociedade. Isso porque, como havemos de discutir, a sociabilidade determinada pelo capital é uma sociabilidade *reificada*<sup>4</sup> e conhecê-la de uma forma que não seja crítica acarreta o estabelecimento de um conhecimento e uma prática educacional apologéticas, tais como a formação meramente técnica ou aquela restrita às ciências naturais, que se contentam na reprodução continuada da forma social capitalista. Na expressão lukacsiana:

---

3 Aqui nos valem de Duayer e Araújo (2015, p. 34): “A crítica positiva pressupõe, ao menos de forma tácita, uma ontologia em que a configuração presente do mundo é inalterável pela prática dos sujeitos; a crítica negativa, por sua vez, está fundada em uma ontologia em que o mundo social, por ser reproduzido e transformado pela práxis humano-social, é figurado em sua historicidade específica e no qual, conforme foi possível mostrar com Lukács, a subjetividade cumpre um papel central”.

Porque se a ciência não se orienta para o conhecimento mais adequado possível da realidade existente em si, se ela não se esforça para descobrir com seus métodos cada vez mais aperfeiçoados essas novas verdades, que necessariamente são fundadas também em termos ontológicos e que aprofundam e multiplicam os conhecimentos ontológicos, então sua atividade se reduz, em última análise, a sustentar a práxis no sentido imediato. Se a ciência não pode ou conscientemente não deseja ir além desse nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática (LUKÁCS, 2012, p. 47).

Portanto, o conhecimento científico que fundamenta a educação profissional tecnológica implica necessariamente no conhecimento da forma social – ontologia – na qual se efetiva como práxis pedagógica. Daí a referência aos fundamentos ontológicos de todo o conhecimento e, conseqüentemente, da necessidade de um conhecimento científico que, fundamentado na compreensão do *ser social* do capital, não se limita à mera reprodução da práxis reificada dessa sociabilidade.

### **3 Enfim, os fundamentos científicos da EPT: a crítica**

Avançando *para além* da educação técnica e do conhecimento científico reduzido às ciências naturais – ou seja, técnica e conhecimento científico restritos não são descartados, mas *superados*<sup>5</sup>, isto é, inseridos em uma síntese mais profunda enquanto *conhecimento científico-tecnológico* –, chegamos então ao objetivo geral do texto que é conceituar objetivamente quais são os fundamentos científicos da educação profissional tecnológica e, para isso, recorreremos à obra marxiana para caracterizar o conhecimento científico – ainda que Marx, excetuando-se algumas breves anotações, não tenha escrito uma obra específica sobre a problemática do método<sup>6</sup>.

Ainda assim, é preciso enfatizar que a obra marxiana representa uma profunda ruptura com as formas de se conhecer anteriores a ela. Em Marx, o questionamento se desloca do *conhecimento* para o *ser social*, o que equivale a dizer que as questões relativas ao conhecimento só podem ser resolvidas no contexto de uma teoria geral do ser social, de uma *ontologia*

---

4 Na brilhante síntese marxiana: “Em capital-lucro, ou, melhor ainda, capital-juros, terra-renda fundiária, trabalho-salário – essa trindade econômica que conecta os componentes do valor e da riqueza em geral com suas fontes –, está consumada a mistificação do modo de produção capitalista, a reificação das relações sociais, o amálgama imediato das relações materiais de produção com sua determinação histórico-social: o mundo encantado, distorcido e de ponta-cabeça, em que monsieur Le Capital e madame La Terre vagueiam suas fantasmagorias como caracteres sociais e, ao mesmo tempo, como meras coisas” (MARX, 2017, p. 892).

5 Em termos lukacsianos: “uma cientificidade que não perde jamais o vínculo com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la de forma crítica e desenvolvê-la, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência” (LUKÁCS, 2012, p. 293)

6 “É importante observar que, considerando o conjunto de sua obra, Marx poucas vezes se deteve explicitamente sobre a questão do método em relação à teoria ou à própria investigação: a orientação de Marx era de natureza ontológica e não epistemológica. Não é casual, de fato, que Marx nunca tenha publicado um texto especificamente dedicado ao método de pesquisa tomado em si mesmo, como algo autônomo” (NETTO, 2011, p.27).

do ser social. E, portanto, é esse ser social que se constitui no *objeto* a ser desvelado pelo conhecimento científico. Como afirma Netto (2011, p. 21-22), para Marx

o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva. [...] A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito da pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto de pesquisa. E esta reprodução [...] será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto.

A adequação do conhecimento ao objeto para Marx implica que a *reprodução ideal* do objeto não é um processo mecânico ou meramente contemplativo. O conhecimento humano não se dá de modo direto, mas sim através de *mediações*. São essas mediações que estabelecem a distância e distinção entre sujeito e objeto. Tais como as ferramentas utilizadas para a transformação da natureza por meio do trabalho<sup>7</sup>, a mediação implica identificar adequadamente os *momentos* do objeto que possibilitem sua inteira compreensão. A partir desses momentos, o sujeito constrói abstrações e generalizações que são capazes de reproduzir a estrutura e a dinâmica do objeto.

No processo de construção teórica realizada por Marx deve-se, então, enfatizar que ele é construído a partir de – ou voltado para – um objeto específico. Para tanto, serão mobilizadas as categorias de *totalidade*, de *contradição* e de *mediação*. Por *totalidade* Marx refere-se não a um conjunto de partes integradas de maneira funcional, mas sim uma “totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (NETTO, 2011, p. 56).

Constituindo-se como um *complexo de complexos* – na expressão de Lukács (2012) – o que distingue cada uma das totalidades é justamente o seu grau de complexidade, o que faz com que umas possam ser mais determinantes que outras. Além disso, as totalidades são dinâmicas, e esse dinamismo é decorrente do “caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica” (NETTO, 2011, p. 57). É essa *contradição* que determina que, no lugar da inércia, haja o movimento, o devir. Na síntese que realizamos a partir de Lukács (2012, pp. 291; 239):

a contraditoriedade se apresenta como motor permanente da relação dinâmica entre complexos, entre processos que surgem de tais relações. Portanto, a contraditoriedade não é apenas, como em Hegel, a forma de passagem repentina de um *stadium* a outro, mas também a força motriz do próprio processo normal [...].

O todo do qual ele fala, de modo programático, é uma totalidade que se constrói com as inter-relações dinâmicas de totalidades relativas, parciais, particulares. [...] A processualidade é o traço determinante tanto da realidade quanto do seu conhecimento.

---

<sup>7</sup> Que nos remete à citação de Lukács anteriormente apresentada e que identifica o trabalho como “a fonte originária, o modelo geral, também da atividade teórica humana” (LUKÁCS, 2012, p. 56), bem como à caracterização já realizada da educação pelo trabalho e não meramente para o trabalho.

Enfim, como já dito, a totalidade não se apresenta como um dado em si ao sujeito do conhecimento – o que dispensaria toda ciência (MARX, 2013) – as relações constitutivas da totalidade em suas diversidades e dinâmicas são mediadas. Sendo que os sistemas de mediação permitem desvelar o objeto do conhecimento como uma articulação de totalidades e não como um todo indiferenciado. Assim é que o *concreto pensado* é resultado de múltiplas determinações e pode ser conhecido como *unidade do diverso* a partir da categoria da mediação. É esse itinerário de desvelamento do real que parte do *concreto vivido* para, depois de apreendidas suas determinações mais profundas, retornar a ele enquanto *concreto pensado* que é sintetizado por Marx (2011, p.54):

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação.

É esse o itinerário a ser necessariamente percorrido por um conhecimento científico que deve ser necessariamente o fundamento da EPT. É ele que permite superar a pseudoconcreticidade do motor de combustão do nosso exemplo. Mas é também ele que permite suplantar o reducionismo do conhecimento configurado como prática manipulatória do mundo, inclusive do motor analisado em seus elementos físico-químicos e funcionais. O conhecimento científico-tecnológico que fundamente a EPT parte do complexo que se constitui no motor de combustão para, ao compreendê-lo como um complexo menor dentro da complexidade da sociedade capitalista, chegar até o desvelamento das determinações dessa complexa sociedade.

Das indagações elementares sobre o motor a combustão podemos, desde que fundamentados num conhecimento ontologicamente referenciado – e que por isso almeja o desvelamento do *ser social* no qual aquele motor<sup>8</sup> é repleto de sentido – chegar até sua condição de capital produtivo a ser produzido e manipulado por uma força de trabalho tornada mercadoria e cuja articulação – capital e força de trabalho – tem por objetivo a acumulação continuada de *valor*. Objetivo esse cuja dinâmica, por escapar a todo e qualquer controle a que possa ser submetido pelos sujeitos sociais, *reifica* tais sujeitos e torna-os meros objetos autômatos que tão somente reproduzem a valorização em escalas continuamente ampliadas.

É, enfim, o desvelamento dessa totalidade em seu movimento contraditório que os conhecimentos científicos que fundam a EPT devem permitir. E, nesse sentido, é um conhecimento que só pode ser elaborado por aqueles para os quais a dinâmica contraditória da sociedade regida pelo capital materializa-se enquanto exploração. Ou seja, daqueles que a edu-

---

8 Para evitar um possível fetichismo da tecnologia, é preciso ter claro que o motor de combustão tem seu sentido determinado pela sociedade capitalista e não o contrário. Essa confusão poderia acarretar na equivocada concepção de que a mudança técnica seria o elemento bastante para a mudança social.

cação técnica teima em adestrar como força de trabalho, mas que a EPT, partindo do trabalho como princípio educativo, ousa torná-los portadores de um conhecimento transformador:

O sistema é descrito na sua totalidade e concreticidade quando se descobrem as leis imanentes do seu movimento e da sua destruição. O *conhecimento* ou a *tomada de consciência* da natureza do próprio sistema, como sistema de exploração, são a *conditio sine qua non* para que a odisseia da forma histórica da práxis chegue a termo na *práxis* revolucionária. (KOSIK, 2011, p.185-186).

Tratando-se de um conhecimento transformador, somos levados a indagar: de qual transformação se trata? O que nos leva a discutir o caráter emancipatório da EPT.

## **4 Educação profissional tecnológica e emancipação humana**

Portanto, conforme os conceitos alinhados até aqui, o conhecimento científico que necessariamente fundamenta a EPT é aquele que vai do *concreto vivido ao concreto pensado*. Esse conhecimento garante que a EPT tenha uma perspectiva – entendida enquanto horizonte estratégico – humanamente emancipatória, isto é, capaz de simultaneamente estabelecer a crítica à sociabilidade capitalista e apontar para a urgência de sua superação. É o conhecimento científico assim configurado que, sem desconhecer as contradições postas à EPT no tempo presente do capital, aponta para a continuada efetivação de uma educação que não unilateralize os educandos enquanto força de trabalho ou manipuladores da ciência capitalista, mas que lhes franqueie o autêntico desenvolvimento humano. Estaremos assim perante uma educação omnilateral:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. [...]

Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Como já destacado, o desafio é construir uma educação omnilateral em plena vigência da ordem do capital. Daí que, nesse contexto, ela seja necessariamente um *projeto em construção*, pois, afinal, a plena humanização do ser humano não condiz com a lógica do capital. Para sermos mais exatos, quando nos referimos à formação de força de trabalho ou da ciência

---

9 O que é complementado pelo próprio Kosik (2011, p.22, destaque do autor): “A destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações feticizadas do mundo reificado e ideal, como método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da ‘práxis’” revolucionária.

enquanto manipulação – e isso certamente no contexto capitalista – o que estamos tratando é apenas de uma das manifestações da *reificação* que decorre da própria lógica mercantil do metabolismo do capital. A reificação (ou coisificação) é a forma assumida pelas relações humanas quando subsumidas aos imperativos da sociabilidade cuja forma de mediação social é a mercadoria, ou seja, a sociedade capitalista. Enfim, nos exemplos apresentados, força de trabalho e ciência manipulatória estão na condição de mercadorias e, assim sendo, a educação a elas relacionada só pode efetivar-se como reprodução dessa condição, ou seja, reprodução de uma sociabilidade unilateralizada pela mercadoria – o que nos obriga a uma brevíssima consideração sobre seu fetichismo.

Para a compreensão do fetichismo, somos levados à análise da mercadoria empreendida por Marx (2013, p. 146) que não deixa de nos alertar que, para além de sua aparente trivialidade, a mercadoria “é uma coisa muito intrincada, plena de sutilezas metafísicas e melindres teológicos”. O caráter misterioso da mercadoria é a chave de abertura da exposição de Marx, quando evidencia que a sociedade capitalista aparece como uma coleção de mercadorias, e essas como unidade de *valor de uso* e *valor*. Enquanto o *valor de uso* representa a forma geral da riqueza humana, o *valor* é a forma da riqueza na sociedade capitalista. Na sociedade regida pelo capital, a mediação social acontece entre os produtores privados postos no contexto da divisão social do trabalho por meio da troca mercantil. É pela troca que os trabalhos privados de cada produtor são comensurados e viabilizam o intercâmbio, ao mesmo tempo que se estabelece o enigma da forma-mercadoria:

De onde surge, portanto, o caráter enigmático do produto do trabalho, assim que ele assume a forma-mercadoria? Evidentemente, ele surge dessa própria forma. A igualdade dos trabalhos humanos assume a forma material da igual objetividade de valor dos produtos do trabalho; a medida do dispêndio de força humana de trabalho por meio de sua duração assume a forma da grandeza de valor dos produtos do trabalho; finalmente, as relações entre os produtores, nas quais se efetivam aquelas determinações sociais de seu trabalho, assumem a forma de uma relação social entre os produtos do trabalho (MARX, 2013, p. 147).

O que leva Marx (2013, p. 147) a concluir que

o caráter misterioso da forma-mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais a essas coisas e, por isso, reflete também a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social entre os objetos, existente à margem dos produtores. É por meio desse quiproquó que os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sensíveis-suprassensíveis ou sociais. [...] É apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

Na condição de mercadorias, os produtos dos trabalhos individuais dos produtores são parcela do *trabalho social total*. Pela troca, os trabalhos *in-*

*individuais* tornam *sociais* não somente o produto dos trabalhos independentes, mas por meio dos produtos, tornam sociais também os produtores: “os trabalhos privados só atuam efetivamente como elos do *trabalho social total* por meio das relações que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio destes, também entre os produtores”, o que se completa como *reificação*, porque para os produtores “as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem como aquilo que elas são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, mas como relações reificadas entre pessoas e relações sociais entre coisas” (MARX, 2013, p. 148). O fetichismo da mercadoria caracteriza-se então por essa situação em que não são os produtores que se relacionam através de seus trabalhos, mas justamente as mercadorias que se tornam *sujeitos* da relação, viabilizando as relações sociais como relações entre coisas, como já dito.

Marx, entretanto, aponta que as relações reificadas não decorrem de algum tipo de desvio ou erro da consciência, o que o tornaria superável por uma tomada de consciência. Pelo contrário, Marx (2013, p. 148) identifica que “as relações sociais entre seus trabalhos privados *aparecem como aquilo que elas são*”, posto que nessa dinâmica de reificação,

os homens não relacionam entre si seus produtos do trabalho como valores por considerarem essas coisas meros invólucros materiais de trabalho humano de mesmo tipo. Ao contrário. Porque equiparam entre si seus produtos de diferentes tipos na troca, como valores, eles equiparam entre si seus diferentes trabalhos como trabalho humano. Eles não sabem disso, mas o fazem (MARX, 2013, p. 149).

Os indivíduos relacionam-se num quadro de dependência com os demais, formando um *sistema de troca integrada total*, o que faz o contexto do trabalho essencialmente social, por conta da produção socialmente articulada e dependente, mas não perceptível como tal em termos *gregários*, porque essa produção social é estranha ao produtor como tal e o vínculo social aparece como *exterior e independente dele*. O processo social se transforma em processo individual, como processo universal de alienação. O intercâmbio de tempos de trabalho torna a civilização socialmente articulada, ainda que os *produtores não saibam disso*. A troca reduz a coisa material à *abstração real* de tempo de trabalho humano; é real porque existe concretamente no intercâmbio, mesmo que dialeticamente *dissolvido no ar*.

Estão dadas as condições para o velamento das relações sociais sob as condições de metabolismo do capital: “do mundo das mercadorias que vela materialmente [*sachlich*], em vez de revelar, o caráter social dos trabalhos privados e, com isso, as relações sociais entre os trabalhadores privados” (MARX, 2013, p. 150). Estão também dadas as condições para a efetivação da educação técnica e da educação científica reduzida à manipulação do mundo, posto que ambas as modalidades educacionais refletem as relações reificadas que decorrem da forma social mercadoria.

Retomando o desafio já identificado a respeito da efetivação de uma educação omnilateral enquanto horizonte estratégico, temos que a práxis de uma educação profissional tecnológica fundamentada na compreen-

são científica das determinações mais elementares da sociedade capitalista só possa realizar-se como *projeto* em *permanente construção*, enquanto não se efetive a superação da lógica mercantil que caracteriza esta sociedade. A realização de uma educação voltada ao desenvolvimento das potencialidades humanas em suas plenitudes implica a necessária superação das relações reificadas fundadas na mercadoria. O que não nos impede de construir uma educação profissional tecnológica que, no presente, contribua para destravar aquelas potencialidades.

Antes da conclusão, consideramos necessário um breve apontamento sobre a caracterização da EPT como *transmissão* dos conhecimentos científicos relacionados aos processos produtivos que até aqui nos orientou. Mais exatamente, a consideração a ser aqui feita é sobre a expressão *transmissão* e suas implicações para uma relação educacional que não se restrinja ao que Paulo Freire<sup>10</sup> (1987) identificava como *educação bancária*, ou seja, aquela na qual apenas o professor assume o papel ativo de depositar o conhecimento no polo passivo representado pelo educando. O desafio, nesse sentido, é outro: como realizar uma educação tecnológica que não seja bancária, mas que também não se reduza ao que definimos como uma domesticação do legado freireano, que tem como mote a chamada *troca de saberes*.

Em uma conceituação bastante simplificada, a troca de saberes caracteriza-se como construção de um *novo conhecimento* que resultaria do *diálogo simplório* entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos. Os fundamentos científicos desse modelo educacional poderiam ser identificados com aquilo que Leff (2009, p. 113), tratando especificamente do diálogo entre ciência e saberes tradicionais na agricultura, denomina *etnociência*:

As etnociências permitem revalorizar e recuperar um arsenal de conhecimentos práticos, capazes de se inserir como “matéria-prima elaborada” na produção de conhecimentos científicos sobre a produtividade dos ecossistemas, sobre o aproveitamento dos seus recursos, sobre os processos tecnológicos ecologicamente sustentáveis e sobre as condições culturais de assimilação destes novos saberes e meios de produção, às práticas das comunidades indígenas e camponesas.

Essa concepção de *etnociência* poderia ser estendida a outras áreas e seria, nesse sentido, o fundamento de uma educação dialógica. Contudo, é preciso ter uma clareza crítica a respeito da chamada *troca de saberes*. Primeiramente porque ela, ao concentrar-se nos saberes, desconhece as relações sociais que determinam aqueles saberes. Ou, em conformidade com a sintética apresentação sobre a reificação que fizemos, os saberes, sejam eles hegemônicos ou subalternos, estão subsumidos à reificação que fundamenta as relações sociais determinadas pela lógica mercantil-capitalista. Um segundo ponto de crítica a ser destacado é que a dialógica simplória dos saberes acaba por nivelá-los enquanto portadores de iguais condições de apreenderem o real, gerando uma situação de profundo *relativismo*, posto que todos são saberes válidos. O que escapa à troca de saberes é

---

10 Lembrando que Freire não é um autor que analisa a temática da EPT.



que, sem desconhecer ou desconsiderar as diferenças dos saberes em diálogo, o capital imprime suas determinações à sociedade em seu conjunto, modificando e incorporando determinadas formas de relacionamento que estejam à margem do circuito do capital, enfim, adequando-as a seu desenvolvimento desigual e combinado.

Em contrapartida, se por um lado consideramos positivo que os saberes não sejam hierarquizados, por outro é necessário identificar as *diferenças* entre o conhecimento científico que fundamenta a EPT e os conhecimentos populares. É essa relação que, sem hierarquizar os saberes, reconhece suas diferenciações que estão na base da EPT quando parte da concretude da vida, isto é, do conhecimento vivido na imediaticidade. Contudo, esse *concreto vivido* precisará ser problematizado em seus fundamentos mais elementares para que o saber popular não se restrinja à mera reprodução do cotidiano imediato.

Sinteticamente, o conhecimento parte da vida concreta imediata para retornar a essa vida na condição de conhecimento mediado, no qual as determinações que constituem a vida concreta daquela forma são desveladas. Reconhece-se que há uma relação dialógica entre dois conjuntos de sujeitos diferentes entre si, mas não hierárquicos, e que é justamente dessa relação que brotam sínteses cuja adequação à realidade conhecida deve ser verificada para que ela seja reconhecida como um conhecimento efetivo sobre o real e, nesse sentido, em sua potencialidade de transformação daquelas determinações que fazem aquela vida concreta ser daquela forma específica. Ao identificar essas determinações, é que os conhecimentos sintéticos nascidos do diálogo das problematizações apontam para a possibilidade de outras formas de vida que não aquela atualmente vivida.

## **Apontamentos finais**

O objetivo da presente reflexão foi partir da caracterização da EPT como transmissão do conhecimento científico para identificar quais seriam esses fundamentos científicos. Com isso, realizamos a crítica à educação técnica formadora de mão de obra e também à educação embasada em uma ciência restrita aos elementos naturais com caráter manipulatório. Ao final do texto, acabamos por apontar as limitações de uma educação dialógica simplória que, com seu relativismo científico, acaba reduzindo seu horizonte a uma reprodução do cotidiano imediatamente vivido. Para a crítica a tais modelos educacionais em seus miseráveis horizontes limitados à sociabilidade capitalista, identificamos que os fundamentos científicos da EPT devam ser aqueles que, em conformidade com a melhor tradição marxista, postula que o conhecimento científico deva partir do *concreto vivido* para, feitas as devidas mediações, a ele retornar enquanto *concreto pensado*. Como consequência das potencialidades emancipatórias derivadas da EPT fundada nesse conhecimento científico crítico, identificamos ainda o potencial emancipatório da EPT. Enfim, nesse percurso, reconhecemos os desafios à sua efetivação nos marcos da sociedade capitalista. Como bem identifica Marx:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. [...] A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionante (MARX, 1982, s/p.).

Desafios esses que, apesar de seu gigantismo, devem ser confrontados com a contraditória esperança que nasce da própria vida.

## Referências

ALTVATER, Elmar. **O fim do capitalismo como o conhecemos: uma crítica radical do capitalismo**. Tradução: Peter Nauman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DUAYER, Mario; ARAÚJO, Paulo Henrique Furtado de. *Para a crítica da centralidade do trabalho*: contribuição com base em Lukács e Postone. In: **EM PAUTA**, Rio de Janeiro, 2015, n. 35, v. 13, p. 15-36.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação politécnica. In: ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV / Expressão Popular, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEFF, Enrique. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do ser social**: Volume 1. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política, Livro I – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: Crítica da economia política, Livro III – O processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI. Dermeval. O choque teórico da politecnia. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, 2003.

# A FILOSOFIA DA TÉCNICA DE ÁLVARO VIEIRA PINTO E A DIMENSÃO ONTOLÓGICA E HISTÓRICA DA CATEGORIA TRABALHO NA EPT

# 05

João Cláudio Madureira<sup>1</sup>

## Introdução

*“São as novas relações com o mundo, especialmente as condições de trabalho, para os indivíduos e para os povos, que concretizarão o verdadeiro projeto humano” (PINTO, 2005, p. 58).*

A articulação ciência, trabalho e tecnologia está afirmada enquanto princípio da educação profissional e tecnológica (EPT), sobretudo na nova institucionalidade estabelecida no contexto da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica instituída pela Lei Federal n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Este princípio é apresentado tanto no documento base que estabeleceu as concepções e diretrizes dos Institutos Federais (BRASIL, 2010) quanto nas obras de importantes autores que se debruçam nesta temática, dos quais destacamos Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2012), Gaudêncio Frigotto (2012; 2012b; 2018), Marise Ramos (2012) e Eliezer Pacheco (2011).

Procuraremos, à luz das referências e percurso teórico-metodológico proposto, construir uma argumentação a respeito da fundamentação teórica e conceitual desta articulação, com vistas a contribuir nas reflexões sobre a temática dos fundamentos da EPT, na perspectiva de que não se perca o rigor teórico de alguns elementos da concepção e diretrizes dos Institutos Federais que, no interior da rede federal, de certa forma, passam a se “popularizar”, quer no discurso cotidiano, quer nos projetos pedagógicos de cursos e outros documentos institucionais, sob o risco de se fugir à necessária compreensão de sua matriz teórico-metodológica, indispensável para o fortalecimento e consolidação do potencial transformador da educação profissional e tecnológica.

Com fundamento no materialismo histórico-dialético<sup>2</sup> pretendemos apontar reflexões sobre a dimensão ontológica<sup>3</sup> e histórica da categoria trabalho, presente na concepção da educação profissional e tecnológica a partir da extraordinária contribuição de um dos maiores filósofos brasileiros, Álvaro Vieira Pinto, em seu trabalho de “dissecação” do conceito de tec-

---

<sup>1</sup> Mestre em Estado, Governo e Políticas Públicas, Especialista em Direito Educacional. Graduação em Medicina Veterinária e Licenciatura Plena em Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional. Professor da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desde 1992. Docente nas áreas de Agroecologia e Políticas Educacionais. Diretor eleito e reeleito do *Campus* Campo Largo do Instituto Federal do Paraná. E-mail: joao.madureira@ifpr.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7484-5650>

nologia e da análise teleológica do surgimento da chamada razão técnica, na obra **O Conceito de Tecnologia**, asseverando a real compreensão do uso da tecnologia/técnica no curso da história por meio do pensamento dialético, apresentando de forma irrefutável que o caráter social do ser humano consiste na necessidade de operar em conjunto sobre a natureza para extrair dela os meios de sobrevivência.

Para isso, faremos um percurso para compreensão dos conceitos de tecnologia e razão técnica, a partir da obra e autor citados, e sua visceral articulação com a categoria trabalho, quer na sua dimensão ontocriativa, quer na sua dimensão histórica, sobretudo salientando o trabalho como prática social mediadora determinante do processo de hominização, conceito explorado com excelência por Álvaro Vieira Pinto (2005).

Neste sentido, o potencial transformador da EPT parte da necessidade e da defesa da formação omnilateral compreendida como

a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Para Marx (2015),

O homem apropria-se da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, saborear, tatear, pensar, intuir, sentir, querer, ser ativo, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, bem como os órgãos que são imediatamente na sua forma órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da realidade humana; o seu comportamento para com o objeto é o acionamento da realidade humana (precisamente por isso ela é tão múltipla quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficácia humana e sofrimento humano, pois o sofrimento humanamente apreendido é uma autofruição do homem (MARX, 2015, p. 349).

Tal enunciado se contrapõe ao dualismo estrutural que marca a educação brasileira ao longo de séculos, como resultado de uma formação eco-

---

2 Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica a apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. A dialética sob o prisma do materialismo histórico parte do conceito fundamental de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos (BENITEZ; SOUZA, 2014, p. 6).

3 Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecida e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2020, p. 294).

nômico-social do país, sob a herança colonizadora, de caráter dependente e subalterno, dirigido por uma elite associada à burguesia dos centros hegemônicos do capitalismo. Assevera Frigotto que, “na perspectiva da ideologia da modernização e do capitalismo dependente, afirma-se e amplia-se a dualidade estrutural da educação, a falsa contraposição entre quantidade e qualidade e o sentido mercantil de qualidade” (2018, p. 30).

O conceito de educação omnilateral remete às dimensões enumeradas por Marx e Engels para a educação e instrução do ser humano novo, conforme aponta Frigotto (2012), que incluem a educação intelectual, corporal e educação tecnológica (politécnica).

É nesta perspectiva que se funda a possibilidade de rompimento com o caráter dual da educação básica, apontando para uma construção (ainda utópica) da escola unitária, “proposta elaborada por Gramsci (anos 1930), tendo como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes” (RAMOS, 2012, p. 341).

A relação entre ciência, cultura e, agora trazendo de forma mais específica ao objeto de nossas reflexões, o trabalho como princípio educativo, sintetiza a dimensão básica da educação omnilateral.

A educação profissional e tecnológica, numa perspectiva de emancipação, portanto que se contrapõe à alienação, busca se constituir num processo formativo que favoreça a apropriação da cultura, entendida, em seu sentido antropológico, como tudo que é produzido historicamente (conhecimento, valores, arte, ciência, filosofia, tecnologia etc.).

Tal processo formativo tem, na apropriação da cultura, a possibilidade de construção de novas relações sociais libertas da dominação e violência de classe com base em três conceitos enunciados por Marx (FRIGOTTO, 2012b): o trabalho como princípio educativo, a formação humana omnilateral e a educação politécnica ou tecnológica.

Importante apontar, desde já, à luz da contribuição de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), o papel estratégico da educação básica de nível médio, entendida como direito social universal, na sua potencialidade, dentro da perspectiva (em construção) da educação politécnica, “para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar para a sua emancipação” (p. 15). Portanto, “a educação profissional *stricto sensu* também tem que ser encarada como um direito social e subjetivo e condição de acompanhar nas mudanças que se operam nos processos produtivos” (FRIGOTTO, 2018).

Como veremos mais adiante, este pressuposto se coaduna com o objeto central deste capítulo (A filosofia da técnica de Álvaro Vieira Pinto), sobretudo o conceito de razão técnica amparado na interpretação dialética da unidade dos contrários, onde o domínio da tecnologia expressa-se no domínio da razão, especificidade humana, que consubstancia o processo de hominização e da produção da existência por meio do trabalho (físico e intelectual).

Entendendo que a “politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140), apreende-se que “a educação politécnica resulta no plano contraditório da necessidade do desenvolvimento das forças produtivas das relações capitalistas de produção e da luta consciente

de romper com os limites destas mesmas relações (FRIGOTTO, 2012, p. 275).

Da mesma forma, Ramos (2012) salienta o significado do princípio educativo do trabalho na medida em que esta categoria, em sua dimensão ontológica, nos permite compreender a produção material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades num processo histórico-social contraditório caracterizado pela exploração do trabalho.

Na escola, nesta perspectiva,

trabalho, ciência e cultura [...] orientam a seleção e a organização dos conteúdos de ensino, a fim de proporcionar aos educandos a compreensão do processo histórico de produção da ciência e da tecnologia como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (RAMOS, 2012, p. 345).

Assim, esse princípio educativo do trabalho apresenta-se como um princípio pedagógico que se realiza em duas direções. Sob a necessidade do capital, aponta para a disciplina, o adestramento prático, a própria exploração do trabalhador. Na direção das necessidades dos trabalhadores, intenta preparar para as atividades laborais, porém, busca a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais, incluindo-se a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

Neste ponto, conforme abordaremos mais adiante, encontramos confluência com o pensamento de Álvaro Vieira Pinto (2005) na construção do conceito de técnica que, na sua essência, é a mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente. Assim,

[...] Galgando a compreensão unitária da técnica, na plena universalidade, em função de novas condições sociais em que a exercer, passará a dominar a que executa e todas as demais, sabendo o que significa, quanto vale e quais as finalidades dela, em vez de ser, como agora, dominado por ela, a ponto de receber do trabalho particular, profissional, sua qualificação social enquanto ser humano. O domínio teórico da técnica pelo homem liberta-o da servidão prática à técnica [...] (PINTO, 2005, p. 223).

O trabalho como princípio educativo, portanto, é princípio fundante na constituição do gênero humano, onde, por sua ação consciente e planejada, a que denominamos trabalho, retira da natureza seus meios de vida. Este ser da natureza e, ao mesmo tempo, produtor da sociedade e da cultura do seu tempo (história) promove a produção e reprodução da vida (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

A relação entre trabalho e educação se dá, portanto, pelo caráter formativo de ambos, na perspectiva de uma ação humanizadora, de desenvolvimento de todas as possibilidades. Na sociedade de classes, porém, uma classe dominante explora o trabalho das demais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012), o que resulta na alienação do trabalho:

Ora, em que consiste a exteriorização do trabalho? Primeiro, em que o trabalho é exterior ao trabalhador, isto é, não pertence à sua essência, que ele não se afirma, antes se nega, no seu trabalho, não se sente bem, mas desgraçado; não desenvolve qualquer livre energia física ou espiritu-

al, antes mortifica o seu físico (Physis) e arruína o seu espírito. Por isso, o trabalhador se sente, antes, em-si fora do trabalho e fora de si no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas coagido, trabalho forçado. Ele não é, portanto, a satisfação de uma necessidade, mas é apenas um meio para satisfazer necessidades externas a ele. [...] Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador parece no fato de que ele não é seu, mas de um outro, em que ele não lhe pertence, em que ele não pertence a si próprio, mas a um outro. [...] também a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ela pertence a um outro, ela é a perda dele próprio (MARX, 2015, p. 308-309).

Também Engels (2020) colocou o trabalho no centro do processo de humanização do homem, “e em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (p. 421), da mesma forma que afirma que a sociedade e a linguagem resultam do trabalho:

É dentro deste sentido de trabalho como condição imperativa da produção da vida humana que deriva a compreensão, em Marx e Engels, do trabalho como direito, como dever de todos, como princípio educativo em sentido amplo e no vínculo orgânico do trabalho socialmente produtivo com a educação escolar (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 288).

Adentramos aqui no conceito de hominização, explorado por Álvaro Vieira Pinto (2005), e sua relação com o trabalho, em suas dimensões ontológica e histórica e a respectiva articulação com a questão da técnica e da tecnologia, observando-se inicialmente que “a compreensão da tecnologia só pode ser verídica quando se funda sobre a noção da historicidade constitutiva do homem, e conseqüentemente do trabalho” (PINTO, 2005, p. 243). Acrescenta, ainda, o autor, que “estaremos fazendo, sob o nome de tecnologia, o estudo do processo de criação do homem pela práxis da realização existencial material de si, em função de seus condicionamentos sociais (PINTO, 2005, p. 246).

A partir da capacidade adquirida da produção da sua existência material (alimentação e defesa, inicialmente), no desenrolar do processo histórico, o ser humano passa a se constituir coletivamente no enfrentamento às contradições com a natureza, cujo avanço do processo de antropogênese resulta no aparecimento da razão e da linguagem fundamentado no caráter social do trabalho (PINTO, 2005):

Desse modo, observa-se que o fenômeno da hominização é um processo vinculado ao acúmulo de conhecimento realizado pelo homem no seu vir a ser, cujos objetos são construídos historicamente na relação social mediatizada pelo trabalho, o que permite afirmar que o processo de hominização passa pela materialidade do trabalho na produção da vida social do homem (AMBONI, 2019, p. 231).

É na práxis humana, sobretudo no pensamento que acompanha a ação que modifica as condições da existência humana, que podemos identificar o conceito de hominização (PINTO, 2005). A técnica e a tecnologia são instrumentos de mediação no enfrentamento do ser humano na sua con-

tradição natural com a natureza. É por meio desta produção filosófica que Álvaro Vieira Pinto (2005) explicita a construção dos conceitos de técnica e de tecnologia e seus impactos na compreensão da realidade social e dos aspectos relacionados aos desiguais processos de desenvolvimento no sistema-mundo, sobretudo nas questões de dominação centro-periferia sob a égide do modo de produção capitalista.

Da luta coletiva travada contra a natureza, porém, vão se estabelecendo os conflitos dos homens uns com os outros, configurando-se, historicamente, os diversos modos de produção que resultam em excedentes de bens de consumo e a respectiva luta pela posse dos mesmos, onde o grupo minoritário impõe seu domínio pela força, estabelecendo o regime de divisão social, numa sociedade de caráter discriminatório e de objetivos antagônicos (PINTO, 2005).

A partir daqui pretendemos trazer elementos teóricos de compreensão dialética da totalidade humana, onde o trabalho constitui um fenômeno ontológico e histórico da sociedade, e a tecnologia apresenta-se como função do estado de desenvolvimento deste fenômeno social e visa atender às exigências da produção e do desenvolvimento científico.

## **1 A tecnologia e a razão técnica como expressões da “natureza” do homem**

*O homem hominiza-se pelo emprego de mediações na solução de sua contradição natural (PINTO, 2005, p. 120).*

Os termos tecnologia e tecnológico habitam nosso cotidiano de forma avassaladora, já faz bom tempo. Álvaro Vieira Pinto (2005) faz esse registro em sua obra, ainda no início dos anos setenta do século passado.

Da mesma forma como este importante filósofo brasileiro afirmou o largo e indiscriminado emprego da palavra tecnologia naquele período, tal assertiva continua válida, assim como a imprecisão e ampla significação do uso do termo.

Vieira Pinto (2005) distingue quatro importantes significados para o conceito, começando pelo aspecto etimológico e caracterizando-o como a epistemologia da técnica, onde a mesma,

na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização (PINTO, 2005, p. 220).

A tecnologia, ainda, em seu significado mais usual e frequente, aparece como equivalente à técnica e, num terceiro significado, também como o conjunto de todas as técnicas presentes e utilizadas em uma determinada sociedade.

Um quarto significado se refere à ideologização da técnica por meio do desligamento de suas bases materiais, constituindo-se em processo de



alienação e instrumento de dominação.

Transitaremos, de alguma forma, por estes significados, mas é no primeiro que balizaremos as principais reflexões deste capítulo com vistas a contribuir na compreensão da razão técnica como conceito indispensável à apreensão da natureza histórica e social do ser humano, sempre na perspectiva dialética:

Sem a compreensão dialética do processo da racionalidade, o desenvolvimento da tecnologia fica entregue a si mesmo, plana solto no espaço, sem história e sem raízes, e por isso sem razão suficiente. [...] A razão é o que a razão fez. Mas não sendo um ente anímico, imaterial, exige um sujeito que a tenha realizado, e este é o homem, e um modo pelo qual foi constituída, e este é a técnica (PINTO, 2005, p. 365).

A partir desse pressuposto integramos, por meio do enfoque materialista histórico-dialético, a centralidade do processo de produção social da existência humana na compreensão do conceito de tecnologia. Na gênese dessa reflexão encontraremos o trabalho, quer na sua dimensão ontológica, quer na sua dimensão histórica, onde “o homem vai se realizando na progressiva conquista do conhecimento e nas ações técnicas pelas quais efetua o domínio da natureza” (PINTO, 2005, p. 50).

Portanto, “o fio condutor, só encontrado na relação original do homem com a natureza, isto é, em termos históricos, no processo da produção material da existência humana” (PINTO, 2005, p. 50) tem no trabalho o fundamento do conceito de tecnologia e, conseqüentemente, o caráter eminentemente técnico da ação humana.

É no processo de superação da contradição natural com a natureza, ou seja, na produção social e histórica pelo homem de sua existência, que a técnica, ação humana, se apresenta como o modo de alcançar a referida superação. “A técnica não consiste, por conseguinte, num atributo dos atos vitais em geral, mas somente caracteriza aqueles que o homem executa em razão da condição existencial de produtor de si” (PINTO, 2005, p. 156).

Deve ser compreendida, portanto, em sua relação com a consciência, com a capacidade de projetar e assim, conseqüentemente e de forma dialética, a técnica tem relação direta com o trabalho em suas dimensões ontológica e histórica.

[...] a única definição possível da técnica consistirá em dizer que é o grau de consciência com que o homem representa para si relação entre os meios materiais ou ideais de que dispõe e emprega numa operação e as finalidades que deseja satisfazer pela aplicação desses meios. Claro está que o fundamento dessa relação repousa no conhecimento das propriedades do mundo objetivo, físico e social, o que significa ver na técnica um outro aspecto pelo qual se manifesta a capacidade humana de produzir, em geral (PINTO, 2005, p. 199-200).

Apreende-se, em síntese, numa perspectiva dialética de totalidade humana, onde o trabalho constitui um fenômeno ontológico e histórico da sociedade, que a tecnologia é função do estado de desenvolvimento deste fenômeno social e visa atender às exigências da produção e do desenvolvimento científico. Neste sentido, considerando a produção e o desenvolvi-

mento científico em suas dimensões históricas e sociais, o desenvolvimento tecnológico compõe a totalidade do processo social, “expressão da base material objetiva que o desenrolar das forças produtivas, em dado momento, oferece, sob forma de configuração de fatos econômicos e de interesses políticos” (PINTO, 2005, p. 305).

Daí a importância da compreensão dialética da tecnologia na realidade concreta da sociedade capitalista, sobretudo nas condições de subdesenvolvimento dos países periféricos submetidos à precarização das relações de trabalho e da dominação imperialista.

Deste enunciado, podemos apreender a afirmação de Álvaro Vieira Pinto (2005) de “que a técnica é coetânea com o surgimento do homem” (p. 62), sendo, pois, ingênua a expressão “era tecnológica”, visto que, à luz do pensar dialético, pode-se afirmar a permanente existência do homem numa “era tecnológica”, ao tempo que o conteúdo das eras sucessivas sofrem constantemente mudanças, caracterizando importantes saltos qualitativos que são fruto do “caráter técnico de toda criação humana, seja no campo da produção material, seja no da produção ideal, artística, filosófica ou mitopoiética” (PINTO, 2005, p. 63).

Tais pressupostos asseveram a característica única do homem como ser produtor, distintiva de todas as outras espécies, onde, na produção em geral, o ponto de partida é a produção (material) socialmente determinada, por indivíduos em sociedade, ou seja, trata-se da produção em um grau determinado do desenvolvimento social, da produção de indivíduos sociais (MARX, 2020).

Em se tratando, a técnica, do modo consciente e reflexivo do ser humano atuar na natureza, por meio do processo social do trabalho, a mesma não pode ser entendida como mero fenômeno, como uma manifestação exterior, porquanto pertence à própria essência do ser humano, que a produz (PINTO, 2005).

Por conseguinte, na técnica, também, encerra-se a categoria da contradição, revelando-se, ao mesmo tempo, conservadora e revolucionária, por meio da lei dialética universal da negação da negação. Conservadora, ao apontar a repetição dos mesmos atos para alcançar os objetivos pretendidos. Revolucionária, por induzir à sua própria superação, o alcance de novos objetivos (PINTO, 2005).

Finalmente, compreendemos, em Vieira Pinto (2005), o conceito de razão técnica amparado na interpretação dialética da unidade dos contrários. O domínio da tecnologia expressa-se no domínio da razão, especificidade humana, que consubstancia o processo de hominização e da produção da existência por meio do trabalho (físico e intelectual):

Verifica-se, assim, poderem ser conciliados os dois pontos de vista, consistindo a verdade total na unidade deles, estabelecida pela dialética: tanto é possível julgar a sociedade dominada pela tecnologia, e neste caso a representação racional, a ideia, desempenha o papel de mediação, quanto entendê-la dominada pela razão, tendo a máquina, o método e a técnica por formas de mediação. A unidade de ambos os modos de compreensão realiza-se concretamente pela presença e ação do homem no mundo (PINTO, 2005, p. 373).

Deste modo, faz-se imperiosa a compreensão dialética da evolução humana, estabelecida em seu aspecto biológico e, preponderantemente, a partir de certo estágio, no aspecto cultural<sup>4</sup>. “O aperfeiçoamento orgânico e cultural são, portanto, aspectos de um processo único, o da hominização, que prossegue sempre” (PINTO, 2005, p. 190).

Esclarece Álvaro Vieira Pinto (2005), a necessidade do entendimento da técnica em função do ser humano, por ser sua criação e constituir a sua essência, incorporando-se à cultura existente para ser transmitida e apropriada pelas gerações futuras, entendendo-a (a técnica) enquanto mediação na obtenção de uma finalidade humana consciente, o que irá “possibilitar diferentes tipos de relações de trabalho entre os homens, na tarefa comum de agir sobre a natureza e de organizar a sociedade” (PINTO, 2005, p. 191).

Evidencia-se, pois, o condicionamento recíproco entre processo produtivo e técnica, à luz do desenvolvimento histórico do ser humano, onde “a criação da ciência exhibe um dos aspectos dessa complexa correlação dialética” (PINTO, 2005, p. 196), apreendendo-se desta afirmação uma outra, a de que “a técnica sempre foi científica, no estado em que era possível a ciência em cada época (idem, p. 290).

Neste sentido, vale dizer que o domínio da tecnologia, entendendo-a como o conjunto dos instrumentos e processos a serviço da humanização das relações de produção, significa o domínio da razão, e esta, organizada (no processo de evolução) num conjunto de ideias adquiridas na ação do homem no mundo, especificamente no processo social do trabalho ao refletir o ser efetivo, as propriedades dos corpos e fenômenos e as relações vigentes entre os homens.

Ainda, um aspecto importante na obra de Vieira Pinto (2005) trata da questão da essência e forma do trabalho, guardando relação com a discussão central da técnica/tecnologia. Apresenta uma dicotomia relativa entre essência e forma. A essência, em sentido absoluto, como a relação entre o homem e a natureza para a produção da subsistência, mas que assumirá diferentes condições relativas, históricas, nas formações sociais. A forma, em inumeráveis modalidades em que se distribui entre os membros da sociedade e que diz respeito não apenas às profissões diferenciadas em função da distribuição dos conhecimentos, mas igualmente aos materiais utilizados, aos instrumentos empregados e às técnicas fabricadoras conhecidas pelo grupo em cada fase, chamada civilização. A valoração do trabalho (e a diferenciação entre trabalho físico e intelectual) é outorgada pela sociedade, sendo uma arma ideológica na sociedade de classes.

As reflexões e conceitos aqui explicitados têm por objetivo pavimentar o caminho para as considerações seguintes do presente capítulo quanto à perspectiva emancipatória da educação profissional e tecnológica pretendida na proposta, concepção e diretrizes dos Institutos Federais no país.

Ainda que a discussão da educação profissional não seja objeto específico da produção teórica de Álvaro Vieira Pinto aqui referenciada, a perspec-

---

4 A evolução natural do homem ultrapassou o campo exclusivamente biológico, de substituição de estruturas gênicas, anatômicas e fisiológicas, conforme acontecia nas fases pré-hominídea e hominídea, e se desenrola agora no campo da produção material dos bens de existência, da organização social do trabalho e da criação dos produtos culturais (PINTO, 2005, p. 215).

tiva da formação crítica dos técnicos, tendo por horizonte a politecnicidade, está presente na obra, permitindo-nos algumas inferências.

## **2 A formação tecnológica e seu potencial revolucionário nos institutos federais: a “consciência para si” em Álvaro Vieira Pinto**

*Com efeito, o primeiro movimento demonstrativo da percepção do ser nacional próprio consiste na descoberta da realidade do país e na capacidade de julgamento correto das causas que a explicam (PINTO, 2005, p. 391).*

Considerando os diversos elementos teóricos trazidos até aqui, sobretudo a compreensão da técnica como atividade humana mediadora da ação do próprio homem no mundo, na produção de sua existência material por meio do processo social do trabalho, a educação profissional e tecnológica, a partir do pressuposto de tomar o trabalho como princípio educativo, torna-se um instrumento privilegiado de possibilitar um processo de formação que tenha por horizonte instrumentalizar os trabalhadores e as trabalhadoras pelo domínio da tecnologia, em seu significado mais complexo que resulta da chamada razão técnica apresentada por Álvaro Vieira Pinto (2005), na direção da emancipação destes sujeitos:

O progresso da tecnologia corporifica por essência o avanço da razão, pois consiste na invenção de mediações cada vez mais eficazes para a consecução das finalidades humanas da produção dos bens de que os homens necessitam. [...] Não é a técnica, a rigor, que se racionaliza, é o homem. [...] Sem dúvida, sendo o trabalho humano necessariamente efetuado com o emprego de instrumentos e máquinas, a racionalização destes, representando o resultado em determinada sociedade do grau de progresso da razão, existente no momento, manifesta em sua sucessão uma imagem do desenvolvimento da razão fabricadora (PINTO, 2005, p. 469-470).

Este domínio, que se funda na concepção da politecnicidade<sup>5</sup>, aponta para o potencial transformador da educação profissional e tecnológica ao trazer o elo necessário à compreensão da totalidade dialética da produção, categoria esta absolutamente indispensável e presente na formação profissional e tecnológica:

A noção de produção não deve ser tomada na acepção de mera fabrica-

---

<sup>5</sup> Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (MACHADO, 1989, p. 126-127).

ção de bens materiais de consumo imediato. [...] Para a produção, o animal humano teve de [...] adquirir o conhecimento das leis objetivas que regem a transformação do mundo natural. Essa função, que o homem no desenvolvimento biológico teve de criar e entregar à espécie para que a conservasse e desenvolvesse, é o que se chama conhecimento. A acumulação deste no seio da espécie recebe o nome de cultura (PINTO, 2005, p. 486).

É neste ponto, o da produção gerada e dirigida pela razão, que Álvaro Vieira Pinto (2005) apresenta, dentro de seu arcabouço teórico da filosofia da técnica, a compreensão das relações de produção que marcaram tanto o “nascimento” da tecnologia quanto os elementos da exploração do trabalho na sociedade capitalista, explicitando aspectos da sua dimensão histórica.

Para isso, Álvaro Vieira Pinto utiliza-se dos conceitos dialéticos categoriais do “ter” e do “haver” para explicar o processo de transmutação para a existência social do ser humano, ou seja, o processo de hominização.

Situando o “ter” no âmbito da natureza, bastando para que os demais seres vivos (animais) garantam sua existência, “para o homem, no mundo deve “haver” os bens de que necessita, mas só haverá se os produzir. [...] Para o homem, o que a natureza “tem” só lhe importa a título de fundamento, de “matéria-prima”, para o que a sociedade faz “haver” (PINTO, 2005, p. 489).

É no processo de hominização que o ser humano apreende os bens naturais que a natureza “tem” e, no processo social do trabalho (mesmo os mais elementares) passa a estabelecer relações de produção que possibilitam fazer “haver” para si os bens materiais (PINTO, 2005).

É neste processo, inicialmente coletivo e indiferenciado (o consumo sucede imediatamente a produção) que se inaugura o trabalho produtivo para acessar os bens da natureza, ao tempo que distancia o homem do mundo natural imediato, estabelecendo-se mediações, por meio do conhecimento, com vistas a acessar estes bens. Este “último aspecto indica o nascimento da tecnologia, coetâneo da hominização, porque a passagem do “ter” ao “haver”, constituindo a essência da produção, é obra da técnica<sup>6</sup> (PINTO, 2005, p. 490).

Resta entender, a partir destes enunciados, que o acesso ao conhecimento, aos fundamentos científicos do funcionamento do mundo, o conhecimento da sociedade das coisas (ciências da natureza) e da sociedade dos homens (ciências sociais e humanas), conforme a acepção gramsciana, só é possível, em nossa sociedade atual, mediante o direito ao estudo e à pesquisa científica, proporcionado no espaço privilegiado desta dimensão formativa: a escola.

Reside aí o potencial transformador, e porque não dizer, revolucionário, da educação profissional e tecnológica, na sua perspectiva de superação da diferenciação entre trabalho manual e trabalho intelectual e a própria

---

6 Logo, porém, que se estabelecem condições discriminatórias no seio dos grupamentos humanos, cessa o regime de transformação espontânea do “ter” em “haver” e aparece então a substantivação do “haver”, surgem os “haveres”, com o significado da acumulação de bens socialmente produzidos em mãos de um indivíduo ou de uma minoria, que os pilhou ou deles se apropriou privativamente, usando meios de dominação social propiciados pelas condições históricas nas quais é obrigatório em tal fase efetuar a produção geral (PINTO, 2005, p. 490).

dicotomia entre formação geral e profissional, apontando para uma educação que garanta o “acesso aos conhecimentos necessários à compreensão científica do objeto em estudo, seja ele uma máquina, um fenômeno da natureza ou uma relação socialmente produzida (MACHADO, 1989, p. 129).

Por se basear no pensamento dialético, a obra de Álvaro Vieira Pinto, no processo de “arquitetura” da filosofia da técnica teorizada, em nenhum momento negligencia a interpretação da totalidade, sobretudo na análise da realidade social, especialmente das condições de dependência do país (econômica, política e tecnológica).

Ao contrário, a cada momento o autor traz a reflexão sobre o necessário processo de suplantar o subdesenvolvimento por meio do que vai chamar de consciência para si (inclui também a luta política e social), tendo por síntese a superação da alienação e da dominação a partir da capacidade da classe trabalhadora perceber a realidade e conceber autonomamente o projeto de transformá-la em seu favor (PINTO, 2005). O autor afirma, entre várias outras questões, que, “enquanto persistirem as circunstâncias discriminatórias, o principal objetivo de qualquer ação libertadora do homem situa-se no plano social” (PINTO, 2005, p. 495), ao tratar da luta pela hominização que engendra, no processo histórico, também o estabelecimento do regime de divisão social e de luta entre os homens.

Situamos aí um importante ponto de encontro do pensamento de Álvaro Vieira Pinto com a concepção e diretrizes da EPT, cuja categoria central de análise repousa na dimensão histórica do processo de trabalho contemporâneo, ou seja, “isto representa tomar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2010, p. 32).

Importante registrar a afirmação de Vieira Pinto (2005), há quase 50 anos: “a formação tecnológica das novas gerações do país atrasado tem importância capital porque se trata de engendrar um potencial de natureza revolucionária” (PINTO, 2005, p. 387). Alerta ainda o autor: “é cioso afirmar a urgência da difusão das escolas técnicas para toda a massa trabalhadora. Mas será preciso mudar radicalmente o espírito segundo o qual se desenrola a prática dessa instrução” (PINTO, 2005, p. 336).

Neste sentido, entendemos o papel dos Institutos Federais enquanto estratégia de ação política e de transformação social explicitada tanto em sua lei de criação (BRASIL, 2008) quanto em seu documento base (BRASIL, 2010). Para além deste marco normativo-legal, a criação desses institutos é resultado de um processo histórico e significou um marco na trajetória da educação profissional no Brasil, por meio de um modelo institucional inovador na sua proposta pedagógica e um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em outros países (PACHECO, 2011).

O fio condutor da compreensão filosófica de Álvaro Vieira Pinto (2005) no que vai denominar de “consciência para si”, no âmbito da relação explicitada entre a técnica/tecnologia e a produção material da existência mediada pelo processo social do trabalho, decorre da compreensão da realidade na perspectiva da transformação política, econômica, cultural e social. A educação profissional e tecnológica nesta direção toma o homem como referência fundamental e a técnica como ação humana, assim como a tecnologia “o estudo do processo de criação do homem pela práxis da realiza-

ção existencial material de si, em função de seus condicionamentos sociais” (PINTO, 2005, p. 246).

Aliado à concepção de politecnia, a pesquisa como princípio educativo e científico caracteriza a concepção e diretrizes da educação profissional e tecnológica na perspectiva de uma formação emancipatória, integral. Da mesma forma, Álvaro Vieira Pinto (2005) explicita a necessidade de criação pelo país de sua tecnologia, de sua ciência com função de instrumento de libertação:

[...] Instauradas as condições iniciais, daí por diante só deve ser admitida a política de estímulo à criação científica e tecnológica autóctone, voltada para a solução dos problemas nacionais concretos, e de rápido desligamento de qualquer dependência, inclusive no campo da produção teórica (PINTO, 2005, p. 277).

Em síntese, a formação tecnológica na perspectiva da concepção e diretrizes apresentadas encerra um potencial revolucionário, no que Vieira Pinto denomina de consciência para si,

[...] não porque a “tecnologia” em si mesma, por virtude imanente, seja a criadora do salto revolucionário, mas porque oferece um fundamento antes inexistente para a constituição da consciência para si do colonizado, cuja primeira manifestação consiste em fazê-lo ver-se como tal. [...] (PINTO, 2005, p. 272).

## **Considerações finais**

*“Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2020, p. 54).*

Procuramos apresentar neste breve capítulo que, na base conceitual da educação profissional e tecnológica, identifica-se potencial de natureza revolucionária na perspectiva da contribuição deste modelo de formação, denominado por Álvaro Vieira Pinto de “consciência para si”, entendendo-a como a consciência crítica da classe trabalhadora em luta pela ascensão histórica, pela superação da condição de dependência e exploração, integrando-a, contudo, na totalidade da indispensável luta social e política em todas as suas dimensões, sobretudo as contradições fundamentais de uma sociedade dividida em classes.

Convém salientar, mais uma vez, a excelência do texto de Álvaro Vieira Pinto (2005), consideradas todas as contribuições aqui apresentadas, destacando, por fim, a atualidade da crítica realizada pelo autor ao uso ideológico da expressão “era tecnológica”, impregnado de um conceito de descontinuidade do processo histórico.

Álvaro Vieira Pinto demonstra, por meio do pensamento dialético, o caráter simultaneamente contínuo e descontínuo do desenvolvimento da tecnologia, ou seja, o progresso da razão técnica, tendo na tecnologia a sua expressão objetiva.

Assevera o autor, por meio da compreensão dialética, que o progresso

tecnológico incessante faz avançar a razão subjetiva na apreensão dos efeitos dessa tecnologia sobre a produção material e sobre as relações sociais do trabalho. Num circuito dialético, porém, este avanço da razão é objetivado em novas intervenções nos fenômenos e processos reais que voltarão a possibilitar novo desenvolvimento da razão teórica (PINTO, 2005):

Mas a razão continua sendo sempre originária e intransferivelmente um processo humano, neste sentido dialético, superposto ao processo material, embora dele dependente. [...] Em última análise quem se desenvolve é o homem em virtude do aperfeiçoamento que imprime aos instrumentos materiais produtivos, os quais, em retorno, o dotarão de um conhecimento expandido da realidade objetiva (PINTO, 2005, p. 470).

À guisa de conclusão, e rebatendo a concepção de linearidade, afirmamos que a categoria da contradição explicita o processo histórico e social do progresso tecnológico (da tecnologia) caracterizado pela sua relação com o trabalho, também social e histórico, portanto, expressão do desenvolvimento das forças produtivas em cada momento, de forma desigual e marcada tanto pela alienação quanto pela própria exploração do homem pelo homem.

Sendo o homem mediador das relações sociais, portanto agente/sujeito da intervenção na realidade, à técnica/tecnologia, enquanto ação humana, podemos também atribuir este caráter (mediação).

Eis o desafio da educação profissional e tecnológica!

## Referências

AMBONI, Vanderlei. Trabalho, hominização e educação na produção da vida material do homem. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. 231-248, 30 jun. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/RTPS/article/view/244>. Acesso em 20 mar. 2021.

BENITEZ, Silvio; SOUZA, Silvana Aparecida de. O materialismo histórico-dialético enquanto enfoque metodológico para pesquisas sobre políticas públicas da educação. SEMINÁRIO INTERNACIONAL TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO. 6. 2014, Marília. **Anais ...**Marília: UNESP, 2014. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/o\\_materialismo\\_silvio.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2014/viseminariointernacionalteoriapoliticadosocialismo/o_materialismo_silvio.pdf). Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto federal de educação, ciência e tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-)



6691-if-concepcaoediretrizes&category\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2021.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (Org.) **História, natureza, trabalho e educação. Karl Marx e Friedrich Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. Educação politécnica. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (Org.) **História, natureza, trabalho e educação. Karl Marx e Friedrich Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

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

MARX, Karl. **Cadernos de Paris & manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. O capital. livro I. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (Org.) **História, natureza, trabalho e educação. Karl Marx e Friedrich Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (Org.) **História, natureza, trabalho e educação. Karl Marx e Friedrich Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

PACHECO, E. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E. (Org.) **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. V. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RAMOS, Marise. Escola unitária. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, vol.1 n,1, Mar. 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) . Acesso em: 15 mar. 2021.

# PARA VOLTARMOS A SER HUMANOS – APROXIMAÇÕES À CATEGORIA ALIENAÇÃO E ESTRANHAMENTO, EM KARL MARX

# 06

Daniele dos Santos Rosa<sup>1</sup>

## Introdução

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento (GRAMSCI, 2010, p. 126).

Este capítulo inicia-se com essa importante citação de Gramsci, extraída de suas “Observações sobre a escola: para a investigação do princípio educativo” (2010). Nela, acompanhamos a reflexão deste intelectual italiano que reconhece a centralidade da atividade como inerente à formação humana. Uma atividade que é, sempre, a conjugação entre ato e pensamento.

A partir dessa mesma citação, é possível, ainda, refletirmos sobre a educação enquanto atividade humana que se constitui como um processo formativo, que relaciona intrinsecamente o *Homo faber* ao *Homo sapiens*, pois nele se dá a apropriação da cultura, produzida historicamente, e que constitui a própria humanidade.

É a partir de abordagens como essa que Gramsci se torna um dos principais referenciais sobre a relação entre educação e trabalho. Relação esta pautada na integridade humana: o trabalho, a arte, a filosofia como atos propriamente humanos que se desenvolveram e se desenvolvem cientes da potencialidade de construir sua própria realidade. É a partir da concepção de ser humano e de trabalho que Gramsci elabora sua concepção de escola unitária, que baseada no humanismo e centrada na cultura geral, o ato humano – o trabalho – se mostra como um princípio educativo, cujo objetivo é o reconhecimento da unidade entre teoria e prática.

Assim, o trabalho enquanto princípio educativo, referência necessária nos estudos sobre a educação profissional, baseia-se, neste capítulo, no reconhecimento dessa relação intrínseca entre educação e trabalho, considerando tanto um como o outro (e principalmente a sua relação) como um ato que, de forma direta e intencionalmente, produz o mundo à nossa volta, assim como constitui cada indivíduo em sua singularidade.

---

<sup>1</sup> Doutora em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília. Professora de Literatura e Educação Profissional no Instituto Federal de Brasília. E-mail: daniele.rosa@ifb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5723-1078>.

Se na educação formal e não-formal temos acesso aos elementos culturais materiais e imateriais, é pelo trabalho – e pelo trabalho educativo – que a humanidade se faz e faz a sua própria história. Nas palavras de Saviani: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p.12-13).

Em ambos, é a socialização que proporciona a realização plena da humanização: seja no trabalho em que aquilo que é produzido por um indivíduo se soma como produto de toda a espécie; seja o conhecimento que transcende da relação imediata do sujeito e se tornam conteúdos, procedimentos, métodos, enfim, ação de sujeitos concretos que “concretizam” os conteúdos universais em sua singularidade, possibilitando à toda humanidade – a do presente e a do futuro – unir-se em uma totalidade.

Contudo, vivenciamos um peculiar momento de nossa história. Momento este em que cada indivíduo se torna um fragmento desconectado e oposto aos outros. Seus processos de socialização também se fracionam cada vez mais: trabalho vivo, trabalho morto; trabalho braçal, trabalho intelectual; educação teórica; educação prática; entre tantas outras segmentações. O resultado desse trabalho educativo é apropriado por uns poucos; exigindo que a maior parte da humanidade fique alheia à essa totalidade. Toda a riqueza material e imaterial produzida pela humanidade torna-se estranha, inalcançável, inimaginável.

Buscando situar melhor esse momento peculiar do desenvolvimento humano, István Mészáros (2005; 2006), em diálogo com as obras de Gramsci, busca compreender os impasses e a crise pela qual a educação, em seu sentido amplo, padece. Para o intelectual húngaro,

[...] o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os indivíduos definem seus objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam *automaticamente*. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares *interiorizam* as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações (MÉSZÁROS, 2006, p. 263-264).

Os termos grifados pelo próprio autor húngaro demonstram os aspectos que fundamentam essa crise: na educação os valores interiorizados da fragmentação e da luta constante não somente permanecem, mas contribuem para a perpetuação da mesma condição social.

Diante, então, dessa condição da educação, que acaba por produzir e reproduzir uma sociabilidade fragmentada, mas que também contém em si a potencialidade humana que reúne ato e pensamento; é preciso nos questionar: como romper com esse ciclo vicioso em que as “perspectivas gerais da sociedade de mercadorias” se tornam “os limites inquestionáveis de [nossas] próprias aspirações” (MÉSZÁROS, 2006, p. 264)? Como construir novas aspirações que se traduzam em perspectivas gerais, que permitam ao ser humano “mudar a concepção do mundo [...] estimular novas formas de pensamento” e de ação (GRAMSCI, 1989, p. 144)?

As respostas a essas questões não são fáceis, mas para enfrentá-las é

preciso nos aproximarmos das categorias conceituais alienação e estranhamento. Partindo de sua principal vinculação à categoria trabalho, é possível (e necessário) aproximar este estudo teórico à necessária reflexão dessas categorias no âmbito da Educação em geral e, em especial, no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Neste estudo, não nos deteremos em apontar usos ou apropriações dessas categorias de forma exclusiva na EPT, mas sim me voltar à raiz dessas questões a fim de contribuir para a constituição de uma base conceitual fundamental e necessária para qualquer processo de ensino e aprendizagem, mas que assume extrema relevância quando partimos do reconhecimento do trabalho como um princípio educativo.

## **1 Alienação e estranhamento – apontamentos iniciais**

O termo Alienação, enquanto categoria comum nos debates nas áreas de Educação e Ensino, possui uma longa história de apropriações, tanto no âmbito filosófico ou teológico, como no econômico. Assim, esse termo é utilizado nos mais variados contextos. Na vida cotidiana, pode-se encontrá-lo no sentido de afastamento ou de separação entre seres e/ou objetos; na teoria econômica e no Direito, como termo para designar a transferência de propriedade ou bens entre pessoas; na Medicina e na Psiquiatria, referindo-se a algum desvio de normalidade e insanidade em indivíduos. Forma-se, portanto, uma vasta gama de possibilidades e usos deste termo em específico.

Por isso, nos dedicamos a apropriação deste conceito por Karl Marx. É na teoria marxiana que a alienação passa a ser reconhecida em seus devidos termos, pois é possível nos escritos deste autor alemão compreender, em primeiro lugar, a concretude dessa categoria – ou seja, sua existência prévia na vida humana – e então a necessária apropriação teórica desse movimento inerentemente vital, agora tornado abstrato, para um reconhecimento de sua origem e desenvolvimento, possibilitando, assim, um retorno para a concretude da vida e sua superação necessária.

Cabe lembrar que tal categoria perpassa toda a obra de Marx, unificando-a a partir desse problema comum, como bem nos explicou Mészáros (2006). E que, nos escritos marxianos, há um vasto e profundo debate com uma série de filósofos, como Hegel, Rousseau, Feuerbach, bem como com a teoria filosófica e econômica de seu tempo, estabelecendo-se – como indicado posteriormente – a relação com a categoria Estranhamento.

Mesmo aparecendo em seus mais variados escritos, incluindo **O Capital**, o estudo da alienação e do estranhamento tem grande abrangência e detalhamento nos **Manuscritos Econômico-filosóficos** de 1844. Apesar de sua constituição inacabada, este é um livro de essencial importância para a teoria marxiana como um todo. Trata-se de um momento especial, de inflexão da teoria marxiana, como afirma Mészáros (2006), que vai estabelecer, pela primeira vez, a categoria da alienação e do estranhamento como inerentes ao processo econômico e, assim, produto de uma construção so-

cietal determinada, que, em nosso processo histórico, tem tirado do ser humano o fruto de sua produção e faz com que se torne estranho a si mesmo e ao ambiente onde vive.

É, portanto, nesse conjunto de anotações, que Marx – partindo da crítica à Economia Política e à filosofia hegeliana – construiu uma reflexão essencial sobre o caráter geral da produção humana, identificando e explorando a gênese do ato humano de auto constituir-se, ou nos termos de Lukács (2018): neste “pôr teleológico”, que possibilita a entificação humana, a constituição humana enquanto uma forma peculiar e histórica de ser.

É nesta obra, ao compreender o trabalho como o alicerce de toda atividade humana, ao reconhecer a mediação histórica do trabalho humano na formação do ser social e a objetividade como categoria fundante na determinação do ser, foi possível a Marx explorar o que até então se denominou na filosofia como Objetivação, aprofundando o conhecimento de suas relações intrínsecas e estabelecendo uma relação mais concreta com o que se denominou por alienação e estranhamento.

Para Marx, a Objetivação [*Vergegenständlichung*] é essa característica essencial do ser humano de produzir objetos, de objetificar-se em instituições sociais e produções culturais. Tal ato produtivo está condicionado às experiências históricas propriamente ditas. Por isso, objetificar-se se estabelece por meio de contradições, de embates próprios de seu tempo e de suas condições concretas e materiais.

Ao estudar esse processo histórico da objetificação necessário à constituição do ser, Marx evidenciou dois movimentos relacionados: a alienação [*Entäusserung*] e o estranhamento [*Entfremdung*]. Nas palavras de Marx:

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um *poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (*sachlich*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto* e *servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como alienação (*Entäusserung*) (MARX, 2010, p. 80).

Esta citação, presente no fim do Caderno 1, referenciada como “Trabalho estranhado e propriedade privada”, faz uma síntese importante desses movimentos que este breve texto pretende abordar. Nela está presente a relação necessária entre o trabalho como ação humana sobre a natureza e sobre si mesmo (a objetivação), a alienação e o estranhamento.

É possível já antecipar como que, para Marx, a alienação [*Entäusserung*] aparece como um momento constitutivo e próprio da produção econômica atual, pois “calcula a vida (existência) mais escassa possível como norma e, precisamente, como norma universal: universal porque vigente para a massa dos homens” (MARX, 2010, 141. Grifo do autor), enquanto “a apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, o capital” (MARX, 2010, p. 81).

Nesse sentido, no momento em que o trabalho impede a realização humana, pois seu resultado, esses objetos, assume uma força, uma independência e tornam-se contrários ao próprio ser que os criou, essa objetificação torna-se nociva e o trabalho cada vez mais estranhado. Tem-se então a alienação como comumente a reconhecemos, como um estranhamento, resultante da especificidade da história humana e consequente das formas assumidas pelo trabalho humano:

O estranhamento aparece tanto no fato de *meu* meio de vida ser de um *outro*, no fato de aquilo que é *meu* desejo ser a posse inacessível de um *outro*, quanto no fato de que minha atividade é um *outro*, quanto finalmente – e isso vale também para os capitalistas – no fato de que, em geral, o poder *não humano* domina (MARX, 2010, p. 146. Grifos do autor).

Para abordarmos melhor essa questão – desse poder não humano –, que deverá ter um grande esforço de síntese, por ser uma temática tão extensa, retomo um poema de Manuel Bandeira, intitulado “O Bicho”. Tomo esse conhecido poema não como uma ilustração pura e simples da teoria marxiana da alienação e do estranhamento, mas como uma interpretação da realidade humana, realizada por um poeta brasileiro, que coincide e dialoga com a análise feita por Marx. E que consegue, ao ser arte, a síntese necessária para pensarmos e problematizarmos questões tão importantes em um espaço de discussão tão curto.

## **2 Alienação, estranhamento e arte – ação humana em um poema**

Essa possibilidade de aproximar e relacionar o poema de Bandeira, de 1974, à teoria marxiana do século XIX indica que ao se tratar da alienação e do estranhamento estamos diante de problemas concretos, reais, vivenciados por nós e não apenas de um debate abstrato, realizado somente em nossa consciência. Isso implica dizer que se é um problema concreto, real, material, cuja base está nas relações sociais, humanas; sua superação também está, ou somente se realizará, por meio das ações humanas. Não é possível uma superação apenas na consciência, é necessário uma superação concreta, realizada nas próprias ações humanas. Vamos ao poema.

### **O BICHO**

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.  
(BANDEIRA, 1982, p. 144)

Este poema encena de forma muito nítida e evidente a degradação humana. Este ser que somente ao final é reconhecido como um homem, na verdade, como um ser que foi um homem (é importante salientar o tempo verbal no verso “era um homem”), esse ser que era um homem está buscando comida entre detritos.

O poema capta uma cena, um momento intimamente ligado à atividade vital humana, enquanto ser genérico. O trabalho, conforme tratamos antes, está no poema como constituição anterior, como pressuposto, transfigurando um problema central que buscaremos abordar no decorrer desta explanação, ressaltado por Marx: “o trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência” (MARX, 2010, p. 84-85).

Trata-se de uma cena que não nos é incomum. E por isso precisamos analisá-la. Essa degradação é chocante: esse ser, que deixou de ser humano, está tão rebaixado, tão estranhado de sua própria condição, que fora excluído de tudo aquilo que podemos reconhecer como humano. É importante evidenciar como o poema busca tocar nas características centrais humanas. Este ser, ao deixar de ser humano, está inclusive abaixo de outros animais. Diferentemente do cão, do gato ou do rato que cheirariam, olhariam e escolheriam o que comer, este ser, que fora humano um dia, não faz. Seus sentidos e ações estão tão embrutecidos que apenas come o que lhe cai nas mãos.

A partir dessa dura imagem construída no poema, chegamos então ao alcance marxiano das categorias alienação e estranhamento: trata-se da sujeição humana a uma naturalidade crua, que se opõe ao desenvolvimento humano construído historicamente. Na cena construída no poema capta-se o momento em que o ser humano deixa de ser um “ser genérico” [*Gattungswesen*] (MARX, 2010, p. 83), que transformou o mundo à sua volta e a si, para retroceder não apenas a uma espécie muito anterior, mas a algo inumano, pois é um estranhamento-de-si [*Selbstentfremdung*] (MARX, 2010, p. 105).

É exatamente isso que se encena no poema: um processo de sujeição a esse instinto natural e sua carência que se opõem drasticamente ao estágio de desenvolvimento humano alcançado pela humanidade. Reconhecemos no poema a alienação, como essa exteriorização das possibilidades humanas criadas historicamente, que passam a ser estranhas, impróprias, inexistentes. A capacidade humana de liberdade e criatividade, por exemplo, parecem inexistir para este ser que um dia fora humano. Trata-se de um emperramento ao constante desenvolvimento e renovação próprios dos processos de objetivação da vida humana.

No poema está o sentido fundamental dos movimentos que compreendem as categorias alienação e estranhamento no Capitalismo: perda de



controle humano sobre seu próprio processo de objetivação em instituições e objetos. Essas instituições e esses objetos – criados pelo ser humano – confrontam o indivíduo como um poder superior, hostil e destrutivo.

Nesse sentido, esse movimento de exteriorização e estranhamento foi conceituado por Marx a partir de quatro aspectos muito bem delimitados por Bottomore (2001) que precisam ser observados: 1) o ser humano está alienado da natureza; 2) está alienado de si mesmo (de sua própria atividade); 3) está alienado de seu ser genérico (de seu ser como membro da espécie humana); e, por fim, 4) o ser humano está alienado dos outros seres humanos).

Esses aspectos demonstram o fundamental caráter histórico da alienação e do estranhamento, assim como sua processualidade, afinal: “[...] a alienação, como fenômeno real do ser social, apenas pode ser encontrada na forma da pluralidade” (LUKÁCS, 2018, p. 528), jamais identificada como algo estático, ahistórico, pois deve-se considerar:

[...] a alienação como um fenômeno exclusivamente histórico-social, que emerge em determinados níveis do desenvolvimento existente, tomando desde então formas historicamente sempre diferentes, sempre mais incisivas. Sua qualidade, portanto, nada tem a ver com uma ‘condition humaine’ geral, muito menos que ela possuiria uma generalidade cósmica (LUKÁCS, 2018, p. 501).

Essas formas, que variam na vida humana, podem ser reunidas em um denominador comum: o ser humano estranha, está alienado, de sua potencialidade de agir sobre o mundo. Todos esses aspectos demonstram que a alienação e o estranhamento não são simplesmente sentimentos, mas – acima de tudo – são um fato objetivo.

E, nessa forma objetiva, expressam, então, a relação do trabalhador com o produto de seu trabalho, o ser humano passa a estranhar o mundo sensível exterior; a própria atividade do trabalho, enquanto processo humanizador, torna-se abstrato, pois não proporciona nenhum tipo de satisfação e nem desenvolvimento humano; a relação entre os seres humanos tornam-se cada vez mais rebaixadas, desumanizadas, não há reconhecimento recíproco:

O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O trabalho não é portanto voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro (MARX, 2010, p. 83).

Constituiu-se uma extensão universal da vendabilidade: tudo se transformou em mercadoria, inclusive o próprio ser humano. As relações se pautam pela fragmentação do corpo social em indivíduos isolados, em resposta a uma necessidade egoísta. Forma-se um ciclo vicioso, repetitivo, hostil, que é projetado sobre a sociedade como um todo, impedindo o ser humano de ser ver como ser humano próprio.

Diante disso, é preciso nos perguntar: mas, o que é esse ser humano próprio, esse “ser-para-si” (LUKÁCS, 2018, p. 506)? O que consideramos como essencialmente humano? O que é isso que nos permite ler o poema e ver nele, assim como na vida, como se dá a alienação e o estranhamento da condição humana?

Para responder a essas questões, precisamos recordar que o ser humano não é – ou seja, não se trata jamais de um ser fixo, cujas características são dadas *a priori* – mas sim o ser que se fez e se faz histórico e socialmente. Enquanto ser natural, o ser humano ao tornar-se humano impôs ao mundo natural sua própria ação, modificando assim o seu redor e a si mesmo.

Esse é o aspecto salientado por Marx que nos permite analisar de forma mais profunda cenas como a do poema, afastando-nos das respostas simplórias que mais nos distanciam do real problema. Uma resposta simplória ao problema da alienação e do estranhamento é tentar resolvê-lo no âmbito moral e abstrato, ao considerar o ser humano como “naturalmente mau” e, sendo assim, ao lutar contra a sua própria natureza má, sendo mais solidário e afetuoso com os outros homens, é possível pôr fim a cenas degradantes como a do poema.

Mas, pensemos: como é possível ser solidário e afetuoso verdadeiramente em uma sociedade cuja regra principal é o acúmulo de riquezas, de uma luta de todos contra todos? Se esta é a base concreta da vida social, qualquer ação solidária terá um impacto muito pequeno na vida humana como um todo e, conseqüentemente, a questão da alienação se restringirá ao âmbito moral, sem chegar à raiz do problema, ficando assim sem resolução concreta.

Enquanto ser natural, o humano por meio do trabalho e da linguagem – essas ações imediatamente ligadas às relações sociais – transformou o mundo à sua volta e também transformou a si mesmo. Como exemplo, podemos mencionar como dominamos todo o globo terrestre, transformando regiões inóspitas em habitáveis; estamos cada vez mais explorando o espaço, enfim, tornamos o mundo natural à nossa volta em um mundo humano, humanizado, respondendo às nossas necessidades e interesses.

Mas, ao modificarmos esse espaço exterior, também nos modificamos enquanto seres subjetivos. Nossos sentidos, nosso corpo, nosso intelecto foram humanizados como a própria natureza foi. Nossos olhos, por exemplo, foram humanizados – a forma como olhamos o mundo natural, como olhamos a nós mesmos, como olhamos a arte, como olhamos o poema – todos esses processos se modificaram nesse processo de humanização de homens e mulheres.

A fome, que vemos no poema, não é a nossa fome humanizada, a nossa fome, em que para saciá-la, escolhemos, analisamos o que comemos. Não é nem a fome do momento de deixarmos de coletar para começarmos a caçar e, posteriormente, cultivar nossos alimentos. É uma fome inumana,

não humana, contrária àquilo que consideramos humano. A fome, em si, não deixa de ser natural e instintiva, mas se assume como uma necessidade diversa na vida do ser humano humanizado.

Assim, alcançamos um nível de desenvolvimento que deixamos de responder às nossas necessidades naturais de forma instintiva, superamos esse tipo de carência imediatamente ligada à nossa natureza animal para criarmos e saciarmos outras necessidades. Passamos a responder a estas necessidades de outra forma, além de ainda criarmos uma série de outras necessidades que nosso desenvolvimento se empenha em resolver.

A fome, encenada no poema, poderia ser sanada facilmente em uma condição muito diversa. Por isso o impacto na leitura desse poema. Quando estamos diante desse ser que foi humano, diante de um retrocesso tão devastador, nos defrontamos com a alienação e o estranhamento em sua forma mais crua. E nos questionamos: como superar esse processo de retrocesso no desenvolvimento humano – esse humano que criou o mundo ao seu redor e criou a si mesmo?

A chave para responder a essa difícil questão precisa, inicialmente, fugir das respostas simplórias. Novamente, não basta clamarmos pela “bondade humana” como uma característica abstrata a ser conquistada por meio da tomada de consciência. Infelizmente, a história já nos mostrou que não é assim.

Mas, precisamos tentar responder a essa questão. Para isso, voltemos ao poema. Junto a esse ser que foi um homem, que se alimenta dos detritos, há um outro ser humano, um ser também de papel, o eu lírico, que visualiza e narra sobre esse outro ser; que o analisa, comparando-o com outros seres; e que chega a uma resolução.

Enquanto um ser humano está em meio aos detritos, o outro está fazendo uso da capacidade racional e reflexiva, própria do desenvolvimento humano, desse “ser-para-si” (LUKÁCS, 2018, p. 506):

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um outro homem fora o trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição para um e alegria de viver para um outro. *Não os deuses, não a natureza, apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem* (MARX, 2010, p. 86).

O eu lírico parece se compadecer pelo que vê. Ao identificar que não se tratava de um bicho qualquer, mas sim de um homem, o espanto marcado pela pontuação no poema alcança o leitor. Neste momento, o eu lírico e em consequência nós leitores nos espantamos ao reconhecer nossa condição de estranhamento, no caso o estranhamento entre os próprios seres humanos. Temos, então, ao mesmo tempo, no poema, dois seres que contrastam entre si, mas estão conjuntamente alienados.

Por isso que, como intuído no poema e ressaltado por Marx em seus **Manuscritos**, se, por um lado a alienação tem o sentido de perda do objeto – pois o trabalhador precisa renunciar ao produto de seu trabalho, agora estranhado – por outro essa exteriorização se dá como apropriação privada desse produto e, conseqüentemente, da força humana no trabalho. Assim, o estranhamento torna-se a condição das relações humanas na sociedade,

impedindo a humanidade de todos, do trabalhador e do não-trabalhador, do “ser que foi homem” e do eu lírico no poema.

Contudo, como bem delimita Marx, é preciso verificar que esses estranhamentos não se concretizam da mesma maneira, já que aparece a um como atividade alienada, enquanto ao outro como estado de alienação, de estranhamento, pois:

O meio pelo qual o estranhamento procede é [ele] mesmo um [meio] *prático*. Através do trabalho estranhado o homem engendra, portanto, não apenas sua relação com o objeto e ato de produção enquanto homens que lhe são estranhos e inimigos; ele engendra também a relação na qual outros homens estão para a sua produção e o seu produto, e a relação na qual ele está para com estes outros homens (MARX, 2010, p. 87. Grifos do autor).

Por isso, um importante aspecto precisa ser considerado: a alienação e o estranhamento não são apenas a ausência de bens materiais ou intelectuais; são, acima de tudo, enquanto atividade e estado, o não reconhecimento recíproco dos seres humanos. Nosso eu lírico não reconhece em um primeiro momento o seu outro, também humano. Esse reconhecimento somente se dá como algo do passado – um ser que foi humano e não é mais.

Essa diferença tão ressaltada no poema e própria da nossa condição alienada – que é de suma importância para nossa resposta de como superar a alienação – não é natural. Trata-se de um contraste que não está baseado na natureza dos seres, suas naturezas não se diferem. O contraste está nas condições sociais e históricas a que esses seres estão submetidos, advindos dos processos de apropriação e do reconhecimento da plena genericidade. Não se trata de uma diferença natural, como entre o cão, o gato, o rato e o homem, mas uma diferença construída pela própria humanidade, em seu desenvolvimento social e histórico.

Esta diferença, como bem delimita Marx, impede a todos os homens e mulheres a constituírem-se de forma plena historicamente, pois

Na medida em que o trabalho estranhado 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada (MARX, 2010, p. 84).

Se, portanto, estamos diante de uma diferença construída por nós, então, somente nós podemos modificá-la. Partindo dessa concepção de ser humano como construtor de sua própria humanidade, são suas ações que materializam aquilo que definimos de bom ou mau. Nesse sentido, o nosso desenvolvimento social que se direcionou para a propriedade privada, para a divisão do trabalho destinada à acumulação e apropriação do capital, a transformação do trabalhador em mercadoria e do trabalho como ação estranhada do próprio ser humano, nos tornou egoístas. Não é uma forma de ser *a priori*, naturalmente humana, como às vezes somos levados a acreditar.

Quando reconhecemos que não somos naturalmente egoístas, podemos então reconhecer que nossa ação social no mundo – não como indivíduos, mas como coletividade, reabilitada nossa generidade – pode construir outras formas de relação social que superem essas contradições. Chegaremos a outras, seguindo assim o nosso desenvolvimento enquanto humanidade. Temos aqui um outro conceito importante de Marx – *Aufhebung*, que é a necessária superação dialética de nossas contradições, sua suprasunção. A superação da alienação e do estranhamento – como nossa principal contradição – não tem condições de se dar em um nível abstrato e nem em um nível individual. É para isso que o poema nos encaminha.

No poema, o eu lírico, esse ser humano parcialmente pleno, pois também está alienado dos outros seres, é levado a, concretamente, acompanhar uma ação que ali se desenvolve: alguém que um dia foi um homem se alimenta de detritos. Ao percebermos a alienação e o estranhamento que estão não apenas no ser que deixou de ser homem, mas também em nós que, juntos ao eu lírico, deixamos de reconhecer nele sua humanidade, chegamos à conclusão de que todos nós precisamos e merecemos ter de volta nossa humanidade.

## **Voltando ao começo: alienação, estranhamento e educação**

*Ser radical é agarrar as coisas pela raiz, e a raiz para o homem é o próprio homem*  
(MARX, 2005, p. 157).

Para finalizar este capítulo, partimos também de uma citação, agora do Marx. A radicalidade é urgente. Foi sob este princípio que o debate proposto neste capítulo se construiu. É necessário compreendermos, nos aproximando constantemente de sua raiz, as crises e os impasses da história humana, os quais se materializam com muita força na educação, especialmente na educação profissional que busca materializar o trabalho como seu princípio educativo. Somente apreendendo o movimento real que produz e reproduz as nossas estruturas sociais é possível se pensar em processos educativos que contribuam para a construção de uma outra sociabilidade, mais justa e igualitária.

Nesse sentido, o estudo sobre as categorias da alienação e do estranhamento permite encontrar as raízes que sustentam na vida social o ciclo vicioso em que a vida humana é constantemente degradada e fragmentada, impedindo o reconhecimento e o autorreconhecimento do pertencimento à humanidade, nossa generidade. Desta reflexão é possível também aspirar a construção de outras perspectivas e outros caminhos que possam – na relação entre pensamento e ação – mudar não apenas uma concepção de sociabilidade, mas contribuir para se criar as condições materiais para um outro mundo humano.

A apropriação da arte – no caso mais específico de um poema – nos permite reconhecer (já que o que vemos na arte também está na vida, então é

sempre um ver “novamente”) as contradições que constituem o nosso desenvolvimento. Com Marx, apreendemos e refletimos a raiz dessas contradições. Com a arte, vivenciamos de novo essas contradições, só que agora em um outro mundo criado, um espaço ficcional, que nos permite ao mesmo tempo um distanciamento e uma aproximação máxima ao problema. Não posso deixar de mencionar que é pela arte, também, que somos levados a recordar que podemos criar outros mundos possíveis.

Esse movimento entre os escritos marxianos e a leitura de um poema se conjuga com as reflexões sobre a Educação, em especial a educação profissional. Seja nos escritos de Marx, seja no próprio poema, a relação entre educação e trabalho se faz presente. O mundo encenado no poema, mesmo que parcialmente – pois só temos acesso ao que o eu lírico vê, pressupõe o desenvolvimento histórico da humanidade por meio do trabalho, que construiu o mundo humano e modificou o próprio ser, que se torna apto a ver, pensar, julgar, fazer.

O mundo ao qual aquele que um dia foi humano e não é mais – nossa personagem do poema – é também o nosso mundo humano. Ele está entre detritos, entre objetos, restos de alimentos que foram pela própria humanidade produzidos e cujos processos de aperfeiçoamento se deram pela educação, formal ou não formal. Sua exclusão desse “mundo humano” é também resultado das próprias ações humanas, na escola e no mundo do trabalho.

Se, como Saviani (2012), percebemos no trabalho educativo o próprio ato humano de produzir, serão nesses atos educativos que a humanidade se produz e reproduz historicamente, e serão neles que podemos criar as condições para romper com a alienação e com o estranhamento. Assim, a educação profissional e tecnológica, tema central deste livro, precisa de uma perspectiva de emancipação, que se contraponha à alienação, e busque constituir processos formativos que nos permitam projetar outra socialidade e apontar caminhos coletivos de construção efetiva de uma outra sociedade.

Com Marx e no poema foi possível apreender as nossas contradições e a necessidade de superá-las. Nos próprios **Manuscritos**, Marx identifica na ciência e no pensamento de seu tempo uma “indiferença em relação aos homens” (MARX, 2010, p. 60), marcada por uma Economia Política, por exemplo, que não considerava a necessidade humana em seu cálculo sobre oferta e procura. Mas, é ainda nesta importante obra que o filósofo alemão nos intima a “aprender a acreditar no ser humano” (MARX, 2010, p. 77). Talvez seja este o ponto de partida para uma educação emancipadora.

Nesse sentido, no momento em que percebemos que o nosso destino está ligado aos outros e que juntos formamos uma humanidade, é então possível vislumbrar e criar as bases concretas de um outro mundo, um mundo em que nenhum ser humano precise abrir mão de suas capacidades essencialmente humanas e possamos, como um coletivo, desfrutar desse mesmo mundo criado por nós, cheio de necessidades, mas também repleto de nossa criatividade e potencialidade em saciá-las.

## Referências

BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Observações sobre a escola: para a investigação do princípio educativo. In: **Antonio Gramsci**. Organização de Atilio Monasta; tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 – (Coleção Educadores).

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LUKÁCS, Georg. **Para a Ontologia do ser social**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

BANDEIRA, Manuel. **Antologia poética**. Organização do autor. 14.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da Alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E GÊNERO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

# 07

Cândida Beatriz Alves<sup>1</sup>  
Sônia Cristina Hamid<sup>2</sup>  
Elzahrã Mohamed  
Radwan Omar Osman<sup>3</sup>

## Introdução

O objetivo deste trabalho é fazer uma releitura da educação profissional sob a ótica dos estudos feministas a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, compreendendo que a posição da mulher na sociedade capitalista está inevitavelmente atrelada ao lugar a ela destinado pela divisão sexual do trabalho. Observa-se que a história de profissionalização feminina segue de forma clara a divisão sexual do trabalho estabelecida pelo modo de produção e reprodução capitalista. Assim, ao se falar do trabalho como princípio educativo, é importante refletir sobre o que se entende por trabalho a partir de uma perspectiva dos estudos feministas.

Homens e mulheres não estão inseridos da mesma forma na sociedade capitalista; entretanto, análises sobre o universo do trabalho, bem como da educação, frequentemente ignoram as relações de gênero, o que leva a que todas as relações sociais sejam representadas segundo um padrão masculino. Tratar desse tema é uma tarefa complexa, que requer que se considere a sociedade enquanto totalidade, em que se imiscuem relações econômicas, de gênero, de classe social, de raça etc. Diferentes tradições vêm ressaltando a necessidade de se compreender a imbricação de relações de dominação na sociedade capitalista, particularmente no que diz respeito às dimensões de gênero<sup>4</sup>, classe social e raça. Damos destaque aqui às perspectivas da interseccionalidade, termo cunhado por Kimberlé Crenshaw e associado ao feminismo negro (CRENSHAW, 2002), e a da consubstancialidade, desenvolvida por Daniëlle Kergoat e associada ao feminismo materialista francês (KERGOAT, 2010). Mais do que defender uma ou outra tradição, esse texto pretende salienta como essas dimensões são

---

1 Doutora em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Docente do Instituto Federal de Brasília (IFB). E-mail: candida.alves@ifb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7318-5398>.

2 Doutora e Mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília; Licenciada em Pedagogia. Docente do Instituto Federal de Brasília. E-mail: sonia.hamid@ifb.edu.br.

3 Doutoranda em Filosofia pela Universidade de Brasília; Graduada em Ciência Política e Filosofia. Pesquisadora-Tecnologista do Inep. E-mail: assaddaka@gmail.com.

4 Há impasses, no interior das tradições feministas marxistas, entre o uso do termo gênero ou sexo. Tendo em vista que esses impasses não apontam para uma oposição fundamental entre ambos e que não é o objetivo deste texto se aprofundar nessas questões, optamos pelo uso do termo gênero, largamente utilizado pelos estudos na área no Brasil, porém manteremos a nomenclatura divisão sexual do trabalho, também já consagrada. Para um aprofundamento desse debate, ver CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.



essenciais para a compreensão das vivências concretas de mulheres trabalhadoras.

Tendo em vista nosso objetivo, partiremos de compreensões acerca da mulher e da família em obras centrais de Marx e Engels até chegar a alguns dos debates propostos por feministas marxistas nas últimas décadas. Em seguida, aprofundaremos na temática da divisão sexual do trabalho, abordando tensões entre capitalismo e patriarcado, com o intuito de fornecer o aparato conceitual crítico para a releitura da educação profissional que propomos no tópico seguinte, intitulado “Gênero, trabalho produtivo e educação profissional”. Nele, procuramos dar visibilidade à educação profissional de mulheres no Brasil, ressaltando como essa traz as marcas de uma divisão sexual e também racial do trabalho. Por fim, à guisa de conclusão, trazemos alguns apontamentos para se pensar essa modalidade educacional de forma crítica e emancipatória.

## **1 Compreensões do materialismo histórico-dialético sobre a mulher e a família**

O tema gênero e trabalho não aparece com muita frequência nem de forma explícita na obra de Marx e Engels. Marx, apesar de considerar produção e reprodução social dimensões indissociáveis, privilegiou a análise do processo de produção capitalista. No entanto, é possível entrever, em diversas obras desses autores, a evolução do seu pensamento sobre a divisão sexual do trabalho, a família e o trabalho reprodutivo (MARX; ENGELS, 2007 [1932]; MARX, 2008 [1867]; GAMA, 2014; GOLDMAN, 2014).

Em obra de 1844, **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**, Engels (2008 [1845]) aborda os efeitos da industrialização sobre a família, ao observar que homens vinham sendo cada vez mais substituídos por mulheres e crianças nos postos de trabalho, por salários muito mais baixos. A posição do autor parece ambígua, o que se observará em outros trabalhos de Marx e Engels: se, por um lado, ele via a inserção das mulheres no mercado de trabalho como inevitável, por outro, preocupava-se com seus efeitos sobre o emprego dos homens e também sobre a saúde de mulheres e crianças.

A exposição de Engels, apesar de não pretender ser uma análise teórica aprofundada, demonstra que o autor entrevia contradições entre o trabalho produtivo capitalista e a família. Com ambos os pais ocupados em jornadas exaustivas, as consequências eram, no seu entendimento, uma emancipação precoce dos filhos, um descaso com o trabalho doméstico e com a própria família. Além disso, a crescente dificuldade apresentada pelos homens para conseguir emprego acarretava uma inversão dos papéis de gênero. “O trabalho da mulher desorganiza inevitavelmente a família e esta desorganização tem, no estado atual desta sociedade assente na família, as consequências mais desmoralizantes, tanto para os pais como para as crianças” (ENGELS, 2008 [1845], p. 150).

Observa-se, nessa obra, uma visão naturalizante dos papéis de gênero, ao falar da virilidade dos homens e da feminilidade das mulheres, que es-

tariam sendo degradadas pelo capitalismo (ENGELS, 2008 [1845]). Nesse sentido, seu ponto de vista mostrava-se em certa medida similar aos de alguns trabalhadores que professavam um antifeminismo proletário, alegando que a inserção das mulheres nas fábricas rebaixava os salários e deixava a casa e a família desassistida (GOLDMAN, 2014). Por outro lado, a obra de Engels começa a levantar dúvidas sobre essa divisão supostamente natural, ao afirmar que “se a supremacia da mulher sobre o homem, inevitavelmente provocada pelo sistema fabril, é inumana, a do homem sobre a mulher, tal como existia antes, também o era” (ENGELS, 2008 [1845], p. 150).

Esses questionamentos parecem surtir efeito sobre os jovens pensadores Marx e Engels e, pouco tempo depois, quando publicam **A ideologia alemã** (2007 [1932]), já apresentam algumas transformações em suas ideias sobre a divisão do trabalho. Nessa obra, os autores sugerem que as relações na família não são naturais, fixas ou a-históricas, mas sim assumem novas configurações sociais a partir do modo de produção vigente. Por esse motivo, a família – e a mulher – não deveria ser tratada como algo abstrato, idealizado, mas antes como o reflexo de relações sociais que emergem de condições concretas da vida.

Se a concepção de família apresentada por Marx e Engels mostra-se inovadora para aquele momento histórico, os autores enfrentam um impasse entre relações sociais e naturais, dificuldade que se revelava particularmente na tentativa de explicar a opressão da mulher (MORAES, 2000). Em suas formulações sobre a divisão social do trabalho na tribo, utilizavam diferenças biológicas como princípio explicativo da escravização da mulher pelo homem. A mulher teria sido, portanto, a primeira forma de propriedade privada, e sua opressão, em última instância, estaria associada à maternidade (MARX; ENGELS, 2007 [1932]).

Nota-se, nessa formulação, uma contradição patente com a ideia também exposta pelos autores da importância da estrutura social para a compreensão da família. Afinal, se a opressão às mulheres estivesse calcada em uma ordem natural, que remetesse ao período tribal e, portanto, anterior a qualquer organização produtiva, como entendê-la em relação dialética com o modo de produção vigente? (GOLDMAN, 2014). Tal conflito não passava despercebido pelos próprios autores e Engels tentará saná-lo no livro **A origem da família, da propriedade privada e do estado** (ENGELS, 1984 [1884]), sobre o qual falaremos adiante.

Em trabalhos subsequentes desses pensadores, o tema da família, da mulher e da divisão sexual do trabalho não aparece de forma significativa. Em **O Capital**, esse é um assunto quase não abordado por Marx (2008 [1867]). Ao discutir as relações de troca na sociedade, com base na mercadoria, as tarefas domésticas permanecem ocultas, como se se tratasse de algo que fugiria ao escopo da obra, por não ser objeto de troca (FEDERICI, 2018a).

**A origem da família, da propriedade privada e do Estado**, de 1884, foi publicado por Engels com base em escritos de Marx, logo após sua morte e, nesse, procura resolver o dilema apresentado por eles mesmos em outros momentos teóricos a partir de uma perspectiva materialista. Na obra, Engels (1984 [1884]) tece uma análise histórica e antropológica – a partir dos escassos trabalhos disponíveis à época – para a compreensão da origem da

divisão sexual do trabalho e da opressão do sexo feminino pelo masculino. O autor procura demonstrar como a passagem do direito materno para o paterno está baseada na propriedade privada e no interesse em transmitir a herança.

A partir dos anos 1970, essa obra de Engels tornou-se alvo de críticas por parte de pesquisadoras e militantes feministas. Por outro lado, reconhece-se o mérito da obra por tentar demonstrar que a sujeição das mulheres não era natural, mas sim fruto de relações sociais passíveis de transformação (TRAT, 2014).

Nas formulações de Marx e Engels sobre a mulher, a família e a divisão sexual do trabalho, conforme apresentadas até aqui, a opressão da primeira é justificada pela propriedade privada. Assim, com o fim dessa, a família capitalista também seria espontaneamente desfeita, em prol de relações baseadas na igualdade e na afeição genuína (GOLDMAN, 2014). As relações de opressão no interior das classes trabalhadoras não foram abordadas pelos pensadores, que tendiam a idealizá-las como igualitárias e sem a subordinação observada nas classes burguesas (TRAT, 2014). Outra crítica bastante pertinente à obra de Marx e Engels é que, nela, a temática da mulher aparece sempre de forma subsidiária à temática da família, como se houvesse aí uma relação orgânica e natural (MITCHELL, 2006). Não podemos deixar de mencionar também o binarismo em suas concepções de gênero, o que não será diferente em autoras mais recentes que se inscrevem dentro de uma perspectiva dita marxista (MACHADO, 2017).

Frigga Haug (2007) reconhece que a análise de relações de gênero aparece na teoria de Marx e Engels com pouca frequência de maneira explícita. Na maioria das vezes, aparece de maneira implícita, em que esses enxergam o trabalhador como sendo do sexo masculino, e a mulher e as crianças como sujeitos que, por receberem menores salários, deslocam o lugar do proletariado nas fábricas. Além disso, a mulher é tida como aquela responsável pela reprodução da vida, na esfera privada. A apropriação dessas ideias levou movimento de trabalhadores a colocar em segundo plano a luta das mulheres, com base em

uma crença que ignora o fato de que as relações de produção são de fato sempre relações de gênero, e também ignora a força das relações de gênero em determinar a forma específica das relações sociais em seu conjunto" (HAUG, 2007, p. 350).

Christine Delphy (2015) ressalta que o materialismo não deve ser compreendido como uma teoria exclusiva para a compreensão das relações remuneradas do sistema capitalista, e sim, de modo amplo, como uma teoria da história que parte da análise e da luta contra a opressão. Com seu texto **O inimigo principal: a economia política do patriarcado**, de 1970, Delphy pretende traçar uma análise materialista da opressão às mulheres, diretamente caudatária da concepção de Engels de que as mulheres e os filhos são propriedade do marido e entre eles há uma relação de escravidão. A autora tece a análise de que há uma coexistência entre dois modos de produção: o modo de produção capitalista, que se baseia na exploração do proletariado pela burguesia, e o modo de produção patriarcal, que se baseia na explora-

ção das mulheres pelos homens. Para ela, essas duas formas de exploração não podem ser confundidas. À semelhança do **Manifesto Comunista**, a autora conclama todas as mulheres a se unirem na luta contra a opressão do patriarcado, pois a abolição das relações de produção capitalista não será suficiente para libertá-las.

Concordamos com Delphy que não se pode equivar capitalismo e patriarcado. Entretanto, em nossa opinião, é igualmente inegável que esse último adquire uma configuração específica no capitalismo, em que a relação entre ambos é muito mais orgânica do que uma mera coexistência, como sugere a autora. Essa perspectiva, que chamaremos aqui, *grosso modo*, de unitária, é assumida por importantes autoras do feminismo marxista contemporâneo como Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Silvia Federici, ainda que com diferenças entre elas (ARRUZZA, 2010; FEDERICI, 2017).

Silvia Federici, ao tratar das características que o patriarcado assume no capitalismo, aderindo e sendo transformado por ele, cunha o conceito de Patriarcado do Salário (FEDERICI, 2018b) enquanto uma “nova ordem patriarcal” (FEDERICI, 2017), que deve ser compreendida como produto dos processos ocorridos na passagem do feudalismo para o capitalismo (FEDERICI, 2017). Assomam-se a eles os cercamentos das terras e dos corpos femininos, a pauperização da população, a monetarização da economia, a separação do trabalho produtivo e do reprodutivo antes realizados em comunidade, o surgimento do trabalho remunerado e não remunerado inexistentes em “sociedades pré-capitalistas ou sociedades não reguladas pela lei do valor de troca” (FEDERICI, 2018a, p. 99) e a expulsão continuada das mulheres do mercado laboral pré-industrialização e também ao final do século XIX e início do XX. Ademais, há a naturalização e desvalorização do trabalho doméstico, caracterizado enquanto arcaico e desprovido de valor frente ao trabalho promovido nas fábricas por aqueles considerados promotores da emancipação do gênero humano.

Nancy Holmstrom (2014) é outra teórica que pretende fazer uma leitura crítica das relações de gênero a partir de uma perspectiva marxista, extrapolando, porém, o que foi dito por Marx. Holmstrom (2014) defende que as relações de gênero são perpassadas igualmente por relações de classes, de tal forma que as desigualdades de gênero persistem e se diferenciam de acordo com desigualdades de classes. Nesse sentido, ela também se contrapõe a Delphy: se, em boa parte do mundo capitalista, as mulheres conquistaram igualdade jurídica em relação aos homens, esse ganho não significou para todas as mesmas consequências. Um exemplo é o fato de que mulheres, sobretudo brancas, podem comprar o trabalho de outras mulheres, em sua maioria negras, para realizar tarefas a elas atribuídas pela divisão sexual do trabalho. Em outras palavras, a compreensão da opressão das mulheres é uma tarefa complexa, que exige ser feita de maneira intrincada com relações de classe e de raça, tendo em vista experiências concretas.

Angela Davis (2016), teórica feminista de origem marxista e atenta à dimensão racial, demonstrará, tanto no período da escravidão quanto posteriormente, que a reprodução e manutenção da família da população negra nos EUA – ou da África do Sul no *apartheid* – exigiu um esforço maior das mulheres, que não pretendiam ver seus filhos à disposição do mercado

capitalista, fossem como escravos, fossem como trabalhadores marginalizados (DAVIS, 2016), “resistindo à mercantilização total da vida” (FEDERICI, 2018b).

Apesar das diferenças encontradas entre as chamadas feministas marxistas, podemos observar em comum sua percepção de que o materialismo histórico-dialético deve ser entendido como uma proposta teórica em aberto, que se molda a problemas novos e transformações históricas. Essas autoras chamam a atenção para a necessidade de uma análise específica da opressão às mulheres, ainda que essa esteja relacionada à opressão dos trabalhadores no capitalismo (SAFFIOTI, 2013 [1969]; MITCHELL, 2006; DELPHY, 2015; entre outras). É esse o tema que pretendemos aprofundar no próximo tópico, compreendendo como a divisão sexual do trabalho se estabelece em uma tensão entre capitalismo e patriarcado, onde também o racismo se mostra estrutural.

## **2 Divisão sexual do trabalho: capitalismo e patriarcado**

A divisão sexual do trabalho opera de acordo com dois princípios organizadores fundamentais: o de separação, pois a homens e mulheres são designados tipos distintos de trabalho, e o hierárquico, pois um tipo de trabalho vale mais do que outro. Deve-se entender que, se, por um lado, esses princípios são observados em diferentes culturas, por outro, suas formas de manifestação e, portanto, a organização da divisão sexual do trabalho se modifica historicamente, da mesma forma que as relações de gênero. Essa divisão está associada a uma base tanto política quanto econômica da sociedade (HIRATA; KERGOAT, 1994).

De acordo com esse princípio, produção e reprodução sociais têm sido vistas como âmbitos separados e hierarquizados de trabalho humano. A análise marxiana da sociedade capitalista centrou-se na produção social, em detrimento do processo de reprodução social. Em que consistiria, nesses termos, o trabalho produtivo? Segundo Marx (2008 [1867]), o trabalho produtivo seria aquele trabalho assalariado que produz mais-valia. Por outro lado, o reprodutivo seria realizado dentro do espaço doméstico, não remunerado e, à primeira vista, não geraria mais-valia. Busquemos entender melhor o que Marx chama de reprodução social. Para ele, esse fenômeno engloba a reprodução da totalidade do processo social, aí envolvidas a reprodução dos meios de produção, das relações de produção, da força viva de trabalho e também da consciência social. Como a sociedade reproduz a si mesma, perpetuando o modo de produção, as relações sociais e a ideologia?

Quando tratamos do conflito entre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo, estamos também falando, necessariamente, de relações de gênero, uma vez que este último tem sido historicamente atribuído às mulheres. Em uma busca por compreender as razões disso, muitas autoras afirmam que, por muito tempo – e talvez até hoje – a naturalização do lugar da mulher no espaço privado do lar vem do fato de a mulher parir. Trata-se de uma tentativa de ancorar sobre fatos biológicos relações que se expli-

cam histórica e socialmente, conforme já discutimos. Podemos ver, além disso, que os afazeres domésticos extrapolam as atividades relacionadas à gestação, ao parto e à amamentação (BRUSCHINI; RICOLDI, 2009), e nem mesmo atividades diretamente ligadas ao corpo biológico, como a amamentação, podem ser naturalizadas como instintivas (BADINTER, 1985).

Aqui cabe um relevante aparte histórico a fim de compreendermos como as feministas marxistas irão reabilitar o que Marx chamou de “reprodução simples” (FEDERICI, 2018a). Com o intuito de pensar a subsunção formal da reprodução da força de trabalho ao sistema capitalista para além da mera produção e consumo de mercadorias, ganha proeminência, na década de 1970, a campanha *International Wages for Housework Campaign* (Campanha Internacional Salários para o trabalho doméstico (WfH) (FEDERICI, 2019), ao enfatizar que a questão sobre o trabalho doméstico não remunerado e remunerado, mormente realizado pelas mulheres, torna-se a questão feminista por excelência. A campanha não demandava que as mulheres fossem inscritas nas relações de trabalho sob o capitalismo, uma vez que o trabalho doméstico era o responsável pela produção da força de trabalho e parte essencial da acumulação capitalista. Fazer o Estado e o capital admitirem-no, para além de contabilizarem a riqueza produzida para o sistema, tinha o intuito de possibilitar que as mulheres percebessem a exploração da força de trabalho a que estavam submetidas quando empenhavam-se na reprodução da vida, ainda quando não estavam no mercado de trabalho (FEDERICI, 2019).

Antunes (2003) ressalta que a inserção da mulher no sistema capitalista é marcada por uma dupla opressão: a opressão do sistema em si e a opressão da divisão sexual do trabalho, que a coloca em um lugar de subordinação aos homens. O acesso da mulher ao mercado de trabalho é marcado pela precarização. A mulher é tida como uma força de trabalho secundária, o que inicialmente foi associado à sua escolarização e qualificação técnicas usualmente mais baixas. Contudo, esses índices se modificaram sem que fosse atingida a igualdade salarial entre homens e mulheres. A mulher sofre com salários mais baixos que os homens, independentemente da classe social ou categoria profissional, ainda que disponha de uma escolarização igual ou superior à do homem (BRUSCHINI; RICOLDI, 2009).

Com a reestruturação produtiva em vigor nas últimas décadas, a mulher é vista como mais adaptável às demandas desse processo, como, por exemplo, o trabalho parcial ou temporário, a informalidade, salários inferiores etc. Desigualdades raciais agravam essa situação. A entrada no mercado de trabalho das mulheres da classe média gera um enorme número de empregos precarizados para as mulheres das classes mais desprivilegiadas, em sua maioria negras: o emprego doméstico. De fato, o trabalho doméstico remunerado é historicamente uma das principais ocupações da trabalhadora brasileira, sobretudo da trabalhadora negra (IBGE, 2014).

A partir da discussão estabelecida até aqui, que teve o intuito de trazer bases conceituais para a compreensão das tensões entre gênero e trabalho no modo de produção capitalista, tentaremos, no próximo tópico, olhar para a história da educação profissional no Brasil sob esse enfoque. Apesar de muitas vezes contada a partir de uma perspectiva única, buscaremos salientar a imbricação de gênero e raça na formação e destinação profissional

de homens e mulheres.

### **3 Gênero, trabalho produtivo e educação profissional**

Para tratar da educação profissional de mulheres no Brasil, é necessário que nos empenhemos em compreender o percurso histórico dessa modalidade educacional. Tendo em vista que a história da educação profissional de homens é amplamente abordada em textos da área – que anunciam essa como “A história da educação profissional” – nos centraremos aqui na educação profissional das mulheres, um percurso muitas vezes invisibilizado. Nossa intenção aqui é chamar a atenção para o modo como a história da educação profissional reproduz a divisão sexual do trabalho imposta pelo modo de produção capitalista, estando a maioria das mulheres em profissões tidas como extensões do lar e da maternidade em decorrência de atributos biológicos que as tornariam mais aptas a executá-las. Nesta conformação, percebe-se que a desvalorização social em relação ao trabalho doméstico/materno, visto como “não trabalho”, se estende para essas profissões assumidas por mulheres.

A educação no Brasil, historicamente, foi estruturada a partir da sociedade de classes, tendo em vista o modo de produção capitalista. Em linhas gerais, educação profissional foi pensada para os abandonados, desvalidos e pobres, enquanto uma educação intelectual era destinada às elites. A educação no Brasil foi pensada, assim, de forma dual, para formar, de um lado, trabalhadores braçais e, de outro, intelectuais. Observa-se, a partir de uma influência greco-cristã, a desvalorização histórica do trabalho dito braçal e a marca, nesse, da marginalidade social. É justamente essa a noção de trabalho subjacente a todo o processo de escravização de negros em terras brasileiras. Além de lucrativo para a economia nascente, o comércio de escravos supre a mão de obra do continente por séculos e estigmatiza o trabalho no Brasil, acirrando a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual e agregando a essa distinção a marca racial (FAUSTO, 2008).

Com a Revolução Industrial e o surgimento de máquinas mais engenhosas, aumenta também a necessidade de trabalhadores capacitados para operá-las. É nesse contexto que a escola se consolida como instituição, alongando cada vez mais os anos necessários para a formação. No entanto, persiste a divisão entre os tipos de trabalho e a qual classe cada tipo será destinado. É nesse sentido que a evolução da educação profissional está, desde seu início, marcada pela divisão social do trabalho e pela ideologia das elites dominantes, essa última ligada às necessidades dos setores produtivos vinculados ao sistema capitalista (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2009). Tendo em vista esta conformação, há que se pensar de que modo a dimensão de gênero se articula com a dimensão de classe. Afinal, homens e mulheres, seja da elite ou da classe trabalhadora, não tiveram as mesmas oportunidades de formação e inserção profissional ao longo da história.

No Brasil, desde o período colonial, o ensino de profissões se fazia por meio das Corporações de Ofício, nas quais a participação de escravos e

mulheres era dificultada ou mesmo impedida. Com a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil, no início do século XIX, intensificaram-se as iniciativas na área da educação profissional no país, quando o governo de D. João criou as primeiras escolas de agricultura. O Colégio das Fábricas, de 1809, foi a primeira referência importante na educação manufatureira. Inicialmente destinado a acolher órfãos, o colégio dedicava-se ao ensino de ofícios diversos (CUNHA, 2000).

Entre os anos de 1840 e 1856, dez governos provinciais criaram as Casas de Educandos Artífices, que colocavam em prática uma rígida e hierárquica educação militar no ensino de diferentes ofícios. Outra instituição do tipo são os Liceus de Artes e Ofícios, tendo o primeiro deles sido inaugurado no Rio de Janeiro em 1858. Em 1875, inaugura-se, no Rio de Janeiro, o Asilo dos Meninos Desvalidos, que, como o próprio nome indica, recebia meninos, entre seis e 12 anos de idade, em situação de pobreza e mendicância. Os garotos eram levados ao asilo por autoridade policial e aí tinham acesso à instrução básica e também à aquisição de um ofício (CUNHA, 2000).

É na Constituição brasileira de 1823 que primeiro aparece a proposta de educação para mulheres, cuja regulamentação, em 1827, determinava que as meninas deveriam aprender atividades domésticas, ao passo que os meninos aprenderiam geometria, sendo vedado àquelas estudar as operações matemáticas. A mulher era convocada a desempenhar o seu papel na manutenção da ordem social. Dessa forma, apesar de representar, em alguma medida, uma conquista para as mulheres, a Lei de Instrução de 1827 fixava a mulher no lugar de mãe e atribuía a ela a função natural de educadora.

Guacira Lopes Louro (2013) destaca que, se havia aí a influência de uma noção cristã da maternidade como uma missão sagrada da mulher, símbolo de pureza, crescia também uma influência positivista, que defendia uma aprendizagem da função materna que fosse calcada em uma perspectiva científica. Assim, por séculos, no Brasil, considerou-se que o lugar da mulher branca – tida como civilizada – era o espaço privado do lar, no cuidado dos filhos e do marido. As mulheres da elite poderiam até ter acesso a algum tipo de educação, mas o propósito dessa não era o da profissionalização, mas antes o de preparar a futura mãe e esposa para o desempenho das funções do lar. É importante, no entanto, destacar as diferenças raciais e de classe, uma vez que mulheres negras e pobres sempre estiveram envolvidas tanto com o trabalho produtivo quanto com o trabalho reprodutivo, ainda que sua inserção profissional também estivesse marcada pela divisão sexual do trabalho (GAMA, 2014).

No final do século XIX e início do XX, diferenças significativas marcam o ensino ministrado a meninos e meninas. Inicialmente, ambos aprendiam a ler, escrever, realizar as operações matemáticas básicas, além de doutrina cristã. Logo após esses conteúdos considerados elementares, havia uma importante distinção: enquanto os meninos passavam a aprender noções de geometria, por exemplo, as meninas recebiam lições de bordado e costura (LOURO, 2013).

Para suprir a carência de professores, são criadas, em meados do século XIX, as Escolas Normais, destinada à formação de docentes. Embora abertas para ambos os sexos, elas passaram sobretudo a ser frequentadas por mulheres, tornando-se um importante espaço de sua profissionalização.



Com o processo de urbanização e industrialização, os homens passaram a abandonar a escola, atraídos por atividades profissionais mais rentáveis. Iniciava-se, assim, o processo, cunhado por Louro (2013), de “feminização do magistério”. Para justificar sua inserção nesta profissão, a docência foi vista como uma extensão da maternidade, sendo ao mesmo tempo um espaço de cuidado das crianças e de formação para um melhor exercício da própria maternidade. Louro (2013) aponta que esta construção do magistério ligado à vocação ou missão da mulher levou a que esse campo não fosse valorizado enquanto campo profissional, repercutindo até hoje em discussões sobre carreira, salários ou condições de trabalho.

É apenas no final do século XIX que são criadas as primeiras Escolas Profissionais Femininas. Chama a atenção a escassez de trabalhos na área, diferentemente daqueles relativos às instituições voltadas para o público masculino. No Rio de Janeiro, o Instituto Profissional Feminino é criado no ano de 1898. Em 1913, são criadas duas instituições profissionalizantes voltadas para o sexo feminino: 1ª Escola Profissional Feminina (Bento Ribeiro) e 2ª Escola Profissional Feminina (Rivadavia Correa). Em 1919, há a criação da Escola Profissional Paulo de Frontin (BONATO, 2003).

A Escola de Niterói é criada em 1919 por Raul de Moraes Veiga, então presidente da província do Rio de Janeiro, e era voltada para trabalhos domésticos. O ensino abrangia lavagem, cozinha, engomagem, copa e arranjos caseiros; as oficinas eram de corte e costura e bordados e renda; o curso comercial era composto pelos conteúdos de contabilidade, datilografia, correspondência, estenografia e francês ou inglês (DUTRA, 2013).

Em São Paulo, o Decreto n. 2.118-B cria, em 1911, a Escola Profissional Feminina. A maioria das alunas era oriunda da classe trabalhadora e muitas eram filhas de imigrantes. A escola oferecia matérias básicas, como Português e Matemática, e oficinas profissionalizantes, entre as quais se destacavam a de Confecção, a de Rendas e Bordados e a de Flores e Chapéus. Aos poucos, a variedade de cursos aumentou, mas sempre dentro do âmbito do trabalho reprodutivo: Educação Doméstica, Dietética para Donas de Casa, Auxiliar em Alimentação etc. A escola permaneceu exclusiva para mulheres até a década de 1970 (NOVELLI, 2004).

No início do século XX, a crescente industrialização do país representou uma série de impactos na configuração social brasileira. Muitas famílias vinham do campo para os grandes centros urbanos, em busca de trabalho nas fábricas, onde mulheres e crianças poderiam ser empregadas. Além disso, observa-se um aumento no número de divórcios. Essas transformações levam a uma preocupação dos governantes, que passam a temer uma falência das famílias, o que, em seu entendimento, acarretaria também a falência da sociedade (OLIVEIRA, 2006).

É sobre a escola que recai a incumbência de reverter esse quadro, proporcionando às mulheres um ensino científico sobre como administrar o cotidiano familiar e doméstico. Tal discussão se une à crescente reivindicação feminina por maior acesso à educação, o que não necessariamente significava uma consciência de seu papel solitário no trabalho reprodutivo. No ano de 1939, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio cria a cadeira de economia doméstica para os cursos profissionalizantes do Instituto Profissional Feminino da Capital de São Paulo. Em 1942, com a Lei Orgânica do

Ensino Secundário, todas as séries dos cursos ginásial, clássico e científico deveriam passar a oferecer o curso. Em 1952, a Escola Superior de Ciências Domésticas, na antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária – hoje, Universidade Federal de Viçosa –, cria o primeiro curso superior na área de economia doméstica (AMARAL JUNIOR, 2013).

Os cursos superiores na área passaram a ser frequentados quase exclusivamente por mulheres. Havia disciplinas de vestuário, decoração, nutrição, arte, puericultura e educação, todas voltadas para o trabalho reprodutivo no lar. Observava-se uma tentativa de trazer cientificidade ao espaço e às tarefas domésticas, em um esforço de aplicar os princípios tayloristas às tarefas cotidianas, como o tempo cronometrado e a fragmentação das atividades (AMARAL JUNIOR, 2013).

Vão se delineando, assim, quais seriam as profissões ditas femininas, baseando-se nas qualidades tidas como intrínsecas à mulher: o cuidado, a honestidade, a proteção, dentre outras. É o que explica Louro (2013):

As atividades profissionais representavam riscos para as funções sociais das mulheres. Dessa forma ao se feminizarem, algumas ocupações, a enfermagem e o magistério, por exemplo, tomaram emprestado as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância etc. De algum modo se poderia dizer que os “ofícios novos” abertos às mulheres nesse fim de século levaram a dupla marca do modelo religioso e de metáfora materna: dedicação, disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício (LOURO, 2013, p. 434).

A década de 1950 é um período de acelerada expansão urbana e industrial, que traz consigo mudanças no sistema de ensino; contudo, pouca diferença se faz notar na situação das mulheres, cuja educação seguia fortemente atrelada a rígidos costumes. Apesar de sua maior inserção no mercado de trabalho, a mulher desempenhava, via de regra, funções consideradas inferiores às dos homens e recebia também salários mais baixos. Não era bem vista a mulher branca e de classe média que fazia um serviço remunerado, uma vez que essa estava deixando de lado as tarefas domésticas; dessa forma, muitas se recolhiam ao espaço privado quando se casavam ou tinham o primeiro filho. Ainda assim, iam se consolidando aquelas profissões ditas femininas: professoras, enfermeiras, secretárias, vendedoras e assistentes sociais, funções claramente associadas ao cuidado. Em termos de escolarização, aumentava a proporção de mulheres que concluíam o ensino elementar, o médio e até mesmo o superior, sendo o magistério a formação mais procurada (SAFFIOTI, 2013 [1969]).

Com a chegada à presidência de Juscelino Kubitschek, o desenvolvimento intensivo da indústria automobilística brasileira aparece como grande representante da nova fase do progresso nacional, marcada por uma ideia de modernização e pelo investimento na infraestrutura do país. As antigas Escolas Industriais e Técnicas, em 1959, recebem a denominação de Escolas Técnicas Federais e a incumbência de adaptar-se de modo mais flexível às demandas do capitalismo (CUNHA, 2005).

O período militar é marcado pelo desenvolvimentismo, ou seja, pela ênfase na necessidade de rápido desenvolvimento econômico, industrial e de infraestrutura no Brasil. Em 1971, é promulgada a Lei n. 5.692 que institui a obrigatoriedade da formação profissional no 2º grau, em uma tentativa

de fornecer ao mercado o grande número de trabalhadores técnicos demandados pela industrialização e pelas grandes obras. Entretanto, diante do despreparo das instituições para dar conta dessa nova exigência, ampliaram-se as diferenças entre as escolas destinadas aos ricos e aos pobres, bem como entre a educação básica e a profissional, na medida em que instituições privadas continuavam a ofertar ensino propedêutico disfarçado de profissionalizante (TAVARES, 2012). Em 1982, a lei foi revogada.

No que toca ao ensino superior, a reforma universitária de 1968 havia trazido a ampliação do número de cursos superiores no Brasil com base na oferta de cursos de menor duração por instituições não universitárias, na tentativa de melhor adequar o ensino superior do país às exigências do mercado. É como consequência dessas transformações conjunturais que, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, algumas Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

De acordo com Barroso e Mello (1975), houve, entre os anos de 1955 e 1970, um aumento do percentual de mulheres que terminou o ensino médio e ingressou no ensino superior. Em relação à sua distribuição nos cursos oferecidos, entretanto, não houve mudança, havendo predominância no Curso Normal e no ensino propedêutico clássico. Em 1976, nova pesquisa sobre os impactos da lei de 1971 foi desenvolvida, mostrando ter havido um aumento do número de mulheres matriculadas nos cursos profissionalizantes, mas ainda com predominância nos cursos Normal, Economia Doméstica e Artísticos (BONFIM, 2009).

A década de 1990 trouxe grandes mudanças em razão do avanço tecnológico mundial, o que levou a novos padrões de produção e acumulação flexível, demandando dos trabalhadores formação específica, o que fez com que muitos fossem excluídos do novo processo produtivo. As relações de trabalho se fragilizam e são ainda mais desregulamentadas. Com relação às mulheres nesse cenário, essas são profundamente atingidas pelas mudanças trazidas pelo novo modelo de flexibilização de produção, ocupando postos de trabalho informais e precarizados (ANTUNES, 2010).

Em 1997, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio do Decreto n. 2208, extingue os cursos técnicos integrados ao ensino médio, priorizando a oferta de cursos superiores de tecnologia, em uma medida claramente voltada aos interesses do mercado (PACHECO, PEREIRA; SOBRINHO, 2009).

Quando da ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva ao governo, a educação profissional volta a se tornar tema de intenso debate. Os Institutos Federais de Educação e Tecnologia (IFs) e programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) são propostos como reformulação da Educação Profissional no Brasil, da qual a lei mais emblemática é a Lei n. 11.892/2008. A chamada Rede Federal de Educação Profissional, que contava com 144 unidades em 2004, é duplicada em menos de cinco anos (BRANDÃO, 2010).

Assim, os IFs foram distribuídos por todo o país, comprometidos com o desenvolvimento regional. Além disso, propôs-se abandonar o velho estigma de produção para o capital, com ensino de qualidade e acesso democratizado. Passou-se também a defender que pensar a educação profissional

de sujeitos excluídos pela lógica do capital não significava apenas colocá-los dentro de salas de aula de escolas técnicas, mas envolvia também resgatar o sentido de trabalho (SILVA, 2009). Este não poderia seguir sendo pensado de forma fragmentada, havendo uma grande crítica à formação dual pautada nas classes sociais. A proposta que surgia era a de formação do sujeito integral, com formação política, cidadã e técnica.

Se é inegável o avanço desta perspectiva para confrontar a formação dual que reflete e constitui a sociedade de classe na qual vivemos, há que se refletir muito ainda sobre o modo como essa proposta tem contribuído para desconstruir as desigualdades da divisão sexual de trabalho na sociedade. Nesse sentido, programas como o Mulheres Mil, instituído em 2007 e ampliado em 2011, cujo objetivo era formar profissionalmente mulheres em situação de vulnerabilidade social, sobretudo das regiões Norte e Nordeste do país, apesar de seus méritos, dificilmente conseguiu romper com a divisão sexual e racial do trabalho características do modo de produção capitalista (DUARTE; PANIAGO, 2016). A predominância de mulheres nas profissões ditas femininas, inclusive no ensino superior, segue significativa (OLIVEIRA, 2013; CARVALHO, 2016).

## **À guisa de conclusão: contribuições para a educação profissional**

Silvia Federici aponta que ainda vivemos a acumulação primitiva ao infinito, tendo em vista os cercamentos das florestas, das águas e do solo disponível para a agricultura de subsistência. Ao analisar esse contexto, a autora nos diz que o campo da reprodução humana torna-se o lugar de configuração da luta pela própria sobrevivência e de resistência ao sistema capitalista na contemporaneidade (FEDERICI, 2018b). Nem a expansão capitalista nem o avanço tecnológico promoveram ganhos para a vida das mulheres globalmente, e nem mesmo podem substituir efetivamente todo o trabalho de reprodução necessário quando pensamos na constante fragilização dos serviços sociais e retrocessos quanto aos direitos sociais que vimos assistindo no mundo todo. Sendo assim, a questão da reprodução não deixou de ser uma questão feminista, pois são as mulheres, ainda hoje – “vulnerabilizadas social e economicamente” (FEDERICI, 2018b), as responsáveis por permitirem, no contexto de pauperização, guerras e imigrações, a existência da vida no planeta.

A produção só é possível por meio da reprodução da força de trabalho. Além disso, a reprodução é, tanto quanto a produção, uma forma de trabalho, uma vez que envolve uma ação humana consciente que visa modificar a realidade ao seu redor (MARX, 2008 [1867]). Ambos modificam a natureza e modificam o próprio ser humano que o realiza.

As contribuições das feministas marxistas sobre a divisão sexual do trabalho e os sentidos de trabalho são fundamentais para pensarmos o campo da educação, de modo amplo, e da educação profissional, especificamente. Enquanto, de forma geral, o resgate da história da educação profissional

tendeu a privilegiar a questão da desigualdade de classes que fez com que uma educação intelectual fosse destinada às elites e uma educação técnica fosse destinada aos pobres com vistas à formação de mão de obra para o sistema de produção capitalista, ela não tem ressaltado suficientemente as nuances de gênero e de raça que a constituem. Enquanto mulheres brancas tentavam expandir sua atuação do domínio reprodutivo para o produtivo, empenhando-se para a entrada em cursos que fossem socialmente aceitos para sua inclusão, as mulheres negras, que há muito estavam no setor produtivo, também viviam restrições quanto às ocupações possíveis. Em ambos os casos, o acesso à educação se deu de forma ainda mais restritiva, haja vista o fato de terem que lidar não apenas com a dicotomia da formação braçal/intelectual em decorrência de sua classe, mas também com o que seria socialmente aceito para o seu gênero.

Ao chamarmos a atenção para as profissões socialmente aceitas para as mulheres e nas quais, na atualidade, elas estão majoritariamente inseridas, o intuito não foi apenas o de reivindicar a ampliação de sua inserção em qualquer área de formação. As contribuições das feministas marxistas vêm para que entendamos e nos posicionemos em relação às raízes históricas que instituem, de forma estrutural, a divisão sexual do trabalho, que, ao mesmo tempo que estabelece uma dicotomia entre o não trabalho (reprodutivo) e o trabalho (produtivo), apregoa quais corpos são pertencentes a cada um destes domínios e, conseqüentemente, quais profissões, vistas como próprias de cada um deles, devem ser mais valorizadas do que outras.

Assim, a análise de gênero sobre os fenômenos e instituições sociais se mostra necessária para a complexificação da compreensão da sociedade, de modo a combater desigualdades e opressões causadas pelo sistema capitalista, que é, em sua estrutura, também racista e patriarcal. Esse debate se mostra essencial para a construção de uma educação profissional verdadeiramente emancipadora, que, ao desnaturalizar e colocar em perspectiva a forma como gênero se combina com outros marcadores sociais instituindo múltiplas desigualdades, abra possibilidades para a realização das potencialidades humanas.

## Referências

AMARAL JUNIOR, José Carlos. Educação para mulheres: análise histórica dos ensinamentos de economia doméstica no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 52, p. 275-285, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ARRUZZA, Cinzia. **Feminismo e marxismo**: entre casamentos e divórcios. Lisboa: Combate, 2010.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.

BARROSO, Carmen Lúcia de Melo; MELLO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 47-77. 1975.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. **A Escola Profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica**. 2003. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, SP, 2003.

BONFIM, Carla Maria Paiva Assis. **A situação das mulheres na educação profissional de nível médio: uma análise dos dados do censo escolar 2001 a 2006**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG, 2009.

BRANDÃO, Marisa. O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. **RETTA**, Seropédica, v. 1, n. 1, p. 61-87, jun. 2010.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; RICOLDI, Arlene Martínez. **Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 93-123, 2009.

CARVALHO, Rutineia Oliveira. Sociedade, mulher e profissão. **Revista de Gestão e Secretariado - GeSec**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 01-26, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci_arttext). Acesso em: 20 mar. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 89-107, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELPHY, Christine. O inimigo principal: a economia política do patriarcado. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 17, p. 99-119, ago. 2015 [1970].

DUARTE, Kelly Ferreira Prado; PANIAGO, Maria de Lourdes Faria. Programa Mulheres Mil: Educação profissional destinada ao gênero feminino. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 12, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/36456>. Acesso em: 3 mar. 2021.

DUTRA, Vivian Machado. **De Nilo Peçanha a Aurelino Leal: conflitos inter-oligárquicos em torno da Escola Profissional Feminina de Niterói (Primeira República)**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1984 [1884].

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008 [1845].

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2008.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. Notas sobre gênero em O Capital de Marx. **Cadernos Cemarx**, Campinas, SP, n. 10, p. 83-111, 2018a. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cemarx/article/view/10922>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FEDERICI, Silvia. **El patriarcado del salario**. Críticas feministas al marxismo. Madrid: Traficantes de Suenos, 2018b.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da Revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

GAMA, Andréa de Sousa. **Trabalho, Família e Gênero**: Impactos dos direitos do trabalho e da educação infantil. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

GOLDMAN, Wendy. **Mulher, estado e revolução**: política familiar e vida social soviéticas, 1917-1936. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.

HAUG, Frigga. Para uma teoria das relações de gênero. In: BORON, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. (Orgs.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2007, p. 345-359.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniëlle. A classe operária tem dois sexos. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 93-100, 1994.

HOLMSTROM, Nancy. Como Karl Marx pode contribuir para a compreensão do gênero? In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle; DESCOUTURES, Virginie; DEVREUX, Anne-Marie; VARIKAS, Eleni. (Orgs.). **O gênero nas ciências sociais**: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Editora UnB, 2014, p. 343-357.

IBGE. **Estatísticas de Gênero**: Uma análise dos resultados do censo demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2013, p. 443-481.

KERGOAT, Daniëlle, Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos Cebrap**, n. 86, p. 93-103, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000100005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005). Acesso em 25 mar. 2021.

MACHADO, Bárbara Araújo. Interseccionalidade, consubstancialidade e marxismo: debates teóricos e políticos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2017, Niterói. **Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo**, 2017.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1932].

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política, livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008 [1867].

MELO, Hildete Pereira de; CONSIDERA, Claudio Monteiro; SABBATO, Alberto Di. Os Afazeres Domésticos Contam!. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 435-454, dez. 2007.

MITCHELL, Juliet. Mulheres: a revolução mais longa. **Gênero**, Niterói, v. 6, n. 2, p. 203-232, 2006.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. **Crítica Marxista**, v. 1, n. 11, p. 89-97, 2000.

NOVELLI, Giseli. Ensino profissionalizante na cidade de São Paulo: um estudo sobre o currículo da Escola Profissional Feminina nas décadas de 1910, 1920 e 1930. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG, Brasil, 2004.

OLIVEIRA, Talita Santos. A inserção das mulheres na construção civil: um retrato midiático sobre a expressão e reprodução da feminilidade no setor. In: YANNOULAS, Sílvia Cristina. (Org.). **Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013, p. 137-156.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingo. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **T&C Amazônia**, v. 7, n. 16, p. 2-7, 2009. Disponível em: <http://politicaspublicas.yolasite.com/resources/Educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20tecnol%C3%B3gica%20-%20das%20escolas%20de%20aprendiz%20de%20art%C3%ADfices%20aos%20institutos%20federais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ci%C3%Aancia%20e%20tecnologia..pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. Mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013 [1969].

SILVA, Caetana Juracy Rezende. **Institutos Federais. Lei 11.892, de 29/12/2008**: Comentários e Reflexões. Natal: Editora do IFRN, 2009.

TAVARES, Moacir Gubert. A Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – REGIONAL SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, ANPED Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: ANPED Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>. Acesso em: 17 nov. 2020.

TRAT, Josette. Friedrich Engels: da propriedade privada à sujeição das mulheres. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle; DESCOUTURES, Virginie; DEVREUX, Anne-Marie; VARIKAS, Eleni. (Orgs). **O gênero nas ciências sociais**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Editora UnB, 2014, p. 343-357.



# A SUPERAÇÃO DO DISCURSO HEGEMÔNICO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA

08

Rodrigo Trevisano de Barros<sup>1</sup>  
Laís Rodrigues da Silva<sup>2</sup>

## Introdução

O objetivo inicial deste trabalho é apresentar tratamento teórico para a construção de uma educação profissional e tecnológica (EPT) crítica e emancipatória. Entendemos que o deslocamento da centralidade do mundo do trabalho para o mercado de trabalho atua como instrumento de falsa representatividade da classe trabalhadora, principalmente a imensa parte que possui necessidades imediatas de sobrevivência em um cenário econômico de exploração e direcionamento dos quereres dos indivíduos nele inseridos. Para tal, conduziremos as discussões ancoradas no pensamento de Ernesto Laclau, que apresenta as dimensões de sustentação do discurso hegemônico e, com isso, apresentaremos as possíveis contribuições de um discurso contra-hegemônico inserido numa EPT emancipatória. Utilizaremos a perspectiva do mundo do trabalho que permite que a EPT contribua com a construção de trabalhadores críticos, orgânicos e emancipados.

O texto que apresentaremos é o desdobramento de uma busca teórica sobre os aspectos hegemônicos dos discursos existentes nas disputas e tensões da hegemonia (GRUPPI, 1978; GRAMSCI, 1980; LACLAU, 2000). A escola profissional emancipatória, entendendo a emancipação não como totalidade plena, inicia o processo delimitando o modo de operar do discurso hegemônico e seu papel no exercício da hegemonia. Almejamos, com isso, identificarmos os elementos do discurso hegemônico vigentes na Educação Profissional e Tecnológica como forma de darmos o primeiro passo para a superação desse cenário de manutenção dos entendimentos. O processo de emancipação humana não é um curso natural e espontâneo na vida dos indivíduos, precisamos identificar as estruturas de manutenção e silenciamentos característicos da hegemonia (GRUPPI, 1978; GRAMSCI, 1980; NOSELLA, 2016).

Assim como Costa (2011), acreditamos que a hegemonia pressupõe, além da política, a constituição de uma determinada moral, de uma con-

---

1 Doutor em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (2018), Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (2013) e Licenciado em Física. Atualmente é docente do Colégio Pedro II, atua no Programa de Pós-Graduação no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT). E-mail: rodrigotrevisano@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4943-1421>.

2 Possui graduação em Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2010) e mestrado e doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (2013). Atualmente é docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no Departamento de Física Aplicada e Termodinâmica e atua como pesquisadora assistente no Museu da Vida - Fiocruz. E-mail: lais.silva@uerj.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2720-1518>.

cepção de mundo, numa ação que envolve questões de ordem cultural. O processo de modernização tardia ou globalização está intrinsecamente relacionado com os aspectos de construção da identidade cultural que, neste trabalho, acreditamos ser um dos caminhos para a superação do discurso hegemônico. A modernidade implica um processo de rompimento não só com qualquer condição precedente, mas caracteriza também um processo sem fim de rupturas em seu interior. Laclau (1990) traz o conceito de “deslocamento”. Para o autor, uma estrutura deslocada é aquela em que o centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder. Para Laclau, as sociedades modernas não têm nenhum centro, ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesmas. Esse deslocamento tem características positivas, ele desarticula as identidades estáveis do passado e contribui, assim como a educação emancipatória, para o desenvolvimento de uma infinidade de identidades diferentes.

## **1 O discurso hegemônico na Educação Profissional e Tecnológica**

Entendemos o espaço escolar como lugar de manifestação da cultura historicamente produzida, contudo, precisamos deixar de conceber a cultura como um saber enciclopédico, em que o ser humano é percebido como um espaço que precisa ser preenchido (GRAMSCI, 2017). Desse modo, a educação profissional passa a ter no mundo do trabalho um aspecto essencial da construção de indivíduos emancipados e capazes de transformarem e serem transformados (FRIGOTTO, 2001). Os discursos hegemônicos instalados delimitam a escola profissional como instituição preocupada em atender a afazeres práticos e imediatos em detrimento de um processo formativo amplo. Sob perspectivas urgentes de inserção no mercado de trabalho e a permanente crise da estrutura capitalista, a formação profissional da classe trabalhadora é conduzida pela inserção no mercado de trabalho, operacionalizando e limitando o exercício intelectual dos indivíduos. Gramsci (2017) salienta a tentativa incessante de que cada grupo social tenha um tipo específico de escola que, segundo o autor, objetiva a perpetuação dos grupos em funções sociais específicas.

Acreditamos que o entendimento dos conceitos a respeito do discurso hegemônico é de grande relevância para a EPT, à medida que se torna uma potencial fonte de reflexão sobre a prática e permite a elaboração de estratégias contra-hegemônicas na busca de uma EPT emancipatória. A divisão da sociedade em opressores e oprimidos (FREIRE, 2005) constrói relações desiguais em que as disputas e tensões rivalizam na tentativa de direcionarem politicamente as ideologias que conduzem os silenciados sob aparente homogeneidade e consenso (COSTA, 2011). Para o autor, os opressores que dominam e preponderam os discursos almejam unificação em torno dos seus projetos políticos, construindo a falsa aparência de consenso, como se os entendimentos e as necessidades fossem homogêneos.

Este é o momento mesmo da hegemonia, conceito que expressa a capa-

cidade de uma classe social unificar em torno de seu programa político e de projeto de sociedade um bloco de forças não homogêneas, marcado por contradições no interior da classe (COSTA, 2011, p. 62).

Gruppi (1978) destaca que a lógica hegemônica dedica-se à capacidade de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social. Assim, salientamos a importância de uma escola técnica capaz de formar a classe trabalhadora com a capacidade de tornar o profissional cada vez mais político e o político cada vez mais profissional (FRIGOTTO, 2001; NOSELLA, 2016; GRAMSCI, 2017). A busca pelo monopólio dos discursos tenta subjugar a educação profissional ao mercado de trabalho que articula as instituições, relações sociais e ideais na difusão da visão de mundo do grupo que domina e oprime através dos discursos que disputam e constroem uma lógica de manutenção e subserviência ao que está posto. Para Laclau (1998), ausências no campo social permitem que práticas argumentativas direcionem os entendimentos, conduzindo a sociedade em uma busca pela universalização das interpretações.

O autor trabalha na perspectiva da subjetividade com base na imagem do outro, tentando suprir o que o mesmo não tem, produzindo figuras poderosas e significativas. Entendemos, assim como o autor, que o conceito de hegemonia traduz um discurso particular e que passa a representar algo maior que ele. A hegemonia é a capacidade de representar, enquanto uma posição particular é algo maior, mais abrangente (BURITY, 2014). O processo pelo qual um discurso se torna hegemônico em determinado sistema pode ser tão intenso que desestrutura amplamente as formas de vínculo social, desencadeando uma série de crises, rupturas e deslocamentos. Essas transformações envolvem permanentemente o sujeito, não há hegemonia sem sujeito. Esse sujeito não é sociologicamente definido, o sujeito da hegemonia não é necessariamente uma classe social, os sujeitos são construídos através de práticas identificatórias, envolvem uma dimensão de afeto que não se resumem a um denominador comum a todos os sujeitos submetidos ao discurso hegemônico. Articulando diferentes entendimentos sob aparente unanimidade, o discurso hegemônico se ampara sobre quatro dimensões de sustentação, possibilitando que atores silenciados sofram de falsa representação (LACLAU, 1998; 2000).

Na análise das condições que sustentam o discurso, precisamos entender que elas se completam e não devem ser analisadas desconectadas do conjunto. Quando passamos para a seguinte, sempre carregamos os aspectos da delimitação anterior, sendo a suposição da existência de igualdade de poder a primeira dimensão de sustentação do discurso hegemônico. Partindo dessa premissa falsa, os enunciados possibilitam aos atores inseridos no campo de disputas terem a sensação de que se equiparam nas necessidades e nos espaços de construção dos entendimentos. Visões diferentes de mundo inserem-se nas disputas discursivas sob o imaginário de estarem em igualdade de condições na busca pela representatividade. A segunda dimensão de sustentação é o cancelamento da dicotomia entre o particular e o universal. Diferentes pautas e necessidades aparentam ser uma só, levando os indivíduos a acreditarem que o itinerário é único, as necessidades são uma só e a busca precisa ser de todos. Depreendemos

das duas primeiras uma grande relação entre elas, de modo que a segunda amplia o que foi pensado e discutido na anterior, tendo como base as relações desiguais de poder nas quais um eu poderoso declara algo como universal.

O uso de significantes vazios se apresenta como a terceira dimensão que apoia essa construção discursiva no exercício da hegemonia. Palavras, expressões e símbolos foram exaustivamente esgarçados e permitem tantos significados diferentes ao longo do tempo que já não significam nada, proporcionando que cada um insira neles seus entendimentos. O discurso, para se tornar hegemônico, precisa permitir que os atores sintam-se representados, sendo essa a quarta dimensão de suporte. Ao articular, através dos significantes vazios, supondo que todos partem de um mesmo lugar, diferentes entendimentos e necessidades, o exercício retórico existente na lógica hegemônica desenvolve generalizações nas representações sociais, permitindo um aparente fim das diferenças de classes, e inserindo a sociedade em um sistema de manutenção da ideologia vigente. Destacamos que esse silenciamento não faz com que os diferentes entendimentos e necessidades deixem de existir, mas criam a falsa percepção que elas configuram uma coisa só.

A educação profissional não está imune a esse exercício discursivo, os grupos que protagonizam as competições pelos entendimentos, na condução das massas, querem fazer parecer que toda a classe trabalhadora dispõe dos mesmos espaços de negociação ou que suas necessidades são atendidas democraticamente pelos que exploram seu trabalho. Acompanhando o raciocínio, as manifestações que envolvem a classe trabalhadora suprimem as necessidades de muitos, levando os movimentos sociais e a sociedade em geral a acreditarem que as necessidades e as condições são universais, suprimindo a dicotomia entre particular e o universal. O discurso de mercado de trabalho tenta receber diferentes entendimentos e necessidades e tentam retirar dos indivíduos a perspectiva do mundo do trabalho na construção das identidades do trabalhador. Assim, a palavra trabalho assume um entendimento próprio e particular na forma como constrói suas relações e para o modo como nos apropriarmos do que foi discutido até aqui (GRUPPI, 1978; NOSELLA, 2016; GRAMSCI, 2017).

Acompanhamos o entendimento de Gramsci (1980), ao sustentar a hegemonia como algo que não opera somente sobre a estrutura econômica, mas também sobre a organização política, sobre os posicionamentos ideológicos e sobre a forma de conhecer dos humanos (GRUPPI, 1978). A hegemonia é construída, e todo resultado de uma construção pode durar um longo tempo. São as transformações sociais desencadeadas pelo mesmo discurso hegemônico que são responsáveis por enfraquecer consensos e produzir rupturas no discurso hegemônico. A educação profissional precisa ser capaz de estimular e proporcionar tensões capazes de promoverem essa ruptura não permitindo que o decurso das disputas pelo protagonismo discursivo promova intencionalmente a confusão entre a “crise do trabalho assalariado com o a ideia de fim do trabalho” (FRIGOTTO, 2001).

Alcançar o papel do trabalho na configuração do ser humano se torna um passo importante para delimitarmos a estruturação do discurso hegemônico que insere a escola profissional na manutenção das ideologias que

envolvem a formação profissional. Não negamos as necessidades imediatas dos indivíduos. Comer, dormir e morar são necessidades universais da humanidade, mas são usadas como forma de construir entendimentos que confundem a dimensão formativa do trabalho, permitindo que o único entendimento possível seja o fazer, a subserviência, a exploração, a adequação ao mercado; fazendo com que a dimensão do trabalho assalariado seja a única razoável. Para Frigotto (2001), essa perspectiva permite que a educação profissional atue como instrumento de redução e deslegitimação da própria emancipação humana. O plano ideológico instalado permite que o Estado transforme os indivíduos nos únicos com responsabilidade social.

Gramsci evidencia o papel das disputas na estrutura histórico-cultural, apontando o comportamento ativo dos indivíduos nas mudanças sociais. Assim, precisamos ampliar o potencial emancipatório da EPT, permitindo cada vez mais que o proletário desenvolva seu “humanismo renascentista”<sup>3</sup>. Esse esforço não pode ser concebido apenas como exercício teórico intelectual, precisa ser incorporado nas rotinas de produção, nas concepções que envolvem o trabalho e seu papel na construção das identidades dos sujeitos que trabalham. O ser humano é um ser histórico e cultural, ao mesmo tempo que constrói é construído pelas ideologias impostas na lógica hegemônica.

## **2 Educação Profissional e Tecnológica Emancipatória**

O objetivo aqui, apoiado nos referenciais da EPT, é construir o entendimento do significado de ser emancipado e o papel do trabalho nessa emancipação (GRAMSCI, 2017). Sustentamos que a EPT é capaz de construir indagações sobre o mundo, sobre o conhecimento e sobre o próprio homem, contribuindo com a percepção do indivíduo como ser social e histórico e que tem no trabalho o aspecto central da construção das identidades (CIAVATTA, 2012). Para que isso aconteça é necessário desenvolver mecanismos que rompam com o discurso comumente construído em alguns modelos de escolas básicas de formação profissional, que chamaremos aqui de discursos hegemônicos.

A dinâmica hegemônica, através dos discursos, trabalha na tentativa de manutenção dos entendimentos, inserindo o ser humano em um processo denominado por Gramsci de senso comum. Essa lógica altera os prismas que usamos para decodificar e entender as situações que vivemos, tendenciando e dirigindo a cultura e a forma como nos relacionamos com ela. O processo educativo deve proporcionar vivências capazes de conduzir a sociedade ao que o autor titula por consciência filosófica. Tendo esse raciocínio como ponto de partida, evidenciamos a capacidade crítica como algo que precisa ser estimulado, principalmente pelos processos educativos que almejam criticidade. Entendemos como emancipação esse processo de de-

---

3 Para Antonio Gramsci, o homem renascentista personifica e articula a elevada cultura com a capacidade de transformação técnica e artística do mundo natural. Desse modo, as reflexões sobre o humanismo renascentista acompanham boa parte da obra do autor, estabelecendo seus entendimentos sobre a escola moderna do proletariado.

envolvimento das capacidades críticas dos indivíduos, em que eles sejam capazes de perceberem que o mundo não é, ele está de uma determinada forma e é a ação humana o maior agente de mudanças dessas realidades. Os processos educativos emancipatórios precisam permitir que os atores inseridos se percebam como seres históricos, culturais e políticos com toda abrangência que essas palavras podem carregar.

A hegemonia é construída, e todo resultado de uma construção pode durar um longo tempo. São as transformações sociais desencadeadas pelo mesmo discurso hegemônico que são responsáveis por enfraquecer consensos e produzir rupturas na lógica estabelecida. O discurso hegemonicamente instalado tenta deslocar a centralidade do trabalho para o mercado de trabalho, tentando tirar o mundo do trabalho da dimensão de agente protagonista na construção dos indivíduos como seres emancipados. Não negamos a crise nos postos de trabalho que o próprio capital produz, contudo, acreditamos que esta temática torna-se relevante para a EPT à medida que permite a reflexão sobre o discurso, muitas vezes condescendente, com a retirada da capacidade crítica da Educação Profissional e Tecnológica, o que a afasta do processo emancipatório dos indivíduos.

A escola, ao mesmo tempo que permite aos jovens a apropriação da cultura vigente, deve permitir que esses mesmos indivíduos percebam sua capacidade transformadora e o papel da capacidade de fazer dos indivíduos. Desse modo, a luta contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais adequada a uma educação atenta às questões de seu tempo, não é uma obrigação da escola regular. A escola profissional precisa ampliar sua ação nesse lugar de formação da classe trabalhadora, que precisa ser apresentada às reflexões capazes de retirá-las do senso comum, não existindo atividade de que se possa retirar a dimensão intelectual, mas precisamos de experiências formativas que desafiem o trabalhador a ir além dos entendimentos assentados nessas interpretações que assolam a EPT e tentam retirar dela sua capacidade reflexiva (SHON, 2000), transformadora (GIROUX, 1997; 1999) e emancipatória (GRAMSCI, 1980; FRIGOTTO, 2001; NOSELLA, 2016).

Gramsci (2017) nos ajuda a compreender o papel do trabalho na apropriação da cultura de uma classe social, na construção das personalidades e na conquista de uma mente superior, permitindo que os operários entendam seu valor histórico, seus direitos e deveres. Essa capacidade de transformar o ambiente através da ação consciente do trabalho, nos difere dos animais irracionais e centra o trabalho nessa relação cultural e histórica em que o ser humano está imerso (FRIGOTTO, 2012). O discurso hegemônico do mercado de trabalho, associado às necessidades imediatas de sobrevivência, engendra a classe trabalhadora em uma busca por empregos que entregam ao indivíduo toda responsabilidade, tentando retirar do trabalho toda sua centralidade na vida dos seres humanos. É preciso que os processos formativos da EPT busquem retirar os trabalhadores desse senso comum, permitindo que eles percebam que o mundo do trabalho é apropriação da própria identidade, possibilitando ao indivíduo a compreensão do seu valor histórico-cultural. Essa clareza não se dá de modo natural, precisa ser desenvolvida pelos processos socioeducativos em que os trabalhadores estão inseridos, confeccionando uma nova concepção de mundo (GRAMS-

CI, 2017).

As necessidades de sobrevivência em um mundo pautado no e para o capital, associado a denominada dinâmica do mercado de trabalho, tenta retirar dos cidadãos a ação consciente sobre a natureza e todo contexto histórico de identificação e percepção da cultura desses indivíduos através do trabalho. Abandonamos tradições, esquecemos sonhos, alienamos nossa capacidade crítica em busca de uma posição no mercado de trabalho que nos permita sobreviver, nos levando a acreditar que essa responsabilidade é exclusivamente do trabalhador. Essa dinâmica de emprego e não de trabalho nos conduz por um itinerário de manutenção da exploração, de senso comum e perpetuação da dinâmica que tenta substituir o papel do mundo do trabalho na construção das identidades pelo papel do mercado de trabalho nas decisões e escolhas dos silenciados, oprimidos e explorados.

A escola profissional emancipatória amplia a visão de mundo, os prepara para colocá-la em prática inseridos em seus processos de lutas de classes, construindo tensões no campo das ideias, inspirando e orientando a ação política de toda a classe trabalhadora.

Trata-se de elaborar uma nova concepção de mundo através de uma análise crítica e consciente da realidade presente e da intervenção ativa na história, para que se enfrente a concepção de mundo dominante, imposta pelos grupos sociais dominantes (COSTA, 2011).

Não negamos os esforços da educação profissional em auxiliar e colaborar na formação dos explorados, mas as relações de hegemonia assumem uma dimensão pedagógica nas relações sociais. Desse modo, precisamos intensificar o papel emancipatório da EPT nessa dinâmica, modificando o ambiente cultural, possibilitando ao trabalhador perceber que a produção é um meio e não um fim (NOSELLA, 2016). Dessa forma, a formação para o mundo do trabalho assume uma dimensão emancipatória na vida dos trabalhadores. A escola profissional emancipatória precisa repensar as contradições históricas que têm impedido o trabalhador a desvelar seu potencial político, ativo e transformador, engajando-o na luta democrática.

### **3 Contribuições do discurso contra-hegemônico à Educação Profissional e Tecnológica Emancipatória**

Gramsci (1971) sustenta que o debate hegemônico não opera somente na estrutura econômica e na disposição de ordem política da sociedade, estende-se também sobre o modo de pensar dos indivíduos, influenciando entendimentos, concepções, construindo novos modos de conhecer. Desse modo, não propomos a desconstrução de um discurso hegemônico para construirmos um novo, na perspectiva de Gramsci isso seria impossível (GRUPPI, 1978). Um discurso que se proponha contra-hegemônico precisa esvaziar consensos, construir tensões capazes de protagonizar novas disputas, ressignificando concepções.

As sociedades se desenvolveram, e as relações de trabalho se tornaram

mais complexas, foram reestruturadas, ressignificadas, e este processo sempre foi comandado pelas relações de poder aliadas às concepções do trabalho e à reflexão sobre seus propósitos em determinados momentos sociais.

Por sua vez, os sujeitos imersos nessa realidade social também se tornaram mais complexos, já que suas relações interpessoais e maneira de ver o mundo também se alteram com o tempo. Sua formação deixa de ser unilateral e passa a receber influência das diversas demandas sociais surgidas.

A busca por uma EPT emancipatória se inicia com a identificação dos aspectos de edificação do discurso hegemônico de inserção no mercado de trabalho, permitindo que os atores inseridos no debate da EPT se percebam imersos em um sistema que almeja construir falsa representatividade e supressão do particular, produzindo aparente consenso entre as percepções e entendimentos (LACLAU, 2000). Não negamos a necessidade, muitas vezes imediata, de sobrevivência econômica da classe trabalhadora, contudo, esse aspecto é apresentado como o ponto que baliza as decisões e todo processo formativo dos indivíduos. Entendemos que é através do mundo do trabalho que seremos capazes de pensar de maneira contra-hegemônica na EPT, reiterando a concepção de educação básica, não tomando como foco da EPT apenas a geração de empregos (FRIGOTTO, 2001).

O ambiente da Educação Profissional e Tecnológica insere-se na perspectiva do trabalho como princípio educativo e da formação do sujeito de forma crítica e reflexiva, construindo ao longo do caminho um discurso democrático e uma atuação de sujeitos que pertencem efetivamente ao seu meio. No entanto, nem sempre essa perspectiva é alcançada, pois evidenciam-se entraves que impossibilitam essa formação do sujeito de forma crítica e reflexiva.

Acreditamos que o viés mais prejudicial, nesse sentido, está relacionado à perpetuação do trabalho alienado e acrítico; por outro lado, o desenvolvimento de uma identidade crítica e reflexiva pode ser considerado um ponto positivo na busca por uma educação emancipatória.

Quando falamos sobre o pensamento reflexivo e transformador, Gramsci, por meio da concepção de escola unitária, propõe introduzir os jovens na vida social, dispondo de certa autonomia intelectual, bem como de uma capacidade de criação intelectual, além de prática e de orientação independente (MANACORDA, 1990, p. 240). Em Gramsci, o momento hegemônico está fundado nas alianças estratégicas que vão sendo feitas e não pode ser visto enquanto uma identidade previamente definida, para isso se faz necessário refletir a respeito das concepções de identidade.

Com isso, consideramos que a superação do discurso hegemônico contribui de maneira significativa na Educação Profissional e Tecnológica, permitindo uma reflexão sobre os sentidos do mundo do trabalho onde a EPT contribua na formação de futuros trabalhadores que capazes de se posicionar diante de questões sociais, com uma percepção crítica do mundo, autônomos e emancipados. Por sua vez, a adoção do discurso contra-hegemônico na EPT tem a potencialidade de construir sujeitos mais complexos, que saibam exercer sua cidadania e que não sejam reféns do mundo do trabalho. O discurso contra-hegemônico permite uma formação plural, em que os alunos percebam o contexto político e social onde estão inseridos e



que se tornem engajados em construir um mundo diferente do que lhes foi apresentado.

## Considerações finais

A reflexão teórica proposta no trabalho tem como um de seus objetivos estabelecer a possibilidade de construção de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) crítica e emancipatória. Resgatamos as bases teóricas da educação profissional e com ela reflexões acerca do deslocamento do mundo do trabalho e das contribuições do discurso contra-hegemônico nesse processo.

Nessa mesma perspectiva, entendemos que o trabalho como princípio educativo somente se concretiza quando é percebido de maneira histórica e social em seu real sentido, de forma consciente, bem como quando compreendido o processo produtivo em suas diversas etapas e constituições, de maneira a que não se separe a produção manual da produção intelectual.

É importante destacar o papel do discurso contra-hegemônico na construção de uma educação profissional crítica, que compreenda o mundo do trabalho não como mão de obra alienada, mas como sujeitos que atravessam diferentes identidades culturais e contribuem para a não manutenção do processo hegemônico.

## Referências

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez: 2012. p. 83-106.

COSTA, R. **Gramsci e o conceito de hegemonia**. Cadernos do ICP, n.1. Salvador: Quarteto; São Paulo: ICP, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. BUENO, Daniel (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, vol. 3. Rio de Janeiro: Civiliza-

ção Brasileira, 2000

GRAMSCI, Antonio. **El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce**. Ediciones Nueva Visión Buenos Aires por Ediciones Nueva Visión S.A.I.C. Viamonte 494, Buenos Aires, 1971.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, vol 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cronache torinesi**, 1913-1917. Giulio Einaudi, 1980.

GRUPPI, L. **El concepto de Hegemonía en Gramsci**. México: Ediciones de Cultura Popular. Caps. I y V. Págs. 7-24 y 89-111, 1978.

LACLAU, E. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, C. **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, v. 4, 1998. p. 97-136.

LACLAU, E. **New Reflections on the resolution of our time**. Londres: Verso, 1990.

LACLAU, E.; BUTLER, J.; ZIZEK, S. **Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left**. London: [s.n.], 2000.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Cortez Editora, 2016.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

# FORMAÇÃO PROFISSIONAL EMANCIPATÓRIA: INDICATIVOS PARA UMA PRÁXIS LIBERTADORA

# 09

Márcia Castilho de Sales<sup>1</sup>  
Renato Hilário dos Reis<sup>2</sup>

*Prefiro errar do lado dos oprimidos do que ter a pretensão de acertar do lado dos opressores. Frei Betto<sup>3</sup>.*

## Introdução

O contexto atual do mundo do trabalho é fruto da expansão do “universo maquínico-informacional-digital” (ANTUNES, 2020, p. 9) na agroindústria, na indústria de serviços e nos serviços industriais, promovendo impactos sociais e uma reconfiguração nas relações do trabalho. O comando do capital impôs a terceirização, a informalidade e a flexibilidade como elementos que corroem a proteção do trabalhador em todo o mundo, conquistada a partir de lutas históricas e seculares de classe.

Na era do capitalismo informacional-digital, o trabalho foi reconfigurado, usurpando direitos sociais como um todo, precarizando as relações de trabalho e estabelecendo a fragmentação da classe trabalhadora no seu vínculo laboral.

No Brasil, a contrarreforma trabalhista<sup>4</sup> criada pela Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017, e pela Medida Provisória n. 808/2017 produziu um impacto profundo na estruturação da dinâmica do trabalho, legalizando a ilegalidade e formalizando o informal. A narrativa predominante na mídia, durante o processo de aprovação da legislação, era que existia a necessidade de ampliar as ofertas de trabalho de forma criativa diante dos “novos tempos”, afirmando que isso aumentaria a geração de empregos. Após quatro anos de legislação aplicada, observa-se, a partir dos dados do IBGE, que esse cenário vislumbrado não se concretizou. Ao contrário, aumentou o número de desempregados e desocupados, bem como a precarização do trabalho, dados que analisaremos mais adiante.

No contexto da pandemia em que vivemos e com a herança de uma crise que já se manifestava desde 2014, sofremos a corrosão dos direitos e empregos da classe trabalhadora, além da revelação indiscutível da fragilidade do modelo neoliberal, que impõe o Estado mínimo para uma realidade que exige uma rede de proteção social a partir das instituições públicas, na

1 Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. E-mail: mcastilhosales@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3367-412x>.

2 Doutor em Educação pela Unicamp. E-mail: hilarioreis@uol.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5046-2057>.

3 Fonte: Twitter. Disponível: <https://twitter.com/freibetto/status/1087825143420854272> Acesso em 12/01/2021.

4 Denominada de contrarreforma por promover a segurança jurídica para o capital e precarização ampliada para o trabalho (ANTUNES, 2020, p. 182).

defesa da vida e do trabalho. A partir de 2018, o Brasil passou a viver a eclosão do negacionismo, terraplanismo, preconceito, ódio e racismo, como um fenômeno mundial que precisa ser extirpado, pois incompatível com uma sociedade de direitos e deveres. Esses valores negacionistas desejam ocupar espaços, no entanto, essa ocupação precisa ser impedida, sob pena de vivenciarmos uma deterioração da nossa frágil democracia, culminando em um retrocesso civilizatório.

O argumento de uma economia em crise que sustenta a retirada de direitos do trabalhador é uma agressão à nossa humanidade! A economia deve servir os trabalhadores, priorizando o trabalho, primando para oferecer, com dignidade, a sobrevivência de nossa humanidade. Em pleno século XXI e com o avanço da tecnologia, o capitalismo explora os trabalhadores de forma indigna, retirando-lhes os direitos e se apropriando da tecnologia para a exploração digital.

Como possibilitar para a classe trabalhadora um enfrentamento a esse processo corrosivo de retirada de direitos e exploração? Como desenvolver uma formação profissional emancipatória no contexto do jugo do neoliberalismo?

Precisamos conceber uma formação humana e integral que promova, por meio do diálogo e da construção coletiva, a consciência de classe. É muito normal observar que muitos trabalhadores (professores e estudantes!) estão tão submersos na ideologia dominante, que não distinguem com clareza as relações de dominação desenvolvidas em nossa sociedade, nos vários espaços de atuação e participação. Muitos deles apoiaram a contrarreforma trabalhista por acreditarem no discurso midiático que afirmava que ela traria empregos; que a legislação trabalhista anterior atrapalhava a contratação e a permanência no emprego; que a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) estava defasada e que os empresários teriam encargos trabalhistas exagerados para a contratação e manutenção do emprego, entre outras.

Para mudar essas percepções, precisamos alcançar a consciência de classe, compreendendo nosso papel como vítima de um processo de exploração intencional, que tem como lógica a intensificação da precarização do trabalho. Com esse propósito, iremos explorar os argumentos de Marx, Engels e Freire, que nos auxiliam a compreender os mecanismos existentes de dominação do capitalismo e a conquista de uma educação libertadora.

Temos como finalidade apresentar como o processo de reorganização do trabalho foi se forjando e como está atualmente estruturado, no contexto do capitalismo neoliberal da indústria 4.0, do trabalho digital e da uberização.

Finalizamos o capítulo apresentando elementos para explorarmos essa contradição dialética existente entre opressor e oprimido, na superação da narrativa dominante a partir da consciência de classe.

# 1 A construção da precarização do trabalho

Os “novos tempos” da classe trabalhadora ainda não se efetivaram. Ao contrário, de forma paulatina estamos observando a realidade vivida por milhões de homens e mulheres do mundo afora que estão tendo os seus direitos usurpados pelo avanço das tecnologias digitais e da inteligência artificial, além da indústria 4.0. O trabalho foi reconfigurado a partir do discurso que precisava libertá-lo das barreiras que “constrangiam e limitavam a acumulação de capital” (ANTUNES, 2020, p. 179). Enquanto os sistemas fabris de massa ainda estão preservados desses “novos tempos”, o padrão de emprego tecnológico, como o capitalismo de plataforma, organizado de forma capilarizada mundialmente, apresenta configurações de autoexploração opressivas, promovendo a corrosão de nossa dignidade, fragilizando o trabalhador ao ponto da escravidão digital.

Intensificado a partir da crise de 2008, o processo de organização do trabalho passou por uma reestruturação produtiva permanente, caracterizado por uma maior heterogeneidade, compondo “redes de subcontratação, de salários flexíveis, de células de produção, de times de trabalho polivalente e multifuncional e formas de efetivação do trabalho cotidiano que não podem prescindir do envolvimento participativo” (ANTUNES, 2020, p. 180).

Segundo Antunes (2020), os principais argumentos desenvolvidos para garantir essa reconfiguração do trabalho foram:

- Ampliar estratégias de contratação e gestão como incentivador de maior autonomia para o trabalhador: sob a aparência de maior autonomia, procura-se burlar o assalariamento e efetivar a transferência de riscos;
- Alterar a denominação de trabalhador para colaborador, já que vão desenvolver processos coletivos em plataformas digitais: sem relações de trabalho efetivas, subordinam e sujeitam os trabalhadores, com ferramentas de processamento e transmissão de dados, ampliando os níveis de exploração da força do trabalhador;
- Utilizar as tecnologias de informação e comunicação na gestão do trabalho para garantir a identificação e efetivação dos direitos dos trabalhadores de forma ágil e rápida: a tecnologia regula a atividade profissional e inviabiliza a proteção dos trabalhadores, dificultando a criação de laços de solidariedade e de organização da classe trabalhadora.

Longe de garantir os direitos e a proteção dos trabalhadores, o papel fundamental dessa reconfiguração dos processos produtivos seria para “legitimar, incentivar, cristalizar e acentuar a falta de limites à exploração do trabalho e a precarização e suas contribuições” (ANTUNES, 2020, p. 60), a partir de uma tecnologia que promove e acentua essa exploração. Veremos a seguir como o capital, principalmente com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), valendo-se de aplicativos e plataformas, altera o controle, a organização e a regulação da natureza do trabalho.

## 2 A nova configuração do trabalho

Segundo Antunes (2020), a lógica da reconfiguração do trabalho se apoia na seguinte tríade destrutiva: flexibilidade, informalidade e intermitência “se convertendo em partes constitutivas do léxico, do ideário e da pragmática da empresa corporativa global” (ANTUNES, 2020, p. 65). O próprio autor apresenta dimensões articuladas na contrarreforma trabalhista brasileira, conectadas com o expansionismo mundial financeiro e da tecnologia informacional-digital que invadiu as novas relações de produção. São elas:

1. A prevalência do negociado sobre o legislado: esse dispositivo permite que a ilegalidade seja legalizada e a informalidade seja formalizada. Ou seja, criaram uma segurança jurídica para a precarização do trabalho e exploração dos lucros pela empresa.
2. Supressão de poros de não trabalho: com a diversificação de formas de contratação e negociação entre empresas e trabalhadores, extingue-se a garantia de repouso remunerado e banco de horas, introduzindo a disponibilidade total para o capital, sem garantia de laboralidade duradoura.
3. Fragilização, fragmentação e restrição da capacidade coletiva de negociação: fornecem uma legitimação legal para a desestruturação dos sindicatos, não permitindo negociações no local aquele de trabalho e a impossibilidade jurídica de negociação, frente a uma diversidade de vínculos de trabalho precarizados e intermitentes.
4. Inviabilização do acesso pelos trabalhadores à justiça do trabalho: o propósito é a desresponsabilização patronal das obrigações trabalhistas e a supressão dos direitos dos trabalhadores.

Compreendemos que a classe trabalhadora é “a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e que são despossuídos dos meios de produção” (ANTUNES, 2018, p. 88), conforme denominação marxiana. O proletariado moderno se constitui como o conjunto de trabalhadores que sustentam o capital a partir do trabalho morto e vivo, por meio do trabalho maquinário científico-tecnológico. A nova morfologia do trabalho combina “estratégias de emulação e envolvimento, ao modo da flexibilidade *toyotizada*, como técnicas gerenciais *tayloristas-fordistas* de controle sobre o trabalho prescrito” (ANTUNES, 2018, p. 93). A partir desse cenário, a classe trabalhadora vem obtendo salários menores, jornadas de trabalho prolongadas, perda de garantias jurídicas na busca por seus direitos, trabalhos intermitentes e informais, arcando com seus custos e manutenção, sem direito à assistência à saúde, a férias e ao descanso remunerado.

O trabalho digital por meio das TIC vem se expandindo em escala mundial e se constituindo num processo contraditório, uma vez que se pautam por narrativas e discursos que apresentam mais desacordo que concordâncias.

## 2.1 Plataformas digitais

As plataformas digitais se expandiram mundialmente e têm como finalidade oferecer atuação profissional por meio das TIC, onde o trabalhador fica vinculado, prestando serviço por horas, de forma presencial ou não. As empresas que fornecem o serviço por plataformas digitais ou aplicativos, conectam de seus clientes as demandas e medeiam os serviços específicos entre seu quadro de “colaboradores”. Além de superarem as barreiras de mercado local, elas possibilitam o surgimento de novas formas de emprego, criando transferências múltiplas entre interessados e organizações indefinidas.

Como características comuns, essas empresas apresentam a interação *on-line* entre trabalhadores e empresas, produtores e consumidores; esses são mediados por aplicativos e instrumentos móveis de comunicação; utilizam um banco de dados digital para organização e gestão do serviço e atendem sob demanda, resultando trabalhos pontuais sem segurança duradoura do serviço.

Na onda propagada como benefícios, encontramos argumentos favoráveis à implantação desses serviços, tais como: a ampliação de ofertas de trabalho em qualquer lugar, sem barreiras geográficas; a geração de oportunidades de renda e a facilidade de conexão entre provedores de serviço e os mercados *on-line*. Além disso, os ambientes de trabalho seriam mais atrativos e diversos, quebrando a rigidez dos empregos tradicionais e podendo atuar em mais de um ofício, gerenciando seu tempo de atuação (ou não), de forma criativa.

Para Antunes (2020), existem muitas posições críticas com relação a esses argumentos, que detalhamos a seguir:

1. Dificuldade protetiva do trabalho: os trabalhadores não têm qualquer garantia de jornada e remuneração, sendo explorados individualmente, gerindo e controlando sua força de trabalho por meio das TIC e de forma precarizada. Não existe o direito à proteção contra acidentes, ao repouso remunerado, a férias, 13º salário, abonos, licenças, entre outros.
2. Legalização do trabalho intermitente: trabalho intermitente é um flagelo e se alastra para todas as linhas de trabalho onde ele se aplica. Operários fatigados, sem segurança, reféns de uma jornada intensa, convertem suas tensões em depressão, suicídios e estresse.
3. Apropriação do mais-valor gerado pelo trabalho: de forma desmesurável, o capital produz o vilipêndio de burlar seus compromissos trabalhistas, para impor aos trabalhadores digitais as despesas de manutenção e custos do seu ofício, negando-lhes o direito ao assalariamento.
4. Responsabilização do trabalhador pela gestão do seu ofício: ao transferirem de forma deliberada o comando da sua força de trabalho, mascaram, por meio de variados níveis de exigências, o controle do labor, pois são as empresas que definem quem pode trabalhar, o que será feito, como será a realização do serviço e a forma de adquirirem

mais colaboradores; delimitam como as atividades serão realizadas, seu prazo, entregase outros; estabelecem o valor do serviço sem direito à negociação, pois os trabalhadores concorrem entre si, acarretando baixa remuneração e longas jornadas. Determinam a forma de comunicação interna entre demandante e trabalhador; pressionam os trabalhadores para não faltarem nem se atrasarem e ficarem mais tempo à disposição do serviço, podendo utilizar o instrumento do bloqueio ou banimento do trabalhador que não produz conforme o padrão exigido. É aparente a escolha de horários, períodos, locais e formas de atuação, pois para garantir sua sobrevivência são obrigados a trabalhar mais.

A contradição está estabelecida na organização do trabalho por meio de plataformas digitais e aplicativos. O que surge como retórica para o alcance da autonomia, criatividade, empreendedorismo e autogestão, na verdade “legitimam e cristalizam a gestão do capital”, criando o “proletariado de serviços em expansão na era digital” (ANTUNES, 2020, p. 69), que sofre a escravidão digital, retomando o capitalismo à sua forma originária de exploração primitiva.

Ao nos deslocarmos em nossas cidades, encontramos entregadores com diversos produtos, em motos ou bicicletas, no sol ou na chuva, de dia ou de noite, preocupados com o tempo e produto que precisam levar para o demandante. São gerações diferentes, com celulares na palma da mão, com caixas acopladas ao corpo ou na bicicleta/moto, buscando mitigar os efeitos do desemprego.

Esse processo de espraiamento do trabalho intermitente promove a precarização e intensificação do labor. Desconectados de qualquer mecanismo formal de garantia do emprego, não recolhem contribuições previdenciárias que lhes permitam segurança e garantia à aposentadoria, ampliando o quadro de miséria no Brasil.

Uma das especificidades da uberização do trabalho é a *mensuração*: envolve a compra do tempo das pessoas e o seu uso efetivo. Ao contrário da negociação realizada em postos de trabalho, que existe uma jornada que direciona uma estrutura de ocupações, no trabalho por plataforma, essa estrutura de apoio e proteção não existe. A quantidade de horas dedicadas não está estipulada, pois o trabalhador fica à disposição do aplicativo aguardando uma demanda. Quanto mais horas dedicadas, mais o empregado pode receber. A contradição está na divisão do valor do trabalho, pois, apesar do empregado trabalhar mais de 44h semanais, em alguns casos, o valor obtido é inferior ao salário-mínimo (MORAES, OLIVEIRA e ACCORSI, 2019). A força de trabalho é subfaturada, deixando para os donos dos aplicativos a maior parcela, sem nenhum custo empregatício. O comando e o controle são centrais na exploração do trabalho precarizado para atender aos ditames do capital.

## **2.2 Teletrabalho**

A conceituação do termo é assim definida: “o teletrabalho (remoto ou *home office*) é uma forma tecnológica do trabalho a distância, na qual o



trabalhador na sua residência se conecta via computador e internet a uma empresa, ao seu local de trabalho” (ANDRADE e POCHMANN, 2020, p. 176).

A ampliação do teletrabalho no período da pandemia revelou que a organização do trabalho na era das plataformas digitais utiliza formas de exploração que nos remetem aos primórdios do capitalismo, ou seja, na sua expressão mais precária de servidão. Sem nenhum custo para a empresa no atendimento e manutenção dos serviços, o teletrabalho, que não prevê na sua normatização nenhuma regra que limite e gere procedimentos, promove trabalhos individualizados e invisibilizados, fragmentando mais ainda a classe trabalhadora. Os direitos do trabalhador são corroídos à medida que se acentua a divisão sociossexual, racial e étnica do trabalho, mesclando o tempo de trabalho com o tempo livre ou de vida na jornada.

Defendendo a retórica da economia de custos e aumento de lucros e de maior autonomia do trabalhador, a expansão do teletrabalho chega a áreas diversificadas de atuação, como educação, bancos, saúde, serviços, entre outros. Muitas empresas não dividem os custos dos serviços de forma remota com o trabalhador, fazendo com que ele arque com os custos de internet e equipamentos, bem como o colocando à disposição da empresa 24 horas de trabalho conectado.

Com a pandemia de Covid-19, ficou evidente que alguns setores da sociedade não estavam preparados para atuar mediados pela tecnologia. As mudanças nas condições do trabalho foram profundamente alteradas. No caso da educação, a jornada de trabalho do professor se ampliou muitas horas, em função da necessidade de aprendizagem de utilização da tecnologia a distância, ampliando, inclusive, o número de dias de trabalho semanal (IBGE PNAD COVID-19, 2021). Tanto em empresas públicas como privadas, o cuidado com a aquisição de equipamentos ergométricos para a saúde física fica a cargo do trabalhador, inclusive o equipamento (computador, notebook e celular) que utiliza como mediador do labor.

O teletrabalho desafia a organização sindical, por não possibilitar um padrão de configuração para acompanhar o atendimento aos direitos e a condições ergonômicas e jornadas, além de não possibilitar a organização coletiva dos trabalhadores.

### **3 A formação profissional emancipatória**

#### **3.1 Constituição do sujeito de amor-poder-saber**

Na instituição escolar, recebemos estudantes diferenciados sócio e economicamente. Cada um traz uma bagagem vivida no seu contexto histórico que o constituiu e que ele mesmo constitui por meio de múltiplas determinações. Nós somos o resultado do contexto histórico-cultural vivido, assim como propalam Marx, Freire, Bakhtin, Vygotsky, entre outros. Nós nos constituímos por meio das experiências de enfrentamento vivenciadas em nosso contexto social, que não só influenciemos, como somos influenciados pela experiência.

À medida que os sujeitos de “amor-poder-saber” se constituem/transfor-  
mam simultaneamente no seu contexto histórico-cultural, nas suas rela-  
ções sociais, eles se constituem pelas relações de afetividade/acolhimen-  
to (amor), pelas ações políticas (poder) e pela compreensão de si mesmo  
(saber) (SALES, 2020, p. 45).

O sujeito de amor-poder-saber tem seu significado no movimento prá-  
xico de constituição de ser humano. Reis (2001) afirma que nos constituí-  
mos por meio das atividades de manutenção ou superação da hegemonia  
de uma classe, compreendendo aqui o propósito do engajamento social e  
a possibilidade da “transformação de si mesmo, do seu cotidiano, de sua  
história e da história de sua sociedade” (REIS, 2011, p. 49).

O desafio da Educação Profissional é possibilitar a constituição plena  
do estudante, oferecendo possibilidades de compreender seu processo de  
constituição forjado no seu contexto histórico-cultural e nas oportunidades  
de reflexão e intervenção no mundo do trabalho. Não basta compreender  
seu papel profissional numa empresa. É necessário compreender o contex-  
to social em que vive para poder intervir e transformar.

O movimento prático da formação profissional tem como pilar sus-  
tentador no processo de constituição dos sujeitos, as experiências e práxis  
humanas e profissionais como ponto de partida e de chegada (REIS, 2011).  
Essa relação entre os conhecimentos, saberes e experiências, promove a  
constituição do sujeito de direitos, ativo, afirmativo, humanizado e autor de  
sua própria história.

## **3.2 Consciência de classe**

Retomamos a concepção de Marx e Engels sobre classe trabalhadora,  
formada pelos assalariados, despossuídos de meios de produção, que ven-  
dem sua força de trabalho para sobreviverem. São homens e mulheres que  
vivem exclusivamente do seu salário, por desenvolverem atividades numa  
empresa pública ou privada.

O trabalho humano é uma ação dirigida por finalidades, e, sendo uma  
ação consciente e deliberada, é diferente dos animais que agem instinti-  
vamente no sentido de conservar sua própria existência. Dessa forma, po-  
demos afirmar que o trabalho constitui o próprio homem. No decorrer da  
história humana, a relação que o homem produziu na natureza por meio do  
trabalho, o constituiu como sujeito histórico no contexto social. A forma de  
compreender o mundo está diretamente relacionada à forma como o ho-  
mem/mulher desenvolve seu labor e do lugar que ocupa na sociedade. No  
capitalismo, o trabalho concebido por Marx pode ser assim compreendido:

Se o trabalho surgiu como uma atividade vital, fundamental para a evo-  
lução do ser humano, no capitalismo ele se submeteu ao império do di-  
nheiro, mercado e capital, impulsionando o trabalho para um mundo  
deteriorado. Ele concluiu que para além das mercadorias e das relações  
de troca está a produção dessas mercadorias. Ele dividiu em duas clas-  
ses sociais básicas: de um lado os proprietários dos meios de produção  
e de outro os proprietários da força de trabalho. Assim, a segunda classe

vende sua força de trabalho que também é considerada mercadoria, que produz lucro para a classe empresarial (SALES, 2020, p. 80).

Numa sociedade em que “ser explorado tornou-se um privilégio, as empresas-plataformas representam subordinação direta do trabalhador e trabalhadora ao capital” (ANTUNES, 2020, p. 133). É compreensível que esse trabalho intermediado dificulte a compreensão pelos trabalhadores da sua exploração. Nesse contexto, nos vemos disciplinados e normalizando o desemprego, competindo entre iguais por produtividade, individualizados no nosso espaço de atuação, buscando recursos para a manutenção e controle do labor, sem ter a consciência de classe, sem uma organização que unifique a luta dos trabalhadores.

O que seria consciência de classe no contexto capitalista da nossa sociedade atual?

O homem é um ser histórico e atua no seu tempo conforme a sua situação de vida e da sociedade burguesa. Nada acontece na história sem intenção consciente, mas é preciso ir além da consciência de classe para transformar a realidade onde o homem atua. Nesse sentido, a mudança não ocorre dentro da classe social. Não é suficiente que os proletários lutem por melhores condições de trabalho, por melhores salários e direitos e deveres trabalhistas. A consciência de classe é alcançada quando o trabalhador/trabalhadora observa a realidade na totalidade, ou seja, a contradição existente no modelo capitalista não pode ser superada por greves e protestos pontuais e específicos. A conquista de melhores condições materiais para desenvolver seu trabalho é temporária, pois não rompe o modelo econômico que sempre se reconfigura na busca por mais lucros e poder. Ter consciência de classe não é só compreender que é explorado pelo sistema capitalista, é também se posicionar e atuar, no seu micro espaço, para combater essas contradições e, de forma coletiva, superar o capital.

Lukács, Gramsci, Marx e Engels, Freire, entre outros, identificaram tantas distorções na sociedade, organizada a partir da exploração de uma classe por outra, que a denomina como uma sociedade de contradições e violência, não tendo assim como reformá-la, apenas transformá-la na direção de uma nova sociedade: o socialismo. Por isso, a defesa de Marx pela transformação da sociedade e por uma educação emancipatória para a classe trabalhadora, expressa na sua Tese XI (VAZQUEZ, 1977, p. 161). A perspectiva de emancipação em Marx e Engels não se dá com base na preparação dos trabalhadores para atuarem profissionalmente. Ela surge de uma educação que tem a *práxis dialógica-dialética* como base ontológica da sua formação. Dessa forma, a emancipação social é um processo educativo, pois pressupõem os procedimentos educativos como *práxis dialógica-dialética revolucionária*.

Para o alcance dessa consciência de classe por parte dos trabalhadores e trabalhadoras deve ser concebido um projeto de formação humana integral na perspectiva emancipatória, alinhado aos argumentos dos autores supracitados, que advogam a centralidade do trabalho para superar e romper as relações sociais e educativas capitalistas.

Souza Júnior destaca que a condição histórica que unifica os trabalhadores como classe é libertação da opressão do capital:

O projeto histórico dessa massa social cheia de diferenças como nacionalidade, idioma, grau de formação, profissão, tipo de ocupação, renda, raça, sexo, orientação religiosa, sexual, política etc. é a libertação da opressão do capital a que está submetida, é a emancipação social. Assim a tarefa histórica dos trabalhadores consistiria na superação da contradição capital versus trabalho, ou seja, na superação da condição subordinada do trabalho ao capital (SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 116).

De forma geral, ao capital interessa a reprodução da ordem social, sem grandes alterações, no sentido de perpetuar a sociedade capitalista. Para o trabalho interessa a superação histórica dessas relações pela *práxis dialógica-dialética revolucionária* e nos projetos de lutas sociais, na perspectiva da emancipação.

Como desenvolver uma formação humana integral e emancipatória? Freire (2013) compreende a educação como um ato político. Para ele, não existe neutralidade na educação. Quem se posiciona assim, já tomou o partido da classe dominante, ou seja, seguir a maioria ou manter o *status quo*. A formação para ele passa pelo diálogo que estabelece entre professor e aluno, a democracia de uma relação não hierarquizada. O conhecimento que importa é o que se constrói desse diálogo entre educador e educandos, ou seja, é a leitura de mundo realizada de forma dialética. Ele apresenta os dois processos simultâneos que devem conter o projeto de educação libertadora. No primeiro, o “oprimido” compreende sua condição de explorado por meio de uma construção dialética de enfrentamento da realidade: *práxis dialógica-dialética*. No segundo, ao compreender a situação de classe que vive, desenvolve reflexões sobre o seu papel em elaborar ações e projetos a serviço dessa libertação, no plano micro e macro. Ao desenvolver projetos de intervenção social, ele agrega mais valor a sua práxis – a união do pensamento com a ação – passando a exercitar a *práxis dialógica-dialética revolucionária*. Conhece sua realidade de contradição de classe e simultaneamente está desenvolvendo iniciativas de conquista da hegemonia do trabalho sobre o capital.

O grande desafio é ativar esse processo pedagógico que vai da consciência da opressão para a libertação, que é a consciência-libertação. Nesse processo dialético horizontal entre iguais, educadores e educandos vão concluindo que o modelo neoliberal – ou seja, o mercado que regula exclusivamente a economia e as finanças de uma sociedade capitalista – é a antítese da educação libertadora.

No cenário atual de exploração e precarização do trabalho, observam-se iniciativas para romper o isolamento característico do setor, utilizando as tecnologias dos ambientes digitais para se comunicar e se organizar. Em vários países, esses movimentos estão se organizando e reivindicando direitos negados e maior remuneração. No Brasil, os entregadores e entregadoras por aplicativos também paralisaram suas atividades (1º de julho de 2020<sup>5</sup>) por melhores condições de trabalho, se inserindo numa manifestação de dimensão internacional. Esses trabalhadores estão criando grupos em redes sociais, utilizando ferramentas de mensagens e disponibilizando vídeos para avaliarem empregadores e condições de trabalho.

Assim como as plataformas se utilizam dos mecanismos de controle e mensuração do trabalho, os trabalhadores e trabalhadoras, intermediados

pelas TIC, podem se organizar em níveis local e mundial, no sentido de se identificarem, partilharem dispositivos e articularem processos de luta de classes, na perspectiva de conquista da predominância do trabalho sobre o capital.

### **3.3 A práxis dialógico-dialética revolucionária**

Na concepção marxista, práxis é a unidade dialética teoria-prática; pensando-agir e agir-pensando, é a união do pensamento com a ação. Para Marx, o trabalho é práxis por excelência, criando e recriando a base material e imaterial em função das necessidades humanas.

A Educação Profissional – que tem o trabalho como princípio educativo, ou seja, a centralidade do processo educativo – é desenvolvida pela *práxis dialógica-dialética revolucionária* e supera as relações sociais-educativas capitalistas impostas em modelos formativos apoiados no instrumental mercantil e no pragmatismo de “saber fazer”.

Tanto Freire (2013) como Marx e Engels advogam que o processo de transformação passa também pela educação, pois essa se constitui em um campo privilegiado de constituição da consciência revolucionária de classe trabalhadora. A transformação passa também pelos educadores, pois o processo é de *práxis dialógica-dialética revolucionária*, “só ensinando pode-se aprender a ensinar, e só revendo o próprio saber, aprendendo a saber diferentemente, pode-se ensinar o outro a aprender” (KOAN, 2019, p. 234).

A superação da interpretação da realidade que se compõe de mecanismos naturais de seleção e controle só permanece quando os protagonistas da educação se mobilizam para esse processo de revelação histórica da constituição da sociedade e das relações/de exploração do capitalismo e suas contradições. A mobilização da consciência humana *práxis dialógica-dialética revolucionária* se constrói nas condições históricas que atendem às necessidades da classe trabalhadora.

Segundo Freire (2013), é tarefa histórica do ser humano a busca por liberdade pela sua práxis, “pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2013, p. 43). A afirmativa “Educação como prática de liberdade” é a possibilidade de nos reconhecer desumanizados historicamente, na busca incessante da superação da contradição que existe entre opressores e oprimidos na sociedade.

A *práxis dialógica-dialética revolucionária* é a oposição da alienação do trabalho, pois permite uma construção de estratégias de enfrentamento das contradições postas pelo trabalho alienado com o propósito de superá-las.

O fortalecimento do processo de construção da emancipação social que tem como base a *práxis dialógica-dialética revolucionária* é o princípio da união entre trabalho e educação. No currículo escolar, esse processo tem que perpassar as disciplinas para que o estudante compreenda os proces-

---

5 Fonte: Folha do Motorista. Disponível: <http://www.folhadomotorista.com.br/index.php/rio-de-janeiro-b/2741-motoristas-do-uber-fazem-paralisacao-e-mostram-lado-negativo-da-empresa.html> Acesso: 01/02/2021.

produtivos vinculados ao estudo profissional, permitindo uma práxis incorporada na complexidade programática, problematizando a realidade a partir de uma ação dialógica-dialética.

Na Educação Profissional, o elo entre trabalho e educação é princípio básico que, para além da compreensão do mundo pelo caráter educativo, permite a compreensão dos fenômenos e processos produtivos na sua totalidade, ampliando a leitura de mundo e possibilitando o engajamento dos sujeitos para modificar sua realidade social.

Aliado a uma proposta de emancipação social, destacamos o princípio básico da *práxis dialógica-dialética revolucionária* como um processo de compreensão e inserção na realidade, sob o prisma do trabalhador, desenvolvendo uma formação pautada no coletivo e fortalecendo sua formação política, seu engajamento social e sua autoeducação como atuação revolucionária.

### **3.4 Projetos de intervenção**

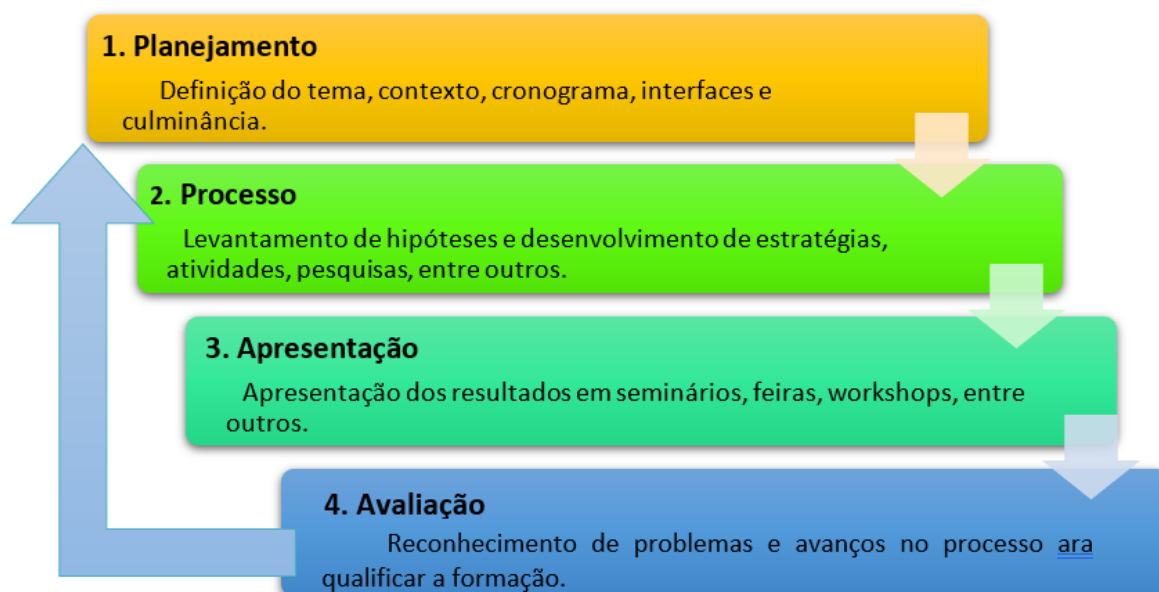
No trabalho de organização das atividades do curso técnico, os professores planejam projetos de intervenção que são desenvolvidos conforme a proposta pedagógica da instituição.

Os projetos de intervenção são compreendidos como o espaço de equipes de estudantes no qual esses constroem seu percurso formativo, vivenciando situações laborais que contemplam seu processo formativo na sua totalidade, desenvolvendo ações para além dos muros da escola, promovendo reflexões, mudanças, significações, ressignificações e reconfigurações do ambiente do trabalho de natureza emancipatória, ou seja, proporcionando aos estudantes ações-reflexões-ações que desenvolvam sua consciência de classe para compreenderem os fenômenos em suas múltiplas determinações e exercitem suas transformações na perspectiva da classe trabalhadora.

O estudante, seja trabalhador ou não, por meio de projetos de intervenção, pode mobilizar vários conhecimentos da experiência vivida ou de disciplinas, para compreender o sistema capitalista no mercado de emprego. Não é difícil encontrar situações e problemas no setor que está se profissionalizando, para discutir e refletir sobre as contradições existentes no mundo neoliberal. Sendo o trabalho o princípio criativo dessa metodologia, compreender a organização do trabalho na lógica capitalista possibilitará que o estudante se identifique com a classe trabalhadora, estabelecendo as diferenças entre os que vendem a força de trabalho e os que são os donos dos meios de produção. A emergência da consciência de que sua classe é a do trabalho, faz o trabalhador/trabalhadora fraturar a ideologia dominante da classe dos proprietários dos meios de produção.

O projeto de intervenção apresenta as seguintes etapas:

Figura 1: Organização do projeto interventivo.



Fonte: Elaboração da Pesquisadora Dra. Marcia Castilho de Sales.

Assim, a Educação Profissional, na perspectiva da classe trabalhadora, deve contemplar essencialmente a formação emancipadora, que pressupõe produzir um conhecimento como intervenção no mercado de empregos, permitindo o desenvolvimento da consciência de classe, à medida que se promove uma transformativa mudança, em nível micro e macro, no modo de produção capitalista.

## Apontamentos finais

O mundo do trabalho está em processo de devastação! A pandemia da Covid-19 nos revelou o total abandono e incompetência do modelo neoliberal capitalista com a proteção e manutenção da vida, condição primeira da sobrevivência humana, em todos os seus níveis, incluindo o afetivo-amoroso, o econômico, o social, o cultural, entre outros. Quanto menos o Estado intervém, como é a premissa essencial do neoliberalismo, mais pessoas morrem e entram na pobreza e na miséria. Quanto menos ações do Estado para proteger o cidadão, mais miséria e mortes continuarão a crescer.

Infelizmente, pelo não conhecimento sobre essa realidade e suas contradições, muitos estudantes absorvem o discurso neoliberal que legitima a precarização, a exploração, a retirada de direitos e o sucateamento das condições de emprego nas economias de todo o mundo, incluindo, o Brasil. Muitos, inclusive, utilizam o discurso da mídia corporativa para justificar suas opções de vida, ignorando completamente sua posição de classe trabalhadora.

Temos de reinventar uma nova forma de convivência social, uma nova sociedade. Nenhum modo de produção existe eternamente. Não vai ser di-

ferente com o capitalismo! O capitalismo há de acabar e podemos abreviar seu tempo de vida. Ele é camaleão e se adequa às condições de cada época. Fez isto agora com a sociedade digital. A Educação Profissional é uma das maneiras que temos para contribuir e agilizar este acontecimento por meio de uma *práxis dialógica-dialética revolucionária*. Isto implica em estudarmos e conhecermos o sistema capitalista cada vez mais, desenvolvendo estratégias micro e macro (e a educação profissional emancipadora é uma delas!), no sentido de superarmos sua hegemonia e com isso, superarmos todos os males que o capital vem trazendo à humanidade, incluindo, o risco da extinção do próprio planeta.

## Referências

ANDRADE, D.; POCHMANN, M. **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília, DF: Gráfica e Editora Positiva, CNTE, 2020.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2018.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, SP: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.

KOAN, W. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte, MG: Vestígio, 2019.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo, SP: Boitempo, v. 1, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Educação, Ensino e Marxismo**. São Paulo, SP: Edições Iskras, 2016.

MORAES, R. B. D. S.; OLIVEIRA, M. A. G. D.; ACCORSI, A. Uberização do trabalho: a percepção dos motoristas de transportes particular por aplicativo. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais**, v. 6, n. 3, p. 647-81, 2019.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

REIS, R. H. **A constituição do ser humano-amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SALES, M. C. D. **A constituição do currículo da Educação Profissional integrado à Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Appris, 2020.

SOUZA JÚNIOR, J. Educação Profissional e luta de classes. In: ARAÚJO, R. M. D. L.; RODRIGUES, D. S. **Filosofia da Práxis**. Campinas, SP: Autores



Associados, 2011. Cap. 5, p. 148.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

# MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: CONCEITUAÇÃO E CONCEPÇÕES NO CAMPO DA TEORIZAÇÃO

# 10

Rafael Rodrigues de Sousa Frois<sup>1</sup>  
Dagma Ferreira Alves<sup>2</sup>  
Thiago Batista Amorim<sup>3</sup>  
Viviani Pereira Amanajás Guimarães<sup>4</sup>  
Cláudio Nei Nascimento da Silva<sup>5</sup>  
Daniele dos Santos Rosa<sup>6</sup>

## Introdução

A compreensão da educação como parte de uma totalidade concreta, na relação com outros elementos que compõem a vida humana em sociedade, põe em relevo as implicações do contexto social e econômico na determinação dos processos educativos e culturais, mas também abre possibilidades para as transformações a partir da ação humana, rejeitando qualquer linearidade histórica. Neste sentido, Alves (2010) descreve o materialismo histórico-dialético como um método de conhecimento baseado na corrente filosófica materialista, que considera a matéria como substância primeira e última de qualquer ser ou fenômeno, em oposição à idealista, que por sua vez aponta a separação do mundo das ideias em relação ao mundo material.

De acordo com Netto (2011), este método, criado pelo filósofo alemão Karl Marx, com o intuito de compreender as relações de produção da sociedade burguesa do século XIX, se baseia na aproximação da essência do objeto pesquisado, fundamentando-se nos princípios de contradição entre o idealismo e o materialismo, na determinação da consciência pelo ser (e não o oposto), na essência dialética e histórica de toda matéria e, por fim, na dialética como estudo da contradição na essência das coisas.

Trata-se, portanto, de uma concepção da humanidade a partir de suas relações sociais, as quais para Marx e Engels (1984) são determinadas pelo modo com que os humanos produzem sua vida, pelo seu trabalho. Este processo depende diretamente das condições materiais de produção vigentes. Segundo Saviani (2007), esta maneira singular de produzir a própria existência enquanto espécie, desenvolvida na ação do trabalho, é ensina-

---

1 Mestrando em Educação Profissional pelo ProfEPT. Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Goiás (IFG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3846-4500>

2 Mestranda em Educação Profissional pelo ProfEPT, Professora da SEEDF no Centro de Educação Profissional e Escola Técnica de Planaltina, DF. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5770-5461>

3 Mestrando em Educação Profissional pelo ProfEPT. Professor do Instituto Federal de Brasília, na Licenciatura em Ciência da Computação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1336-5063>

4 Mestranda em Educação Profissional pelo ProfEPT. Escritora. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7354-707X>

5 Doutor em Ciências da Informação (UnB). Professor do Instituto Federal de Brasília, no Mestrado em Educação Profissional (ProfEPT) e na Licenciatura em Química. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3285-5268>

6 Doutora em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília. Professora de Literatura e Educação Profissional no Instituto Federal de Brasília. E-mail: [daniele.rosa@ifb.edu.br](mailto:daniele.rosa@ifb.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5723-1078>.

do aos demais que atuam neste processo. Esta é a maneira pela qual os humanos aprenderam a se educar. A abordagem do materialismo histórico-dialético acerca deste processo pedagógico é de fundamental importância para a compreensão do desenvolvimento da educação ao longo da história humana.

Para além das questões de ordem conceitual, esta perspectiva teórico-metodológica tem se mostrado bastante útil na análise das contradições das sociedades capitalistas e dos usos e desusos que tais sociedades têm feito da educação. Por esse motivo, este capítulo tem o objetivo de analisar o materialismo histórico-dialético no âmbito da educação, partindo de sua conceituação com base nos textos de Marx e Engels e de seus intérpretes, a fim de compreender as estruturas do método de Marx, como também explorar as possibilidades pedagógicas teorizadas a partir deste pilar.

## **1 Materialismo histórico-dialético: por que materialismo? Por que histórico? Por que dialético?**

Segundo Pacífico (2019), o materialismo histórico-dialético possibilitou uma visão complexa e revolucionária do capitalismo e ganhou gradativa importância entre os intelectuais que o veem como referencial metodológico fundamental no âmbito das ciências humanas com um caráter único de observação. O autor ainda complementa que esse método se evidencia pelo estudo da totalidade concreta e articulada, como também pela dinâmica do objeto pesquisado; afasta-se, portanto, da sua “raiz etimológica que remonta a ideia de caminho, para adotar cada vez mais um sentido de garantia de verdade” (PACÍFICO, 2019, p. 221). Portanto, o materialismo histórico-dialético, de acordo com esse autor, tem uma perspectiva metodológica que é processual e que analisa o capital e suas relações.

Alves (2010) afirma que, no materialismo, destaca-se “a concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e única de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo” (ALVES, 2010, p.1). Essa afirmação é complementada por Martins e Lavoura (2018), que evidenciam a existência objetiva onde a prática social é percebida, compreendida e explicada pela consciência humana por meio da investigação científica, pela qual o ser humano adquire condições de refletir e teorizar (reproduzindo seu pensamento) sobre objetos e fenômenos da realidade, que estão em movimento, captando muito além do que é óbvio, do que é evidente ou aparente. Contudo, Colares e Neto (2002) alertam que ultrapassar essa aparência é uma tarefa complexa, pois exige um nível de abstração em que se reconstrói o real por meio da análise das partes.

Para o materialismo histórico-dialético, o pensamento não pode se confundir com o que é real, pois aquele não cria a realidade: “o verdadeiro caminho do conhecimento científico é o que se dá por meio da ascensão do abstrato em direção ao concreto” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 227). Portanto, de acordo com Pacífico (2019), Marx dá um outro significado à dialé-

tica de Hegel em que a ideia é um reflexo das relações materiais e objetivas humanas.

Colares e Neto (2002) relatam que, para existir, o homem interfere em seu meio, o que dá origem a novas necessidades e intervenções no ambiente social. Então, o que se percebe é uma via de mão dupla em que o ser humano, ao interferir no ambiente, é também influenciado por ele e é por meio dessa dupla intervenção que, de acordo com Alves (2010), a ciência deve estudar e elaborar a história humana, não do ponto de vista filosófico abstrato, mas a partir do compromisso com a pesquisa historiográfica concreta, relacionando-a à importância do trabalho, enquanto ato humano.

Alves (2010) ressalta ainda que as relações construídas entre o homem e o que ele investiga ocorrem a partir das condições materiais em que está inscrito. “Se o pensamento determina a realidade, o que determina o pensamento? A própria realidade” (ALVES, 2010, p. 5). E o homem como ser social é constituído pela sociedade ao mesmo tempo em que a transforma e interpreta essa realidade. Portanto, a dialética materialista construída por Marx e Engels se opõe à dialética idealista de Hegel, pois

O conhecimento, produzido objetivamente pelo sujeito, deve ter como meta a reprodução do real, em suas múltiplas determinações. Mas para que isto seja alcançado é preciso ultrapassar o nível da aparência, da superfície imediata das coisas e atingir a essência (COLARES; NETO, 2002, p. 2).

Para Pacífico (2019), o termo “histórico” não poderia ter outra explicação além das relações históricas em que esse ser humano está inscrito e de suas relações objetivas com o mundo; é a sua vida que determina a sua consciência. O autor conclui, portanto, que Marx dá um outro significado à dialética de Hegel em que a ideia é um reflexo das relações materiais e objetivas humanas e que, por isso, desde a fase vivenciada por Marx até o momento atual, as forças produtivas da sociedade burguesa se dinamizaram e a forma de compreender essas mudanças evidenciam uma necessidade de elaboração condizente.

Para tanto, é necessário compreender que a dialética no pensamento de Marx reflete sua caminhada em busca de superar a divisão entre o sujeito e o objeto, embora essa concepção de dialética tenha sido alvo de reflexão de filósofos anteriores a Marx. De acordo com Galiazzi e Sousa (2019), o termo dialética teve em sua construção a elevação à arte, ao domínio, à habilidade de conversar e dialogar na apropriação de pensadores como Heráclito (540 a.C - 470 a.C), Sócrates (470 a.C - 399 a.C) e Platão (428 a.C - 347 a.C).

Nestes pensadores encontramos as primeiras concepções que constroem a visão do sentido dialético como movimento na condição de conversa entre diferentes, como contradição e conflito, o que contribuiria ao pensamento marxista na elaboração do pensamento metodológico. Durant (1996) considera que a lógica dialética, desenvolvida por Marx, é tratada como forma de explorar o mundo e sua práxis (práticas) que se relacionam à teoria com as devidas abstrações do pensamento na busca da compreensão da ação do homem para a produção. Pires (1996) ressalta que esse método jamais chegou a ser publicado de forma sistematizada e embora sobreviva às temáticas do capitalismo como importante e imprescindível

fonte de interpretação, conseguiu apresentar argumentação notória para o contexto mesmo que em contínua revisão.

Em Marx, portanto, a dialética (o debate) ocorre entre o pensamento e a realidade que é compreendida dentro das suas contradições, suas condições materiais, seus modos de produção e sua luta de classes. De acordo com Colares e Neto (2002), não há como falar em dialética sem o homem, pois o conhecimento é construído na interação homem-natureza; portanto, “o conhecimento, produzido objetivamente pelo sujeito, deve ter como meta a reprodução do real, em suas múltiplas determinações” (COLARES; NETO, 2002. p. 2). Os autores ainda completam que o procedimento adotado pelo materialismo histórico-dialético para entender os processos estudados consiste em uma análise dupla: observação direta e indireta; pesquisa sincrônica e diacrônica que têm como objeto de estudo o objeto produzido pelo próprio ser humano:

Baseado na dialética de Hegel, segundo a qual o progresso das ideias se dá pela sucessão de três momentos - tese, antítese e síntese -, o materialismo dialético pretende ser, ao mesmo tempo, o fim da filosofia e o início de uma nova filosofia, que não se limita a pensar o mundo, mas pretende transformá-lo (ALVES, 2010, p. 1).

Pacífico (2019) corrobora com essa afirmação de Alves (2010) ao declarar que a dialética marxista não pode ser realizada comparando-se ideias ou fatos com ideias. A dialética marxista só pode confrontar fatos com fatos, o que teria como pretensão a criação de uma “filosofia transgressora, cujo objetivo central seria a transformação do mundo” (PACÍFICO, 2019, p. 227) com relatos históricos e de processos materiais vivenciados pelo homem ao longo da história. Portanto, para o materialismo histórico-dialético, o mundo externo não é para simples contemplação. Ele é parte fundamental do estudo que transforma o ser humano e é transformado por este.

## **2 Marxismo enquanto abordagem: suporte metodológico e aporte teórico**

Marx não sistematizou o método do seu trabalho, sua intenção era o estudo da sociedade burguesa, não o estudo ou elaboração de métodos para a análise social. Entretanto, de acordo com Netto (2011), ao buscar uma perspectiva metodológica para embasar seu edifício teórico, em um estudo exaustivo da produção burguesa, proporcionou uma base indispensável para a teoria social.

Para Pimentel e Silva (2019), Marx não parte de conceitos ou construções no mundo das ideias para compreensão do real, que separa a subjetividade da objetividade, assim este movimento de entendimento e apreensão da realidade realizado por Marx parte da atividade objetiva, da práxis social, onde os estudos marxianos foram além da compreensão da sociedade, indo em um sentido de transformá-la. Nesta perspectiva, os pensamentos de Marx diferenciam-se das correntes filosóficas e inauguram uma nova abordagem metodológica em que não se possui forma autônoma frente à

teoria (PIMENTEL E SILVA, 2019), principalmente nas questões de apreensão da essência do objeto estudado na perspectiva materialista, conforme podemos observar em Marx (2008b):

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de "sociedade civil" (MARX, 2008b, p. 45).

Assim, como afirmam Pimentel e Silva (2019), as categorias formuladas por Marx, em sua perspectiva metodológica, não são meras entidades do pensamento abstrato, uma figuração ideal; a teoria parte de um movimento inverso, complementa Netto (2011), em que a essência do objeto estudado não é desenvolvida no mundo ideal e sobreposta ao mundo real, mas sim apreendida do mundo real para o mundo ideal.

Desta forma, a teoria no trabalho de Marx se distingue das demais e possui especificidade, pois se constrói a partir do conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, em sua existência, em seu movimento contínuo, independente da vontade imediata do pesquisador ou suas aspirações e objetivos prévios. O que constitui o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, sendo este também produzido pelo pesquisador ou pesquisadora enquanto parte da humanidade. Ainda segundo esse autor:

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2011, p. 21).

Com isso, analisando a citação de Netto (2011), o objetivo do pesquisador é reconhecer no objeto a sua essência, sua estrutura e dinâmica, por meio de análise, tornando-se capaz de reproduzir esse mesmo objeto no plano das ideias, sem nenhuma intervenção por parte do pesquisador. Essa reprodução ideal do movimento real do objeto, continua o autor, não é um retrato estático da realidade, ou mera observação da aparência do objeto somente, mas vai além, tentando compreender o objeto em sua totalidade.

Dessa forma, o desenvolvimento do conhecimento realizado por Marx ao pesquisar um objeto, em seu caso específico a sociedade burguesa, tendo em vista definir sua teoria segundo suas concepções, nos deixou um método de conhecimento de sociedade e do mundo por meio do materialismo histórico-dialético e de sua necessária transformação (NETTO, 2011).

Segundo Soares e outros (2013), o materialismo histórico-dialético tem sido utilizado como suporte para compreensão do mundo, para produção do conhecimento em diversas áreas e para transformação da realidade, afinal, os estudos de Marx se preocupavam com a totalidade do social, logo, não podem ser fragmentados em forma de disciplinas isoladas. Pimentel e Silva (2019) sintetizam o conhecimento produzido pelo método materialis-

mo histórico-dialético como

o estudo ontológico do ser social, uma análise histórica do objeto concreto, para determinar suas categorias mais simples e mais complexas, numa relação dialética entre particularidade e universalidade, na determinação de suas mediações, visando compreender aparência e essência do objeto, revelando suas contradições, com o objetivo de superá-las. O método em Marx é, sobretudo, uma posição ético-política de superação das contradições capitalistas (PIMENTEL; SILVA, 2019, p. 49).

Nesta mesma perspectiva da totalidade dialética transformadora, Soares e outros (2013) afirmam que os pressupostos da pesquisa baseada no marxismo constituem uma vertente científica que aborda todas as dimensões para a construção do conhecimento: teórica, epistemológica e metodológica.

Na dimensão teórica, os autores apresentam explicação para o conhecimento da realidade, permitindo compreender seus elementos, as formações sociais e suas transformações, além dos conceitos desenharem um quadro geral permitindo compreender as formações sociais, suas dinâmicas e elementos que movimentam suas transformações. Para Franco et al. (2013), esses dados de pesquisa coletados na perspectiva teórica marxista são ricos e heterogêneos, dotados por descrições de pessoas, situações e acontecimentos da vida social em que o ambiente se torna fonte de pesquisa, demandando bastante trabalho de campo em um contato constante com o objeto de pesquisa.

Com relação à dimensão epistemológica, o marxismo apresenta o conhecimento construído em dependência com a história das relações desiguais na sociedade, sendo “produzido tomando por base o que está na realidade, socialmente determinada pelo curso dos eventos históricos e das ideologias de uma dada era” (SOARES, et al., 2013, p. 1404), onde o conhecimento depende dos estágios do processo de produção.

Já na dimensão metodológica, o marxismo utiliza-se da dialética em um processo de análise e síntese da parte com o todo e o todo com as partes das esferas sociais, “analisando como o movimento se processa, e direciona a busca de técnicas e instrumentos para expor o mais plenamente possível os objetos recortados da realidade” (SOARES, et al., 2013, p. 1404). A utilização da dialética pretende uma visão de totalidade, de acordo com Franco et al (2013) em que o particular e o universal são instâncias distintas em uma relação de proposição ou argumento em uma visão de mundo que pode partir do particular para o universal ou parte dele.

A teoria e o método marxista se articulam para compreender e explicar a realidade, utilizando-se de categorias de análise e confirmados pela investigação em que a “teoria e o método constituem recursos flexíveis e dependentes da realidade da qual buscam ser uma expressão, pois a realidade não é estática, é histórica” (SOARES, et al., 2013, p. 1405). Entretanto, Vasconcelos (1993) considera que o conhecimento não é condição suficiente para a transformação, ele deve ser articulado com a prática em uma filosofia da práxis em que tanto a teoria quanto a prática influenciam e são influenciadas uma pela outra de forma a transformar o contexto social neste processo.

Segundo Netto (2011), a teoria social de Marx, que tem como objeto de estudo a sociedade burguesa, vincula-se a um projeto social revolucionário, cuja análise e a crítica de sua concepção teórico-metodológica sofrem modificações e influência tanto de seus seguidores e adeptos de seus pensamentos, os marxistas, quanto de seus adversários políticos. Portanto, o materialismo histórico-dialético está em um movimento constante, assim como seu objeto de estudo, a sociedade.

### **3 Alienação, reificação e luta de classes: a emergência destes elementos para a compreensão da totalidade social no pensamento marxista**

O capitalismo rege-se pela prioridade da geração e do acúmulo de riquezas, através da produção que, de acordo com Marx (2011), é executada por um determinado grupo de indivíduos e do resultado desta apropria-se outro grupo, minoritário. Neste processo, os que produzem, em suma, o fazem por uma questão de sobrevivência e não para atender plenamente às suas necessidades. Polido e Francioli (2019) compreendem que tal forma de produzir a existência e satisfazer às necessidades humanas desconsidera o desenvolvimento desta espécie e suas potencialidades, assim como os limites da natureza. Fator que se agrava de acordo com o avanço deste sistema produtivo, complementam os autores, no qual a existência humana possui relevância apenas enquanto força de trabalho e não como uma complexidade de múltiplas potencialidades.

De acordo com Netto (2011), este intrincado modo de produzir a vida humana despertou em Marx a necessidade de elaboração de um método específico para sua compreensão, o materialismo histórico-dialético, que visava, em face a tal situação, assimilar os elementos basilares deste sistema produtivo, buscando caminhos para atender às demandas essencialmente humanas através da superação desta condição.

Para a compreensão integral desse método, alguns conceitos necessitam de destaque. Tendo em vista a abordagem precípua acerca da divisão social do trabalho nas diversas civilizações humanas, divisão esta que esteve diretamente relacionada ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas operantes em cada uma delas, um aspecto destacado por Heller (1970) chama atenção ao evidenciar que em maior ou menor escala, sempre houve distanciamento entre aquilo que é produzido pelo trabalho humano e o indivíduo que o produz. A esse distanciamento entre produtor e produto, Marx designa como “trabalho alienado” que, ainda de acordo com Heller (1970), é na sociedade capitalista que este distanciamento torna-se evidente. Este estranhamento entre trabalhador e trabalho observa-se em vários aspectos.

Antunes (2006) considera este fenômeno ao assimilar que no modo de produção capitalista o trabalho não tem como prioridade atender às demandas sociais, mas sim à valorização do capital, através dos incrementos



em produtividade. Logo, o trabalhador não possui identidade nem relação com o que produz, pelo contrário, o enxerga como ameaça, pois sua vida passa a ser determinada pelo modo de produção.

Para Eagletown (1999), a miséria e submissão do trabalhador encontram-se diretamente proporcionais ao seu aumento de capacidade produtiva e a sobrevivência do capitalismo depende da constante expansão da produção de riquezas, às custas da situação que obriga o trabalhador a atender esta demanda como condição de sua sobrevivência. Nesta dinâmica, o trabalho se transforma em objeto e o trabalhador em mercadoria, complementa o autor, e encontra-se nesta contradição um ponto fundamental, no qual o trabalho deixa de ser o modo de expressão e de alcance das potencialidades humanas para ser apenas um meio de sustento, afastando o ser social de sua essência, o que o desumaniza.

Outro aspecto que configura o trabalho alienado é a desconstrução do homem enquanto ser social, pertencente a uma espécie, enquanto ser genérico. Para Marx (2011), o trabalho, em seu sentido ontológico, é realizado de forma criativa pelo homem e determinado por este. Para Kolakowski (1985), na relação de trabalho alienado, é a produção que determina o comportamento humano, a partir de suas necessidades. O homem deixa de agir sobre o mundo, deixa de criá-lo e não vê mais seu reflexo no que é produzido a partir de seu trabalho.

Marx e Engels (1984) conceberam que, de forma distinta das demais espécies, o homem age sobre a natureza para produzir sua realidade. Contudo, Heller (1970) percebe que o trabalho alienado elimina este aspecto humano, tornando o homem passivo no meio de produção, o que gera neste a incapacidade de se enxergar enquanto ser genérico, enquanto um ser que vive em comunidade com seus demais, tornando a vida apenas um sistema de egoísmos em conflito, voltada exclusivamente para o aumento de sua capacidade de consumo.

Na acepção de Marx (1964), devido à sua condição alienada, o homem enxerga seus demais da mesma forma que se vê, um ser em contradição consigo e enquanto se enxerga distanciado do produto de seu trabalho também se encontra distante do produto do trabalho dos outros homens, o que o afasta dos demais. Compreende-se, portanto, que o trabalho alienado envolve esta complexidade, que afasta o humano do resultado de sua produção, de sua atividade de trabalho em si, de seus semelhantes, de sua capacidade intelectual, enfim, de sua plenitude enquanto espécie.

Contudo, na sociedade capitalista, a alienação também se apresenta em outra forma mais generalizada, mais radical. Segundo Lima e Rego (2020), as relações sociais em todas as sociedades sofreram influência direta dos modos de produção vigentes. Para o surgimento de uma nova força produtiva, as tradições culturais de uma sociedade necessitam suprir as condições para uma mudança material estrutural. Esses autores ainda afirmam que estas tradições são também modificadas pelo novo modo de produção devido à construção de novas expressões da vida humana, trazidas pelo advento da força produtiva recém-nascida.

Marx (2017) observou este movimento na sociedade europeia através do estudo da gênese do capitalismo e sua expressão nas relações entre capital, renda, terra e salários, que compuseram os pilares dos vínculos entre os

homens neste sistema de produção. De maneira fundamental, ele explica, como ocorreu um afastamento entre a essência e a aparência de tais relações, tornando-as valores inquestionáveis dessa sociedade; fenômeno esse a que Marx (2017) reporta-se como “reificação”:

Em capital-lucro, ou, melhor ainda, capital-juros, terra-renda fundiária, trabalho-salário – essa trindade econômica que conecta os componentes do valor e da riqueza em geral com suas fontes –, está consumada a mistificação do modo de produção capitalista, a reificação das relações sociais, o amálgama imediato das relações materiais de produção com sua determinação histórico-social: o mundo encantado, distorcido e de ponta-cabeça, em que *monsieur Le Capital* e *madame La Terre* vagueiam suas fantasmagorias como caracteres sociais e, ao mesmo tempo, como meras coisas (MARX, 2017, p. 964).

Esta “mistificação” da economia demonstra como a sociedade capitalista foi determinada por abstrações reais e anônimas, que são administradas por certos grupos sociais que se beneficiam deste processo. Para Jappe e Rosa Filho (2019), esta roupagem, que torna a aparência de fenômenos, como a exploração do trabalho, aceitos socialmente enquanto pilares de uma suposta “natureza” humana, nada mais é do que uma representação do afastamento entre forma e essência desta condição. A reificação trata-se, portanto, de dar a algo uma aparência que não corresponde à sua realidade concreta.

Marx (2011a) exemplifica este processo ao discorrer acerca da utilização do ouro em duas sociedades distintas: a pré-colombiana e a capitalista. Na primeira, o ouro fora utilizado como ornamento de templos e rituais religiosos. Na segunda, o mesmo serviu como moeda de troca por mercadorias. Em nenhum dos dois exemplos, o ouro é considerado apenas um simples mineral, conforme se encontra na natureza. Pelo contrário, é tomado por significado e valor próprio de acordo com as relações sociais de cada civilização. Por criações do homem foi reificado, desnaturalizado. Processo em que, segundo Marx (2011b), estas aparências não são apenas ilusões, mas sim elementos que compõem a realidade material e que direcionam as ações dos seres pertinentes a tais relações, impondo-se ao comportamento humano tal como tivessem personalidade própria.

A naturalização das aparências destas relações torna-se uma ferramenta central para o funcionamento da sociedade burguesa. Lima e Rego (2020) compreendem que um elemento chave para esta discussão é o contrato de trabalho, algo que sugere uma ação recíproca de igualdade e respeito à liberdade de escolha de ambos os lados e que se encontram em iguais condições neste pacto. Ambos seriam supostamente livres. Mas, ainda de acordo com os autores, esta ferramenta jurídica encobre o fato de que uma das partes se encontra obrigada a aceitar tal acordo.

Sejam quais forem as condições do trabalho, tempo de duração, salário, este contrato seguirá a lógica de expansão do capital, ainda que esta estrutura não se encontre exposta nos termos. Aliás, quanto ao salário, subentende-se que todo o trabalho constante no contrato será pago. Todavia, Marx (2011) destaca que grande parte do que é produzido não é pago a quem o fez. Esta estrutura de ocultação apoia-se no aparato do Estado Bur-

guês, que por sua vez esconde as bases da exploração do trabalho sob um verniz de legalidade, amparada por leis que condicionam a subordinação dos trabalhadores frente ao capital, com um viés de liberdade.

Notam-se, nas estruturas desta reificação, os interesses das classes dominantes, que expressam um antagonismo, também reificado sob a premissa da igualdade entre todos os homens, na sociedade burguesa. Esta oposição demonstra a divergência entre os interesses da burguesia e do proletariado, representando um fenômeno presente em diversos momentos da história da humanidade, no qual

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, o opressor e o oprimido permaneceram em constante oposição um ao outro, levada a efeito numa guerra ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou, cada vez, ou pela reconstituição revolucionária de toda a sociedade ou pela destruição das classes em conflito. Desde as épocas mais remotas da história, encontramos, em praticamente toda parte, uma complexa divisão da sociedade em classes diferentes, uma gradação múltipla das condições sociais (MARX; ENGELS, 2008, p. 8-9).

As divisões de classe em todas as sociedades serviram para que a opressão de uma classe sobre a outra seguisse de maneira estruturada e conveniente para as classes dominantes.

Na sociedade burguesa, nascida da derrocada da sociedade feudal, as divisões de classe e a opressão permaneceram, porém de maneira mais simplificada, nas relações sociais entre burgueses e proletários. Segundo Marx e Engels (1984), esta forma de opressão ganha força a partir dos valores vigentes em cada sociedade, que são sempre impostos pela classe dominante através das relações materiais dominantes. A classe dominante é responsável pela produção e circulação de ideias de sua época.

Tendo em vista este contexto, Ferla e Andrade (2007) indicam que o surgimento da classe burguesa na idade média se amparou no desenvolvimento do comércio e indústria. Para que a burguesia prosperasse foi necessário atuarem juntos contra a aristocracia, o que, de acordo com Marx e Engels (1984), criou condições para que suas ideias também se propagassem no seio da sociedade feudal, alterando progressivamente suas estruturas e costumes. Segundo Hobsbawm (2004), este processo somente foi possível através da adesão das massas populares, que tinham em comum com a burguesia o interesse no combate aos privilégios da aristocracia feudal. Engels (2015) aponta que após as revoluções francesa e inglesa, tais massas compuseram a formação do proletariado rural e agrícola, pois as novas formas de produção criaram novas configurações das classes sociais que não eram proprietárias de terras ou meios de produção artesanais; só possuíam sua força de trabalho que, antes era submetida ao sistema feudal e, neste novo momento, submeteu-se ao capital.

Contudo, Marx e Engels (1984) compreendem que a superação desta condição – não apenas a de submissão do proletariado ante a burguesia, mas a da divisão social em classes – perpassa pela formação de uma classe antagônica à classe dominante, que já não possua a necessidade de se consolidar sobre um interesse de classe próprio, que não necessite estabe-

lecer uma relação dominante sobre outra classe. Compreende-se portanto que a sociedade burguesa possui estrutura e fenômenos próprios para sua manutenção e que a classe dominada precisa assimilar tais elementos de maneira essencial, a fim de criar vias de superação deste cenário. Segundo Mészáros (2008), a educação possui um grande potencial para auxiliar na construção deste caminho.

## **4 A ideologia e o papel da educação em Marx: a construção de uma utopia possível**

O método de Marx compreende a análise da totalidade social burguesa, para assimilar suas relações de produção, o que para Lukács (2011) é um ponto fundamental, que distingue tal método da ciência burguesa, a qual vê na economia um determinante histórico central. A partir das idéias de Marx, Mészáros (2008) compreende que, assim como nas demais formas de organização social, o modo de produzir da sociedade burguesa possui relação com seu modo de educar, fator que reforça a consolidação dos valores sociais. Contudo, a forma de produzir desta sociedade reflete uma educação que reforça a divisão social do trabalho e, conseqüentemente, a divisão social da educação, na qual uma educação é voltada para as classes dominantes, detentoras dos meios de produção, enquanto outra destina-se às classes trabalhadoras, executoras do trabalho manual.

Silva (2011), na crítica à escola burguesa evidenciada por Marx, demonstra a percepção de que a escola por ele analisada refletia o pensamento burguês e atendia às suas demandas, evidenciando seu caráter basilar na divisão de classes. Neste sentido, o autor aponta que a sociedade dividida em classes é uma contradição, por fomentar uma distribuição injusta das riquezas e a exploração humana, que contraria os princípios relativos ao trabalho, os quais prevêm que este é condição para a dignificação do sujeito. Também se considera uma contradição a separação do trabalho e educação, pois torna o trabalho alienado e alienante ao abandonar a condição de consciente, refletido e desprendido como explicitado nas concepções apresentadas por Saviani (2007): [...] “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa.” [...] e vai além: “a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade” (SAVIANI, 2007, p.154).

De acordo com Catani (1981, p. 29), é importante considerarmos as concepções marxistas relacionadas à estratificação social porque estas se baseiam nas concepções do capitalismo como relação de produção. Tais relações buscam o lucro em detrimento das relações sociais do sujeito com o trabalho, tornando-o precarizado, despojado de dignidade e dos saberes que devem se inter-relacionar nesta constituição, passando a constituir o sujeito como mercadoria. Segundo a interpretação de Ferreira Jr. e Bittar (2008), Marx e Engels se preocuparam em pensar a educação através de sua relação com o trabalho, o que traz a preocupação com o desenvolvimento das potencialidades físicas e espirituais do homem, que humanizado, se torne crítico, pleno, capaz de refletir a sua realidade.

Para Saviani (2007), a concepção de educação em Marx não preconiza educação como uma forma de conhecimentos que se estabelecem na escola, sendo que esta surge justamente a partir do dualismo entre educação para homens livres e educação de escravos e serviçais. Assim ele trata da educação em relação às sociedades comunais:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações (SAVIANI, 2007, p. 154).

Todavia, Saviani (2007) afirma que com o desenvolvimento dos meios de produção e o surgimento da divisão social do trabalho, a educação sofreu conseqüentes alterações, adaptando-se às forças produtivas e aos interesses de classe. Ao trazer este debate à educação contemporânea, Silva (2011), concebe que na crítica à escola burguesa, através dos escritos de Marx, podemos estabelecer um paralelo aos princípios que são norteadores hoje em nossa escola contemporânea. Dangeville (2012) organizou alguns escritos acerca da educação produzidos por Marx e Engels, nos quais estes compreendiam que a escola defendia e se colocava do lado dos interesses daqueles que detinham a propriedade privada e que em conseqüência desse domínio, a burguesia se estabelecia como detentora também das relações do conhecimento, pois, como já citamos, é na relação do homem com sua produção que se estabelecem também as relações de saberes. Essa relação se impõe na escola burguesa como forma de imposição do trabalho produtivo, tendo em vista que

[...] os pensamentos da classe dominante são em cada época, as ideias dominantes. As ideias que predominam, por outras palavras, a classe que é a potência material dominante da sociedade é também a potência espiritual dominante. Em conseqüência, a classe que dispõe dos meios da produção material, dispõe ao mesmo tempo dos meios da produção intelectual, de tal forma que lhes estão submetidos também os pensamentos daqueles que são desprovidos dos meios de produção intelectual. Os pensamentos dominantes não passam da expressão ideal das relações materiais dominantes tomadas sob a forma de ideias. Por outras palavras, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, ou seja, as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 1984).

De acordo com Ferreira (2018), Antonio Gramsci (1891-1937) tinha em vista essa concepção e considerava que a educação deveria dispor-se a formar o homem integral para o pleno desenvolvimento de sua capacidade técnica e intelectual, que valorizasse a cultura e a tomada de consciência do seu papel social.

Em seu longo isolamento na prisão, Gramsci (2004), perseguido pelo regime fascista que dominava a Itália, consolidou no cárcere sua concepção da escola unitária, ao defender que: [...]“o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo”. (GRAMSCI, 2004, p. 38). E ainda

em crítica à relação dicotômica do ensino, preconizada em Marx, considera que:

Num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) (GRAMSCI, 2004, p. 40).

Ferreira (2018) expõe que Gramsci, na perspectiva da escola unitária, alicerçada no ideal humanista, considerava que era necessário democratizar a escola e que esta, como libertária, deveria formar pessoas para serem dirigentes e não subalternos. Neste sentido, os operários deveriam ter acesso à teoria marxista sempre no entendimento de contraposição à divisão entre formação prática e intelectual. Gramsci (2001), enfatiza em sua obra que a escola unitária ou escola de formação humanista deveria abordar a cultura geral, de forma que os jovens pudessem ser inseridos na atividade social e que fossem conduzidos à maturidade intelectual e prática, de tal maneira que pudessem alcançar assim a autonomia.

A escola unitária de Gramsci parte, portanto, da perspectiva marxiana de educação, por sua concepção de integração entre trabalho manual e trabalho intelectual, visando à formação humana integral, que envolve as diversas formas de conhecimento humano e que não se limita ao espaço escolar, mas que perpassa por toda a sociedade.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2001, p. 38).

Outro ponto abordado por Gramsci é sobre a pedagogia que diferencia instrução de educação e confere a esse ponto o papel que cabe ao discente nessa interação:

Não é completamente exato que a instrução não seja também educação: a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se veem na escola reorganizada por esta pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um 'recipiente mecânico' de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser 'abstratamente' negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista (GRAMSCI, 2000, p. 43-44).

Gramsci (2004) ainda defende que o pensamento sobre a realidade e suas instâncias não se difere na escola que reproduz o pensamento da classe dominante, porém ainda é vista como capaz de ser libertária e revolucionária à alienação decorrente da divisão social do trabalho, que promove a

continua desumanização do ser que constitui o trabalho como sua essência e este alienado, o desumaniza. A luta emancipatória contemporânea se fará através da luta pela manutenção e pela ampliação dos direitos sociais. A emancipação, conforme Dangeville (2012), exige a supressão das relações burguesas e a promoção de uma nova base material de libertação do homem em uma nova base material de libertação para um mundo revolucionado, que possa socializar e desenvolver-se genericamente em todos os sentidos, eliminando o dualismo cidade – campo, ensino – produção, trabalho manual – trabalho intelectual.

No sentido de superar a lógica do capital, considerando a Educação como uma das ferramentas essenciais, Mészáros (2008) defende a formação de um sujeito individual e social, capaz de regular de maneira consciente o processo de reprodução societária com base no tempo disponível e que seria formado através da disseminação de princípios e valores orientadores genéricos, para, conseqüentemente, se alcançar a força operativa efetiva. Tendo em vista este horizonte, a educação deve servir à constante conscientização do indivíduo sobre seu papel nessa alternativa hegemônica de produção, complementa o autor, utilizando como didática os expedientes mediadores, práticas identificáveis entre o presente e o futuro sustentável, que são meios pelos quais os princípios orientadores gerais da transformação socialista podem tornar-se forças operadoras.

## **Considerações finais**

A exploração entre as classes sociais e as injustiças decorrentes deste processo em diferentes momentos históricos reforçam a relevância do pensamento marxista e sua atualidade para compreensão das contradições da sociedade capitalista atual. Como método de compreensão do real, o materialismo histórico-dialético permite elucidar as contradições das relações sociais e, em especial, das relações que ocorrem no contexto da educação.

Do ponto de vista prático, a contribuição do materialismo histórico-dialético está na possibilidade de não só permitir a desvelar os elementos que entram na definição do ethos dominante, como também de romper com essas amarras por meio de uma formação que seja comprometida com a mobilização das pessoas em seus contextos sociais.

A construção de uma educação libertadora passa pela compreensão dos processos de alienação que a escola burguesa, de modo bastante intencional e engajado, reforça por meio de seus processos internos. Nisso reside o germe do pensamento utópico, que mobiliza (ou deve mobilizar) pessoas para a transformação de sua realidade social, na perspectiva de uma escola unitária. O que se pretende, quando se fala em formação integral, é uma formação que considere os conteúdos escolares e os processos pedagógicos como parte de uma totalidade social que ultrapassa os muros da escola. A perspectiva da escola unitária só faz sentido se estiver alicerçada sobre as bases conceituais de uma educação profissional e tecnológica que não nega a alienação na educação, mas que, ao compreender os elementos que entram neste processo, permite a sua superação dialética.

Por isso, a validade do materialismo histórico-dialético permanece tanto quanto permanecem os processos que culminam na exploração de classe

e injustiça social, e que remontam ao surgimento da propriedade privada e da consequente divisão dos homens em classes sociais. Sendo a educação um instrumento que sempre serviu aos interesses dos grupos dominantes, perceber numa abordagem as condições para ultrapassar o *status quo* é, antes de tudo, o princípio da materialização da libertação por meio da educação.

## Referências

- ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético : alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 5.ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11. ed. Perdizes: Cortez Editora, 2006.
- CARVALHO, E. Totalidade como categoria central na dialética marxista. **Outubro**, v. 1, n. 15, p. 177-193, 2007.
- CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).
- COLARES, Anselmo A. NETO, Luiz B. Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional. **Histedbr on-line**. Abril/2002, n. 6 (2002). Faculdade de Educação.
- DANGEVILLE, Roger. MARX e ENGELS: Crítica da Educação e do Ensino. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.3, n.2, p.109-134, jun.2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9458>. Acesso em: 10 jul.2021
- DURANT, W. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova cultural, 1996.
- EAGLETOWN, T. **Marx e a liberdade**. São Paulo: Unesp, 1999.
- ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- FERLA, G. B.; ANDRADE, R. B. A Transição Do Feudalismo Para o Capitalismo. **Synergismus scyentifica**. UTFPR, v. 2, n. 1, p. 3-5, 2007.
- FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Education in a marxist perspective: an approach based on Marx and Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.635-46, jul. /set. 2008.
- FERREIRA, Dutra Idinéia. **Concepção de Escola e Educação em Gramsci** / Instituto Federal Catarinense- IFC; orientadora Jurema De Fátima Knopf. -- Abelardo Luz, Santa Catarina,2018.
- FRANCO, Kaio José Silva Maluf; DO CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga; MEDEIROS, Josiane Lopes. Pesquisa Qualitativa em Educação: Breves Considerações Acerca da Metodologia Materialismo Histórico e Dialéti-



co. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais.** UEG/UnU Iporá, v.2, n. 2, p.91-103.

GALIAZZI, M. D. C.; SOUSA, R. S. DE. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 7, n. 13, p. 01, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho;co-edição: Luiz Sérgio Henrique e Marcos Aurélio Nogueira, vol.I, 2004.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937 **Cadernos do cárcere**, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937 **Cadernos do Cárcere**, vol. 3: Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política. COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A.(Co-edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HOBSBAWM, E. J. **A era das revoluções: 1789-1848.** 18. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

JAPPE, A.; ROSA FILHO, S. Alienação, reificação e fetichismo da mercadoria. **Revista Limiar**, v. 1, n. 2, p. 4–29, 2019.

KOLAKOWSKI, L. **Las principales corrientes del Marxismo I.** Los fundadores. Madri: Alianza Universidad, 1985.

LIMA, M. M. B.; REGO, W. G. D. L. Atualidade Da Reificação De Marx Como Instrumento Da Análise De Relações Jurídicas E Sociais. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 109, p. 193-228, 2020.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARTINS, Lígia M. LAVOURA, Tiago N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, 2018.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

MARX, K. **Manuscrtos Econômico-Filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, K. **Miséria da Filosofia.** São Paulo: Global, 1987.

MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858 - esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política - livro I - o processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política - livro III - o processo global da produção capitalista.** São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008b.

MARX, K.; ENGELS, F. **A IDEOLOGIA ALEMÃ**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A Escola Unitária: Educação e Trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584

NETTO, J. P. **Introdução aos estudos do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OIZERMAN, T. **Problemas de História da Filosofia**. Lisboa: Livros horizonte, 1973.

PACÍFICO, Marsiel. **Materialismo histórico-dialético: gênese e sentidos do método**. Argumentos Revista de Filosofia. e-ISSN:1984-4255. Fortaleza. 2019.

Pimentel e Silva, Christiane. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social & Sociedade [online]**. 2019, n. 134 [Acessado 11 Julho 2021] , pp. 34-51. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.164>>. ISSN 2317-6318. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.164>.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

POLIDO, A. M.; FRANCIOLI, F. A. DE S. A MODERNIDADE CAPITALISTA E O PAPEL DA EDUCAÇÃO Introdução Vivemos atualmente o modo de produção capitalista que visa atender as demandas da mundialização do capital , nesse sentido , o trabalho vem se transformando ao longo do tempo para atender as neces. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 11, n. 1, p. 236–244, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**.2. Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152–165, 2007.

SILVA, João Carlos da. A questão educacional em Marx: Alguns apontamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v.3, n.1,p 72-81;fev.2011

SOARES, Cassia Baldin; CAMPOS, Celia Maria Sivalli; YONEKURA, Tatiana. Marxismo como referencial teórico metodológico em saúde coletiva: implicações para a revisão sistemática e síntese de evidências. **Revista da Escola de Enfermagem da USP [online]**. 2013, v. 47, n. 06 [Acessado 28 Junho 2021] , pp. 1403-1409. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-623420130000600022>>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo:1993. (Cadernos pedagógicos do Libertad).

# A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

# 11

Maria de Fátima da Silva<sup>1</sup>  
Ana Paula Santos de Melo Fiori<sup>2</sup>

## Introdução

Durante a pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, cuja doença ficou popularmente conhecida como Covid-19, o distanciamento físico se tornou a regra. Neste cenário de isolamento e incertezas, as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTCI) foram incorporadas nos sistemas educacionais brasileiro, sem o devido planejamento de políticas públicas. Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação divulgou a Portaria n. 343/2020, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, todavia, não garantiu a professores e alunos as condições necessárias para acesso e uso adequado de tais ferramentas, o que favoreceu a ampliação da desigualdade (VIEIRA; SILVA, 2020).

Segundo Dias e Pinto (2020, p. 547), para que a educação possa contribuir para uma sociedade mais igualitária, fazem-se necessárias “políticas públicas que garantam um financiamento adequado para a Educação, fazer uso inteligente das tecnologias disponíveis, priorizar os mais vulneráveis e proteger educadores e alunos”.

Em 2021, a pandemia e a ausência de políticas públicas persistem e, inúmeros são os desafios a enfrentar. Entre estes, encontra-se a problemática do desenvolvimento da pesquisa como princípio pedagógico no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Em um cenário educacional marcado pelas pressões do mercado, é determinante refletir sobre: de que forma a pesquisa como princípio pedagógico contribui para a superação da formação dicotômica? Que questões necessitam ser investigadas e melhor compreendidas pela classe trabalhadora?

Este estudo tem como principais objetivos apresentar os princípios da formação omnilateral, discutir as contribuições da pesquisa como princípio pedagógico para o processo emancipatório e indicar a Webquest como ferramenta auxiliar ao desenvolvimento da pesquisa como princípio pedagógico.

Ao considerar que não há neutralidade no campo da educação, a concepção epistemológica que sustenta esta pesquisa é o materialismo histórico-dialético. Segundo Borges e Dalberio (2007, pp. 7 - 8), “as pesquisas orientadas pelo método dialético, revelam a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo situam o problema dentro de um con-

1 Mestranda do ProfEPT, Ifal. E-mail: prof.falnunnes@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8881-8330>.

2 Doutora, professora do ProfEPT, Ifal. E-mail: ana.fiori@ifal.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3172-0639>.

texto complexo, e, ao mesmo tempo, estabelece e aponta as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados”. Adotou-se a abordagem qualitativa por esta possibilitar um olhar diferenciado às múltiplas variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem. No que se refere aos procedimentos, a pesquisa exigiu consultas bibliográficas a diversos autores, entre eles, destaca-se as contribuições de Araujo; Frigotto (2015), Ciavatta (2014); Manacorda (2007), Moura (2013) e Ramos (2014) para a compreensão dos princípios da formação integral; estudos de Demo (2018), Freire (2002) e Valer (2019) sobre a importância da pesquisa como princípio pedagógico; Bacich (2020), Santos; Barin (2014), por apresentarem reflexões sobre o uso da ferramenta Webquest no processo de orientação de pesquisa em fontes virtuais.

A Webquest é um instrumento educacional que se caracteriza por favorecer a orientação de pesquisas em fontes virtuais. Essa ferramenta possibilita que os conteúdos curriculares sejam organizados de forma a reduzir a dispersão dos alunos ao realizarem pesquisas no mundo virtual, estimulando “a construção do conhecimento por meio de um ambiente de aprendizagem guiado, utilizando a Web de forma educativa e reflexiva, instigando os alunos na construção do próprio saber” (SANTOS; BARIN, 2014, p. 4).

## **1 Educação Profissional e Tecnológica (EPT): a realidade concreta como fonte de conhecimento**

A desigualdade social e o domínio de uma classe sobre a outra são fenômenos sociais vinculados à propriedade privada; nesse contexto sócio-histórico, o termo trabalho assumiu um sentido negativo por estar associado à exploração e privação da liberdade. Baseado nos estudos de Karl Marx, Manacorda (2007) afirma que o caráter humanizador do trabalho está diretamente associado ao potencial de transformação da natureza, de forma livre, consciente e voltada para o bem estar da coletividade. Contudo, esclarece que a concretização da liberdade perpassa pela consolidação completa do comunismo, de modo que a formação humana seja omnilateral, inexistente a separação entre os que pensam e os que fazem, e que “a produção e fruição da riqueza oriunda do trabalho livre da exploração” (MANACORDA, 2007, p. 65).

Kuenzer (1989) destaca que seria ingenuidade acreditar que a escola, por si só, poderia ser capaz de romper com a dualidade estrutural que caracteriza a sociedade capitalista. Contudo, a autora enfatiza a necessidade de iniciar o desenvolvimento do projeto que levará a superação desta realidade dual e injusta. Para isso, é determinante “assegurar a todos o acesso a um saber que até agora foi apropriado por uma minoria, a qual, não por coincidência, não é a classe trabalhadora” (KUENZER, 1989, p. 23).

Em diversos períodos e sociedades, a educação tem sido utilizada como instrumento de dominação, apta a repassar a ideologia da classe dominante e garantir a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Em

uma sociedade desigual, a educação tende a desenvolver uma formação dualista, em que se garante uma formação propedêutica a classe dominante, preparando-a para as funções de comando. Enquanto aos filhos da classe trabalhadora, reserva-se uma formação profissional elementar.

Em 2020, com a pandemia provocada pelo Covid-19, a situação da classe trabalhadora se agravou. Os limites do capitalismo se tornaram mais evidentes e acentuou-se a polarização social. Embora a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendasse o isolamento social, a adoção dessa medida protetiva foi inviável para diversos trabalhadores, que necessitaram expor sua vida e a de seus familiares para garantir a subsistência. Na ausência de políticas públicas que garantissem direitos essenciais, a parcela mais vulnerável economicamente foi obrigada a continuar seu trabalho de modo presencial, a exemplo dos trabalhadores de supermercados e dos serviços de entrega. Algumas categorias conseguiram realizar o teletrabalho e mantiveram-se isoladas em seus lares, enquanto isso, os diretores executivos de grandes corporações poderiam simplesmente locar um jatinho e se isolar em uma ilha de sua preferência (ANTUNES, 2020; HARVEY, 2020; LEITE, 2020).

Sob a perspectiva da formação integral, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não deve estar a serviço do capital, e sim voltada para o desenvolvimento humano. Mas como resistir às pressões do capital? De que forma pensar o currículo da EPT para que este contribua para a resistência à exploração?

Ao partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, percebe-se que a primeira condição para a resistência é a compreensão das condições materiais do trabalho, pois se concebe “o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

A EPT precisa garantir o conhecimento da realidade concreta vivenciada, a qual é governada com auxílio de algoritmos. Algoritmos são códigos que permitem programar a máquina para reagir a determinado comando. O *Big Data*, a Internet das Coisas (*Internet of Things* - IoT), o Aprendizado de Máquina (*Machine Learning*) são resultantes do trabalho humano, o qual tornou possível o desenvolvimento de algoritmos de alta performance. Aqui é preciso destacar que grandes corporações como Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft (GAFAM) detêm o controle sobre os recursos tecnológicos mais avançados que possibilitam a coleta e o processamento de dados pessoais dos usuários conectados a plataformas digitais (LEMOS, 2019).

Com base nos conteúdos acessados, curtidos e compartilhados, os algoritmos conseguem identificar desejos, valores e medos. De posse dessas informações, tal tecnologia pode ser utilizada para traçar perfil psicológico, reforçar preconceitos, fortalecer ideologias, manipular personalidades de determinados grupos, de modo a favorecer os interesses daqueles que detêm o controle sobre os algoritmos. Os algoritmos não são neutros e atuam, predominantemente, em prol dos interesses capitalistas, que com o auxílio de políticas neoliberais têm favorecido a precarização do trabalho e a fragilização da democracia (LEMOS, 2019; RIBEIRO; SANTOS, 2019).

Nesse sentido, tornam-se perceptíveis que diversos países, entre eles, o Brasil, adotam medidas que deterioram as conquistas trabalhistas e ampliam o domínio do capital sobre diversas áreas e serviços: educação, saúde, cuidado, previdência, cultura, água, saneamento básico, etc. (ANTUNES, 2020; HARVEY, 2020; LEITE, 2020). Embora se propague o discurso de que menos direitos trabalhistas garantem a geração de mais empregos, estudos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) demonstram que no período de 2008 a 2014, 111 países realizaram reformas na legislação trabalhistas. Destes, 56% impuseram a redução de direitos dos trabalhadores e obtiveram a ampliação da taxa de desemprego, o que prova que a retirada de direitos não garante a geração de empregos (LEITE, 2020).

Em 2020, com a pandemia provocada pelo Covid-19, a situação da classe trabalhadora se agravou. Os limites do capitalismo se tornaram mais evidentes e acentuou-se a polarização social. Embora a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomende o isolamento social, a adoção dessa medida protetiva é inviável para diversos trabalhadores, que necessitam expor sua vida e a de seus familiares para garantir a subsistência. Na ausência de políticas públicas que garantam direitos essenciais, a parcela mais vulnerável economicamente é obrigada a continuar seu trabalho de modo presencial, como é o caso dos trabalhadores de supermercados e dos serviços de entrega. Algumas categorias conseguem realizar o teletrabalho e manter-se isoladas em seus lares, enquanto isso, os diretores executivos de grandes corporações podem simplesmente locar um jatinho e se isolar em uma ilha de sua preferência (ANTUNES, 2020; HARVEY, 2020; LEITE, 2020).

A pandemia permitiu ao capitalismo ampliar a precarização do trabalho por meio do teletrabalho, *home office*, Ensino a Distância (EAD) e uberização (transporte e entregas por aplicativos) (ANTUNES, 2020). Segundo Leite (2020), o caso dos trabalhadores uberizados é ainda mais crítico. Esses sujeitos exercem seu trabalho mediado por plataformas digitais e “não têm seus trabalhos reconhecidos, pois para os aplicativos esses são apenas usuários de uma plataforma digital” (LEITE, 2020, p. 10).

Esses trabalhadores são tratados como simples usuários de aplicativos, sem usufruir qualquer garantia trabalhista. Entretanto, durante a pandemia, com o isolamento social, aumentou a demanda pelo serviço desse tipo, ampliou-se a jornada de trabalho, mas os rendimentos foram reduzidos. Com o discurso de maior autonomia e empreendedorismo, empresas encontram nos aplicativos e plataformas digitais meios para ampliar o controle e a subalternização dos trabalhadores, bem como transferir todos os riscos para o trabalhador, ao negar o vínculo empregatício e o assalariamento (FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020, p. 29).

Ao tempo que o conjunto Plataformização, Dataficação e Performatividade Algorítmica (PDPA) cria mecanismos que favorecem a precarização do trabalho, também “[...] coloca em xeque as ideias de emancipação, liberdade e conhecimento que deram origem à cibercultura” (LEMOS, 2019). No contexto atual, percebe-se que diversas relações de interação se dão por meio de plataformas digitais (plataformização), que são capazes de coletar e organizar dados pessoais (dataficação), manipulando os mesmos de forma a conduzir ações na esfera social, política e econômica (performativização).

Em prol dos interesses de grandes corporações, profissionais da área de informática desenvolvem algoritmos e plataformas digitais capazes de capturar informações sobre os sentimentos de cada usuário, de definir perfis psicológicos e de criar “bolhas” que refletem a visão de mundo do próprio usuário, que reafirmam suas crenças e/ou apresentam soluções simples para seus medos. Tais “bolhas” proporcionam uma zona de conforto; elas conduzem determinados usuários a fecharem-se em seu mundo (LEMOS, 2019; SANTAELLA, 2018; RIBEIRO; SANTOS, 2019).

A partir da definição do perfil psicológico dos usuários do Facebook, usando técnicas de psicometria, a empresa *Cambridge Analytica* conseguia produzir propagandas políticas adaptadas a “realidades individuais para cada pessoa, onde o maior medo delas estava prestes a se concretizar, mas também que havia sempre uma solução muito simples para evitar que isso acontecesse” (RIBEIRO; SANTOS, 2019, p. 105). Estudos indicam que o acesso e manipulação de dados pessoais, bem como a propagação de *fake news* influenciaram os resultados das eleições nos Estados Unidos, Índia, Austrália, Quênia, México, Malta e Brasil; interferiu ainda na saída do Reino Unido da União Européia (Brexit) (LEMOS, 2019; PITA, 2017; RIBEIRO; SANTOS, 2019, p. 105).

A manipulação de dados pessoais com o intuito de fechar os indivíduos em suas bolhas de medo, crenças e desejos, limita a compreensão da realidade, pois as bolhas “são constituídas por pessoas que possuem a mesma visão de mundo, valores similares [...]” (RIBEIRO; SANTOS, 2019, p. 110). A construção desse limite ideológico, torna-se preocupante porque sua influência não se restringe a compra de uma mercadoria indicada por sistemas preditivos, mas tem impacto direto nas estruturas democráticas.

Por meio de técnicas da psicometria, é possível organizar os dados pessoais de modo a identificar os perfis mais vulneráveis à absorção de *fake news* e fechamento em bolhas. Daí a importância da compreensão da realidade concreta e do poder das corporações que dominam os algoritmos de alta performance. A compreensão da complexidade social construída historicamente é parte essencial da formação integral, pois torna o sujeito menos vulnerável a sofrer manipulação dos grupos que dominam os sistemas de algoritmos e mais resistente à aceitação passiva da precarização do trabalho.

As empresas capitalistas pressionam os sistemas escolares para que contribuam com a manutenção da ordem vigente ao proporcionarem uma formação dicotômica que favoreça a elite e o desenvolvimento das competências necessárias para o comando da classe trabalhadora, que, por sua vez, deve ser formada para atender às demandas do mercado, cada vez mais plataformizado e precarizado.

Frente ao cenário de exploração capitalista - ampliada pelo uso dos algoritmos -, é determinante compreender os princípios da Educação Profissional e Tecnológica, bem como manter o compromisso com a formação omnilateral que favoreça o desenvolvimento de um sujeito capaz de investigar as causas e as consequências da exploração do trabalhador, e buscar alternativas para a superação da mesma.

## **2 A Educação Profissional e Tecnológica sob a perspectiva da formação omnilateral**

Ao considerar o currículo escolar como território de disputa (ARROYO, 2013), o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional pode contribuir para que os sujeitos analisem criticamente sua realidade, articulando a mesma com a totalidade social, “[...] reconhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 74). Reconhecer-se como produto e sujeito da história aponta para possibilidades de construção de uma nova sociedade, onde a fraternidade e a solidariedade predominem. Nesse sentido, cabe à escola repensar teorias e práticas pedagógicas, identificando de que forma contribui para manter a ordem vigente ou segue em direção à transformação social. A escola que pretende contribuir para a emancipação, necessita propiciar aos sujeitos diversas ações pautadas na colaboração, “no desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 76).

A omnilateralidade pode ser compreendida como a necessidade de “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p. 190), tendo sua origem atrelada ao pensamento reformista dos socialistas utópicos Saint-Simon, Robert Owen e Fourier. Coube a Marx, posteriormente, analisar as contradições que caracterizam as sociedades de classes e apresentar, no contexto do capitalismo, os desafios para o desenvolvimento de uma formação científico-tecnológica, que supere a dicotomia entre saber-fazer e possibilite o desenvolvimento integral de todos os sujeitos.

Segundo Manacorda (2007), Marx apresentava em suas obras indicativos da necessidade de uma educação que integrasse as diversas dimensões da vida, estimulando o desenvolvimento do intelecto, do físico e das produções tecnológicas. A ciência da tecnologia provoca revoluções na produção industrial, o que gera rápidas transformações no processo produtivo e seus instrumentos, determina mudanças nas formas dos trabalhadores desenvolverem suas tarefas e nos espaços ocupados por esses sujeitos. Revoluções que tornam o trabalho humano cada vez mais complexo, exigem, para determinadas funções, um trabalhador que possua uma formação de alto nível para atender as demandas do mercado (MANACORDA, 2007, pp. 44-46).

No entanto, para além da formação para o mercado do trabalho, a EPT visa à formação omnilateral, que se desenvolve a partir da pesquisa como princípio pedagógico.

## **3 A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**

A pesquisa como princípio pedagógico visa propiciar aos estudantes o desenvolvimento necessário para a aprendizagem permanente. “Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca,



gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos” (BRASIL, 2012). Neste sentido, a pesquisa como princípio pedagógico favorece a autonomia intelectual e o trabalho colaborativo, ao tempo que orienta o sujeito da aprendizagem a formular as próprias questões investigativas, a selecionar informações em fontes confiáveis, organizar e interpretar dados e socializar o conhecimento produzido.

Não se trata apenas de utilizar adequadamente equipamentos e materiais de pesquisa, mas do desenvolvimento da atitude científica desde a Educação Básica, o que envolve a construção das capacidades necessárias para aprender ao longo da vida, ou seja, interpretar informações, analisar situações, refletir sobre a realidade, refutar ideias contraditórias, propor alternativas aos problemas vivenciados, assumindo uma postura ética e responsável que propicie o bem comum.

No entanto, os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético exigem a compreensão das condições materiais que os docentes possuem para a realização de pesquisa sobre a própria realidade educacional e para o planejamento de pesquisas envolvendo os alunos. Estudos de Guedes (2018) apontam diversas limitações nas condições de trabalho docente:

[...] falta de articulação entre a formação, valorização e desenvolvimento profissional; não valorização do status profissional que permita atrair jovens para a docência, o que concorre para a baixa demanda pelas licenciaturas e o número de vagas ociosas; desconsidera problemas históricos vividos pelos professores no país, precárias condições de trabalho; infraestrutura das escolas, muitas em situação de abandono; jornada de trabalho entre dois e três turnos e em mais de duas instituições; violência nas escolas; e luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, que vários municípios ainda não cumpriram (GUEDES, 2018, p. 96).

As fragilidades presentes na política educacional brasileira dificultam o processo de formação para a pesquisa do docente, e conseqüentemente interferem na formação de sujeitos pesquisadores, aptos a realizarem uma análise crítica da realidade. As precárias condições de trabalho dificultam o processo de ensino e aprendizagem e favorecem a desvalorização profissional.

A trajetória da educação brasileira sempre esteve atrelada aos interesses do mercado, que cobra dos professores novas competências profissionais e melhores índices nas avaliações externas, transferindo para o corpo docente toda e qualquer responsabilidade pelos resultados. São intensas e permanentes as cobranças que podem levar o professor ao desgaste físico e emocional. Essa transferência de responsabilidade das entidades governamentais para o professor é um problema histórico, que exige mobilização social para ser superado (GUEDES, 2018; GOMES; NUNES; PÁDUA, 2019).

Também se faz necessária maior mobilização social para que a Educação Profissional e Tecnológica cumpra seu papel social. Um dos objetivos da EPT é favorecer a capacidade de compreender o quadro teórico e metodológico que envolve seu objeto de estudo, de modo a propiciar uma prática que ultrapasse os mecanismos de reprodução e favoreça a ação criativa, articulando a formação geral à formação profissional. No intuito de contribuir

para superar a dicotomia que envolve a divisão social do trabalho, caracterizada por separar os sujeitos responsáveis pelo planejamento daqueles que assumem a função de execução, é determinante repensar o currículo escolar, de modo que o trabalho seja assumido como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico profissional (VALER, 2019).

O currículo estruturado a partir do conceito de trabalho como princípio educativo possibilita a compreensão de que a história se constrói a partir de relações dialéticas, em que o sujeito vivencia simultaneamente a condição de produto e produtor da realidade. Enquanto a incorporação da pesquisa como princípio pedagógico possibilita romper com a tradição de que aos filhos dos trabalhadores deve ser ofertado o ensino técnico, ao tempo que a classe dominante, reserva-se a educação propedêutica. Isso implica compreender que a pesquisa tem finalidade social, e dentro do contexto de ensino e aprendizagem, tem por objetivo desenvolver diversas habilidades cognitivas, que auxiliem no mundo do trabalho e possibilitem o progresso nos estudos (VALER, 2019, p. 3).

Segundo Valer (2019, p. 4), a cognição se estrutura a partir da linguagem, geralmente por mensagens verbais ou escritas, que compõem a situação sociodiscursiva. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio envolve habilidades relacionadas “ao planejamento e à avaliação de produtos e serviços, essas habilidades se concretizam linguisticamente por meio dos textos projeto e relatório, respectivamente” [...], isso demonstra que neste campo, a cognição envolve textos coerentes com contexto profissional vivenciado, de modo que os conhecimentos teóricos se articulam com a prática.

A pesquisa como princípio pedagógico contribui para desenvolver habilidades cognitivas complexas, as quais envolvem delimitação do objeto de estudo, a capacidade para sistematizar teorias, organizar metodologias, refletir sobre os resultados e propor intervenções. Entretanto, o desenvolvimento dessas habilidades perpassa a leitura crítica e a produção escrita de textos relacionados à sistematização e reflexão dos conceitos teóricos inerentes à formação geral e profissional (VALER, 2019, pp. 4-5).

Para além da dimensão cognitiva, Demo (2011, p. 42) defende que a “pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório”, pois contribui para a construção de sujeitos críticos, atuantes e contrários à opressão. Este autor defende que a pesquisa como princípio pedagógico se estrutura a partir do questionamento, da reflexão crítica e da produção autoral. Todavia, ainda é preciso amadurecimento histórico para evitar “questionamentos que não aceitam ser questionados, pleitear aprendizagem autoral que não conviva com atores diversos” (DEMO, 2018, p. 141). Para ele, a pesquisa possibilita a aprendizagem quando garante as condições para:

- I. criar questões próprias;
- II. obter evidência que apoie a resposta às questões;
- III. explicar a evidência coletada;
- IV. conectar a explicação ao conhecimento obtido do processo

investigativo;

- V. criar argumento e justificação para a explanação (DEMO, p. 41, 2018).

É preciso ultrapassar o saber fragmentado, que impede o estabelecimento de relações entre os fatos e apresenta uma leitura superficial da realidade. Embora o conhecimento científico permaneça sendo utilizado para aumentar a exploração de uma classe sobre a outra, é preciso considerar que o domínio deste conhecimento favorece as condições para a emancipação dos sujeitos explorados. Ao propiciar a capacidade analítica, possibilita o entendimento profundo dos fenômenos sociais, o que amplia as condições de desconstrução da desigualdade. É fundamental que o trabalhador compreenda que a opressão é uma construção histórica, não uma condição intransponível (DEMO, 2018; FREIRE, 2002).

Os conhecimentos do senso comum necessitam ser valorizados, devido sua importância para a composição da identidade histórica, social, cultural, que ampliam o sentido da vida. Contudo, o conhecimento científico possibilita a desconstrução das crenças que fortalece a submissão, dissolve o consenso com a exploração e incentiva a construção de outro projeto de sociedade, mais justo e igualitário.

Demo (1996) associa pesquisa ao questionamento reconstrutivo, que possibilita o contínuo movimento de refazer-se. Na concepção do autor, o conhecimento é construído via reconstrução crítica dos conhecimentos prévios, envolvendo teoria e prática, de modo a auxiliar o sujeito a assumir a condição de construtor da própria história. O questionamento reconstrutivo, ao ser incorporado na rotina escolar com qualidade formal e política, promove o desenvolvimento da competência humana e histórica. Neste sentido, o primeiro questionamento deve envolver a prática e os pressupostos da educação tradicional, em que trata o aluno como ser passivo e o professor como transmissor de informações.

A formação de competências para o mercado também deve ser questionada, pois a pesquisa como princípio pedagógico, em uma perspectiva emancipatória, não pode assumir compromisso com a competitividade. É preciso garantir espaço para o diálogo, a ética, a emoção, a criatividade, enfim, a subjetividade e a formação integral (DEMO, 2018; FREIRE, 2002; VALER, 2019).

Diante desta realidade, faz-se necessário desenvolver uma formação ampla que integre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, onde a educação contribua para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, ultrapassando a mera formação para o mercado e redirecionando a práxis educativa para emancipação humana (RAMOS, 2014; SILVA; SOUZA, 2020).

## **4 O processo de pesquisa em fontes virtuais e o uso da ferramenta webquest**

O desenvolvimento da internet marcou a sociedade contemporânea, tornando a informação cada vez mais acessível, todavia é preciso consi-

derar que o acesso por si só não garante a construção do conhecimento. Desse modo, aqueles que não possuem as condições necessárias para um amplo desenvolvimento de habilidades reflexivas, mantêm-se nas margens da democratização do conhecimento, que perpassa pelo letramento digital (BOERES, 2018; CAMARGO; LIMA; TORINI, 2019).

Este é um processo complexo que exige dos sujeitos a capacidade de buscar, selecionar, analisar informações, bem como produzir, compartilhar e avaliar saberes. Em face dessa realidade, as instituições educacionais necessitam repensar o processo formativo, propiciando situações pedagógicas que auxiliem aos sujeitos lidarem de forma crítica com o excesso de informações e com as intensas transformações sociais, que envolvem todas as áreas de conhecimento (KENSKI, 2014, p. 64).

Embora as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) apresentem diversas potencialidades no âmbito educacional, estudos indicam que os alunos tendem a se dispersar diante da variedade de recursos e informações presentes no universo virtual, o que pode dificultar o processo de construção de conhecimento (BACICH, 2020; BACICH; MORAN, 2018; SANTOS; BARIN, 2014).

A Webquest é uma ferramenta educacional voltada à orientação de pesquisas em fontes virtuais, que reduz a dispersão dos estudantes, favorece o letramento crítico e contribui para a construção autônoma e colaborativa do conhecimento. Com relação à organização dos conteúdos na ferramenta Webquest, ela perpassa por:

- a) Definição do problema e do tema a ser investigado;
- b) Delimitação da tarefa (produção);
- c) Determinação das fontes virtuais para a pesquisa, indicando fontes complementares, se necessário;
- d) Estruturação do processo e recursos para a pesquisa;
- e) Definição de critérios avaliativos, incluindo a autoavaliação;
- f) Registro e socialização das conclusões.

Esse recurso foi desenvolvido em 1995, pelo professor Bernie Dodge, da Universidade de San Diego, em parceria com Tom March, no intuito de possibilitar que os conteúdos curriculares fossem organizados de forma a reduzir a dispersão dos alunos ao realizarem pesquisas na internet, estimulando “a construção do conhecimento por meio de um ambiente de aprendizagem guiado, utilizando a Web de forma educativa e reflexiva, instigando os alunos na construção do próprio saber” (SANTOS; BARIN, 2014, p. 4).

A aprendizagem com projetos webquest é uma investigação orientada na qual as informações com as quais os estudantes interagem são originadas de recursos da internet, favorecendo o trabalho em equipe. Através das tarefas, os estudantes são envolvidos em atividades de pesquisa e a solução de problemas. O estudante lida com quantidade significativa de

novas informações, interpretando-as por síntese e análise, transformando-as em conhecimentos (MERCADO, 2017).

A investigação orientada via Webquest favorece o letramento digital, pois esta ferramenta apresenta a possibilidade de desenvolver projetos, contendo desafios e tarefas que para serem solucionados exigem a pesquisa em diversas fontes virtuais. Fontes de pesquisas selecionadas previamente pelo professor, que avalia a confiabilidade e a atualização dos dados, bem como a adequação da linguagem ao nível de desenvolvimento dos alunos. Paulatinamente, os alunos compreendem o que são fontes válidas de informações, a necessidade de realizar consultas em várias fontes e estabelecer critérios para coleta e sistematização de dados (BACICH; MORAN, 2018; DEMO, 2018; MERCADO, 2017; MORAN, 2007).

A atual conjuntura, marcada pelo excesso de *fake news* e bolhas de informação, exige o desenvolvimento de um sujeito crítico e autônomo, que inserido no universo de (des)informações disponibilizadas em rede, seja capaz de analisar, produzir e compartilhar conhecimento.

Os impactos sociais reforçam a relevância de garantir processos formativos para professores e alunos no sentido de identificarem ambientes seguros de levantamento de dados, além de elaboração de conteúdos ou posicionamentos que questionem argumentos falseados, o que se convencionou denominar *fake news* (GAIA; GOMES; SILVA, 2019, p. 94).

Para Boeres (2018, p. 494), o letramento digital permite ao sujeito lidar com a quantidade infinita de dados, manter-se conectado, “acompanhar as informações nos mais diversos espaços virtuais, aprendendo a partir das mudanças, dominando os recursos disponíveis à informação”, o que favorece a aprendizagem ao longo da vida.

O letramento digital envolve aprendizado ativo, crítico e contínuo, o que perpassa pela construção de uma postura ética, consciente e questionadora, tanto do aluno, quanto do professor. Neste sentido, a Webquest possibilita desenvolver e aperfeiçoar várias competências vinculadas ao letramento informacional, tais como “[...] localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando a tomada de decisão e a resolução de problemas” (GASQUE, 2010 *apud* BOERES, 2018, p. 486).

Ao definir-se um projeto voltado para a transformação social, faz-se necessário repensar a postura do professor, de modo que este profissional favoreça a aproximação entre o aluno e a cultura elaborada, através da construção de estratégias que favoreçam a formação integral do sujeito (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 74). A formação humana integral se caracteriza por valorizar o potencial criativo do sujeito, em suas dimensões intelectual e prática, estruturando-se a partir do eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura, adotando o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico (RAMOS, 2014; MOURA, 2013; SILVA; SOUZA, 2020).

Nesse sentido, é preciso considerar que a formação integral perpassa pelo desenvolvimento da autonomia e esta deve ser entendida como um processo de amadurecimento, ou seja:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade (FREIRE, 2002, p. 67).

A Educação Profissional e Tecnológica, ao assumir o compromisso em contribuir para emancipação humana, necessita vivenciar um projeto político-pedagógico vinculado a ações que favoreçam a superação da fragmentação do saber, ao tempo que sejam “capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

Diante desse desafio, percebe-se o potencial da ferramenta Webquest, tendo em vista que ela pode ser estruturada a partir de projetos de pesquisa, direcionados para o desenvolvimento da autonomia do sujeito, ao tempo que valoriza as ações colaborativas. É preciso ter a clareza que as metodologias desenvolvidas no Ensino Médio Integrado necessitam de uma didática vinculada à “ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais, bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).

Diante do exposto, faz-se necessário fortalecer o compromisso com a emancipação social dos sujeitos, ultrapassando a caráter pragmático que visualiza o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como uma mera formação para o mercado de trabalho, e apresentando como alternativa pedagógica a Webquest, uma ferramenta que favorece o desenvolvimento de metodologias ativas, e que tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos, capazes de compreender que a transformação social perpassa pela democratização do conhecimento e pelo trabalho colaborativo em prol do ser humano e não do capital.

## **Considerações finais**

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento teórico-prático, unindo formação geral à formação profissional. Todavia, em um cenário governado por algoritmos - coordenados pelos interesses do mercado -, que ampliam a precarização do trabalho e que fragilizam as estruturas democráticas, a EPT não deve se posicionar como neutra. A perspectiva libertária que deu origem à concepção de ensino integral exige uma postura crítica, que contribua para fortalecer os princípios de luta de classe e resistência à opressão, essenciais em um universo em que prepondera a injustiça social.

A complexidade vivenciada exige que os estudantes da EPT – trabalhadores e futuros trabalhadores – compreendam as causas da exploração, bem como sejam capazes de resistir quando a mesma aparece de forma sutil, com sinônimos de empreendedorismo e maior autonomia, como vêm ocorrendo com os trabalhadores uberizados.

É preciso repensar o currículo da EPT, de modo que este ultrapasse a

formação para o mercado e avance em direção a emancipação dos sujeitos trabalhadores. Neste sentido, a pesquisa como princípio pedagógico assume seu caráter social, pois favorece o desenvolvimento de habilidades complexas, que embora estejam vinculadas ao mundo do trabalho, possibilitam a progressão nos estudos e amplia as possibilidades de transformação da realidade vivenciada.

Neste estudo, a Webquest é indicada como uma ferramenta que pode auxiliar o processo de pesquisa. Entretanto, é preciso destacar a importância do desenvolvimento de metodologias que favoreçam a autonomia e a colaboração dos sujeitos envolvidos, e ultrapassem a perspectiva de formação mercantil.

Faz-se necessário pensar um modelo alternativo ao capitalismo, que valorize a vida e supere as desigualdades sociais, a destruição do meio ambiente e a exploração do trabalhador, que sofre consequências físicas, sociais e psicológicas, impostas pelo sistema de metabolismo antissocial do capital (ANTUNES, 2020). Assim, ao assumir compromisso em contribuir para emancipação humana, o projeto político-pedagógico da EPT deve garantir a pesquisa como princípio pedagógico, de modo a propiciar a superação da fragmentação do saber, ao tempo que contribua para “promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

## Referências

ANTUNES, R. **Coronavírus: o Trabalho sob Fogo Cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v52n38.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**, Petrópolis: Vozes, 2013.

BACICH, L. **WebQuest**: como organizar uma atividade significativa de pesquisa. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/03/22/web-quest-como-organizar-uma-atividade-significativa-de-pesquisa/>. Acesso em: 02 out. 2020.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nx5cvx1>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BOERES, S. O letramento e a organização da informação digital aliados ao aprendizado ao longo da vida. **Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, SP, v.16, n.2, p. 483-500, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8651507/pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BORGES, M. C.; DALBERIO, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653) n.º 43/5 – 25 de julho de 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2299>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **Portaria** n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução** CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 abr. 2020.

CAMARGO, R. Z.; LIMA, M. C.; TORINI, D. M. Educação, Mídia e Internet: desafios e possibilidades a partir do conceito de letramento digital. **Rev. Bras. Psicodrama**, São Paulo, v. 27, n. 1, pp. 106-116, jan.-jun., 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932019000100011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932019000100011). Acesso em: 15 ago. 2020.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte. v.23. n.1. p. 187-205. jan-abr de 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 12 nov. 2019.

DEMO, P. **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018. 180 p., 1,27 MB; ePDF. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/eBook-Atividades-de-Aprendizagem-Pedro-Demo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0545.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FILGUEIRAS, V.; ANTUNES, R. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Revista Contracampo**. Niterói (RJ), v. 39. abr-jul/2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38901>. Acesso em: 17 fev. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 92p.

GAIA; R. V.; GOMES, A. S.; SILVA, G. L. R. A leitura crítica de dados em rede: registros sobre a democracia na idade média. *In*: PORTO, C.; OLIVEIRA, K.



E. de J.; CHAGAS, A. M. (Org.) **Educiber: dilemas e práticas contemporâneas**. Aracaju: EDUNIT, 2019. Volume 2 - E-book 2. Edição. Disponível em: <https://editoratiradentes.com.br/e-book/educiber2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C. Aspectos da valorização docente em narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n. 36, p. 433-451, Edição Especial, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5899/4420>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GUEDES, M. Q. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica, **Revista da Investigação às Práticas**. Mai. 2018. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/viewFile/174/276>. Acesso em: 10 jan. 2021.

HARVEY, D. **Política anticapitalista em tempos de coronavírus**. Publicado originalmente em inglês na Democracy at Work. Traduzido por Seigner Ameni, para a Jacobin Brasil. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2014. 141 p.

KUENZER, A. Z. O Trabalho como Princípio Educativo. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, pp. 21-28. Fev. 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/1118/1123>. Acesso em: 07 mai. 2020.

LEITE, K. C. A (in)esperada pandemia e suas implicações para o mundo do trabalho. **Revista Psicologia & Sociedade**, vol. 32, pp. 1-18, 04 set. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822020000100408&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822020000100408&script=sci_arttext). Acesso em: 16 fev. 2021.

LEMOS, A. Desafios Atuais da Cibercultura. In: **Jornal Correio do Povo**, Caderno de Sábado, Porto Alegre, 15 jun. 2019. Disponível em: <http://www.lab404.ufba.br/os-desafios-atuais-da-cibercultura/>. Acesso em: 05 Jan. 2021.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602018000500223&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500223&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 Mar. 2020.

MERCADO, L. P. L. **Prática de Letramento Digital Envolvendo Webquest e Produção de Cordel no Curso de Pedagogia**. In: 23 Edição do Congresso Internacional de Educação a Distância (Ciaed), 2017, Foz do Iguaçu, Paraná. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/>

pdf/154.pdf. Acesso em: 21 Ago. 2020.

MORAN, J. M. **A Educação que Desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papyrus, 2007. 174 p.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, vol. 39, núm. 3, jul - set, 2013, pp. 705-720. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000300010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 17 Ago. 2020.

PITA, M. Quando o lucro está nos dados, a privacidade se torna contracultura. *In*: MEHL, J. P.; SILVA, S. P. da. **Cultura digital, internet e apropriações políticas**: experiências, desafios e horizontes. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letra e Imagem, 2017. Disponível em: [http://ctpol.unb.br/wp-content/uploads/2019/04/2017\\_MEHL-\\_SILVA\\_Cultura-Digital-e-apropriacoes-politicas.pdf](http://ctpol.unb.br/wp-content/uploads/2019/04/2017_MEHL-_SILVA_Cultura-Digital-e-apropriacoes-politicas.pdf). Acesso em: 21 Nov. 2020.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RIBEIRO, S. J. T. SANTOS, E. O. dos. Democracia crackeada: a cibercultura e a manipulação algorítmica persuasiva. *In*: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E. de J., CHAGAS, A. M. (Org.) **Educiber: dilemas e práticas contemporâneas**. Aracaju: EDUNIT, 2019. Volume 2 - E-book 2ª Edição. Disponível em: <https://editoratiradentes.com.br/e-book/educiber2.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020

SANTAELLA, L. **A Pós-Verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri, SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

SANTOS, T. R. dos; BARIN, C. S. Problematização da Metodologia Webquest na Prática Educativa: potencialidades e desafios. **Revista Tecnologias na Educação** – Ano 6 - número 11 – Dezembro 2014. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/ano-6-numero-vol11/>. Acesso em: 04 out. 2019.

SILVA, P. T. S. M. da; SOUZA, F. das C. S. Docência no Ensino Médio Integrado: compromisso com as demandas do mercado ou com a formação humana integral? **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.11 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3287>. Acesso em: 15 out. 2020.

VALER, S. A Pesquisa como Princípio Pedagógico e sua Materialidade Linguística: estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 17, p. e7289, dez. 2019. ISSN 2447-1801. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7289>. Acesso em: 19 set. 2020.

VIEIRA, M. de F.; SILVA, C. M. S. da. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE** (ISSN online: 2317-6121; print: 1414-5685), 14 dez. 2020. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p1013>. Acesso em: 15 fev. 2021.

# A PERTINÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

# 12

Caroline Neugebauer Wille<sup>1</sup>  
Cibele Schwanke<sup>2</sup>  
Clarice Monteiro Escott<sup>3</sup>  
Michelle Camara Pizzato<sup>4</sup>

## Introdução

As reflexões apresentadas neste capítulo contemplam resultados parciais do projeto de pesquisa denominado “*A experimentação no ensino de microbiologia: uma proposta crítico dialética aplicada no contexto do ensino médio integrado*”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) com vistas à elaboração de um produto educacional para ensino de microbiologia no Ensino Médio Integrado (EMI).

O EMI é uma modalidade de ensino ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que busca integrar a formação profissional ao ensino médio, comprometendo-se com a superação da divisão histórica entre trabalho e educação e promovendo a formação humana integral dos indivíduos (RAMOS, 2008).

Mas, apesar do compromisso da RFEPCT, existe uma percepção de que currículos e práticas ainda conservam a hegemonia dual, que separa o pensar e o fazer, a formação propedêutica e a formação profissional, a teoria e a prática (COSTA, 2012; ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015; FRIGOTTO, 2018).

Assim, os autores Costa (2012) e Araújo e Frigotto (2015) observam que o principal obstáculo para a concretização do EMI é a compreensão dessa modalidade de ensino somente como uma estratégia de organização dos conteúdos escolares, ignorando seu compromisso com a formação ampla dos indivíduos, o aspecto ético-político transformador da proposta e a materialidade de sua operacionalização.

Além disso, novos obstáculos ao EMI estão surgindo em virtude dos recentes retrocessos nas políticas educacionais brasileiras, que se manifestam principalmente na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) e nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021).

---

1 Mestranda PROFEPT/IFRS, Dra. em Fitossanidade (UFPEL), Bióloga (UFPEL), Tecnóloga em Controle ambiental (CEFET-RS). Professora do IF Sul Campus Camaquã. E-mail: carolinewille@ifsul.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7784-2631>,

2 Doutorado em Ciências (UFRGS), Bióloga (UFRGS). Professora do IFRS Campus Porto Alegre. E-mail: cibele.schwanke@poa.ifrs.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4518-3229>. in memoriam.

3 Doutorado em educação (UFRGS), Pedagoga (PUC), professora do IFRS Campus Porto Alegre, docente permanente e Coordenadora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS). E-mail: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9222-1430>.

4 Doutora em Ensino de Ciências (UBU Espanha), Química (UFRGS), professora do IFRS Campus Porto Alegre, docente permanente Coordenadora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS). E-mail: michelle.pizzato@poa.ifrs.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1179>.

Esses documentos resultam de um projeto empresarial que promove uma formação minimalista, precarizando o acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora (RAMOS, 2017; PINA, GAMA, 2020), contrariando as bases teóricas que fundamentam o EMI. Por isso, é urgente avançar na compreensão do EMI buscando estratégias viáveis para sua materialização, operação e fortalecimento. Não apenas para melhorar o ensino e a aprendizagem, mas também como forma de resistência aos retrocessos na educação brasileira.

Nesse sentido, escolher pedagogias que estejam alinhadas à formação humana integral é condição essencial tanto para estruturar os currículos, como para subsidiar as práticas educativas. Uma opção para viabilizar essa educação transformadora, almejada no EMI, pode ser a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), pois propõe o ensino organizado na lógica dialética proporcionando uma reflexão ampliada da prática social, instrumentalizando os alunos para a compreensão da realidade, contribuindo para a democratização da sociedade (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Buscando identificar as principais aproximações entre EMI e a PHC, foi realizada pesquisa bibliográfica identificando e comparando as principais concepções envolvidas nessa pedagogia e no EMI.

Para tanto, inicialmente resgatamos as concepções envolvidas no EMI, com base na obra de Marise Ramos, “como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular” (RAMOS, 2008, p. 3). Em seguida, apresentamos as principais concepções envolvidas na PHC, com base na obra de Saviani e autores que estudam sua pedagogia. Por fim, discutimos as principais aproximações entre essas propostas, procurando demonstrar a pertinência da PHC como pedagogia alinhada aos princípios do EMI.

Assim, buscamos apresentar a PHC como uma possibilidade concreta para embasar a práxis pedagógica em resistência aos atuais retrocessos na educação e promoção da formação humana integrada.

## **1 Os sentidos da integração envolvidos na concepção do Ensino Médio Integrado**

A concepção do EMI pode ser encontrada em Ramos (2008, 2014a, 2014b, 2017), que sintetiza os princípios envolvidos nessa modalidade de ensino em três sentidos envolvidos na compreensão do termo “integrado”.

### **1) Primeiro sentido: Da formação omnilateral**

O primeiro sentido do termo é um entendimento de caráter filosófico que “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (RAMOS, 2008, p. 3). É um princípio que tem como base a perspectiva de uma formação omnilateral.

Uma formação omnilateral pressupõe a possibilidade de experiências formativas que contemplem todos os sentidos da vida humana, que per-

mitam a compreensão dos conhecimentos e recursos que a humanidade produziu e que ajudem a desvelar e revelar as possibilidades que o indivíduo possui e possa vir possuir (RAMOS, 2014a).

Assim, integra o trabalho, a ciência e a cultura, “dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social” (RAMOS, 2008, p.3):

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p.3).

## **2) Segundo sentido: da indissociabilidade entre formação profissional e formação básica**

O segundo sentido revela o aspecto ético, político do EMI, que demonstra seu compromisso com a juventude brasileira, oferecendo uma formação que atenda às necessidades da classe trabalhadora de prover-se, sem negar o acesso ao conhecimento geral que permite compreender a realidade de forma crítica e acessar outros níveis de escolaridade.

Desse modo, o EMI constitui uma travessia possível para a construção de uma nova realidade, opondo-se às políticas educacionais anteriores, que fomentaram a separação entre ensino profissional e médio, privando os indivíduos de uma formação plena e de acesso ao ensino superior, conforme Ramos defende:

Portanto, defendemos a possibilidade do ensino médio integrado à educação profissional por razões ético-políticas, posto que a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feita mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área. Não obstante, o que perseguimos não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui. (RAMOS, 2018, p.15).

Nesse sentido, a autora afirma que a garantia da oferta do ensino médio integrado ao ensino profissional para a juventude brasileira, na perspectiva da educação unitária e entendido como uma “travessia para uma nova realidade” é, sobretudo, uma obrigação ética e política (RAMOS, 2018, p.15).

A autora reforça que a educação profissional não prescinde nem pode substituir a educação básica, mas que esse sentido considera a efetivação de um duplo direito: o direito à educação básica e o direito à educação profissional (RAMOS, 2014a).

### **3) Terceiro sentido: da compreensão da realidade em sua totalidade, como síntese de múltiplas determinações**

O terceiro sentido é de natureza epistemológica e pedagógica, compreendendo a integração de conhecimentos gerais e específicos, superando a hegemonia do positivismo que fragmenta e hierarquiza o conhecimento (RAMOS, 2008).

Nesse sentido, a autora destaca a importância de trabalhar os processos de produção em suas múltiplas determinações, permitindo que conhecimentos de origem epistemológica diferentes se integrem como mediações que permitem a compreensão da realidade em sua complexidade, por isso reforça que a problematização dos processos produtivos é a chave para construção coletiva de um currículo integrado (RAMOS, 2014a).

## **2 Os elementos fundantes envolvidos na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica**

Ao propor o Concreto como base de sua pedagogia, Saviani defende a compreensão do conhecimento como “algo enraizado na realidade, produzido pelos indivíduos, para os indivíduos e com os indivíduos” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 78).

Assim descreve o ensino e a aprendizagem como um movimento que vai do empírico, percepção sensorial imediata, para o concreto como síntese de múltiplas determinações, que permite superar a visão fragmentária e mediar a compreensão do real como totalidade, e é composto pelos elementos: Prática social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social (SAVIANI, 2019).

Nesse processo, a prática social é comum a professor e alunos, ambos são agentes sociais no processo, no entanto, no início do processo diferenciam-se quanto ao nível de compreensão da prática social (SAVIANI, 2018), conforme o autor descreve:

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção da prática social envolve uma antecipação do que será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2018, p. 57).

A partir dessa percepção inicial da realidade ocorre a identificação das “questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em

consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2018, p. 57), este momento é chamado de problematização.

Do problema, surge a necessidade da instrumentalização que é considerada a apropriação “dos instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver os problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2018, p. 57).

Nesse processo, a escola cumpre o seu papel social oferecendo, aos educandos, os instrumentos necessários para que compreendam a realidade. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2018, p. 57).

Nesse contexto cabe a pergunta: como transmitir<sup>5</sup> os conteúdos? Cabe ao professor então elaborar a didática que permita essa instrumentalização, planejando o desenvolvimento das aulas, selecionando os conteúdos necessários, definindo os objetivos, escolhendo os métodos adequados e a forma de avaliação coerente (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

Isso permite ascender na compreensão da realidade, culminando na “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2018, p.57), momento que o autor denomina catarse.

Assim, o ponto de chegada é a própria prática social, no entanto com uma alteração qualitativa:

Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2018, p. 58).

No entanto, esses momentos não devem ser confundidos com um passo a passo, e sim compreendidos como um movimento orgânico de mediação entre o singular e o universal, cujo desenvolvimento depende das variáveis envolvidas no contexto da prática pedagógica (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Observando o caráter crítico superador da proposta de Saviani e vislumbrando, na PHC, uma possibilidade para desenvolver práticas educativas coerentes aos princípios da formação humana integral, partimos dos elementos fundantes da PHC organizados por Gama (2015) (projeto histórico; concepção de ser humano; teoria do conhecimento; concepção de educação/escola; concepção de trabalho educativo) para, posteriormente, estabelecer aproximações do EMI com a referida pedagogia.

---

5 Na perspectiva de Saviani, o termo transmitir denota a necessidade de mediar o processo de apropriação do conhecimento, do saber objetivo construído historicamente pelo homem, assim não é compreendido na mesma acepção da educação bancária, mas é oposto dessa percepção.

## **1) Projeto histórico**

A PHC emerge da necessidade de formular uma teoria pedagógica crítica que contribua para a superação da divisão de classes; das formas de dominação, privilégio e alienação presentes no capitalismo (GAMA, 2015).

## **2) Concepção de ser humano**

A concepção de ser humano da PHC é fundamentada na obra de Marx e Engels, considerando que a essência humana coincide com a *práxis* (GAMA, 2015). Ao se apropriar da definição de ser humano definida pela teoria marxista, considera que o homem se constitui por meio das relações sociais, e afirma: “A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesse sentido, a própria existência humana se confunde com o trabalho, como forma de manifestação de vida: “Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154).

## **3) Teoria do conhecimento**

Utiliza o Materialismo Histórico-Dialético, teoria do conhecimento que “estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 89). Assim, a base da PHC é o concreto, reforçando a importância da historicidade como forma de compreender a essência humana do trabalho, educação, ciência e tecnologia, e da dialética como método de análise que permite a compreensão do concreto em sua complexidade dinâmica e contraditória.

Pela lógica dialética busca-se compreender a realidade para além da aparência superficial das coisas, desnudando a superficialidade empírica e penetrando no real por meio da análise, a qual permite determinar suas relações internas e determinações, possibilitando a compreensão da realidade em sua totalidade (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

Essa lógica “permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico” (GAMA, 2015, p. 74). Em síntese, consiste em “ir do todo à análise das partes e retornar/reconstruir a síntese de relações” (GAMA, 2015, p. 73).

## **4) Concepção de educação/escola**

Para Saviani “o entendimento do homem como síntese de relações sociais significa que os seres humanos, para se constituírem como tais, necessitam se apropriar das objetificações humanas produzidas ao longo da história por aqueles que os antecederam” (2019, p. 99).



Por isso, a educação é entendida como uma atividade que coincide com a origem humana, visto que, a essência do homem “não é assegurada previamente, mas deve ser produzida por ele mesmo”. Assim, se faz necessário “aprender a produzir sua própria existência” e a “produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2019, p. 98).

A escola surge da institucionalização da educação (GAMA, 2015). Originalmente a educação ocorre “de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais” (GAMA, 2015, p. 75). Nesse contexto, trabalho e educação apresentavam uma identidade comum no trabalho, ou seja, no “ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas” se dava o processo de educação, onde “Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2019, p.98). Assim, segundo o autor: “Nessas condições, a educação identificava-se com a vida” (SAVIANI, 2019, p. 36).

No entanto, com a apropriação privada e os processos de desenvolvimento da produção ao longo da história, houve uma ruptura entre a educação e o trabalho, assim, a escola em sua origem é um espaço destinado ao trabalho intelectual e formação de futuros dirigentes (SAVIANI, 2019).

Historicamente, a formação intelectual foi negada aos trabalhadores sob diversos pretextos e formas, tornando a educação um objeto de constantes disputas entre diferentes projetos de sociedade. Por isso, posicionando-se em favor de uma sociedade mais justa e igualitária, Saviani defende a necessidade de a escola possibilitar acesso ao saber sistematizado, à cultura letrada, aos clássicos, para que possam compreender a realidade de forma crítica iniciando a travessia para uma nova sociedade em que superem a opressão (SAVIANI, 2019).

Como reafirma na passagem: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2018, p. 45).

## **5) Concepção de trabalho educativo**

Para Saviani, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p.12-13).

Nesse sentido, o autor afirma que: “pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2019, p.43).

Por isso, Saviani se opõe a precarização do ensino destinado às camadas populares, valorizando a importância dos conteúdos: “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2018, p. 45).

Na perspectiva da PHC, o trabalho educativo, na educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provisão dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2019, p.43).

### **3 Aproximações entre Ensino Médio Integrado e Pedagogia Histórico-Crítica**

Conforme demonstramos no tópico anterior, a pedagogia de Dermeval Saviani (PHC) é uma proposta de caráter contra-hegemônico, revolucionário, radicalmente historicista, que defende o ensino como prática social que deve promover a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, permitindo a compreensão da realidade em sua totalidade para superação das desigualdades impostas pelo capitalismo.

Por isso é reconhecida pela capacidade de responder “às necessidades históricas atuais no âmbito da educação, especificamente, quanto ao enfrentamento do esvaziamento curricular e rebaixamento da formação dos trabalhadores” (GAMA, 2015, p. 75). Sendo sua pertinência no EMI, defendida por Ramos “como a concepção e uma *práxis* coerente com as necessidades da classe trabalhadora” (2017, p. 21).

Observando as concepções envolvidas no EMI, é possível constatar diversas aproximações com a PHC, a começar pelo primeiro sentido da integração, onde Ramos afirma:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (RAMOS, 2008, p.4)

Podemos perceber que o EMI revela a mesma concepção de homem presente na PHC, ressaltando a importância do trabalho como princípio educativo. A proposta do EMI, portanto, coincide com Saviani, que compreende que os currículos devem guiar-se pelo princípio do trabalho como processo através do qual o homem transforma a natureza (GAMA, 2015), adotando como eixo de referência para o ensino médio a superação da contradição entre homem e trabalho (SAVIANI, 2007):

Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

Ao corroborar a necessidade de adotar o trabalho como princípio educativo e resgatar a unidade indissolúvel entre teoria e prática (SAVIANI, 2007), surgem aproximações também com o segundo sentido da integração.

Esse sentido, corresponde ao compromisso ético-político do EMI em garantir a indissociabilidade entre formação geral e profissional, que é expresso em suas diretrizes ético-políticas: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes (RAMOS, 2008).

Dessa forma, ao tratar do EMI, Araújo e Silva (2017) ressaltam o papel da educação na superação de injustiças, não como lócus exclusivo, mas como espaço privilegiado para construção de valores da juventude. Os autores defendem que o EMI “se configura como uma proposta de enfrentamento às chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultural” (ARAÚJO, SILVA, 2017, p. 9).

Portanto, as diretrizes ético-políticas apontam para a semelhança do EMI em relação à concepção de educação/escola de Saviani, que defende a necessidade de superar as dualidades educacionais, garantindo acesso à cultura letrada, ao conhecimento sistematizado, como forma de superação das desigualdades sociais. Saviani (2019) reconhece o EMI como uma retomada em direção da superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por conter:

De algum modo, os germens de uma organização de ensino segundo a concepção de politecnia, pois contavam com uma infraestrutura que permitiria uma articulação direta entre trabalho intelectual e manual, entre formação teórica e preparo técnico, em suma, um tipo de ensino capaz de propiciar o domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna (SAVIANI, 2019, p. 305).

Nesse sentido percebe-se uma aproximação entre os princípios ético-políticos do EMI e projeto histórico da PHC, cujo objetivo é contribuir para a superação da divisão de classes; das formas de dominação, privilégio e alienação presentes no capitalismo (GAMA, 2015).

No entanto, Saviani (2019) defende que os princípios contidos no EMI só poderão se germinar como proposta superadora adotando a politecnia, como oposição radical ao “adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 2019, p. 307).

Considerando os atuais ataques à educação, que aprofundam a velha dualidade trabalho e educação e comprometem a aplicação da politecnia,

Ramos (2017) defende a necessidade de se resistir à atual contrarreforma, consubstanciada na Lei n. 13.415/2017, como compromisso ético-político com a formação integral:

Os desafios a serem enfrentados pelas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica implicam em não se dobrar de imediato, mas se valer de sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica para defender seus princípios, seus propósitos e seus projetos. Dessa forma, podem tornar-se aliadas do conjunto da educação nacional em defesa, e na realização, da educação pública, laica e de qualidade social (RAMOS, 2017, p. 22).

Nesse sentido, Saviani defende a importância dos Institutos Federais como espaços de resistência e referência para subsidiar transformações na educação:

[...] assegurando uma formação qualitativamente consciente de quadros que, pela pesquisa, produzirão os conhecimentos necessários para subsidiar a luta de educadores e de todo o povo brasileiro para derrotar o golpe e restaurar, num primeiro momento, o Estado Democrático de Direito. E, na sequência, transformar a democracia formal em democracia real, o que implicará a superação do capitalismo pela instauração de uma sociedade baseada na socialização dos meios de produção (SAVIANI, 2019, p. 312).

No entanto, para atender esse compromisso ético-político, é necessário avançar na construção das condições políticas e pedagógicas, para consolidar o EMI como um outro referencial de escola, que supere:

Uma formação precária, parcial, limitada por concepções economicistas, advindas da Teoria do Capital Humano, a qual reconhece a importância da educação apenas a partir do viés da economia, traz uma visão empobrecedora do papel da educação e tende a gerar seres igualmente precários, parciais e limitados (ARAÚJO, SILVA, 2017, p.10-11).

Por isso os autores reafirmam a necessidade de aprimorar o trabalho educativo, tendo em vista o compromisso ético político do EMI, salientando que: “As experiências de implantação do EMI apontam para a necessidade de serem tomados alguns cuidados para não corrermos o risco de negar a originalidade inicial deste projeto, o qual carregava, em si, uma perspectiva transformadora de educação” (ARAÚJO, SILVA, 2017, p. 24).

Assim, o EMI encontra subsídios na concepção de trabalho pedagógico na PHC, que se manifesta de forma radicalmente contrária à precarização do acesso ao conhecimento, defendendo a práxis pedagógica capaz de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p.12-13).

Ao contrário de uma formação fragmentada, precária e alienada, o EMI busca desenvolver a compreensão da realidade em sua totalidade, o que envolve uma determinada concepção de prática pedagógica subsidiada por uma teoria do conhecimento. O terceiro sentido do termo integrado é

um sentido pedagógico, compreendido como a integração entre conhecimentos gerais e específicos que permite a compreensão da realidade em sua complexidade.

A importância dessa integração para a compreensão das múltiplas determinações da realidade é aprofundada por Ramos:

Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado [...]

[...] Como teoria separada da realidade concreta torna-se abstrata, vazia. Podemos afirmar, então, que um conhecimento de formação geral só adquire sentido quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo (RAMOS, 2008, p. 17)

Segundo Ramos, integrar esses conhecimentos significa adotar o trabalho como princípio educativo, mesmo princípio sobre o qual a PHC orienta a construção do currículo escolar. Ao propor que o ensino médio seja guiado pela contradição entre homem e trabalho, a explicitação dos mecanismos do processo de trabalho e o aprofundamento da compreensão do trabalho na sociedade moderna (GAMA, 2015), a PHC é uma possibilidade concreta para subsidiar a construção do currículo no EMI.

Conforme Ramos, a construção do conhecimento mediada pelo trabalho como princípio educativo, também possui como premissa a abordagem dos conteúdos em uma perspectiva histórica, “que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais” (RAMOS, 2014b, p. 209), permitindo a compreensão do processo de desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos para transformação da natureza e desenvolvimento humano. Resgatar a historicidade do trabalho também permite compreender aspectos necessários à superação da alienação e luta por uma nova sociedade, desvendando as relações sociais envolvidas e as formas de exploração nos diferentes modos de produção e educação (RAMOS, 2014b).

Além disso, percebe-se no terceiro sentido do EMI, um princípio epistemológico “que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva”, o qual exige um método “que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta” (RAMOS, 2008, p. 21), revelando assim o enraizamento do EMI no Materialismo Histórico-Dialético, que constitui a mesma teoria do conhecimento que dá embasamento à PHC.

O elemento central desta teoria é a Filosofia da práxis, que, segundo Ramos (2014b), orienta a formação de trabalhadores na escola levando a com-

preensão do homem como ser histórico-social e de sua essência como algo produzido “nas relações com o mundo objetivo e com os outros homens, forjando o processo de produção da existência humana” (RAMOS, 2014b, p. 208).

Além disso, a Filosofia da práxis envolve uma orientação epistemológica, pois “entende a realidade material e social como síntese de múltiplas determinações históricas, construídas pelos próprios homens na luta pela produção de sua existência” (RAMOS, 2014b, p. 208).

Desse modo, do ponto de vista pedagógico, Ramos afirma que a Filosofia da práxis remete à PHC, pois “Trata-se de uma pedagogia que tem a categoria modo de produção como fundamento e sentido da educação” (RAMOS, 2014b, p. 208).

Essa análise nos permite compreender que a Pedagogia de Saviani, ao transpor o materialismo histórico-dialético para o trabalho educativo, propondo momentos que se articulam dentro da prática social (Prática social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social), constitui uma práxis pedagógica capaz de superar a visão fragmentária e mediar a compreensão do real como totalidade. Tal concepção integradora e histórico-dialética é esperada no EMI, constituindo um caminho seguro para construção de currículos e práticas educativas que tenham como base o trabalho como princípio educativo.

Por isso, reforçamos a afirmação de Saviani (2019) que, na atual conjuntura, não basta alertar para os perigos do tecnicismo, mas é preciso colocar em prática uma formação unificada, de base científica que articule os diferentes conhecimentos. Dessa forma, a PHC constitui uma estratégia possível para “além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania” (SAVIANI, 2019, p. 309).

Em tempos de obscurantismo, que refletem no esvaziamento curricular e aprofundam as desigualdades educacionais e sociais, defender o EMI, garantindo o acesso aos conteúdos que permitam a compreensão da realidade em sua totalidade, combatendo a alienação e desenvolvendo uma formação para o exercício pleno da cidadania, constitui um ato revolucionário. Isso exige uma postura filosófica, epistemológica e pedagógica que encontra na PHC, uma pedagogia contra hegemônica embasada no Materialismo Histórico-Dialético, uma ferramenta importante para sua materialização.

## **Considerações finais**

Analisando as bases conceituais que fundamentam o EMI, é possível observar que está sedimentado na mesma base teórica que a PHC, assim, a pedagogia proposta por Saviani constitui uma fonte segura para subsidiar a construção de currículos e práticas pedagógicas em uma perspectiva humana integral.

Ao propor a organização do currículo centrado no trabalho, a PHC pode promover a integração entre o ensino médio e a formação profissional em uma perspectiva orgânica, de totalidade, por meio da aplicação do trabalho como princípio educativo, resgatando a unidade indissolúvel entre teoria e

prática, contribuindo para a percepção crítica da realidade e a transformação social.

Nesse sentido, a PHC além de orientar a práxis docente de forma a fortalecer o EMI, oferece subsídios para resistência aos retrocessos educacionais que acentuam a dualidade entre trabalho e educação, contribuindo para a manutenção e consolidação do EMI.

No entanto, dada a brevidade do capítulo não foi possível explorar os fundamentos didáticos dessa pedagogia, por isso recomendamos a leitura de Ramos (2014b), Gama (2015) e Galvão; Lavoura; Martins (2019) que apresentam em detalhes a aplicação da PHC no trabalho pedagógico.

## Referências

ARAÚJO, A. C.; SILVA; C. N. N. Ensino Médio Integrado: uma formação humana para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA; C. N. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

COSTA, A. M. R. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

FRIGOTTO, G. *et al.* **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018. p. 83-148.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Trabalho Necessário**, n. 18 (36), p.343-364, 2020.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Belém: SEDUC, 2008.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 20-43.

RAMOS, M. N. Ensino Médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014a.

RAMOS, M. N. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 207-218, jan-abr, 2014b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.



Esta obra se soma a outros esforços que buscam afirmar que uma educação verdadeiramente emancipatória é possível. Uma educação que não faça distinção entre ricos e pobres; conhecimentos técnicos e propedêuticos; planejadores e executores; dominantes e dominados; maioria e minoria; brancos e negros. Uma educação que considera o ser humano em sua totalidade, para uma formação plena, não apenas seu adestramento para o desempenho de funções técnicas e manuais necessárias a seu ingresso no mercado de trabalho. O projeto de educação que subjaz as discussões presentes neste livro - uma educação profissional emancipatória - tem como horizonte um ideal de ser humano pleno, livre, consciente, emancipado e digno.

ISBN: 978-65-996340-1-7

