

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado



Dissertação

**A Formação Omnilateral e os desafios para o Ensino Médio de Nível Técnico
no Mundo Atual: limites e possibilidades da omnilateralidade no IFSUL**

Luçaires Czermainski Gonçalves

Pelotas, 2017

G635f Gonçalves, Luçaires Czermainski
A Formação Omnilateral e os desafios para o ensino médio
de nível técnico no mundo atual: limites e possibilidades da
omnilateralidade no IFSUL / Luçaires Czermainski Gonçalves;
Jovino Pizzi. – Pelotas, 2017.
96 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Teoria e política da educação 2. Ensino técnico 3.
Omnilateralidade I. Pizzi, Jovino. II. Título.

CDU 37.01

Catálogo na Fonte

Luçaires Czermainski Gonçalves

**A Formação Omnilateral e os desafios para o Ensino Médio de Nível Técnico
no Mundo Atual: limites e possibilidades da omnilateralidade no IFSUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jovino Pizzi

Pelotas, 2017

Luçaires Czermainski Gonçalves

A Formação Omnilateral e os desafios para o Ensino Médio de Nível Técnico no
Mundo Atual: limites e possibilidades da omnilateralidade no IFSUL

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Pelotas.

Data da Apresentação: Pelotas, 18 de setembro de 2017.

Banca Examinadora:

.....
Prof. Dr. Jovino Pizzi (Orientador)
Doutor em Ética y Democracia pela UJI (Espanha, 2002)

.....
Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000)

.....
Prof. Dr. Dirlei de Azambuja Pereira
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2016)

Dedico à minha mãe que, através de seu apoio e exemplo de ser humano, me ajudou a seguir em frente. Ainda que a vida apresentasse alguns obstáculos, me ensinou a perseverar e a não desistir facilmente.

Agradecimentos

À universidade Federal de Pelotas, através do PPGE pela oportunidade de uma formação humana, de uma leitura de mundo mais crítica e voltada às questões sociais e educativas, no sentido de me desconstruir para me construir novamente, tendo como horizonte a omnilateralidade.

Ao meu professor orientador Jovino Pizzi, pela oportunidade dada, pela escuta, conselhos, rigor e crítica construtiva, paciência e apoio ao meu tema de dissertação.

A todos os funcionários do programa pela atenção e auxílio sempre que solicitado.

Aos professores e professoras das disciplinas do programa, com certeza os saberes partilhados ampliaram meu olhar e possibilitaram para que eu enxergasse para além do posto.

Aos professores Gomercindo Ghiggi e Dirlei Pereira, pelas profícuas contribuições durante a banca de qualificação, pois, além de partilharem seus saberes, foram externamente solidários em indicar alguns caminhos teóricos para que o tema fosse melhor apresentado.

Ao IFSUL, campus Pelotas, pela oportunidade de trabalho e de pesquisa.

Ao meu irmão, irmãs e sobrinhos, grandes incentivadores de meu caminhar.

Aos amigos que sempre se colocaram solidários, contribuindo em muito com sua escuta e com seu pensar.

Ao Marcelo, pelo incentivo e apoio.

Muito obrigada.

**“Os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de diferentes maneiras; a questão, porém, é transformá-lo”
(MARX, 2010).**

Resumo

GONÇALVES, Luçaires Czermainski. **A Formação Omnilateral e os desafios para o Ensino Médio de Nível Técnico no Mundo Atual: limites e possibilidades da omnilateralidade no IFSUL**. 2017. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

O modelo omnilateral de educação, de acordo com o pensamento marxista, devolve ao homem a possibilidade de revolucionar sua postura e o seu pensamento diante do sistema capitalista, podendo, desse modo, transformar o quadro de desigualdades inerentes à sociedade. Partindo do acima exposto, nesta dissertação abordamos as discussões no âmbito da educação, a respeito dessa formação humana a partir das concepções marxistas sobre omnilateralidade, o ensino integrado e trabalho como princípio educativo. Fazemos uma análise das possibilidades dessa formação através do ensino médio de nível técnico, trazendo como referência o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pelotas – IFSul. Abordamos o Projeto de Desenvolvimento Institucional- PDI- do IFSul, trazendo alguns pontos de intencionalidade que evidenciam a preocupação com uma prática pedagógica voltada à formação integral. Seguimos com uma contextualização histórica no sentido de situar o leitor quanto às alterações que se aplica no Brasil a cada mudança política no setor educacional. Aprofundamos algumas discussões a respeito da concepção de ensino médio integrado, partindo do pressuposto de que a educação voltada para o trabalho, como é o caso das escolas técnicas, encontra dificuldades em articular formação humana e mercado. Através da literatura fundamentada nos pensamentos de Marx e também com o auxílio de autores que pensam a educação com a ideia de formação através da ação educativa, frente ao papel formador que ela representa como referência no processo de autonomia, transformação e liberdade, concluímos que a concepção de politécnica se apresenta como uma possibilidade de superação das limitações impostas pelos discursos inócuos e transitórios.

Palavras-chave: Formação Humana em Marx; Omnilateralidade; Trabalho; Ensino Integrado.

Abstract

GONÇALVES, Luçaires Czermainski. The Omnilateral Training and the Challenges for Technical Education in the Current World: limits and possibilities of omnilaterality in IFSUL. 2017. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

The omnilateral model of education, according to Marxist thought, gives to man the possibility to revolutionize his position and his thinking faced the capitalist system thereby transforming the framework of inequalities inherent in society. Based on the above, in this dissertation we approach the discussions in the field of education about this human formation from the Marxist conceptions on omnilaterality, integrated teaching and work as an educational principle. We performed an analysis of the possibilities of this training through high school technical level, bringing as a reference the Institute of Education, Science and Technology of Pelotas - IFSul. We approach IFSul's Institutional Development Project (PDI), bringing some points of intentionality that show the concern with a pedagogical practice focused on integral training. We continue with a historical context in order to situate the reader regarding the changes that are applied in Brazil to each political change in the educational sector. We elaborate some discussions about the concept of integrated secondary education, assuming that work-oriented education, such as technical schools, encounters difficulties in articulating human training and the market. The researches and discussions were carried out through the literature based on the thoughts of Marx and also based on authors who think of education with the idea of formation through educational action, ahead of the formative role that it represents as a reference in the process of autonomy, transformation and freedom.

Keywords: Human Formation in Marx; Omnilaterality; Job; Integrated Teaching

Lista das Abreviaturas

Art.	Artigo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CC	Carta Constitucional (até 1934)
CF	Constituição Federal
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EPT	Educação para Todos
ETP	Escola Técnica de Pelotas
FACTECS	Faculdade de Tecnologias
IDORT	Instituto de organização Racional para o Trabalho
IFSUL	Instituto Federal Sul Riograndense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento em Educação
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEBAS	Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo I - A omnilateralidade em Marx e a relação com o ensino integrado...15	
Capítulo II - O problema da educação e a questão do ensino médio integrado nas concepções de Marx.....	27
2.1 Omnilateralidade e as concepções de educação no Brasil.....	28
2.2 Perspectivas de uma formação omnilateral de acordo com o pensamento marxista	34
Capítulo III - O Ensino Médio de nível técnico no IFSUL: como locus para pensar o ensino integrado na perspectiva da omnilateralidade	49
3.1 Educação Profissional Técnica no Ensino Médio	49
3.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pelotas – IFSUL	65
3.3 O Ensino Integrado como proposta de formação técnica de ensino médio	72
Capítulo IV - Omnilateralidade, Politecnia, Ensino Médio Integrado e a relação com as mudanças no Ensino Médio.....	79
Considerações Finais	85
Referências	89

Introdução

Abordar a questão da formação humana requer *a priori* que se veja alguma concepção a respeito do que é ser humano. Temos a compreensão marxista de que o homem difere dos demais animais pela sua capacidade de intervenção no mundo e em si mesmo, por sua racionalidade. Isto é, segundo Marx (1998) a distinção entre o homem e os animais se dá quando os homens começam a produzir os seus meios de sobrevivência. Nesse momento, se dá a passagem da vida animal, instintiva, para o ser social.

Em sendo o homem um ser social, ele se constrói nas relações com os outros seres humanos. Dessa forma, o homem aprende a se relacionar e a interagir com a realidade que o cerca, envolvendo as demais pessoas, de modo que esses fatos contribuam para a sua formação individual. Não sendo *pronto e acabado*, o homem pode construir o seu modo de vida com base na liberdade da vontade, adquirir a autonomia necessária para organizar seu próprio modo de existir e a responsabilidade pela direção de suas ações. Nesse processo contínuo de construção há, portanto, um processamento de composição interior, tendo como resultado o produto das influências do contato grupal. Então, entende-se que o modo de agir do homem possui condições biológicas e sociais do seu crescimento, das vivências e das influências sofridas. Percebendo-se que, desde que está no mundo, o homem é um ser social em desenvolvimento e todas as suas reações acontecem frente à existência de outro ser social.

A partir dessas afirmações, mais necessário do que agir, é interagir, exercer ação mútua com outros sujeitos, afetando ou influenciando o desenvolvimento ou a condição um do outro. A partir dessa premissa, deduzimos a importância atribuída às relações sociais que se sucedem na intervenção pedagógica. E, portanto, é possível perceber o aspecto fundamental atribuído ao papel do educador. Percebemos a

relevância da intervenção pedagógica, da cultura, do outro ser social, elementos esses tidos como essenciais no proporcionar experiências de aprendizagem que conduzem o educando ao desenvolvimento significativo em diversas áreas.

O desenvolvimento humano é resultado de uma ação não meramente ao acaso, mas que se fundamenta em intenções refletidas e transformadas em ações. Todo esse processo transforma o ser biológico em um novo ser que se fundamenta entre a subjetividade e a objetividade presentes na matriz da sociabilidade, como também do trabalho, cerne da ontologia social das sociedades. A ontologia para Marx indica a objetividade dos seres que são e não são ao mesmo tempo, porque estão em permanente transformação.

Marx situou o homem como ser social determinado, considerando a história como parte do processo global. Entendendo-se essa ontologia e a objetividade como parte de um mesmo regulamento que rege as relações de um grupo social, em que as vivências sociais, culturais e produtivas são repassadas das gerações antecessoras para as mais novas em um processo contínuo e conseqüentemente cumulativo. Daí, podemos afirmar que *o homem não pode se tornar homem senão pela educação* (Grifo nosso).

Dado isso, o objetivo deste trabalho é o debate em torno da concepção de que a educação formal tem possibilidades concretas de contribuir na formação *omnilateral*¹ ainda que sob os ideais e ações do sistema capitalista. Para tanto, fomos buscar elementos que abram a possibilidade de uma educação técnico/científica considerando a concepção de educação integral, omnilateral.

Analisamos o contexto atual da escola brasileira, mais precisamente o do Instituto Federal de Educação- IFSUL, a fim de destacar os aspectos contraditórios e as possibilidades para uma formação *omnilateral*.

A metodologia utilizada contempla os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, seguindo o método de investigação sob as influências das reflexões de Marx na educação contemporânea, atrelada que é esta última ao sistema do capitalismo. O problema central, para incitar a reflexão desenvolvida neste estudo, consiste em debruçar o olhar sobre a formação

¹ Cf. Baczinski (2016, p.03) a *Omnilateralidade* é um conceito marxiano que compreende o ser humano enquanto sujeito constituído numa totalidade complexa, social e histórica, dotado de múltiplas capacidades de desenvolvimento, sendo elas físicas, mentais, artísticas, científicas, políticas e técnicas. Opõe-se à ideia de unilateralidade que indica o homem voltado a uma área específica, sem o desenvolvimento amplo das suas potencialidades.

omnilateral do sujeito, a partir de Marx, e a possível discussão na prática do ensino médio de nível técnico.

Questiona-se sobre as reais possibilidades de uma formação *omnilateral*, uma formação, no ensino médio de nível técnico, que problematize os problemas sociais, tendo por fundo uma sociedade em que prepondera a valorização do capital e a estratificação social.

Conforme documentos e legislação em vigor, a concepção de ensino integrado propõe que a formação geral e técnica seja desenvolvida de forma integrada, propondo ao sujeito-aluno uma formação para além do fazer, mecanizado e descompromissado, frente às questões sociais. Percebe-se uma ênfase muito grande em dar conta dos conhecimentos técnicos da área a qual o curso pertence, renegando a leitura de mundo e a criticidade frente aos desafios contemporâneos.

Em sendo assim, na perspectiva de uma sociedade mais justa, a formação humana *omnilateral*, integral ou politécnica, seria uma meta a ser atingida, deixando de ser uma mera utopia.

Este trabalho justifica-se pelo objetivo de expor os pressupostos que respaldam o ensino médio de nível técnico quanto à ideia de homem e cidadão, relacionando à proposta de formação *omnilateral* preconizada nas obras de Marx e interpretadas por Freire, refletindo como este homem se compromete com os problemas sociais a partir da sua formação técnica de nível médio.

Objetivamos expor a noção de formação *omnilateral* em Marx e sua interpretação em Freire, delineando as dimensões que perfazem o ensino médio de nível técnico, assim como, expor as possíveis dicotomias entre formação geral e a formação técnica enquanto duas dimensões de um ensino integrado, confrontando as exigências da legislação educacional e o Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI - do IFSUL (2012) que contém as intenções pedagógicas para os cursos técnicos de nível médio, integrados à instituição. Trata-se de entender a formação humana no contexto histórico e entender essa mesma formação por meio das ideias de teóricos que se dedicaram a estudar a educação vinculada ao trabalho.

Entendemos que as concepções ontológicas e teóricas do processo histórico elaboradas por Marx e Engels – e desenvolvidas posteriormente por outros pensadores como Freire e Frigotto - são a base que nos permite analisar e apontar a

natureza e especificidade da relação capital/processo educativo, no que concerne à problemática do trabalho e da educação.

A opção pela pesquisa bibliográfica no estudo aqui proposto, justifica-se como um procedimento metodológico importante na produção de um conhecimento mais científico, capaz de gerar e de fazer acontecer a elaboração de hipóteses ou interpretações que poderão nortear outras pesquisas.

Esta dissertação deve ser entendida como *práxis*, afinal, teoria e prática se aliam e se complementam a fim de que os sujeitos transformem sua realidade a partir de sua ação. Nesta perspectiva, compreendemos que a educação pode ser emancipadora ou ter valor como mercadoria, mão de obra barata para servir ao capitalismo. Assim, precisamos pensar uma educação que desenvolva a criticidade, a humanização do homem, a formação plena, possibilitando que ao se apoderar da realidade, se saiba pensar em caminhos e estratégias para um bem comum, considerando as necessidades dos seres humanos. Deste modo, é preciso de igual forma se pensar no ensino médio de nível técnico, colocando algumas questões em suspenso, buscando compreender de forma mais abrangente a possibilidade de uma formação *omnilateral*.

Através deste trabalho, fomos *beber na fonte* da pesquisa, no sentido de abandonar algumas certezas e/ou convicções, procurando pensar no ainda não pensado, refletido e/ou aprofundado. Analisamos de forma mais atenta a proposta de formação integral no aprofundamento das obras de Marx, em destaque **O capital (1998-2002)**, Marx e Engels em **Crítica da educação e do ensino (1978)**, a aproximação com as ideias de Freire em **Pedagogia da autonomia (2002)**, **Pedagogia do oprimido (2004)**, e em Frigotto, Ciavatta e Ramos, pelos estudos realizados a partir das concepções marxistas, buscamos a crítica e as perspectivas para o ensino médio do ponto de vista das questões mais amplas que as determinam como totalidades sociais, em textos e livros como o **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições (2012)**.

Apresentamos também um diálogo com Marcuse (1973) devido a suas contribuições para a temática em questão, bem como por se apresentar como comentador e estudioso do tema. Outros autores foram necessários e relevantes ao desenvolvimento desta dissertação para o entendimento do contexto histórico.

Fazemos uma breve análise do Projeto de Desenvolvimento Institucional- PDI- de 2012, com vigência até 2020, do IFSUL de Pelotas para uma melhor

compreensão sobre o entendimento que o corpo docente, discente e da área administrativa daquela instituição apresenta sobre a formação integral e as práticas no interior da instituição, considerando as exigências da legislação educacional no país.

Desta forma, este documento foi estruturado em capítulos nos quais abordamos a formação humana em Marx, as concepções de Freire e Frigotto sobre o ensino integrado e a *omnilateralidade* e, por fim, apresentamos um olhar dentro deste enfoque sobre o ensino médio em nível técnico no IFSUL de Pelotas, dentro dos desafios que as transformações da sociedade provocam.

Capítulo I

A omnilateralidade em Marx e a relação com o ensino integrado

Em uma perspectiva marxista sobre educação e sua relação com o mundo do trabalho, há uma dicotomia quando abordamos o trabalho produtivo e a conseqüente relação com educação e a sociedade tal como a encontramos. Essa dicotomia nos faz refletir sobre a unilateralidade *versus* omnilateralidade na construção do homem. Como parte da sua humanidade, o trabalho e a sociedade se constituem como construção do homem enquanto ser histórico e social. De acordo com Marx e Engels (1978, p.19), a produção do homem completo somente se dará, quando o trabalho produtivo e a relação entre educação e sociedade efetivamente produzam o homem, profissional e cientificamente.

A educação na escola, hoje, envolve uma série de fatores e elementos que contribuem para aprofundar a dicotomia a qual nos referimos. Podemos dizer que, basicamente, prepara o homem para ingressar no mercado do trabalho através de um currículo que propõe a aquisição de conhecimentos técnicos e que não favorecem a formação integral do ser homem, político e conectado com a sua realidade para que a sua participação seja consciente e ativa enquanto sujeito, responsável por suas próprias ações.

O papel da educação tem sido assunto recorrente e, como consequência, temos inúmeros pontos de vista de como esta deve acontecer, quais métodos, quais ações pedagógicas seriam as mais favoráveis. No entanto, é em Marx e Engels que vamos encontrar orientações pedagógicas, tanto implícitas quanto explícitas, com base em duas proposições: o trabalho produtivo e a relação entre educação e sociedade. Dados esses elementos, uma nova escola teria que ser formada com

vistas a preparar o homem, profissionalmente assim como cientificamente. O resultado seria um homem completo que, ao agir, tivesse consciência sobre a ação e a conseqüente reflexão sobre o ato produtivo. Resultado de uma formação *omnilateral*, apontada por Marx, que tem por objetivo o homem completo através do trabalho produtivo e da vida em sociedade.

É necessário que nos transportemos à atualidade, tendo um olhar crítico sobre o espaço formal de educação que temos na escola. Acompanhamos, através de mudanças no contexto social, de projetos político-partidários, de influências filosóficas e concepções sobre a sociedade, mercado, trabalho e educação, percebendo que a escola reproduz o sistema de produção e as relações sociais a partir dos aspectos econômicos. Essa escola tem por meta colocar no campo do trabalho, sujeitos formados unilateralmente, não preparados para a reflexão sobre a produção.

De outro lado, a formação *omnilateral* é uma perspectiva de plenitude, da formação de um sujeito capaz de colocar-se no mundo de forma crítica, assumindo seu papel de sujeito de direito, que participe da construção de um mundo mais humano, com mais equilíbrio de oportunidades entre todos. Nesta perspectiva marxista, a educação é chamada a fazer sua parte para que esta formação de fato aconteça, para que este ser humano em formação possa compreender o fenômeno educativo em sua totalidade, considerando o contexto histórico, percebendo as influências das relações existentes entre cultura, política, economia, bem como as relações sociais. O olhar ingênuo dá lugar ao olhar crítico. À educação cabe desalienar, ter o trabalho enquanto princípio educativo, voltado à humanização e emancipação do homem que busca no ensino técnico de nível médio, contribuir para uma sociedade mais justa a todos. Nesse caso, para Marx, a educação resgata sua condição ontológica, pois deixa de servir apenas ao capital e toma uma dimensão social, como possibilidade de construção de um projeto de sociedade criativo e coletivo.

Em Marx, buscamos referências sobre este conceito e proposta de formação, uma vez que, apesar de não trazer de forma tão evidente em suas obras, o autor defende que o maior desafio da educação é formar para a omnilateralidade, rompendo com a unilateralidade, uma educação voltada apenas para o mercado de trabalho.

Segundo Marx (2002, p.211), o “trabalho é processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza”. Educação e trabalho enquanto processos com estreita ligação, ou melhor, como processos indissociáveis, capazes de romper com aquele modelo de educação voltada apenas para a indústria, para a instrumentalização mecânica e a atender o mercado capitalista, como mão de obra barata.

Marx apresentava um possível pensamento pedagógico, tendo como princípio fundante a formação omnilateral e a emancipação humana. Apesar de não tão específica, apresentava a ideia de integrar o ensino técnico ao regular, pois muitos jovens, nesse período, nem sabiam ler, escrever e participar da vida em sociedade de forma crítica e, de fato, produtiva. Também defendia a educação enquanto forma de transformação da realidade, de ruptura de modelos autoritários e excludentes na educação. Chamava atenção para uma *práxis* revolucionária. Para ele, a formação *omnilateral* deve se dar através do tripé cultura geral, desenvolvimento físico e profissional, ficando desta forma organizado um currículo integrado, almejando uma formação que alie saber teórico, científico e prático (MARX; ENGELS^b, 2002, p.51).

Afirma Marx (1993, p.196-197):

[...] A violação positiva da propriedade privada, quer dizer a apropriação sensível da essência e da vida humanas, do homem objetivo, das criações humanas para e através do homem, não deve considerar-se apenas no sentido do *ter*. O homem apropria-se do seu **omnilateral** de uma maneira *omnicompreensiva*, portanto, como homem total.

Dessa forma, afirma-se a apropriação de tudo que é humano pelo próprio homem. Daí provêm a omnilateralidade e a emancipação humana. Esta omnilateralidade romperia com a ideia limitada de formação, pode-se dizer que se rompe com a unilateralidade (a formação unilateral que alija o trabalhador dos saberes, que é comprometida com o trabalho alienado, com a divisão social do trabalho e a manutenção das relações de dominação), abre-se a possibilidade de formar para a totalidade.

Percebe-se, então, que enquanto a educação atender apenas o mercado, a produção e o consumo, os sujeitos serão submissos ao capitalismo, alienados diante do opressor, vítimas das desigualdades sociais, culturais e materiais.

Dado isso, podemos dizer que as condições reais e materiais determinam a vida do homem, depreendendo-se das circunstâncias em que este vive:

[...] A causa encontra-se, não na consciência, mas no ser, não no pensamento, mas na vida. A causa reside na evolução empírica da vida dos indivíduos, ou seja, nas condições materiais do mundo. [...] Enquanto as circunstâncias em que vive o indivíduo não lhe permitem senão o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe não fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, este indivíduo atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado. Nenhuma pregação moralizante alterará aí alguma coisa (MARX; ENGELS, 1978, p.62, grifo do autor).

Quando a vida do homem abarca atividades diversas e relações práticas com o mundo, seu pensamento se torna universal, o que se dá quando o pensamento do homem adquire um desenvolvimento universal, transpõe os limites locais que o aprisionam.

De acordo com o pensamento marxista, a consciência aparece a princípio com a carência, o que determina a necessidade de intercâmbio com outros homens. O trabalho, como objetivação humana, traz a possibilidade da consciência. Uma vez que a causa dessa formação unilateral não está na consciência, mas na vida prática dos indivíduos, sua superação também está condicionada à superação da prática material que lhe impõe um desenvolvimento unilateral, ainda que, para Marx e Engels (1978), os seres humanos não sejam apenas meros produtos das circunstâncias. De acordo com essa concepção, Marx e Engels destacam que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência em um movimento dialético constante.

Assim:

A consciência é, portanto, de início, um produto social e o será enquanto existirem homens. Assim, a consciência é, antes de mais nada, apenas a consciência do meio sensível mais próximo e de uma interdependência limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência; é ao mesmo tempo a consciência da natureza que se ergue primeiro em face dos homens como uma força fundamentalmente estranha, onipotente e inatacável, em relação à qual os homens se comportam de um modo puramente animal e que se impõe a eles tanto quanto aos rebanhos; é, por conseguinte, uma consciência da natureza puramente animal (religião da natureza). (MARX; ENGELS, 2002, p.25).

A consciência do indivíduo se desenvolverá em um processo ativo de trocas com as consciências dos outros indivíduos, tendo por mediação o trabalho. Isso porque o sujeito, ao construir a sua realidade concreta, constrói-se a si mesmo. A consciência é, dessa forma, o produto de uma relação social, fruto do trabalho, que é um processo de socialização.

Então, o homem, quando consegue estabelecer uma relação com o mundo

através do desenvolvimento do pensamento e universalidade, consegue extrapolar os limites locais em que está aprisionado. De acordo com Marx (2001, p.34-36), não necessariamente precisa haver uma disposição concreta de derrubar estas limitações, mas as necessidades materiais podem produzir um sistema de trocas à escala mundial.

A apreensão desta realidade, fundada na perspectiva marxista de educação e da produção como princípio educativo, irá nos permitir vislumbrar a construção: a) do homem unilateral, através do trabalho dividido especializado e b) a omnilateral pelo trabalho produtivo e pela relação entre educação e sociedade, de forma consciente, desalineante.

Para Marx, a alienação é uma consequência da distância existente entre os interesses reais do trabalhador e aquilo que ele próprio produz. Essa alienação é também uma forma de considerar se o que se aprende, apenas para cumprir uma função no sistema de produção, faz parte de uma formação que verdadeiramente ajude o ser humano a desenvolver suas potencialidades. Todavia, há que se indagar se a educação, tal como a temos na prática, proporciona situações em que o aluno adquira condições para um desenvolvimento pleno ou se as ações educativas propostas só ensejam respostas limitadas às circunstâncias dadas.

Esses pressupostos em Marx (2001) serão relevantes se o ensino e os educadores tiverem como objetivo não a formação do homem como consumidor, alienado e autômato, unilateral, portanto, mas como sujeito histórico que produz, pelo trabalho, suas condições objetivas de vida individual e em sociedade, portanto, omnilateral. Essas orientações para a produção *omnilateral* ou unilateral do homem, se constituem, basicamente, pelo trabalho produtivo e pela relação entre educação e sociedade efetivada nas escolas, que por ventura existam, e que preparam profissional e cientificamente o homem completo.

Essas indicações nos dão ideia sobre como deveria ser a educação em uma perspectiva marxista. Em vistas a uma educação omnilateral, isto é, em uma concepção abrangente de formação humana, é possível, então, a transformação do sistema do capital, no qual há o domínio de uma minoria abonada contra os menos favorecidos. Ainda que sejamos conscientes de que a pedagogia emanada do capital não ficará estática frente às tentativas de mobilização dos trabalhadores e seu movimento será de apreensão de meios para institucionalizar a pedagogia da dominação, uma prática educativa que visa à domesticação e à subordinação como

forma de submeter o sujeito a produzir mais com menor gasto.

Frente a isso, é preciso entender que a função social da educação para Marx seria garantir ações para eliminar e extinguir os meios e instrumentos usados na sociedade para alimentar o processo de alienação e a desumanização do próprio homem. Através da sua obra, podemos incorporar alguns princípios importantes que devem ser considerados: primeiro, desmascarar todas as relações sociais (relações de dominação e exploração) estabelecidas pelo capitalismo no âmbito da sociedade, tornando cada indivíduo consciente da realidade social na qual ele está inserido; segundo, lutar pela abolição das desigualdades sociais, pelo fim da dominação e exploração de uma classe sobre outra e, por último, pela transformação da sociedade.

Para atingir essa meta será preciso o estabelecimento de uma prática educacional transformadora do contexto social, que vise ao homem, à formação omnilateral, contrapondo-se à dominação de uma sociedade na qual se privilegia o capitalismo.

Na superação dessa situação de alienação, os educadores teriam forçosamente que investir no desenvolvimento de competências indispensáveis para a compreensão do mundo físico e social (MARX, 2001). O que significa uma tomada de consciência frente à produção, às necessidades individuais e coletivas, à compreensão do próprio valor enquanto criador/executor.

Não se pode conceber a educação como simplesmente um meio de ingresso para o exercício profissional. Ela é, principalmente, uma oportunidade de desenvolvimento do indivíduo socialmente. Envolve a conscientização do homem sobre os meios de sobrevivência, seus limites. Ainda que a educação possa ser usada para a sobrevivência, ela é responsável também por um melhor uso do tempo, conferindo um maior lustro às ações sociais e culturais. Envolve o saber pensar que a sociedade não é meramente para o *ter*, mas para o *viver* e o *con-viver*. O ato de educar deve priorizar a superação da alienação. A alienação que, por muito tempo de dominação, se enraiza.

Segundo afirma Marx e Engels (1983, p.08):

[...] Toda luta de classes é uma luta política [...]. A burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação, isto é, armas contra si mesma [...]. Com o progresso da indústria frações inteiras da classe dominante são lançadas no proletariado [...] também elas fornecem ao proletariado uma massa de elementos de educação.

Então, para Marx haveria duas espécies de educação: a) A educação do proletariado (os que os que vendem a sua força de trabalho para sobreviverem); b) a educação da classe dominante (os detentores do poder/capital). Esta é uma luta política, pois, é uma luta entre classes: De um lado o poder econômico e do outro uma massa de trabalhadores com interesses comuns, como o salário.

Por todas essas afirmações, entende-se que o homem está ligado à educação e dela depende como parte intrínseca da sua existência. Existem, porém, inúmeras concepções de educação e diferentes metodologias, desde as tradicionais até às progressistas, em que uma preconiza o ensino como processo mecânico até ao conhecimento como produção humana. Não foi criada a partir da modernidade, mas remonta às sociedades primitivas, continuando mesmo nas sociedades mais desenvolvidas e industrializadas.

Dado isso, os indivíduos vão construindo sua história, sua cultura, aprendendo com a educação como se formaram os saberes e conhecimentos, ações e invenções, códigos, normas e relações. Nenhuma sociedade subsiste sem formar seus membros dentro de valores sociais e morais e habilidades. O problema consiste quanto ao papel que as instituições formais de educação desempenham, se lhes é designado reproduzir ou transformar a sociedade. É nesse sentido que a educação ganha ênfase no pensamento marxista: Marx almejava uma educação que desenvolvesse o homem de forma plena e consciente. Daí contrariar o pensamento materialista de Feuerbach que, segundo Marx e Engels (1998), demonstra que ele em sua concepção materialista reduz o homem a mero produto das circunstâncias, negando a história enquanto atividade humana.

[...] A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Daí que ela tenha de cindir a sociedade em duas partes - uma das quais fica elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionária* (MARX; ENGELS, 1998, p.108).

Para Marx e Engels (1998), a atividade humana, é entendida como práxis, ou seja, enquanto produto da realidade objetiva que transforma a consciência e, ao mesmo tempo, se constitui em atividade transformadora da realidade. É nesse sentido que Marx e Engels (1998) destacam a relação dialética entre a produção do conhecimento e as relações de produção material dos homens.

Marx e Engels (1978) entendem o conhecimento humano – científico,

tecnológico e cultural (*mente, corpo e mãos*) – como elemento superestrutural engendrado a partir das múltiplas e contraditórias relações sociais. Assim, afirmam que

[...] O modo pelo qual os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Este modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto da reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado modo de vida dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 1998, p.15).

Assim, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência em um movimento permanente e dialético (entendendo-se por dialética a arte de descobrir a verdade, percebendo-se as contradições implícitas na argumentação do outro e superando essas contradições). Ou seja, é o desenvolvimento da consciência durante a existência, através das experiências vividas e da aquisição de novos saberes, que irá atribuir significado aos vários aspectos do desenvolvimento humano. A filosofia, a história e a própria sociedade, dessa maneira, são explicadas pela consciência.

O progresso social atrela-se necessariamente ao desenvolvimento desta consciência e a própria percepção de si mesmo. A percepção dos fenômenos não acontece isoladamente, sem uma conexão com outros fenômenos. E essa percepção transcende o inconsciente, o instintivo, de forma que a necessidade faz o homem adquirir consciência sobre a realidade, e assim também o meio pode corromper essa consciência.

Na obra de Marx, a formação humana não se constitui em um tema central, uma vez que o autor não se dedica exclusivamente a esse tema em nenhum de seus escritos. No entanto, apresenta elementos fundamentais para a análise das contradições geradas pelo modo de produção dominante e suas implicações para o trabalho e as relações sociais.

Nesse horizonte, é evidente a necessidade de formação humana, seja ela para o trabalho ou para o convívio na sociedade. Daí também a crítica elaborada com Engels sobre a sociedade capitalista de sua época.

Para Marx e Engels, a propriedade privada e a divisão social do trabalho são indicadores sintomáticos das contradições da sociedade de classes. Desse modo, a partir desta análise, esses autores evidenciaram a relação entre o modo de

produção, as ciências, o modelo de educação em vigor à época e a formação unilateral dos homens no sistema educacional. Embora o foco da crítica seja o modo de produção capitalista, sua preocupação residia nas possibilidades de superação da sociedade capitalista em uma perspectiva de emancipação humana, em que o meio condutor seria a educação da classe trabalhadora, assumindo esta um papel preponderante no processo. Daí, poderemos dizer que essa seria a função inicial dos institutos tais como o IFSUL na atualidade.

Em **O Manifesto do Partido Comunista**, Marx e Engels (1983, p. 25) realizam um esboço da conjuntura da sociedade, ficando evidente que uma proposta de educação marxista corresponderia ao enfrentamento da lógica da sociedade capitalista, além da clara preocupação com possíveis rumos da classe proletária, explorada pela apropriação da mão de obra pela classe burguesa.

Sem apresentar uma *proposta* pedagógica, Marx indica princípios que deveriam reger a educação formal e sistematizada. Para o filósofo, havia o risco de a escola tomar para si a incumbência de disseminar aprendizagens com vistas à formação partidária ou a favor das classes sociais através dos conteúdos apresentados. Sendo a escola uma construção social, é também um lugar predisposto à formação e informação. Para Marx, de todas as classes que se opunham à burguesia, só o proletariado era uma classe revolucionária consequente. Isto é, a união dos proletários e o movimento desses contra o capital e a própria burguesia poderia trazer como consequência uma subversão à ordem e ao *status quo*. Em assim sendo, as tentativas antirrevolucionárias poderiam fazer uso do espaço educativo para influenciar e disseminar ideias que privilegiassem a manutenção da dominação pelo capital.

Marx e Engels (1992, p. 60) indicavam que a classe operária necessitava de um programa político próprio para conquistar sua emancipação socioeconômica- livre da tutela do capital-, assim como precisava de um modelo escolar próprio para conquistar sua emancipação sociocultural- capacidade do homem exercer a expressividade, perceber as contradições dialéticas do contexto social, interagir criativamente nas contingências e se restituir como sujeito a todo o momento, mediante o exercício de pensar sua condição humana. Por esse motivo pleiteavam para a classe trabalhadora um modelo alternativo de educação escolar, financiado e inspecionado pelo Estado, mas independente de qualquer controle do governo, da igreja e do capital sobre a organização, a gestão e o ensino.

Na concepção marxista (2002), mesmo os saberes adquiridos nas fábricas, forjadas pelo capitalismo, apresentavam que poderiam ser aproveitadas para um ensino transformador, principalmente, o rigor com que encarava o aprendizado para o trabalho. No entanto, seria necessário evitar a mecanicidade, a aquisição de conhecimentos estritamente necessários para o exercício de determinada função. A educação defendida em Marx envolveria os três aspectos: intelectual, físico e técnico, conforme está desenvolvido adiante.

Marx aponta para um horizonte onde haja um modelo de educação-*omnilateral*- que prepare o indivíduo tanto profissional, quanto cientificamente, aliando os conhecimentos adquiridos à reflexão sobre a razão dos fenômenos. Isso só pode ser possível através de uma proposta que alie a preparação para o trabalho relacionado à sociedade e à educação, o que nesta ótica, seria uma forma de emancipação humana, com vistas a um homem completo. O *ter* abriria espaço para o *ser*, para o ser mais total, capaz de perceber para além do senso comum, para além do que lhe é posto como verdade absoluta, a realidade seria desvelada na mediada em que fosse criada pelo indivíduo. Para tanto, a ação humana, ou melhor, sua prática, teria uma teoria embasando-a e direcionando-a e, por conseguinte, levaria a uma prática mais consciente e, quem sabe, até revolucionária. Aqui vemos clara a preocupação deste autor em discutir a formação, que lá no período industrial, era estritamente voltada para formar trabalhadores capazes de produzir mais-valia, atendendo o mercado capitalista, sem relação nenhuma com a sua essência e com a dos outros.

A base da mentalidade dos burgueses de tal época era a exploração máxima da classe trabalhadora – o proletariado – de maneira que pudessem garantir o lucro e manter a massa operária dependente. O proletário era alienado do seu trabalho, pois além de não saber qual era o fim da sua produção, não podia usufruir do produto que era destinado a outros, devido ao contínuo empobrecimento do proletariado, o que os levava à insatisfação, muitas vezes ocasionando conflitos.

Marx e Engels (1978) já destacavam uma grande preocupação com a educação da classe trabalhadora, defendendo uma formação integral, ainda que naquela época não se constituísse numa formação de fato omnilateral, devido às contingências da época, impostos pelo modelo capitalista e reacionário. Neste sentido os autores apontavam que,

Por educação, entendemos três coisas:

1. Educação intelectual;
2. Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militar;
3. Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria. [...] Esta combinação do trabalho produtivo, pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, elevará a classe operária muito acima do nível das classes burguesa e aristocrática (MARX; ENGELS, 1978, p.223)².

De acordo com Marx e Engels (1978), essa combinação entre o trabalho produtivo e educação – intelectual, corporal e tecnológica – irá garantir, aos trabalhadores, um nível de desenvolvimento maior do que o alcançado pela burguesia. Isso porque trabalho e educação, numa estreita relação, promove o desenvolvimento amplo do ser humano através da valorização tanto das habilidades manuais quanto das intelectuais.

O que nos leva a perceber a preocupação para com os rumos da educação, uma vez que, para os autores Marx e Engels, esta deveria dar conta das desigualdades sociais vividas pelos trabalhadores, pois estes não tinham acesso a uma educação integral, ainda que para eles, os autores, a educação politécnica não fosse dar conta de toda esta demanda, ainda sim, seria uma alternativa para a libertação da sociedade frente à divisão social das classes. Então, a omnilateralidade assumiria caráter de categoria, em Marx principalmente, como possibilidade de ruptura dos limites dos espaços formais de educação, adentrando o espaço social, como alternativa para a construção de uma sociedade melhor, composta por seres humanos mais humanos e acima de tudo, autônomos e capazes de escrever sua história.

Para continuarmos o estudo da formação humana em Marx, mais especificamente sobre a omnilateralidade e a relação existente entre ensino médio de nível técnico, traremos, no próximo capítulo, algumas considerações a partir dos estudos que envolvem Marx, Freire e Frigotto. Esses autores trazem em comum a concepção de educação, as relações com o capital e com o trabalho, junto a uma

² O primeiro ponto não é detalhado pelo autor, supondo-se que seja a aprendizagem de conhecimentos históricos repassados pelas gerações. O 2º tem como objetivo atenuar os efeitos mutiladores da produção através de exercícios militares e de ginástica. O 3º vem já detalhado pelo autor como sendo o terceiro ponto; compreende o conhecimento de todo o processo de produção, técnicos e materiais e, a operação com instrumentos de trabalho dos diversos ramos industriais (nota da autora).

formação que respeite o homem como ser integral, consciente e crítico das suas possibilidades na construção de uma sociedade mais justa.

Capítulo II

O problema da educação e a questão do ensino médio integrado nas concepções de Marx

A educação é um ato intencional, imposto de fora, sobre uma criatura que deve ser formada como ser humano. Sendo um ato intencional e externo, ele é desempenhado, primeiramente, pelos sujeitos que antecedem na vida social, os que estão sendo formados. Significa que a geração mais velha deveria educar a geração mais nova. Todavia, nos questionamos se a educação terá sido capaz de intervir nessa formação de modo a conferir ao homem conhecimentos e habilidades essenciais para o exercício da cidadania.

É necessário entender que, sendo o homem um ser único, não se pode dissociar a integralidade do *ser e do pensar* de cada indivíduo no mundo. Assim temos que: "no método teórico é necessário que o sujeito esteja sempre na representação como premissa" (MARX, 2002, p.39), isto quer dizer, buscar-se, desvendarem-se os elementos fundamentais, as causas internas para chegar-se à essência.

Há um crescente movimento em defesa da tecnologia e do politecnismo³ na formação escolar. O que levaria a uma formação ampla, abrangente em diversas áreas profissionais, pondo fim à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, e apontando para a superação da divisão entre teoria e prática. Já que a tecnologia é o resultado da unificação entre teoria e prática e a formação politécnica consiste num domínio amplo da técnica, a unificação desses dois elementos na educação escolar – politecnismo e tecnologia – o que presumiria uma preparação *pluriprofissional* que viesse a contribuir para o desenvolvimento do sujeito de forma integral, independentemente de sua profissionalização.

O objetivo deste capítulo é expor as concepções de Marx, estabelecendo as relações existentes entre elas e as reflexões de Freire e Frigotto sobre questões como a omnilateralidade, a educação e o ensino médio de nível técnico. Entre os três autores há, sem equívoco, a compreensão de que a prática educativa deve conter uma perspectiva emancipatória da educação e do trabalho. Que seja esse um processo em que se desenvolva a capacidade de pensar criticamente a realidade de modo a desenvolver a autonomia do educando.

2.1 Omnilateralidade e as concepções de educação no Brasil

Na atualidade os princípios que regem o sistema educacional no país têm sido fundamentados nos ideais de solidariedade humana, de liberdade e têm por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A partir desses, a maioria dos educadores citam Freire como fomento de um ideário mais humanista, voltado ao desenvolvimento integral do homem. No que nos remete às concepções marxistas da omnilateralidade.

Entendemos que os princípios do método dialético do conhecimento freiriano partem da influência da dialética proveniente do materialismo histórico proposto por Marx. Neste capítulo pretendemos evidenciar a aproximação do pensamento educativo de Paulo Freire, encharcado pelo método dialético que constituiu seu modo de pensar e fazer a educação, aproximando-se em muito aos pensamentos de Marx sobre o desenvolvimento do homem, a liberdade e as relações com o mundo do trabalho.

A partir de um estudo descritivo crítico intenciona-se elencar categorias que venham a demonstrar o trânsito do autor por entre diferentes visões de mundo, na busca de uma educação humana e libertária, apoiada no conceito marxiano de dialética. Nesse sentido, compreende-se inicialmente um estudo sobre as relações dialógicas e o método dialético freiriano. Essas relações promovem o encontro dos homens que pronunciam o mundo, com o intuito de (re)criar a história, onde o foco permanente é a reflexão sobre a realidade a qual não é entendida como abstrata e estática, mas sim como uma realidade concreta e processual da qual o sujeito faz parte e intervém. Conforme Freire (1980, p.20) “uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a

possibilidade de escolher o próprio caminho”. A partir da premissa, o homem precisa adquirir os conhecimentos históricos *necessários para o desenvolvimento científico e cultural da humanidade*, sem, contudo, perder a consciência de que cabe a ele a responsabilidade de seus atos e que esses não lhe permitam deixar de orientar-se pelos fundamentos morais da solidariedade, do respeito às individualidades e diferenças.

Como esta proposta de omnilateralidade considera o homem um ser integral, pleno, capaz de transformar o meio em que vive através de sua ação, a omnilateralidade, proposta por Marx, é de relevância para pensarmos em um projeto educativo voltado à emancipação e desalienação do homem. Um homem capaz de, através do trabalho, produzir meios de viver de forma mais produtiva, crítica e coletiva em sociedade. Isso inclui uma proposta de formação escolar que vise o desenvolvimento do um ser crítico e capaz de construir seu próprio caminho, utilizando-se para tanto um currículo que possibilite ao educando a aquisição de conhecimentos e habilidades essenciais para o exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho, que perceba o ser humano de forma integralizada, por inteiro, corpo e mente, um ser que possa refletir sobre o que produz e a sua relação com a natureza.

Como nos dizem Marx e Engels (1998, p.27):

O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos [Suprimido no manuscrito: O primeiro ato **histórico** destes indivíduos, pelo qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensar, mas o de **produzir seus meios de vida**]. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza.

A educação, pensada desta forma, requer que a proposta educativa privilegie o pensar crítico, para além da prática instrumental. A escola de hoje ainda não concebe o homem omnilateral, uma vez que os currículos e programas ainda são fragmentados e com pouca ou quase nenhuma relação com o contexto, com a realidade, bem como com suas contradições. Dessa forma, para pensarmos sobre a produção que os sujeitos contemporâneos podem apresentar quanto a ela, é preciso considerar que a produção omnilateral é a que tem por objetivo o homem completo através do trabalho produtivo e pela vida em sociedade, sendo a produção unilateral a que entende como educar e preparar o homem para o trabalho alienado.

A educação que se apresenta nos espaços formadores, na realidade, atinge um elevado número de aspectos diversos que reforçam a ideia da dicotomia entre os dois elementos por serem, na maioria das vezes, contraditórios em relação à formação humana para a vida e para o trabalho. O espaço escolar, as atividades desenvolvidas a partir de um currículo geral e uniforme, ressalvadas pequenas individualidades formativas, limitam-se à preparação do homem para ingresso no mercado de trabalho, uma vez detendo o domínio de uma técnica, adquirida de forma mecânica sem reflexão, e de conhecimentos desconectados de sua vida, são, portanto, apolíticos e alienantes. Daí, encontrarmos importantes e esclarecedoras orientações sobre educação e ensino nas análises filosóficas conjunturais sobre economia e política de Marx e Engels, ainda que estes não tenham elaborado uma teoria da educação, propriamente dita.

A respeito da produção do homem omnilateral, Marx e Engels afirmam que:

[...] Se o homem forma todos seus conhecimentos, suas sensações etc. do mundo sensível e da experiência dentro desse mundo, o que importa, portanto, é organizar o mundo do espírito de tal modo que o homem faça aí a experiência, e assimile o hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem. [...] Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente (MARX; ENGELS, 2003, p.149).

Marx acreditava que seres e coisas estão em permanente mudança e estão relacionados mutuamente. É necessário considerar suas ligações recíprocas desde o início, isto é, o que permite ler o seu significado é a forma como dialogam entre si e não o seu significado isolado.

Para ter como resultado o homem integral social e culturalmente, será preciso transformar as relações de produção de modo que se oportunizem as condições necessárias à tomada de consciência crítica e responsável. No entanto, quando se observa a proposta educativa de todas as instituições sociais que visam à formação humana, a escola e outras, tais como as religiosas e agremiações, verificam-se em sua maioria que essas ainda atuam ideologicamente, o que se pode perceber com a relação entre escola/currículo/educação e poder. Isso, porque as suas abordagens pedagógicas revelam no conjunto a sua concepção de mundo e os interesses socioeconômicos da classe no poder, a qual defende, reproduzindo ou valorizando o *status quo*:

[...] reflete e confirma uma nítida divisão entre as classes sociais (burguesia e proletariado), para as quais existem orientações escolares diferenciadas,

bem como veicula uma cultura abstrata e idealista, que se baseia na divisão do trabalho (CAMBI, 1999, p.484).

No período relacionado, havia claramente a demarcação classista, burgueses e operários, onde a educação diferia de acordo com a quem se destinava: Burgueses eram educados para exercer o domínio, aos operários, o proletariado, cabia obedecer e atender às ordens através da sua força trabalhadora. Segundo Marx e Engels (1998, p.28) “O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”.

É neste sentido que empreendemos, então, nossos estudos sobre um processo educativo que tenha por objetivo a construção do homem omnilateral, um homem único entre o ser e o fazer, voltado ao bem comum, à sua humanização enquanto ser social. Acreditamos em uma educação que influa na formação de um homem capaz de transgredir o *status quo*, superando a alienação advinda de uma formação unilateral que serve somente ao trabalho físico, ao capitalismo e à desumanização. “A história da humanidade deve sempre ser estudada e elaborada em conexão com a história da indústria e das trocas” (MARX; ENGELS *apud* GADOTTI, 1984, p.33).

Assim como Marx, Freire contribuiu e muito no conjunto da sua obra para pensarmos numa proposta de educação que liberte, que emancipe. Ambos alertaram para uma educação que tenha por meta o desenvolvimento do homem na sua integralidade como forma de não resignação à situação deste como ser escravizado, sujeito à dependência aos donos do capital. Ao falar sobre as práticas pedagógicas, Freire não se refere apenas às relações estabelecidas na escola, na sala de aula. A pedagogia da qual fala refere-se a todo o contexto de opressão social. É necessário, então, uma

[...] pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 2004, p.32).

A educação, assim reformulada, teria uma práxis educativa desenvolvida no sentido da reflexão, do pensamento crítico, que levasse o educando a uma efetiva inserção na sociedade.

Para Freire (2001a), a conscientização advinda de uma educação que privilegie o desenvolvimento crítico e político nas pessoas, vai promover um avanço a um estado mais libertador e transformador da realidade social. Essa tomada de

consciência não é uma ação isolada do educador: Este, na verdade, servirá somente como estímulo, incentivo, de um processo interno do educando em que ele irá adquirir a habilidade de gerenciar seus próprios conflitos.

Freire considera a educação como um processo ativo em que o centro e o sujeito são o próprio homem. A partir desse processo, este homem se percebe elemento em condições de mudar, de transformar tudo ao seu redor, compreendendo que a falta de conhecimento é relativa, que ignorância total não existe e que não há um saber absoluto.

A conscientização requer um processo de mudança interior. Dessa forma, a educação em Freire seria uma passagem de uma concepção distorcida da realidade para uma percepção crítica da mesma. Segundo o autor, o processo de conscientização trará em decorrência a libertação da opressão, o que não deve ocorrer “para” os oprimidos, mas sim através destes, pois:

[...] o opressor não é solidário com os oprimidos senão quando deixa de olhá-los como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho; quando cessa de fazer gestos piedosos, sentimentais e individualistas e arrisca um ato de amor. A verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em sua realização existencial, em sua práxis (FREIRE, 2001, p.59).

Não existe libertação da opressão a não ser através de uma mudança na mentalidade dos oprimidos, o que só acontece se houver um processo interno de conscientização de si para si. Essa liberdade que tanto o oprimido almeja, tem que ser conquistada por seu próprio esforço e em comunhão com os outros.

Entretanto, em Freire (2001a) encontramos uma proposta pedagógica que pode contribuir no processo de libertação dos oprimidos do sistema, humanizadora, onde o homem seja realmente para quem os olhos e as políticas públicas convirjam, no sentido de atender às suas necessidades, sociais, culturais e produtivas.

Essa educação se fundamenta, basicamente, em uma estreita relação entre o diálogo e a *práxis*, em princípios comprometidos com o sujeito histórico e, como consequência, na formação de um currículo que vise a integralidade e a desalienação do ser humano. Também não podemos deixar que se perca a consciência de nossas limitações humanas, de nosso *inacabamento e finitude*, e termos a pretensão de saber de todas as respostas como formadores: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2002, p.55). O ser humano está em constante

estado de aprendizado. Para tanto, faz uso da cultura, da linguagem, da comunicação, do legado de outras gerações e das descobertas das novas. É preciso estar com a mente em condições de absorver os fatos apreendidos e dali criar um novo saber, por isso, somos inacabados.

Ainda com Freire (2006), o autor nos propõe a superação de conflitos pela negociação e não pela guerra, vendo nos processos educativos a possibilidade de se transformar a sociedade, conferindo liberdade, autonomia e independência aos sujeitos. Nesse sentido, não pode a educação ser um investimento especulativo tal como mercadoria, o que retiraria a relevância da escola enquanto espaço público e o aspecto humanista das relações educacionais.

É o início de um processo de libertação, advindo da dialogicidade entre educador e educando, através de uma ação social e educativa, que busca o conhecimento, o questionamento e o movimento responsável. É somente a articulação entre a formação técnica e a formação geral que se poderá universalizar e conferir maior qualidade às escolas.

Dessa forma, a educação tem um papel de enorme relevância no mundo do trabalho e, em sendo assim, não se pode desconhecer ou alhear-se de como este evolui, como acompanha o desenvolvimento da sociedade ou sua trajetória. Pode-se dizer que escola e trabalho estão intimamente relacionados, pois é pensando nos desafios do mundo do trabalho que se busca a educação formal na escola.

Todavia, também não se pode afirmar que através da educação/escola pode-se garantir uma sociedade mais equilibrada nas relações de poder e mais justa, democrática e cidadã, embora ela exerça um papel indispensável para isso. Encarar dessa forma as limitações, as dificuldades impostas, é perder a crença no poder de transformação do ser humano, na sua transcendência, no seu poder ilimitável de construção e reconstrução, na capacidade de desafio, de busca e de produção sobre os meios necessários para um aproveitamento consciente dos recursos à sua disposição.

No sentido ontológico, não podemos dizer que educação seja trabalho, embora atividade humana. Porém, essa afirmação em nada ofusca a importância da ação educativa como determinante nos processos sociais e no desenvolvimento da sociedade. Pensar sobre a emancipação humana, a cidadania e a inserção política do homem no meio social, perpassa pela necessidade de se repensar os currículos escolares, buscando a criação autônoma do sujeito *aprendente* e do

educador/mediador críticos e capazes de subverter as relações do meio do trabalho existentes na sociedade capitalista.

2.2 Perspectivas de uma formação omnilateral de acordo com o pensamento marxista

A formação que buscamos no ensino técnico de nível médio é um complexo processo que extrapola a mera estrutura formal, sua formação profissional deve ter como base uma postura crítica capaz de dinamizar a permanente e necessária avaliação dos resultados. Desse modo, ressalta-se a importância de discussões sobre a dimensão política de sua formação, ou seja, de um repensar interdisciplinar e entre graus de ensino, de como este se desenvolve, e sobre a significação da produção científica, cultural, social e educacional para a realização de sua tarefa no século XXI.

O que podemos dizer sobre a formação humana, é que “uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam nossa gentitude” (FREIRE, 1999, p.34). Ser humano resulta em estabelecer relações de respeito, de fraternidade, de cooperação entre os sujeitos, ainda que existam as diferenças próprias da diversidade. Essa capacidade de conviver no grupo entre desiguais é que traduz a nossa humanidade. Todavia, há que se indagar sobre o que nos apresenta, na realidade, os processos educativos na escola.

A atual legislação sugere uma profunda relação com o contexto, uma vez que ao referenciar em seu artigo 3º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96- aponta que:

- Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extraescolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
(BRASIL, 1996, s./p.).

Segundo a LDB 9.394/96, neste artigo, há uma abrangência maior para o acesso e a permanência do educando na escola, a mesma lei preconiza uma educação abrangente em que os saberes apresentados na escola estejam em consonância com a realidade do aluno, também enfatiza a experiência anterior (o que pressupõe a participação da família no processo educativo). Sobre a vinculação e articulação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais, por ser uma educação básica deverá ter como referência as mudanças nas demandas de mercado de trabalho, e necessariamente, terá de haver uma continuidade para a aquisição de conhecimentos específicos, dependendo de cada escolha profissional³. Entretanto, só o fato de constar nas leis não assegura que de fato se dê essa *interlinearidade*, a integração entre as diversas áreas do conhecimento.

Prevalecem em algumas áreas, as posturas tradicionais e a ideia de que o aluno é um mero receptor, um *vir a ser*, a partir dos conhecimentos transmitidos pelos mestres, que ainda são os *detentores do saber científico* (Grifo nosso). Também permanece ainda a ideologia de que através da educação, os jovens irão todos alcançarem os altos patamares no cenário produtivo, o que não pode ser considerado verdadeiro. Da mesma forma, os currículos escolares é que privilegiam ou não as diferentes áreas, de acordo com a relevância que as escolas lhes destinam.

Quando atribuímos sentido ao programa curricular, organizando, criticando, relacionando o objeto de conhecimento à realidade, estamos contextualizando, trabalhando com o ser real, debruçando-nos sobre os fatos que permeiam o cotidiano dos indivíduos, situando-os em relação ao mundo e a si próprio.

Somente assim teremos uma efetiva participação do educando, um processo educativo firmado em uma relação dialógica, uma busca comum por uma sociedade diferente, a qual passa pelo respeito ao outro, pelo exercício contínuo do diálogo.

[...] É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o

³ Cf. Reis, (2006), durante a década de noventa, o desemprego no Brasil passou por alterações bastante significativas, tanto no seu nível quanto na sua estrutura. Essas mudanças no desemprego ocorreram ao mesmo tempo em que a economia brasileira passou por alterações importantes, como o processo de liberalização comercial, resultando na incorporação de novas tecnologias na produção e no aumento do comércio internacional.

mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1980, p.39).

É esse processo dialógico entre o real (o que é) e a finalidade que vai permitir a reflexão sobre os fatos, a criticidade, possibilitando a ação participativa que só se efetiva na transformação consciente do meio, o qual só pode ser transformado se houver a contribuição de todos para a conquista de uma educação de fato libertadora e solidária.

Freire (2001a, p.152) nos diz que “não há realidade histórica [...] que não seja humana”, assim, são os homens em sua humanidade e desumanidade que fazem a história, e ao fazer isso, eles próprios vão se tornando historicamente homens-sujeitos ou homens-objetos.

A relação entre homem sujeito/objeto é uma relação possível, que não está fechada e acabada. Caso contrário, não haveria a necessidade de revoluções para transformar a realidade.

Desta forma, as vivências junto à escola pública, observadas a sua estrutura, sua organização, tanto de gestão como de organização do processo educativo, indicam a necessidade de reflexão constante sobre a finalidade da educação: Afinal, para que serve a educação, senão para transformar? Qual é a função social da escola, sendo ela o espaço formal onde se trabalha com educação?

A educação tem um papel de enorme relevância no mundo do trabalho e, em sendo assim, não pode desconhecer ou alhear-se de como esse evolui, como acompanha o desenvolvimento da sociedade ou sua trajetória. Pode-se dizer que educação e trabalho estão intimamente relacionados, pois é pensando nos desafios do mundo do trabalho que se busca a educação formal na escola, todavia, também não se pode afirmar que através da educação/escola pode-se garantir uma sociedade mais equilibrada nas relações de poder e mais justa, democrática e cidadã, embora ela exerça um papel indispensável para isso.

Uma educação emancipadora requer ensino e aprendizagem como um todo indivisível. E não basta como direito, conforme afirma a Constituição Federal de 1988 (art. 1.º, inciso II), mas é preciso promover a cidadania (como consta também na LDB 9394/96, art. 2, 22, 32, art. 35, inc. II e III, e no PDI do IFSUL (2012 p. de 04 a 08), ter qualificação e acesso irrestrito. Dessa forma, o currículo das instituições de ensino está alicerçado no entendimento delas sobre direito e cidadania.

Sabendo-se que é um sistema onde a avaliação classifica, onde só os *melhores* se formam, há que se perguntar se haveria espaço para uma formação humana, solidária e cidadã.

Outra premissa é sobre o *tipo* de homem cidadão que estamos formando e que queremos formar (Embora distintas, as duas situações descritas têm na base um problema semelhante: a necessidade de fazer o conhecimento fluir, enquanto a primeira se resume em *passar adiante*, a segunda implica na reflexão sobre o objeto aprendido). Também, refletindo-se sobre as raízes do método dialético freiriano (o qual envolve as etapas da investigação, tematização e problematização), fundamentado na dialética proveniente do materialismo histórico proposto por Marx, outra questão seria qual o lugar que a dialogicidade ocupa nos processos da formação de educandos e educadores. Para Freire (2006, p.43):

[...] sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformadores em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica.

Para Freire (2001a), o diálogo significa o ponto de partida da educação. E sem ele, o sujeito é levado à passividade, ao conhecimento memorizado, que não exige elaboração ou reelaboração, “[...] nos deixa em posição de inautêntica sabedoria [...]” (FREIRE, 2001a, p.103-104). É necessário refletir com clareza sobre concepções de homem e de mundo, ou seja, uma educação que se propõe em favor da autonomia do ser dos educandos.

[...] O grande problema que se coloca ao educador ou à educação de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 2001a, p.93).

A prática da liberdade faz com que seja amadurecido o confronto com as demais liberdades. Induz ao saber respeitar os limites próprios da sua liberdade e que isso leva a também respeitar o outro. É tomar consciência do seu inacabamento e do ser passível de erros. Dessa forma, cria-se uma consciência ética que oportuniza decisões responsáveis. É nesta perspectiva que a educação deve realizar-se como exercício da liberdade (FREIRE, 2001a, p.34). Os sujeitos *oprimidos* pelo sistema (mercado/capital) terão oportunidade de se descobrir enquanto sujeitos da própria história e, assim, conquistar a sua autonomia.

Essa autonomia, entendida como consciência-de-si, sobrepõe-se ao campo estritamente do pensamento e passa a ter influência direta sobre a realidade propriamente humana, e, em sendo a liberdade: "[...] em resumo, a espécie essencial de toda a existência intelectual, portanto, também da imprensa, o que é bom para o humano só pode ser uma realização da liberdade" (MARX, 1980, p.37).

Marx apresenta a dimensão da liberdade humana não sob a forma de utopia, mas como condição negada em um processo de dominação do capital. Faz parte do intrincado processo da autonomia, da tomada de consciência-de-si. Assim, transcende o campo restrito do pensamento e passa a ter ressonância na realidade propriamente humana. Para Marx a liberdade humana é uma prática dos indivíduos, e que ela está diretamente ligada aos bens materiais. O mundo da liberdade do indivíduo é estabelecido de acordo com seus próprios interesses. Segundo Marx, o ser humano é essencialmente livre devido ao fato de ser capaz de determinar-se por si mesmo, ter a competência de decidir, de fazer escolhas, transgredir ou não, de acordo com as concepções de mundo, de relações sociais. Liberdade, então, seria a real emancipação da classe dominante, a transformação das relações no sistema capitalista entre burguês e proletariado.

A liberdade para Freire (2004, p.35) "é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz". Conforme Freire (2004), ninguém tem liberdade para ser livre, é necessário que se lute por ela, justamente porque não a temos. Somos seres de liberdade, de escolha. Este é um fato de que nem sempre nos damos conta: escolhemos sempre, com maior ou menor consciência, com maior ou menor margem de opções. Posto isso, a prática da liberdade só encontrará a adequada expressão em uma prática pedagógica em que o oprimido tenha condições de descobrir-se sujeito de sua própria história. Estar em liberdade, então, implica em não acomodação diante do poder, exige participação consciente no processo de humanização.

A educação tem se preocupado em preparar o homem para o convívio social e, logicamente, em conformidade com as normas e regulações da sociedade, envolvendo, portanto a preparação para o mundo do trabalho. Dessa forma, é função da educação proporcionar ao indivíduo conhecimentos, habilidades e valores necessários para a formação do homem, o que se manifesta como meta a ser

alcançada pelos educadores, dependendo de qual a ideologia a que esteja atrelado o sistema educacional.

Sabemos que, desde os primórdios, a metodologia de ensino podia servir como um dos meios fundamentais de dominação ideológica e, em assim sendo, seria mais um instrumento essencial para alcançar e consolidar a hegemonia da classe no poder. Os meios utilizados no ambiente escolar podem servir meramente como reprodução do domínio da classe dominante. O que aconteceu, efetivamente, ao longo da história, pois as instituições como escola, igreja, agremiações, e outros círculos sociais, foram usadas como forma de reprodução ideológica. Nesse caso, o aparato escolar apresentava vantagens óbvias e que foram largamente aproveitadas pela burguesia, não diferentemente do que acontece nos dias atuais.

Ao mesmo tempo em que os avanços tecnológicos vêm mudando nossa maneira de compreender os arranjos e condições em que são estabelecidas as relações produtivas, na sociedade atual os meios formativos caíram no descrédito. No setor educacional, os reflexos dessas mudanças são percebidos na medida em que a função da escola e a sua credibilidade para mediar o conhecimento se problematizam. Se de um ponto de vista, a escola representa o espaço para o desenvolvimento da razão subjetiva, de outro, na contemporaneidade, essa mesma escola tem tido um acúmulo de responsabilidades, recebendo encargos que antes eram desenvolvidos pela família ou pela sociedade como um todo.

Este visível descompasso entre as práticas pedagógicas institucionalizadas, as linguagens contemporâneas e as demandas sociais, fazem com que as recorrentes propostas educacionais não sejam mais sentidas como objetivos reais, faltando-lhes o vínculo com a realidade.

Deste modo, também o debate sobre o delineamento de outra racionalidade que promova a emancipação humana ou o acesso à consciência humana, fica prejudicado, uma vez que a educação acredita na suficiência das práticas desenvolvidas para alcançar os fins propostos nos projetos político-pedagógicos. A formação dá-se em um plano intersubjetivo, no qual tanto as ações quanto a realidade, em grande parte, ganham sentido pela mediação das percepções e interpretações humanas.

O que aproxima Marx e Freire, sobre a prática educacional, é a proposta de uma educação construída para a superação do modo de produção capitalista, fundamentada na dialética, onde o conhecimento seja oportunizado nas trocas, nas

reflexões sobre a prática e a teoria, no pensar sobre o concreto e o que pode ser transformado. De acordo com Antunes (2008), Freire encontra no Marxismo fundamento para revelar o antagonismo presente na sociedade capitalista, autora de parte dos problemas sociais do mundo.

Marx e Freire, também trazem a perspectiva de uma formação integral, que não trate do sujeito como ser fragmentado, mas como um todo articulado, capaz de perceber, refletir e transformar a realidade. E em a transformando, também transformar-se, reorganizar-se, transpor obstáculos. Nesse processo dialético com os fenômenos que o rodeiam, o homem constrói a sua aprendizagem nos diferentes grupos. Assim, nos espaços formais do processo educativo, há uma interação orientada pela concepção de que o educador e educando aprendem juntos numa relação dialética dinâmica, na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento. Marx diz a respeito:

[...] Tudo o que era sólido e estável evaporou-se no ar, tudo o que era sagrado é profanado, e por fim os homens são obrigados a encarar com serenidade suas verdadeiras condições de vida e suas relações com os demais homens (MARX, 1988, p.79).

O homem necessita encarar com tranquilidade suas verdadeiras condições de vida e as relações com os demais homens. Nada é imutável ou possível de transgressão, depois de derrubados todos os ídolos e mitos.

Neste sentido, há a valorização do saber de todos os envolvidos, sem a ideia de que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o receptáculo sobre o qual irão recair todos os múltiplos saberes, propriedade do educador. Desta forma, o diálogo pressupõe uma via com direção dupla, argumentação e contra argumentação. Este processo consiste em relacionar fatos, teses, estudos, opiniões, problemas e possíveis soluções a fim de embasar determinado pensamento ou ideia, o que pode ser refutado ou negado, ensejando uma contra argumentação.

Este pressuposto faz com que haja outro viés para a função de professor. Ele passa a ser também o orientador e cabe a ele a condução do processo. O que, de certa forma, amedronta e torna inseguro o profissional habituado a repassar conteúdos em uma educação *bancária* (FREIRE, 1983, p.68). Isso só se pode vencer, repensando e ressignificando as ações pedagógicas. É preciso buscar estratégias diferenciadas na apresentação de conteúdos, ter nova postura quando da abordagem, tendendo a buscar aprendizagens experienciadas e significativas. A

educação problematizadora, em que se dialogue com o aprendiz, descobrindo e estimulando a curiosidade inata no ser humano, é, dessa forma, oposição à educação bancária, uma vez que possibilita a reflexão e a construção livre do conhecimento.

Este caminho potencializa a ressignificação e a reformulação, em muitos casos, de pensar, ser e agir, dos educadores. Leva à percepção de que muitas das ações pedagógicas podem ser diferentes e que esse aspecto propicia o evoluir, tanto para educadores, quanto para os demais em busca de mudanças a fim de que a sociedade apresente mais consciência e equilíbrio, proporcionando maior qualidade de vida sustentável. Propicia, principalmente, que os educadores possam realmente transformar a educação e qualificá-la, com o objetivo de uma formação humana livre e consciente. Citando Freire, temos que:

[...] A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2004, p.81).

A educação de que nos fala Freire (ver acima) diz respeito a desenvolver o gosto pela curiosidade, pela pesquisa e contestação, o que, de certa forma, implicaria no desenvolvimento da consciência crítica. Como nos diz Freire, a extinção da relação entre oprimidos e opressores só se poderá dar em razão da revolução, essa, fundada em uma ação (*práxis*) que contenha em si a reflexão crítica. Nesse momento, o ser humano estará de posse da sua *omnilateralidade*.

[...] se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto de reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida (FREIRE, 2001b, p.57).

Se a ação existir simplesmente como movimento decorrente, mas não refletido, não há razão que a justifique, justamente por não ser fruto do processo ação/reflexão/ação. E o resultado não levará ao êxito, consciente.

Sendo que para a educação do futuro:

[...] conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo um método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (MARX, ENGELS, 1998, p.554).

Entre Marx e Freire existe a ideia de uma educação não fragmentada (que

descola a parte intelectual da prática). Para eles, corpo e mente compõem um único indivíduo, integralmente.

Marx aponta a direção para uma educação multilateral, com uma proposta de educação politécnica. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operaria acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática (MARX; ENGELS, 2003, p.60). Nesse contexto, de acordo com as ideias de Marx, o ensino médio estaria voltado à formação para os trabalhos politécnicos, aqueles em que se possibilite a variação das possibilidades entre funções. Mas o principal não seria formar o homem que desempenhasse diversas tarefas e servisse ao desenvolvimento da grande indústria, mas, sim, que tivesse conhecimentos acerca dos procedimentos tecnológicos da totalidade da produção.

Ainda que Marx não tenha explicitado, o que realmente caracterizaria o homem é a forma pela qual ele produz e reproduz suas condições de existência, o que pode ser percebido através da tomada de consciência, da linguagem e a inclinação inata para o *bem*.

Marx (2002, p.556) ao comentar o embrutecimento de jovens e adolescentes com 12, 14, 16 horas ininterruptas de trabalho repetitivo, enfadonho, nos diz que o trabalho pode ser fonte de alienação/ situação típica do capitalismo. Essa alienação é um momento onde os homens perdem-se a si mesmos e a seu trabalho nas relações existentes dentro do capitalismo. Quando o produto está feito, só resta ao trabalhador exigir um salário no fim do mês. Este tipo de alienação é a mesma que o sujeito passa após terminar uma rotina para um resultado dentro das ações desenvolvidas em uma empresa. Após modificar a matéria, realizar transformações para adaptá-la ao produto esperado da empresa, ele não pode reivindicar o produto do trabalho como algo dele. A modificação foi um serviço garantido pelo contrato entre empresa contratante e empresa contratada (e entre empregador e empregado).

Para Marx as relações de classe eram alienantes, pois o trabalhador assalariado se encontrava em uma posição de barganha desigual perante o capitalista (empregador). O dono do capital (capitalista) conseguia dominar a produção e o trabalhador. Se o homem perde o controle sobre si mesmo, ingressa em um processo de desigualdade crescente, pobreza, antagonismo social e luta de

classes. Faz-se necessária uma consciência crítica sobre o trabalho e o resultado dele, o que só advém de uma formação que privilegie a integralidade do homem.

Uma vez que o trabalho é entendido enquanto princípio educativo, a formação precisa voltar-se às questões sociais, políticas, econômicas, ambientais, questões que compõem a realidade vivida e que demandam uma postura, como ressaltava Freire (2004, p. 43), e que leve a “realizar o possível de hoje para fazer, amanhã, o impossível de hoje”. A realidade é dinâmica, portanto superável, assim, na educação em Freire não há certezas absolutas, ela é antiestética e antidogmática.

Em um ensino técnico, muitas vezes, prevalece uma formação voltada à inserção rápida para o mercado de trabalho. Nesse caso, deixando de, em muitas vezes, assumir seu potencial para grandes mudanças em nível social, por exemplo, sem perder de vista as questões econômicas e políticas que nos atingem de cima para baixo e acabam por aumentar a desigualdade já tão evidente e enraizada. “A rigidez desta posição nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 2005, p.58). Quer dizer, o movimento estagnado, retrógrado, arraigado às práticas comprovadamente ineficazes enquanto processo educativo impede, dessa forma, o nascimento da experiência educativa como vivência criativa.

Assim, é preciso investir em uma formação que leve a pensar em outro mundo possível. Esta formação teria como pressuposto a desalienação, levar a uma conscientização, à ruptura do *status quo*, soltar o *grito preso*, lutar pelo que ainda não se alcançou, porém, que sonhado: A utopia. Essa utopia, para Freire (1980, p.27), se caracteriza como um modo de estar-sendo-no-mundo, que exige um conhecimento da realidade, pois conhecer é possibilidade de *pro-jetar*, lançar-se adiante, buscar. O homem busca porque não está completamente *acabado*, por ser *inconcluso*, por *esperar*. A esperança é o eixo que faz do homem um ser capaz de caminhar para a frente na realização da sua história (Grifos nossos). O rompimento dessas barreiras, segundo Freire, se dá mais e mais à medida que o homem penetra no conhecimento da estrutura social da qual faz parte, tenha consciência disto ou não.

Então, essa tomada de consciência passa pela formação que deverá preparar para o trabalho, para a recusa da desigualdade, para a garantia dos direitos humanos, diversidade de raça, gênero, cultura, que promova a luta contra o racismo, sexismo, miséria, que trate das questões ambientais, discutindo a sustentabilidade e as problemáticas que atingem a todos nós. Muito embora, através dos estudos de

Marx, tenhamos a convicção de que direitos humanos e marxismo não são duas vias paralelas que se entrecruzam. Marx não concebe o alcance da situação de bem estar a não ser através dos movimentos trabalhistas contra a exploração do capital.

[...] O escravo romano era preso por grilhões, o trabalhador assalariado está preso ao seu proprietário por fios invisíveis. A ilusão de sua independência se mantém pela mudança contínua dos seus padrões e a com a ficção jurídica do contrato (MARX, 2002, p.669).

Na relação empregador/empregado há apenas uma divisão de classes, onde um é o dono do dinheiro e o outro o proprietário da força de trabalho, a dependência pode ser mascarada por itens contratuais, embora o que se sobreponha seja a dominação de um sobre o outro. Marx acreditava que as sociedades humanas estão em constante transformação e mudança. A transformação social, no entendimento de Marx, depende das contradições que ocorrem entre as forças produtivas e as relações de produção e do nível de desenvolvimento das lutas de classes. Nada permanece o que é, sendo possível extrair e aplicar leis do método dialético para compreender a dinâmica do funcionamento das sociedades, tornando possível a interferência do homem sobre esse processo de transformação das sociedades. Assim, também o homem está em constante transformação e esse é o movimento que abre possibilidades de reflexão e reelaboração das ações pelos sujeitos, constituindo-se em espaços de resistência e de construção de outra hegemonia. Essa outra entendida como um espaço onde haja uma ideologia e um paradigma que sejam favoráveis ao homem, não um conjunto de proposições aceitas acriticamente como verdadeiras pelo grupo social.

Trata-se também do abismo entre o que se aprende apenas para cumprir uma função no sistema de produção e uma formação que realmente ajude o ser humano a exercer suas potencialidades. Para romper com essa formação parcial, é preciso uma educação que tenha como horizonte a emancipação humana.

Na mesma linha, Freire nos diz que:

[...] A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade de “briga”, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do poder (FREIRE, 2001c, p.99).

Neste sentido, a educação omnilateral abrangeria a dimensão ontológica e epistemológica do ser, recuperando a integralidade biofísica e sociohistórica inerente

ao homem. A omnilateralidade despertaria a consciência de que as coisas não são estáticas, imutáveis, mas através da reflexão, do conhecimento compartilhado, seria possível uma tomada de consciência coletiva na luta por um objetivo comum, ainda que em uma sociedade de classes onde o opressor é o capital.

Todavia, não é nesse horizonte que a educação contemporânea tem apontado. As transformações sociais e políticas pouco ou nada têm influenciado uma prática mais democratizada, inovadora, dialética.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.74):

[...] A questão crucial para a nova política educacional e, em especial, a concepção de ensino médio integrado, é: quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e, conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo.

A relação da educação básica de nível médio e nível *médio integrado* com o mundo do trabalho e do emprego deverá desconstruir as concepções e práticas que geram a desigualdade. Além disso, é preciso construir uma práxis capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processos educativos.

Mas para tanto, é necessário refletir se os currículos que sustentam a formação propiciam esta formação mais crítica, atenta ao contexto, à realidade, com vistas a uma postura investigativa, ativa e transformadora. Esta formação será importante no sentido de pensar em uma formação que seja voltada a *omnilateralidade* do sujeito, acreditando ser esta a possibilidade do ser humano ser mais, de emancipação humana. Conforme Frigotto (1996, p.57):

[...] formar hoje para uma perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum de que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, à educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc., sem o que o humano se atrofia.

A educação, na perspectiva omnilateral, se faz necessária para romper com as amarras, com grilhões invisíveis e excludentes. Entretanto, isso implica em desenvolverem-se processos educativos que objetivem novas relações sociais dentro de uma sociedade com novo paradigma sobre trabalho e homem.

Frigotto e Ciavatta (2003) reafirmam estas questões ao dizer que:

[...] Neste sentido, a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.93-130).

A educação, com vistas ao desenvolvimento integral do homem, haveria de representar um papel crítico, uma força contra hegemônica, que romperia com a submissão ao poder do capital. Desta forma, buscando em Freire (2000) uma sustentação, a escola buscaria um rumo diferente do que tem sido trilhado por ela enquanto espaço de luta hegemônica.

A escola precisaria mudar sua função de construção da cidadania proposta pela teoria liberal ou neoliberal, concretizada por uma pedagogia de opressão, para ser construtora de uma práxis também libertadora (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Seria buscar a construção de sujeitos críticos, comprometidos com sua ação no mundo, na sociedade. A escola seria, dessa forma, agente da desconstrução da característica de alienação, de consciência fragmentada, para tornar-se espaço de participação, democratização e acesso aos saberes necessários à humanidade.

Como nos diz Freire e Faundez (1985, p.79), “é impossível a educação sem que o educando se eduque a si mesmo no próprio processo da sua libertação”.

A proposta pedagógica freiriana se sustenta na convicção de que o conhecimento é uma possibilidade característica da formação do homem. Freire (2002), ao sustentar a concepção sobre a teoria do conhecimento, afirma que não é possível aos educadores apenas exercer uma oratória sobre as razões: ontológica, epistemológicas e políticas da teoria, mas pelo contrário o discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto e prático da teoria. “Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos” (FREIRE, 2002, p.21).

É dessa forma que Freire propõe uma educação problematizadora onde se estabeleça uma relação de troca horizontal entre professor e aluno, o que vai propiciar a ação de transformação da realidade conhecida. A educação problematizadora se constitui como processo de humanização, conquistada pela

práxis⁴, a qual implica a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Dentro dessa perspectiva está a relação dialógica como elemento fundamental para pôr em prática a educação problematizadora. A diferença entre a permanência na condição de opressão e o avanço para a libertação está, portanto, na conscientização, na politização e no projeto de transformação. O que é fundamentado em Marx quando se refere à relação dialética subjetividade-objetividade, o que implica a transformação no sentido amplo de teoria e prática, de conscientizar “para transformar e ninguém se conscientiza separadamente dos demais” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.40).

A práxis autêntica, ou seja, a ação dos homens sobre o mundo pode transformá-lo. A constatação de uma dada realidade, por si só, não provoca nenhuma mudança, todavia, a intervenção consciente sobre a realidade é tarefa a ser assumida, na busca pela transformação.

Por esta razão, a educação passa a exercer papel fundamental na desconstrução da característica de alienação que permeou sua história, que provocou uma consciência fragmentada e propõe a construção de espaços de participação, democratização e acesso ao saber. Esta forma de educação levaria à conscientização, para a formação crítica e cidadã.

As ideias apresentadas neste capítulo objetivaram provocar a reflexão entre as ideias de Marx e Freire, evidenciando que as ideias marxistas embasaram o método dialético freiriano, compreendendo-se entre as aproximações a importância da necessidade de conhecimento da realidade, a dialogicidade entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido, o trabalho como princípio educativo, assim como papel da luta de classes na mudança econômica, política e social.

Nesta perspectiva, no capítulo seguinte, abordaremos a omnilateralidade no ensino médio de nível técnico, dentro de um espaço de formação formal. Pretendemos situar como a educação profissional técnica em nível médio pode oportunizar uma formação capaz de inserir os educandos no mundo do trabalho e levá-los a compreender as questões relativas à formação e ao trabalho, dentro dos contextos históricos, econômicos e sociais em curso no mundo atual.

A pesquisa, a análise da documentação legal, a leitura dos teóricos, indicam

⁴ A práxis estabelece uma ação transformadora consciente e crítica da realidade, superando a dicotomia teoria e prática. “É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar” (MARX; ENGELS, 2010, p.27).

que uma educação em nível técnico científico, que seja verdadeiramente emancipatória, não se restringe à capacitação técnica. Envolve uma formação ampla que possibilite uma relação intelectual com o conhecimento e prepare para a vida nas suas múltiplas dimensões.

Isso, entretanto, não garante aos educandos a empregabilidade ambicionada pelas famílias. Pode, sim, desenvolver uma consciência crítica com relação ao mundo do trabalho, à valorização do trabalhador, ao estreito elo entre as políticas educacionais e os currículos seguidos dentro das instituições.

Apresentamos no próximo capítulo as possibilidades de uma educação profissional e tecnológica nas instituições tais como os institutos federais – IFs - e, dentro das suas potencialidades emancipatórias superar a dicotomia formação humana e capacitação técnica de forma integrada. A preocupação com a omnilateralidade, compromisso social e a cidadania dentro dos processos educativos com o viés da formação integrada.

Capítulo III

O Ensino Médio de nível técnico no IFSUL: como *locus* para pensar o ensino integrado na perspectiva da omnilateralidade

Neste capítulo, estaremos abordando a perspectiva da omnilateralidade em uma das instituições federais de ensino na cidade de Pelotas, RS, o Instituto Federal Sul Riograndense- IFSul, historiando o caminho percorrido pelas instituições federais de ensino médio, atreladas que são às políticas educacionais em vigor a cada época. Além disso, pretendemos evidenciar os sinais que apontam para uma tendência mais problematizadora (ou emancipatória?) desenvolvida pelo Instituto a partir de uma certa autonomia *outorgada* pelo poder público com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB- 9394/96.

A partir destas premissas, desenvolvemos uma contextualização histórica da educação profissional e tecnológica, objetivando compreender como no decorrer do tempo e de acordo com o grupo político no poder são alteradas as concepções sobre educação, trabalho e formação humana.

3.1 Educação Profissional Técnica no Ensino Médio

De que educação profissional se fala hoje e por que ela aparece com tanta força no cenário nacional? Neste capítulo problematizamos as concepções de educação profissional técnica de nível médio que se manifestam no debate público do país na atual conjuntura, mais especificamente trazendo um olhar sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFSUL.

A trajetória da educação tem sido marcada por crises e reestruturações em decorrência das questões políticas e governamentais, conforme a visão de homem e

sociedade vigentes. Os resultados são conhecidos, embora traduzam uma realidade insatisfatória no que diz respeito à qualidade educacional. É vasto o número de estudos e discussões que tratam sobre a necessidade de qualificar a educação em todos os níveis e também nos diferentes aspectos que a constituem. No entanto, urge a necessidade de considerar que a escola está inserida em um contexto social, econômico, político e cultural. Desta forma, ela sofre diferentes interferências, as quais não poderão ser desprezadas quando buscamos a compreensão dos problemas e razões que afetam a educação em diferentes momentos.

Nesse sentido, compreendemos também que para o exame dos problemas bem como das possibilidades de superação dos impasses por que passa a educação atual, remetem a um olhar para além do espaço escolar, mas também para o tempo histórico, não apenas o tempo presente.

A sociedade vem se transformando, historicamente, a partir do sistema econômico, político e social em que estamos inseridos, e este, por sua vez, aplica suas próprias regras. Os avanços tecnológicos, bem como o desenvolvimento da ciência na sociedade atual, estão a serviço do sistema capitalista, sendo utilizados como instrumentos de dominação do homem. E, desta forma, o homem se subordina ao processo de produção de bens de consumo.

[...] O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1987, p.40).

Todo o processo de transformação dos homens se fundamenta em uma prática educativa em que eles se percebam sujeitos capazes de, no exercício de sua palavra e de sua ação, transformar o seu entorno.

No entanto, a educação, muitas vezes, passa a ser considerada como uma mercadoria, como forma de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. O conhecimento é tido como um bem a ser adquirido, e necessariamente a educação é vista como instrumento para formação desse sujeito. Esta perspectiva de educação se fortalece ao passo que o capitalismo se desenvolve em detrimento da formação para a emancipação e à formação crítica, autônoma, de sujeitos que estejam

envolvidos com os problemas da realidade, os quais ficam a mercê nesse modelo de sociedade.

No Brasil, até o início do século XIX, não há pretensões e ou registros de um ensino profissional, mas sim, propostas de formação para a elite. Em 1809, no Rio de Janeiro, foi criado por Dom João VI o colégio das fábricas, dando-se ao longo deste século XIX, um movimento de criação de outras instituições que objetivavam um ensino para os pobres, onde pudessem aprender algum ofício para servir aos poderosos e abastados.

[...] Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio (MANFREDI, 2002, p.76-77 *apud* MACIEL, 2005, p.31).

Assim, a educação profissional surge, primeiramente, como uma proposta de assistência aos educandos pobres, oferecendo o ensino de algum ofício que pudesse dar retorno à sociedade elitista através de serviço e de produção. De acordo com Silveira (2006), os respingos do colonialismo, da Primeira República e início década de 1930, quando então foi montado o aparelhamento escolar como formação da força de trabalho industrial do Estado Novo, incidem diretamente na reforma educacional dos anos 1990.

No tempo da Colônia e do Império, o ensino artesanal e manufatureiro era destinado "aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinquentes, enfim, a quem não podia opor resistência a um ensino que preparava para o exercício de ocupações socialmente definidas como próprias de escravos" (CUNHA, 2000, p.6).

Durante o Império, a educação para o ensino primário limitava-se ao ensino da leitura, escrita e cálculo elementar. No entanto, o ensino superior (para uma pequena parcela da população) voltava-se à formação de doutores e bacharéis que ocupavam os principais postos da administração, da política e do magistério.

[...] Havia-se, assim, operado uma verdadeira separação em classes. De um lado, uma minoria de homens altamente instruídos, vivendo uma vida intelectual intensa e divorciada das duras realidades nacionais, e, de outro, enorme massa de povo analfabeto, ou quase, arcando com as tarefas pesadas dos trabalhos humildes (FONSECA, 1961, p.148).

Conforme Silveira (2006), no início do período republicano, Raimundo Teixeira Mendes, dirigente do apostolado positivista, entregou ao Ministro da Guerra,

Benjamin Constant, um plano cujo intento era o “da incorporação do proletariado à sociedade moderna” (SILVEIRA, 2006, p.27)⁵.

A expansão da indústria requeria, cada vez mais, operários qualificados e cabia ao Estado exigir que cada cidadão cumprisse seu dever, impondo a cada cidadão um maior grau de moralidade e instrução para a prática e conhecimento do dever. Deste modo, a ordem e o progresso estariam garantidos: mantendo-se a desigualdade entre as classes.

Ainda, segundo Silveira (2006), já no governo de Afonso Pena surge a necessidade da criação do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, tendo-se em vista o crescimento da urbanização e manufatura. Cresce a demanda por trabalhadores qualificados para atender às novas funções. A complexidade da maquinaria, ainda que manufatureira e ferroviária, exigia uma divisão técnica e social do trabalho. O fato leva o governador do estado do Rio de Janeiro a criar quatro escolas profissionais para ensino de ofícios e uma para aprendizagem agrícola. Surge, então, no Rio de Janeiro, em 1909, através do Decreto nº 7.566, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas, cuja finalidade é a formação de operários, destinados à instalação e manutenção de equipamentos e veículos (BRASIL, 1909).

Para Fonseca, a proposição de nº 195, de 1906, de criação das escolas técnicas e profissionais e elementares com previsão orçamentária:

[...] Deve ser saudada como um marco na história do ensino industrial no Brasil, uma vez que representa, na República, o primeiro documento oficial habilitando, com recursos financeiros, o poder público a iniciar, entre nós, as escolas profissionais de âmbito federal (FONSECA, 1961, p.158).

Nilo Peçanha assume a presidência da República em 1909, trazendo "a solução do problema do ensino próprio à formação do operariado nacional" (FONSECA, 1961, p.162). Nesse período, cria a rede nacional de Escolas de Aprendizes Artífices, em funcionamento a partir de 1910, decreto de nº 7.566/1909, para "habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime" (BRASIL, 1909).

No entanto, havia a necessidade de formar professores mestres e

⁵ Proletariado é a classe social mais baixa que se formou dentro das sociedades. A expressão serve para descrever o cidadão pobre que só era útil à República para gerar “prole” (filho), que no futuro iria servir à Pátria.

contramestres para os estabelecimentos de ensino profissional, uma vez que o governo federal enfrentava a falta desses profissionais capacitados. Isso levou à transferência da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás para o âmbito do governo federal (FONSECA, 1961). Em 1930, a Escola Normal de Artes e Ofícios passou à responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Dessa forma, delineava-se o que seria o ensino profissional no Brasil, sob uma ideologia assistencialista com base na ética cristã e na filosofia positivista. Nesse meio tempo, (SILVEIRA, 2006) vai-se construindo a burguesia brasileira: "Essa transformação também aparece na escola do trabalho. Toda uma ideologia vai se estruturando no sentido de que a educação deve formar o homem brasileiro, que seria um elemento de produção, necessário ao progresso da nação" (ROCHA, 1997, p.46).

Juntamente com as mudanças na sociedade e a nova ideologia, a qualificação dos trabalhadores não poderia resultar de processos improvisados, foi preciso criar-se mecanismos de seleção, aparelhamentos capazes de garantir a eficiência, a ordem e o progresso. Cria-se, então, a aprendizagem sistematizada na Escola Profissional Mecânica, que contava com o engenheiro suíço Roberto Mange, o qual se destacou, entre outros engenheiros, na divulgação da doutrina sistematizada por Frederick Taylor - Organização Racional do Trabalho, o *taylorismo* -, criando mais tarde, em 1931, o Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT⁶.

A reforma da Educação de 1930- Reforma Francisco Campos-, além de ser a primeira a estruturar o ensino em todo território nacional e contar com uma série de iniciativas centralizadoras, opunha-se às ideias liberais da República Velha, a qual tinha como princípios norteadores, a descentralização e ausência de política nacional (ROMANELLI, 2001 *apud* SILVEIRA, 2006, p.07).

Com o nome de Reforma Francisco Campos, viria a estabelecer dois ramos paralelos de ensino: o ramo do ensino secundário, dividido em dois ciclos: deixa de ser *preparatório* para as faculdades, transformando-se em um nível de ensino que oferece habilitação para o ingresso no ensino superior; e o ensino médio

⁶ "O IDORT apresentava o taylorismo como solução, propugnando o combate à desorganização administrativa das empresas, à utilização inadequada de matérias-primas, de força de trabalho e de energia motriz, assim como a defesa da implantação de um controle eficiente dos custos" (CUNHA, 2000, p.25). Essa participação será decisiva na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI- em 19^o2 pelo Decreto 4.048/42 (CUNHA, 2000).

profissional, destinado ao ensino comercial com caráter de terminalidade.

Assim, o Decreto nº 20.158/31⁷:

[...] significou um avanço no sentido de que pela primeira vez o ensino profissionalizante era normatizado pelo governo central e para todo território nacional e, além disso, passava a ser tratado com o objetivo também de formação de mão-de-obra especializada e não apenas voltado para um atendimento assistencialista aos 'desvalidos', característica predominante até então (ROCHA, 1997, p.94).

Apesar de a implantação do Estado Novo, 1937, definir o papel da educação no projeto de nacionalidade que o estado esperava construir, a nova Constituição dedicou bem menos espaço à educação do que a anterior, a C.B. de 1934.

No período compreendido entre 1942 e 1946, Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde Pública, foi decisivo para a promulgação das denominadas *Leis Orgânicas do Ensino* (SILVEIRA, 2006). Na prática, esses decretos objetivavam enfraquecer a correlação de forças existentes nas Constituintes de 1934 e 1937, o que conferiu um caráter de acomodação à Constituição de 1937 por parte do governo, que deixou modificações relevantes para segundo plano:

[...] À infância e à juventude a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.

Cumprir-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa privada dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937).

No entanto, a desigualdade social se reflete ainda na dualidade do ensino que permanece: mantinha-se a obrigatoriedade da frequência exigida aos que estivessem matriculados, todavia, não garantia o acesso de todas as crianças à escola. De acordo com Silveira (2006), ao mesmo tempo, somente os filhos da classe economicamente favorecida passariam pelo ensino secundário, chegando ao ensino superior.

Deste modo, priorizava-se uma educação para a classe dominante e outra para a classe trabalhadora: a primeira visava preparar os filhos das famílias abastadas para a continuidade dos estudos (curso superior), aos segundos, tinha

⁷ Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. (Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Diário Oficial - 9/7/1931, Página 11120).

um caráter finalístico, preparava para o trabalho, destino dos filhos das famílias de menos poder aquisitivo (SILVEIRA, 2006, p.07).

Iniciam-se as discussões para a Constituição de 1946, que defenderia a liberdade e asseguraria a educação como direito de todos os brasileiros, obrigando os poderes públicos a garantir, na forma da Lei, a educação em todos os níveis de ensino, juntamente com a iniciativa privada. Fortes pressões conservadoras e privatistas participaram do processo de discussão das propostas educacionais, contrapondo-se a um grupo de intelectuais liberais. Embora todo o esforço empenhado, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 por esse grupo de intelectuais, prevaleceram ideias conservadoras e privatistas, o que veio prejudicar a distribuição de recursos públicos e a ampliação dos direitos educacionais.

Essas reformas educacionais, estabelecidas pelas leis 5.540/68 referente ao ensino superior, e 5692/71 referente ao ensino de 1º e 2º graus marcaram a educação no período da ditadura militar.

A despeito do fracasso das tentativas dos educadores, a LDB/71 trouxe uma importante modificação: oportunizou a equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário, o que possibilitava aos alunos oriundos dos cursos técnicos ingressarem em quaisquer cursos superiores.

É oportuno salientar que o ingresso de alunos concluintes das escolas técnicas em cursos superiores de Engenharia, Química Industrial, Arquitetura, Matemática, Física, Química e Desenho. Isso, desde que houvessem cursado as disciplinas de cultura geral na formação técnica, apontava para o que podemos chamar de formação integral do indivíduo, a formação *omnilateral*, articulando teoria e prática, técnica e ciência, técnica e cultura, ciência e técnica. O discurso aponta para essa direção, ainda que não se possa afirmar que tenha, na prática, se realizado.

Com o Golpe Militar de 1964, que garantiu o capital e “protegeu” o país do socialismo conteve-se a crise econômica, sufocou-se a movimentação política e consolidou-se o caminho para o capital multinacional. Dessa forma, as reformas educacionais durante os governos militares foram fortemente balizadas por agências internacionais, tais como os Acordos MEC - USAID - *United States Agency for*

*International Development*⁸, como aparelho ideológico do empresariado.

Assim, a inspiração de cunho liberal que caracterizava a Lei nº 4.024/61 cedeu lugar a uma tendência tecnicista, não só na Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68, como, também, na Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, LDB nº 5.692/71.

Atribuiu-se à educação o papel da formação do homem brasileiro atrelado ao crescimento econômico. Então, desde aí, o conceito de educação como investimento vem sendo utilizado nos debates políticos para justificar os recursos orçamentários relacionados aos níveis de ensino médio, superior e à capacitação de pessoal.

É dessa forma, que, com o poder nas mãos, os *tecnocratas*, a partir dos mesmos princípios ideológicos, articulavam modificações nas estruturas educativas. Toda a concepção teórico-metodológica do planejamento e da economia da educação estava sendo aplicada para subordinar a educação, em seus diversos níveis e modalidades, ao projeto de crescimento econômico e inserção subordinada da economia brasileira no capitalismo internacional.

Neste sentido, nos debates da LDB/71, questionava-se o caráter essencialmente propedêutico no ramo secundário, incluindo, aí, o curso ginasial e o curso secundário. Paralelamente, apontava-se o incremento de disciplinas de cultura geral no curso técnico industrial, isto é, a secundarização do ensino industrial.

[...] De um lado, encaminhavam-se em alguns estados, a necessidade de assumir a escolarização obrigatória dos 7 aos 14 anos, oficializando a expansão conjugada do primário e do ginasial. De outro, buscava-se uma conciliação entre educação geral e a iniciação às práticas do trabalho (CUNHA, 2000, *apud* SILVEIRA, 2006, p.14).

Assim, garantia-se formação e qualificação mínimas à inserção de grande parcela da classe trabalhadora, do mesmo modo que se intensificariam e se multiplicariam as relações pedagógicas que dão contornos e conteúdos particulares a todas as facetas da formação humana.

O Programa Estratégico de Desenvolvimento elaborado em 1967, na vigência dos acordos MEC – USAID - propunha a "reformulação do ensino médio, para construir, com o primário, um sistema fundamental que, atendendo à elevação do

⁸ A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development), mais conhecida por seu acrônimo em inglês **USAID**, é um órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil (Fonte: <<http://www.significado-definicao.com/USAID>>).

padrão qualitativo, assegure a formação básica do educando e sua preparação para as atividades econômicas na indústria, agricultura e serviços".

Em 11 de agosto de 1971 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, trazendo em seu bojo a profissionalização compulsória (CUNHA, 2000, p.3). Essa lei assegurava a ampliação da oferta do ensino de 1º grau, para garantir formação e qualificação mínimas à inserção de grande parcela da classe trabalhadora no processo produtivo taylorista-fordista⁹.

Estes modelos teriam como meta criar condições para a formação de mão-de-obra habilitada a ocupar cargos da administração pública e da indústria, de modo a favorecer o processo de importação tecnológica e de modernização que se pretendia para o país.

Neste sentido, a Lei nº 5.692/71, generalizando a profissionalização no ensino médio, deixou de limitar a educação profissional às instituições que se dedicavam, há décadas, à formação profissional. O que propiciou o surgimento de inúmeros cursos sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente profissionalizante e de baixa qualidade (SILVEIRA, 2006, p.15).

A responsabilidade da oferta se deu de modo difuso, acelerando a queda da qualidade do ensino nas redes municipal e estadual de ensino. As escolas técnicas da rede federal de ensino que tinham por vocação, desde a sua criação, ministrar cursos de formação de jovens para atuarem na área da indústria, deram continuidade a sua missão.

O currículo proposto para a formação do médio de nível técnico buscou - sob a aparência de promover a integração entre os conteúdos do núcleo comum e da parte diversificada ou entre a denominada parte de cultura geral e parte diversificada ou educação geral e formação especial - oferecer a formação de jovens e adultos atendendo às necessidades estritas do mercado de trabalho.

“Nesta fase, a política educacional tinha como finalidade o desenvolvimento econômico da nação, ou seja, a formação do capital humano” (FRIGOTTO, 2001, p.26). “Vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho” (FRIGOTTO, 2003, p.30).

⁹ No taylorismo, o trabalhador é monitorado segundo o tempo de produção. Cada indivíduo deve cumprir sua tarefa no menor tempo possível, sendo premiados aqueles que se sobressaem. Isso provoca a exploração do proletário que tem que se “desdobrar” para cumprir o tempo cronometrado. O Fordismo seria procedimento industrial baseado na linha de montagem para gerar uma grande produção que deveria ser consumida em massa. (Fonte: <http://www.mundoeducacao.com/geografia/taylorismo-fordismo.htm>>).

A política desenvolvimentista moldou o capital humano com a modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, controle político-ideológico da vida intelectual e cultural do país.

Assim, "poder-se-ia dizer que a profissionalização compulsória no ensino secundário instituída pela Lei 5.692/71 promoveria a superação do dualismo neste nível de ensino" (FRIGOTTO, 2004, p.11). Porém, o restabelecimento do dualismo estrutural foi efetivado com a Lei nº 7.044/82, facultando, ou não, às instituições de ensino a oferta do ensino profissional.

Na essência, a Lei 7.044/82 propõe a eliminação da profissionalização obrigatória e da predominância da formação especial em prejuízo da educação geral, em nível de 2º grau. Assim é que o Artigo 1º da Lei 7.044/82 exprime os objetivos amplos da educação: "O ensino de 1º e 2º graus têm por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania." (BRASIL, 1982)

Para Silveira (2006), com a extinção da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau, o dualismo passa a diferir do período anterior à LDB de 1971, uma vez que a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos permanece preservada. Este dualismo passa a se caracterizar, não pela impossibilidade daqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas, sim, no plano dos valores e dos conteúdos da formação.

[...] No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.34).

Em 1968, o movimento estudantil ocorrido em vários países, denunciava o princípio da centralização, adotado pela ideologia da Revolução Francesa, o controle administrativo, técnico e ideológico. Neste cenário, o princípio da *educação*

permanente é retomado como conceito-chave no Ano Internacional da Educação, 1970, devendo inspirar as políticas educacionais dos países membros. Assim sendo, a UNESCO¹⁰, em sua 15ª Conferência Geral, cria a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, propondo nova orientação para os sistemas nacionais de ensino: a educação permanente tendo em sua essência a educação para a paz.

Essa Comissão traça 21 princípios norteadores da educação permanente. Tais princípios serão basilares na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, Jomtien, Tailândia, influenciando diretamente a trajetória da Nova LDB a ser promulgada em 20 de dezembro de 1996:

[...] a educação permanente deve ser a pedra angular da política educacional nos próximos anos, tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento, para que todo indivíduo tenha oportunidade de aprender durante toda a sua vida; a educação deve ser prolongada durante toda vida, não se limitando apenas aos muros da escola. Deve haver uma reestruturação global do ensino. [...] A educação deve ter um caráter simultâneo entre o teórico, o tecnológico, o prático e o manual; a educação tem a finalidade de formar os jovens não num determinado ofício, mas oferecer recursos para que eles possam adaptar-se às diferentes tarefas, tendo um aperfeiçoamento contínuo, na medida em que evoluem as formas de produção e as condições de trabalho; a educação técnica deve distribuir-se entre escolas, empresas e educação extraescolar...[...] (UNESCO, 1990, s./p.).

A partir daí, observamos que o planejamento econômico e social atrelado ao planejamento educacional proposto por um conceito tão amplo, tido como não ideológico, não pode ser adaptado às especificidades nacionais, regionais e até locais dos diferentes países, como veremos mais adiante no caso do Brasil.

Em meados de 1970, o *milagre econômico* (grifo nosso) mostrava sinais de esgotamento. À crise econômica interna somava-se a crise do capitalismo internacional e forte pressão recai sobre o regime militar, desestruturando seu apoio político. A sociedade civil se fortalece ganhando a capacidade de intervir coletivamente nas políticas públicas.

Frigotto afirma que:

[...] Antes da denominada 'era FHC' o Brasil experimentou uma década de intensos debates na travessia da ditadura civil-militar para a

¹⁰ UNESCO é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações. A sede da UNESCO fica em Paris, na França, e atua em 112 países. (Fonte: <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>>).

redemocratização. O centro desses debates foi canalizado pelo processo constituinte e, em seguida, pela elaboração da nova Constituição (1988). Poderíamos arriscar afirmar que o capítulo da ordem econômica-social incorporou amplas teses do projeto de desenvolvimento 'nacional-popular' e logrou ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos, sociais e subjetivos. É neste contexto que os educadores, mediante suas instituições científicas, culturais, sindicais e políticas, que resistiram no período ditatorial, protagonizam inúmeras experiências em prefeituras e depois em alguns estados, como demonstra detalhadamente Cunha (1991), e iniciam a construção do projeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação (FRIGOTTO, 2003, p.07).

É neste cenário que a OMC- Organização Mundial do Comércio- entra em cena nas questões da educação brasileira como a instituição internacional que atua na fiscalização e regulamentação do comércio mundial. Essa organização, sediada em Genebra - Suíça-, foi fundada em 1994 durante a Conferência de Marrakesh, tendo por funções: a) Regulamentar e fiscalizar o comércio mundial; b) Resolver conflitos comerciais entre os países membros; c) Gerenciar acordos comerciais tendo como parâmetro a globalização da economia; d) Criar situações e momentos (rodadas) para que sejam firmados acordos comerciais internacionais; e) Supervisionar o cumprimento de acordos comerciais entre os países membros.

A esse respeito, dizem Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96): "É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional".

Neste caso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entram em cena como órgão de assessoria técnica na organização pedagógica, realizando grandes eventos de farta produção documental. Conforme Silveira (2006, p.21), as bases para o projeto de educação em nível mundial foram determinadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, cuja meta *viável* é a *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (NEBAS),

[...] entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, s./p.).

De acordo com Silveira (2006), após garantir que as propostas fossem incorporadas quase que na totalidade ao texto da Constituição de 1988, foi iniciado, ainda em 1987, o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional. O projeto original era o de superar a formação reducionista

para o trabalho, trazendo em seu bojo a noção da politecnia. É desta forma que a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, é promulgada em consonância com a ideologia neoliberal vigente à época, com a valorização dos mecanismos de mercado, descentralização, privatização, desregulamentação das leis trabalhistas.

Segundo Silveira (2006, p.23), nesse contexto, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) subsidiam a reforma do ensino médio e técnico no Brasil, na qual foram utilizados vários instrumentos legais, tais como o Decreto nº 2.208/97, o qual regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 - regulamentador do § 2º do art. 36 e dos artigos 39 a 42 da nova LDB - estabeleceu que "a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este" (artigo 5º). Deste modo, os cursos técnicos de segundo grau, que até então eram oferecidos de forma integrada, passam, a partir de 1998, a funcionar em dois segmentos distintos: ensino médio e educação profissional de nível técnico.

Para a implantação desta proposta foi definido um período de transição, durante o qual estas instituições foram "autorizadas a manter o ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997" (Art. 3º da Portaria nº 646 do MEC, 14/05/1997).

O discurso do governo, à época, passa pela elitização do acesso aos cursos técnicos de nível médio, pelo fato de muitos dos alunos não se interessarem por sua profissionalização, mas, sim, por se utilizarem destas instituições de ensino, como meio de ingresso na universidade. E mais: a separação entre o ensino médio e ensino técnico conduziria para este último os alunos realmente interessados e, ou, necessitados de uma formação profissional, ou, ainda, àqueles que já se encontravam na empregabilidade oferecer a possibilidade de uma melhor qualificação (SILVEIRA, 2006, p.24).

Até 1997, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e as Escolas Técnicas Estaduais (FAETECs) ofertavam o ensino profissionalizante de forma integrada, ou seja, a formação geral e a formação específica em um único currículo, em apenas um turno. Com o Decreto nº 2.208/97, estas instituições de ensino foram obrigadas a oferecer as duas formações separadamente: a formação geral caberia à educação básica no ensino médio e a formação específica à educação profissional. Deste modo, a oferta de ensino se adequou à forma da Lei, como, também, as práticas escolares, os espaços e tempos.

De certa forma, esta Reforma representa um retrocesso na história da educação profissional, pois a estrutura do ensino no Brasil, a partir da LDB/96, é de caráter dual, estabelecendo dois ramos paralelos de ensino, tal como aconteceu nos anos de 1930 e 1940.

Para Frigotto (2001), esta estrutura que a educação profissional passou a ter a partir da LDB/96 e do Decreto nº 2.208/97:

[...] representa uma regressão ao dualismo e exacerbação da fragmentação. O dualismo se cristaliza pela separação das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais e pela separação do nível médio regular de ensino da rede *não regular* de ensino técnico-profissional com organização curricular específica e modular (FRIGOTTO, 2001, p.21).

Através do decreto 2.208/97, o ensino médio volta a ficar voltado ao ensino propedêutico, dissociado da educação profissional, resultando na oferta de cursos técnicos de forma subsequente ou concomitante ao ensino médio. Fato este com forte tendência ao projeto de privatização em que o país se encontrava, atendendo à política neoliberal.

Na perspectiva marxista, o conflito deriva, então, não de uma opção voluntária, mas sim, da própria materialidade das relações sociais dadas por uma determinada classe. Neste sentido, observamos que as políticas públicas de educação dos anos de 1990 ignoram a centralidade do trabalho. Ao se ignorar ou deslocar a centralidade do trabalho, os debates não privilegiam o processo histórico de produção do ser humano em seus três elementos fundamentais: natureza, indivíduo e relação social. Isto é, o homem ao produzir seus meios de existência, intervém na natureza e se relaciona com outros homens, modificando a si próprio e o meio em que vive (MARX, 2002, p.188).

Conforme Ciavatta (2005, p.11), o compromisso do capital e desta sociedade não é com o ser humano. Neste sentido, trabalho não significa emprego, mas o

modo pelo qual o homem se humaniza. Ora, se o trabalho não é mais central, por que, então, pensar o trabalho como princípio educativo? Ainda com Ciavatta, ocorre que na sociedade capitalista "o trabalho se apresenta como uma dupla preocupação: como atividade propriamente produtiva e como atividade educativa".

O papel dos processos educativos, mormente a formação técnico-profissional, qualificação e requalificação, neste contexto, "é o de produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação *do* e *no* trabalho, mas cidadãos 'participativos', não mais trabalhadores, mas colaboradores adeptos ao consenso passivo" (FRIGOTTO, 1998, p.48).

Surge, então, o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que vem regulamentar o § 2º do art.36 e os art.s 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 e revogar o Decreto nº 2.208/97, de modo a facultar às instituições de ensino o oferecimento da educação profissional técnica articulada com o ensino médio, de forma integrada ou concomitante, para o aluno que esteja cursando o ensino médio e, ainda, de forma sequencial para aqueles que já o tenham concluído.

A partir da publicação do referido Decreto nº 5.154, algumas instituições decidem por oferecer a educação profissional técnica de nível médio de forma articulada ao ensino médio; outras têm a intencionalidade de ofertar o ensino integrado e, também, o ensino profissionalizante, concomitante ao ensino médio, àqueles que frequentam este último, em outra escola. Há, também, instituições que ainda não se manifestaram quanto ao caminho a ser por elas percorrido.

De acordo com Ciavatta (2005, p.04), no Brasil, o dualismo das classes sociais, a desigualdade no acesso aos bens e aos serviços produzidos pelo conjunto da sociedade se enraizam no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual.

Enquanto o conhecimento, concebido historicamente como fonte de poder da classe dominante, foi visto durante muito tempo como desnecessário para grande parcela da população e para a formação *de mão-de-obra*, a relação capital-trabalho aprofunda a diferença de classes, reservando a educação geral à classe dirigente e a preparação para o trabalho aos desvalidos da sorte. Como bem aponta Marx (2004, p.75) "A história de todas as sociedades que existem até hoje é a história da luta de classes".

Tal como na estrutura do ensino estabelecida pelas Leis Orgânicas nos anos de 1940 e, mais tarde, na Reforma do Ensino dos anos de 1990, fica caracterizado o

caráter dual do ensino.

[...] É neste sentido que se dá a história da formação profissional no Brasil - uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual (CIAVATTA, 2012, p.88).

No entanto, não apenas os anos de 1980 foram profícuos em discussões que abordam questões sobre o trabalho como princípio educativo. Os anos que antecederam a promulgação do Decreto nº 5.154/04 comprovam as tentativas dos educadores neste sentido.

O Decreto nº 5.154/04

[...] trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira (CIAVATTA, 2012, p.17).

O século XX trouxe o início do pensar um ensino profissional voltado ao operário para que respondesse melhor aos objetivos de produção. Este processo de reestruturação do ensino continuou entre 1980 e 1990, após entrar em vigor a Constituição Federal do Brasil, e a nova LDB 9394/96. Período em que não havia muitas escolas de nível profissionalizante, salvo as escolas técnicas federais e algumas escolas estaduais.

Sobre o ensino médio de nível técnico, salientamos que no inciso II do Artigo 35 da Lei 9394/96, fica definida como uma das funções do ensino médio: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Na sequência, o inciso IV do mesmo Artigo 35 traz que: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. O § 2º do Artigo 36 da LDB de 1996 estabelece que “O ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” Por outro lado, o Artigo 40 determina que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, s./p.).

Assim sendo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 prevê a necessária articulação entre os processos formativos no ensino médio com o mundo produtivo, ainda que não seja prevista uma habilitação específica como ocorre nos cursos técnicos.

Permanece explícita a grande dualidade entre ensino médio e educação profissional, bem como suas consequências em nível social. Neste sentido, nos voltamos ao Ensino Médio de Nível Técnico, objetivando conhecer como este trabalha com as possibilidades de uma formação mais abrangente para além do desenvolvimento técnico científico. É neste caminho que buscamos encontrar respostas junto a um número de docentes e alunos a fim de verificar como as práticas dentro dos cursos técnicos contribuem para uma formação mais humana, integral.

3.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pelotas – IFSUL

A história deste instituto começou lá no século XX, a biblioteca pública contava com uma diretoria que organizou uma assembleia a fim de fundarem uma escola de artes e ofício, destinada a formar a classe pobre através de um ensino profissional.

Em 1930 as aulas iniciaram e assim que o município assumiu a escola, esta passou a denominar-se Instituto Profissional Técnico. O mesmo foi extinto em 1940, após 10 anos de atividade.

Em 1942, através do Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro, foi criada a Escola Técnica de Pelotas, durante o governo Vargas, sendo a primeira escola técnica do sul do país, conhecida como ETP.

Os cursos oferecidos eram de curta duração e na sua maioria voltados às indústrias de eletrônica, serralheira, mecânica e de telecomunicação.

Em 1959, começa a ser reconhecida como autarquia federal e em 1965 passa a chamar-se Escola Técnica Federal de Pelotas - ETFPEL. Tornando-se uma grande referência em ensino profissional.

Em 1998, começa a oferecer ensino de nível superior, além de cursos de formação de professores para atuarem no ensino profissional.

Em 1999, passa a ser CEFET/RS - Centro federal de educação tecnológica de Pelotas, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação, reafirmando o

compromisso com a formação do jovem e do adulto.

No ano de 2008, ocorre nova mudança no nome e passa agora a denominar-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul- Rio-grandense, tendo como sede em Pelotas a sua reitoria, vinculada ao ministério da educação.

Hoje em dia, segundo o PDI -Plano de Desenvolvimento Institucional- (2012, p.21), contamos com o total de 14 campus, sendo eles: campus Pelotas - Visconde da Graça (1923), campus Pelotas (1943), campus Sapucaia do Sul (1996), campus Charqueadas (2006) , campus Passo Fundo (2007), campus Camaquã (2010), campus Venâncio Aires (2010), campus Bagé (2010), campus Santana do Livramento (2010), campus Sapiranga (2013), campus avançado Jaguarão (2014), campus Gravataí (2014), campus Lajeado (2014) e campus avançado Novo Hamburgo (2014).

Em documentos, o instituto se propõe a oferecer um ensino profissional e tecnológico em diferentes níveis, contribuindo para a construção de uma sociedade melhor, tendo por missão:

[...] Implementar processos educativos, públicos e gratuitos, de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social (IFSUL, 2012, p.20).

O Projeto Pedagógico Institucional foi criado em 2012- PPI, tendo por suporte legal a Lei 9394/96. Inicia contextualizando:

Na sociedade contemporânea, o modelo de produção exige que se pense numa educação voltada ao desenvolvimento das habilidades e ao atendimento das exigências do mercado. No entanto, esse modelo não pode impedir o Instituto Federal Sul-rio-grandense de empreender esforço coletivo para vencer as barreiras que inviabilizam a construção de uma escola público-educadora, de fato, para o exercício pleno da cidadania, instrumento real de transformação social. Sabe-se que não cabe apenas à educação toda a tarefa da transformação da sociedade. Entretanto, ela torna-se um fator importante, que pode ajudar na reinvenção de uma nova relação social, na qual discursos diferentes não impedem o diálogo (IFSUL, 2012, p.35).

Aqui, é abordada a questão das transformações sociais, das relações com o trabalho e o capital, a divisão da sociedade em classes; através de Marx sabemos que o principal fator que leva uma sociedade à transformação, é a consciência de classe, consciência essa que deve partir da classe oprimida. Também deve ser levado em conta que o sistema capitalista precisa estar com uma crise muito acentuada. E ainda, sabemos que como Marx preconizava só uma educação voltada

à omnilateralidade pode despertar essa tomada de consciência, através do pensamento crítico e do conhecimento do homem pelo próprio homem.

Retomando o PDI, temos as finalidades:

O Instituto Federal Sul-rio-grandense, ao assumir como sua função social a formação do ser humano crítico, que valoriza a ética, a dignidade, as diferenças individuais e socioculturais, mediante educação humano-científico-tecnológica, ofertará, como alternativas educacionais:

- Educação profissional técnica de nível médio;
- Educação profissional de nível superior;
- Formação inicial e continuada de trabalhadores;
- Formação de professores e;
- Pós-graduação (IFSUL, 2012, p.35).

Verificamos então a preocupação com o pensar em um desenvolvimento científico e tecnológico numa perspectiva social, nas modificações que a ciência e a tecnologia podem trazer de forma mais consciente, crítica e responsável como alavanca para questionamentos críticos e reflexivos acerca do contexto científico-tecnológico e humano. Evidencia-se neste item a preocupação com o processo de construção do conhecimento científico e tecnológico, e, conseqüentemente, com a forma como esses contribuem para o estabelecimento de relações com os sujeitos e entre os sujeitos.

A construção do discurso aponta para a necessidade de uma formação mais humana em que o homem, conhecedor da realidade e tendo a compreensão da sua própria ação sobre essa mesma realidade, pode usar desse conhecimento para criar novas condições no mundo do trabalho. A educação tem potencial para tratar dos assuntos relacionados com as implicações da ciência e da tecnologia junto à sociedade contemporânea, auxiliando a reforçar o contexto do trabalho.

Assim, a educação, nas relações com a ciência e a tecnologia e suas repercussões na sociedade, precisa seguir rumos mais claros e objetivos nas atividades didáticas. Debates e discussões devem se tornar permanentes na totalidade das instituições de ensino médio em nível técnico, realçando a pertinência do envolvimento do setor educativo no mundo do trabalho, assim evitando práticas puramente técnicas. Seguindo o PDI, temos na sua justificativa:

A escola é desafiada, permanentemente, a se reformular. Portanto, precisamos estar sempre dispostos a vencer nossas próprias resistências e a viabilizar a construção de uma escola pública que, de fato, eduque para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento de transformação social. O primeiro passo, nesse sentido, foi dado quando iniciamos a discussão da Reconstrução do Projeto Pedagógico Institucional, desencadeada a partir das respostas a questionamentos que envolveram toda a comunidade.

Nelas, aparecem os sentimentos de confiança e de esperança, vislumbrando uma instituição que se propõe a ser um espaço de produção e de socialização de conhecimentos. Nos resultados dessas discussões, constata-se que o discurso da maioria da comunidade – estudantes, pais, docentes e servidores técnico-administrativos – aponta para que o Instituto Federal Sul-riograndense se comprometa em:

- formar um cidadão crítico, responsável, ciente de seus direitos e deveres e de seu papel histórico na sociedade;
- colaborar na construção de uma sociedade justa e democrática, com uma distribuição equilibrada dos bens materiais e culturais;
- compartilhar o conhecimento construído historicamente pelos homens, criando-o e recriando-o de modo a adequá-lo às novas realidades sociais e;
- utilizar o trabalho como princípio educativo, isto é, fazer com que as atividades que permitem ao ser humano manter-se e desenvolver-se como indivíduo e como membro de uma coletividade sejam as norteadoras de sua formação educacional (IFSUL, 2012, p.15).

Aqui, o PDI aponta para uma práxis que apresente o trabalho como princípio educativo. A educação politécnica tem o trabalho como princípio educativo porque busca proporcionar ao trabalhador a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio históricos e culturais da produção da existência humana. O trabalho como princípio educativo, entendido sob a prevalência do capitalismo, nos indica a dualidade: de um lado contribui para a educação do trabalhador, onde desta forma ele possa reconhecer-se no resultado de sua criação, quando se apropria das formas de organização, aprende a defender seus direitos, e a desmistificar aspectos ideológicos, consegue dominar métodos e produtos do trabalho, compreende as relações sociais e a sua própria função; de outro lado, o trabalho na formação social do capitalismo, ao se instituir como alienação, reforça o sentido da adaptação e impõe limites a emancipação humana.

Nas palavras de Frigotto:

[...] O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (FRIGOTTO, 2008, p.04).

O homem se faz por meio do trabalho, na visão de Marx, produz sua própria história. Marx chama atenção para dois pressupostos: a) Trabalho como produção e reprodução humana e trabalho como meio de alienação dentro da realidade capitalista. Na perspectiva de trabalho como princípio educativo, uma vez que os seres humanos precisam transformar a natureza como meio de sobrevivência. Ainda que impere o modo capitalista, que haja a relação divisão de classes, Marx

ressaltava a dimensão educativa do trabalho, pois através dela seria possível lutar para uma superação.

Como refere o PDI do IFSul:

[...] Como forma de viabilizar essa nova sociedade, é preciso resgatar o homem em seus espaços e em suas relações com o mundo, possibilitando que, em sua formação, o indivíduo tenha acesso a toda fundamentação teórica aliada à prática, que lhe possibilite a inserção no mundo do trabalho, permitindo “o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte” (FRIGOTTO, 2008, p.76).

Sobre a formação curricular, diz o PDI:

[...] A construção curricular no Instituto Federal Sul-rio-grandense, seguindo a filosofia estabelecida para orientar suas ações, toma o trabalho como princípio educativo, para articular o plano social, econômico, cultural, humano e concebe o sujeito como ser histórico/social capaz de transformar a realidade em que vive. A construção do currículo como instrumento de compreensão crítica da realidade e como uma prática que contempla a indissociabilidade entre saber e fazer é extremamente complexa. Isso porque nela interferem comportamentos políticos, administrativos, econômicos, didáticos, que encobrem crenças e valores, colocando em conflito diferentes interesses (IFSUL, 2012, p.37).

Neste ponto, a construção do documento enfatiza as influências que sofrem os currículos e práticas docentes, pois subordinadas aos modelos políticos e sociais vigente em cada época.

É preciso salientar que no documento do IFSul há todo um discurso sobre o desenvolvimento de competências no sentido de adquirir “o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de uso o que concerne ao seu ofício”. Isso pressupõe que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. Salientamos que o documento tem por fundamentação a nova LDB 9394/96¹¹.

Sobre a referência à Pedagogia das Competências no Projeto de Desenvolvimento Institucional- PDI (2012):

Torna-se necessário colocar a noção de competência sobre apreciação de distintas concepções pedagógicas, para então reconstruir seu significado coerentemente com a realidade do Instituto Federal Sul-riograndense, no

¹¹ As diretrizes curriculares nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos diferentes níveis de ensino e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil, têm colocado - em consonância com uma tendência mundial - a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competência que envolve as habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual.

sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação desta realidade e não no sentido de adaptação a ela. Compreendemos que o desenvolvimento das competências não é algo a ser concluído ao final do processo de escolarização, mas é um processo de construção que se prolonga para além dela. É tarefa da escola desenvolver habilidades pela socialização dos múltiplos saberes e conhecimentos com os quais o estudante interage. O domínio dos conhecimentos e sua articulação com a realidade, na perspectiva da emancipação, é a competência que o estudante precisa ter desenvolvido no final da sua escolarização. E a tarefa de incentivar esse desenvolvimento cabe, principalmente, ao professor, como protagonista principal da ação educativa em sala de aula (IFSUL, 2012, p.17).

De acordo com Ramos (2001) além de atender o propósito de reordenar a relação entre escola e emprego, a pedagogia centrada no desenvolvimento das competências visa também a institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, entremeado a uma cultura chamada de pós moderna.

A resolução nº 04 do CNE registra no artigo 6º: “entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desenvolvimento eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p.2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, segundo o parecer nº 29/2002 do CNE, tratam da seguinte maneira sobre tal paradigma:

[...] Emerge, no novo paradigma da educação e, de forma mais marcante, na educação profissional, o conceito de competência, mesmo que ainda polêmico, como elemento orientador de currículos, estes encarados como conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas. A nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro. (BRASIL, 2002, s./p)¹².

Como forma de viabilizar essa nova sociedade, é preciso resgatar o homem em seus espaços e em suas relações com o mundo, possibilitando que, em sua formação, o indivíduo tenha acesso a toda fundamentação teórica aliada à instrumentalização.

¹² Conforme Ramos (2009, p.11), anteriormente à LDB 9394/96, as escolas já trabalhavam por competências, sem perceber que se tratava de uma teoria pedagógica divulgada a partir da nova lei. De maneira empírica, a influência do *escolanovismo* na concepção pedagógica das instituições educacionais revela que tanto essa proposta quanto a pedagogia das competências têm o pragmatismo como raiz epistemológica.

O Projeto de Desenvolvimento Institucional finaliza afirmando que o IFSUL tem como proposta o proporcionar uma formação “orientada no desenvolvimento das noções de ética e democracia, indispensáveis na formação de indivíduos ativos, conscientes e responsáveis, que atuem como agentes comprometidos com a emancipação humana e com a construção da cidadania plena”.

[...] Para que ela- a educação profissional- desempenhe seu papel, não pode ser compreendida como um mero treinamento com vista à empregabilidade imediata. Deve ser encarada, independentemente da modalidade na qual seja desenvolvida, como meio para construir conhecimentos, adquirir competências que possibilitem interferir no processo produtivo, compreender as formas de produção e desenvolver habilidades que capacitem o trabalhador para o exercício da reflexão, da crítica, do estudo e da criatividade. Partindo desse pressuposto, não é mais possível que se mantenham escolas pobres de conhecimento, distanciadas da realidade, reprodutoras das desigualdades sociais e historicamente dualistas na sua estrutura: separam o ensino propedêutico da formação profissional. (IFSUL, 2012, p.14).

Vimos até então que o conceito de educação politécnica está associado à concepção de formação omnilateral do ser humano; portanto, à formação plena, integral do trabalhador, com o desenvolvimento pleno das suas potencialidades como homem a fim de satisfazer suas necessidades materiais e espirituais e, assim, transitar dialeticamente entre a materialidade da sobrevivência e a liberdade do ser.

Uma vez que a formação humana não acontece de forma abstrata, mas sim, dá-se através das relações sociais concretas produzidas historicamente, a formação omnilateral é resultado do processo histórico de produção da existência. Em sendo o trabalho princípio educativo porque expressa a natureza produtiva e criativa do ser, a força produtiva e criativa do trabalho pode ser usada para a transformação das relações entre homem, trabalho e sociedade.

Compreender essas relações e processos é uma necessidade dentro das instituições formais de educação. Para tanto, é preciso que estejamos abertos às informações e concepções que o ser humano tem sobre elas. De acordo com Freire (1983, p.91) o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, envolve pronúncia da palavra e, através dela, o homem torna-se sujeito histórico. As relações entre os homens são momentos de diálogo. Sem esse diálogo não há processo educativo.

É preciso salientar, embora perspectiva e elemento de transição, a importância de uma articulação entre a formação geral e a formação profissional, reafirmando-se o quanto o processo de formação profissional não pode permanecer

limitado à apropriação de saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho. Impõe-se como necessária e consequente, cada vez mais, a luta política por um Ensino Médio que objetive a formação “integral” dos educandos.

Finalizando esta seção, na expressão de Frigotto (2004), a possibilidade de *travessia*¹³ é representada pelo ensino médio integrado com base nas mediações possíveis, em espaços de contradição abertos e construídos nas intersecções entre interesses de classes distintos. Dessa forma, fica clara a disposição para discutir-se possibilidades reais dentro das condições, por certo não as mais adequadas, mas as possíveis.

3.3 O Ensino Integrado como proposta de formação técnica de ensino médio

É no período da primeira república que no Brasil, o modelo de educação integral surge como uma possibilidade de formação para o trabalho mais qualificado, na tentativa de acabar com a mão de obra escrava. Tal proposta vem se fundamentar na ideia de emancipação e construção de uma sociedade mais humana.

A partir daí, o modelo de educação para os não trabalhadores começa a sofrer críticas por diversos grupos, sobretudo por estar direcionado aos mais abastados. Neste período a educação começa a ser percebida enquanto meio de tornar os trabalhadores mais politizados e engajados numa luta por igualdade e justiça social. Em termos de efetivação, não houve grandes avanços na esfera educacional.

Mesmo assim, em diferentes contextos históricos¹⁴, o tema volta à pauta, principalmente através dos ideais propostos pela Escola Nova, que trazia em seu bojo concepções liberais em detrimento ao conservadorismo imposto pela sociedade capitalista, influenciando muitos educadores preocupados com a reflexão e redimensionamento do papel da escola.

Este novo papel tinha como princípio uma pedagogia social, bem como

¹³ Expressão usada por Gaudêncio Frigotto para caracterizar a necessidade de se passar de um sistema educacional baseado no estabelecimento de diferenças intransponíveis entre os condenados da terra, os pobres e miseráveis, e os salvos e remediados. Mesa temática “A formação profissional e a ilusão da empregabilidade” (CARTA MAIOR, 2004, s./p.).

¹⁴ Do latim *contextus*, o contexto é o ambiente físico ou situacional (conjunto de circunstâncias) a partir do qual se considera um fato. O contexto é constituído por um conjunto de circunstâncias (como o local e o tempo) que ajudam a compreender a mensagem (CANÇADO, 2008. p.1-16).

estudos sobre história da educação e sobre educação comparada; tratava-se de compreender o processo educacional, cujo conhecimento se estendia no tempo e espaço. As questões educacionais começavam a ascender dos limitados problemas da didática para os de entendimento das técnicas sociais.

Este movimento surgiu na Europa e nos Estados Unidos da América- EUA, no século XIX, como crítica ao modelo tradicional de educação vigente. Esse modelo tinha como característica o destinar-se à burguesia, não considerava os interesses relativos às idades do alunado, buscava combater os impulsos naturais a fim de inculcar-lhes as virtudes morais. A formação era rígida enfatizando o ensino da gramática e da retórica, privilegiando os estudos humanísticos da cultura greco-latina.

Para renovar a escola era preciso propor um currículo que de fato integre conteúdos necessários à formação humana e cidadã, bem como as técnicas e tecnologias necessárias para o trabalho.

Este currículo haveria de ser embasado nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, através de um sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

Vale ressaltar que, como projeto de ensino, necessita que todos os responsáveis sejam partícipes da elaboração e execução da proposta, que de forma coletiva busquem romper com as dicotomias e amarras de um ensino que sempre privilegiou as classes dominantes, e que permitam a consolidação de uma escola voltada para a formação de todos, com qualidade, pública e gratuita.

No ano de 2003, o Ministério de Educação e Cultura - MEC promoveu dois grandes encontros, com o objetivo de discutir as propostas de integração do ensino médio e técnico. Com a efervescência destes debates, cria-se no ano de 2004 o decreto 5.154/2004, como uma chance de integração do ensino técnico e médio, na tentativa de superação da separação da cultura geral e técnica, apontando uma perspectiva de integração.

Com o decreto 5.154/2004, buscou-se consolidar uma proposta de ensino integrado entre a educação geral e a profissional. Possibilidade de superar a divisão da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual. Nesta proposta, há a possibilidade de formar nessa etapa de ensino trabalhadores mais integrados na

sociedade e capazes de nela atuarem de forma mais dinâmica e crítica, solidária e competente.

Tais encontros resultaram neste documento que trazia em pauta as políticas educacionais para este nível de ensino, objetivando uma concepção de ensino integrado, superando a dualidade na formação técnica e formação propedêutica. Em 2006, o MEC organizou as *Diretrizes da educação profissional* e, em 2007, um documento denominado *Educação profissional técnica integrada ao ensino médio*, fornecendo desta forma, subsídio para se organizar projetos e propostas voltados à consolidação desta política educacional.

Este debate emerge da luta de educadores progressistas que buscam uma formação mais ampla, mais humana e emancipatória, uma vez que a própria LDBN cita no artigo 39 “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Levando-nos a entender o trabalho enquanto princípio educativo. Na sequência, o artigo 40 ressalta que o ensino profissional deve se dar em articulação com o ensino regular e ou por outras variadas estratégias de formação continuada.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) colocam que o ensino médio integrado ao ensino técnico é uma possibilidade para pensarmos em novos rumos para a formação de jovens e de trabalhadores. Trata-se de uma formação que possibilite um olhar crítico sobre a realidade, percebendo as relações sociais, econômicas, políticas, culturais, bem como as possibilidades de trabalho, contribuindo para a melhoria da vida em sociedade. Porém, os currículos precisam ser pensados e organizados nesta perspectiva de integração, bem como na oferta de cursos que atendem as necessidades locais e regionais.

O trabalho, a ciência e a cultura formam um núcleo básico para o currículo integrado, articulando estas dimensões no sentido de superação da formação fragmentada, desarticulada das questões postas na realidade e no mundo do trabalho. A respeito disso, Marcuse (1973, p.16) descreve:

[...] a sociedade industrial desenvolvida confronta a crítica com uma situação que parece privá-la de suas próprias bases. O progresso técnico, levado a todo um sistema de dominação e coordenação, cria formas de vida (e de poder) que parece reconciliar as forças que se opõem ao sistema e rejeitar ou refutar todo o protesto em nome das perspectivas históricas de liberdade de labuta e de dominação. A sociedade parece conter a transformação social – transformação qualitativa que estabelecerá

atribuições essencialmente diferentes, uma nova direção dos processos produtivos, novas formas de existência humana. Essa contenção da transformação é, talvez, a mais singular realização da sociedade industrial desenvolvida [...].

A concepção de que, com a ideia de progresso tecnológico, as necessidades individuais estão sendo totalmente satisfeitas, anula a busca pela liberdade do indivíduo. A sociedade tal como a temos se utiliza da transformação e assimilação de valores em necessidades para exercer a sua repressão através delas. Para Marx (2001) o trabalho tem a função de proporcionar a sobrevivência da sociedade, o que se refere à satisfação básica das necessidades. Marx também denuncia o trabalho como sendo apenas uma atividade relacional na sociedade capitalista, onde uns oprimem e lucram em cima do trabalho de outros, estes outros se submetem a tal opressão.

Mészáros (2008) por sua vez, aponta que o trabalho é a produção da existência humana, característica humana e categoria ontológica do ser humano. Saliencia que a escola precisa romper com o capital, de modo que não reproduza o modelo dominante. A escola precisa pensar numa educação para toda a vida.

[...] A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso [...] (MÉSZÁROS, 2008, p.76-77).

De acordo com Meszáros (2008), a educação no sentido amplo (integral) pode desenvolver no homem o entendimento dialético com a realidade, no sentido de refletir sobre os fenômenos existentes.

Nesta direção, pensar em uma formação técnica do ensino médio na perspectiva de ensino integrado é:

- Ver o sujeito como ser histórico e social (sujeito capaz de transformar sua realidade).
- Objetivar uma formação humana, articulando a formação básica e a formação para o trabalho (educação integral, envolvendo mente, corpo e mãos).
- Trabalho como um princípio educativo (é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida).

- Uma formação que agregue conhecimentos gerais e específicos (compreendendo as finalidades, história e potencialidade destes conhecimentos para a própria formação).
- Uma educação que leve à construção de saberes e práticas que se fundam e se complementem (percebendo o sentido de cada um sobre o outro).
- Trabalho, ciência e cultura (como eixos articuladores do trabalho moderno)

O tema da formação integral, remetido ao conceito de politecnia, tem sido objeto de polêmica e de divergências quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista. A proposta de um ensino médio integrado pressupõe uma perspectiva emancipadora, com vistas a uma formação mais abrangente. Entre essas condições, encontra-se o financiamento da educação e a vontade política dos governantes de acordo com a sua própria concepção de homem e sociedade.

Podemos dizer que o problema do financiamento contribui para a falta de qualidade do ensino médio, ainda que o FUNDEB¹⁵ tenha sido criado, tendo como objetivo financiar a educação básica no país.

A política educacional apresenta uma tendência à reafirmação do direito à educação pública e gratuita, à universalização da educação. As ideias sobre a formação do educando, tecnologia e preparação para o trabalho, trazem no bojo a concepção de um processo educativo que privilegie o homem como ser total.

Há que se buscar nos espaços de formação docente, dentro das próprias instituições, estudos e aprofundamentos acerca do tema em foco, envolvendo todos os partícipes numa leitura crítica sobre os modelos de educação que até hoje serviram e servem ao capital, no sentido de superá-lo.

Trata-se de superar o reducionismo, a fragmentação, promovendo a dialogicidade entre as áreas. Seria uma utopia?

Segundo Freire (1980, p.39):

[...] É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] (FREIRE, 1980, p.39).

¹⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007 (Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>>).

Encontra-se aí a concepção de finalidade da educação como renovar uma pessoa, extraindo-lhe ou libertando-lhe suas potencialidades criadoras através de um processo educativo que a faça refletir. Nesse sentido, educar seria produzir o conhecimento inovador que modifica a realidade. O sentido que atribuímos à educação muitas vezes está condicionado ao que é valorizado pela sociedade: O *ser* é deixado em segundo plano, pois o *ter* toma uma dimensão muito mais ampla diante de um mundo competitivo e desigual.

Pensar na formação mais abrangente para todas as classes chega a ser revolucionário, por isso é também uma escolha ética e política. Definir as reais finalidades educativas é um compromisso com o projeto de ensino integrado que visa à emancipação e só se efetivará se todos participarem da discussão e reformulação. É imprescindível o sentir-se *pertencente*¹⁶, protagonista de uma proposta inédita.

No entanto, é preciso ressaltar que a implementação de tal proposta não se trata apenas de uma vontade dos docentes ou de algum estudioso, pelo contrário, requer que haja compromisso de todos no que tange a sua concretização, através de estrutura humana e tecnológica. Pensar em unidade entre teoria e prática, sem que uma prevaleça sobre a outra, pois a unidade nesta relação de teoria e prática é que orientará o projeto de ensino integrado.

A integração entre ensino médio e ensino técnico precisa ser amalgamada pela ideia de mudança e qualificação do sujeito e da sociedade. Só assim vislumbraremos uma revolução em nível social e educacional, pois a formação humana, ou melhor, *omnilateral*, será o objetivo maior.

Uma vez a desalienação sobre o trabalho e seu produto, torna-se o homem capaz de tornar a atividade criativa em um processo de humanização.

[...] O “inédito viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 1999, p.279).

Não há mudança que não se dê no nível histórico, social ou individual. Desta forma, acena-se a crença no sonho impossível, na utopia que virá desde que

¹⁶ Freire utiliza o termo com o sentido ou o sentimento de *pertencimento*. Crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade onde todos compartilham dos mesmos valores, medos e aspirações.

aqueles que fazem história o queiram.

Como um projeto humano e, por que não dizer, revolucionário, vem pautado na perspectiva marxista de uma sociedade mais justa, mais capaz de enfrentar as injustiças sociais, que nascem lá na luta de classes e se estende para todos os âmbitos que compõem a sociedade.

Capítulo IV

Omnilateralidade, Politecnia, Ensino Médio Integrado e a relação com as mudanças no Ensino Médio

Uma vez que o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social, a aquisição da consciência se dá através dele, pela ação do homem sobre a natureza. Dado isso, a categoria trabalho relaciona-se à questão do ensino médio de nível técnico e à formação humana omnilateral, como eixo para o entendimento das relações sociais e dos processos educativos, como afirma Marx:

Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material... A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com *o quê* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX, 2002, p.15).

A contemporaneidade é marcada por grandes transformações que conduzem à desumanização, à destruição das múltiplas capacidades humanas, na medida em que promovem um *desenvolvimento* unilateral, parcializado, estratificado, por meio da retração do conhecimento e da diminuição da autorreflexão, da consciência e do poder de questionar aquilo que é posto aos sujeitos. Frente à necessidade de uma transformação consciente e voluntária, torna-se imprescindível o papel da educação escolar como um meio de formação ampla.

Todavia, “Afinal de contas, formar pessoas, simultaneamente, para o mundo do trabalho capitalista e para o exercício da cidadania, implica unicamente fortalecer o Capital como lógica social? Ou produz, também, perspectivas de dissolução dessa lógica?” (DIAS, 2016, p.10). Não pode o poder público confrontar a lógica do capital sem revolução. Por isso mesmo, há duas situações que persistem: existe na forma

da lei, nas orientações do sistema educacional, sem de fato se concretizarem as intenções, ficando a cargo das instituições formais de educação o gerenciamento de como aplicar na *práxis* o que é determinado pelos sistemas de ensino.

O capital coloca a necessidade de serem efetivadas alterações significativas na educação, envolvendo desde as políticas públicas educacionais, até o funcionamento dos sistemas de ensino, suas concepções e o currículo dos cursos. Já o trabalho responde, predominantemente, às pressões das transformações econômicas e tecnológicas com elevação e persistência das taxas de desemprego estrutural, proliferação de oportunidades ocupacionais e condições de trabalho de pior qualidade, cristalização dos baixos rendimentos das massas.

Integrar o curso médio e o curso técnico de nível médio vai além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar. Significa o compromisso de articular e integrar organicamente o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. O ensino integrado envolve as categorias e as práticas educativas no espaço escolar de forma tal que sejam capazes de desenvolver uma formação integral do sujeito trabalhador.

Como a educação sofre a interferência da política, estamos, outra vez, diante de nova reforma governamental para o Ensino Médio pela Medida Provisória nº 746/2016. De acordo com o ministro Mendonça Filho (2017, s./p), esse nível de ensino deverá passar por uma reformulação que visa *reforçar e melhorar a qualidade da educação* (grifo nosso).

Segundo as fontes oficiais, ao longo de dois anos, o governo irá investir R\$ 1,5 bilhão para converter escolas para tempo integral. O termo *integral*, aqui, refere-se ao período de permanência diário dos educandos na escola. Diferentemente do que defendem os educadores apoiadores de uma formação integral humana, que, em contradição à formação unilateral, preza por uma formação que compreende o ser humano enquanto sujeito constituído numa totalidade complexa, social e histórica, dotado de múltiplas capacidades de desenvolvimento, sendo elas físicas, mentais, artísticas, científicas, políticas e técnicas, de acordo com o pensamento de Marx.

As alterações no ensino médio só tendem a reforçar a predominância do capital sobre o homem e a sua relação com o trabalho produtivo. Há que se refletir sobre a legítima função social da escola que vai muito além das aspirações do

mercado. Submeter a educação à ótica e objetivos do mercado é desumanizar o homem, torná-lo alienado, colaborar para o esvaziamento e a fragmentação do ser humano.

Por que então não se pensar na formação omnilateral? A omnilateralidade, a formação integrada ou o ensino médio de nível técnico integrado- politécnico, tem o trabalho como princípio educativo nesse sentido: Busca proporcionar ao trabalhador a compreensão dos aspectos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção da existência humana. Como visa à formação omnilateral do ser, a educação politécnica leva à plena formação humana, incorporando no processo formativo as dimensões fundamentais da ação do ser: O trabalho, a ciência e a cultura. Se a formação humana e sua plena realização como espécie é uma utopia em construção, assim também nos parece ser o pleno direito à igualdade e qualidade de vida. Uma educação fragmentada e o processo de trabalho dividido social e tecnicamente limita os sujeitos à exclusividade de suas funções, gerando alienação e ausência de consciência.

A nova proposta de reforma do Ensino Médio a partir de 2016 no país vai na contramão da história porque retoma a lógica neoliberal. Uma lógica sustentada no paradigma de formar competências para o mercado do trabalho indica um completo retrocesso na concepção de homem, trabalho e mercado.

O projeto aponta para uma formação voltada à profissionalização compulsória- projeto que, durante a ditadura militar (LDB/71), obteve resultado catastrófico. Seria, novamente, submeter-se à ideia da competência capitalista e negar uma concepção politécnica de Educação estruturada no senso crítico. A legislação muda sem que os sistemas de ensino, a rede física e os recursos humanos e materiais estivessem preparados para atender a nova regra. De uma realidade para outra, a escola que ensina curso clássico e científico, de repente, tem que ensinar profissionalizante. Isso não foi simples. As escolas não se adaptaram.

De acordo com CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação- (2017) a urgência com que é tramada a reforma do ensino médio por meio de MP sem um debate profícuo com os profissionais da educação, pensadores e defensores da formação integral, evidencia uma estratégia de inclusão das escolas privadas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ampliando transferências de recursos para o setor privado, favorecendo enfaticamente o mercado educacional, na mesma proporção com que são

enxugados os recursos à educação pública e gratuita. Isto, inegavelmente, mostra a radiografia do pensamento neoliberal. Todavia, podemos afirmar que o maior equívoco é o de conteúdo por que perpetua (vinte anos) o princípio da dualidade com que sempre se defrontaram os educadores. Esta nova engenhosidade no setor educacional desorganiza todo o sistema de ensino na medida em que representa um *aligeiramento* na formação, desvinculação com a pesquisa e a desvalorização da escola como um “lócus” de educação integral.

O Ministério da Educação anuncia que a mudança começará a partir do primeiro semestre de 2017. A meta é ter cerca de quinhentos mil jovens em escolas de tempo integral até o fim de 2018. Diz, ainda, que “mais do que o tempo maior, o objetivo é ajudar o estudante a se desenvolver mais plenamente” (BRASIL, 2016).

Segundo o MEC a mudança dar-se-á através de Medida Provisória e, desta vez, não envolve nenhum debate entre educadores, partindo do Ministério da Educação e Cultura a decisão. Às secretarias estaduais de Educação caberá indicar o número de escolas que participarão do programa. Está previsto que cada unidade participante do projeto receberá o valor de dois mil reais (R\$ 2 mil) por aluno ao ano.

O texto da MP indica que as disciplinas da base comum continuarão a existir, sendo que a grade curricular deverá ser definida pela Secretaria de Educação do MEC. Há previsão de que no primeiro um ano e meio de curso, os conteúdos básicos continuarão os mesmos. Educação Física está dentro de Linguagens, junto com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, no caso o Inglês e Arte. Biologia, Física e Química dentro de Ciências da Natureza e História, Geografia, Filosofia e Sociologia dentro de Ciências Humanas e Matemática.

Na segunda metade do ensino médio, o estudante poderá escolher uma dessas áreas para se especializar ou optar pelo Ensino Técnico profissionalizante. No texto, o governo indica, apenas, Língua Portuguesa, Matemática e Inglês como obrigatórios no novo Ensino Médio. Os conteúdos obrigatórios que não foram citados na Medida Provisória estarão na base curricular comum, que já estava prevista na lei de diretrizes e bases da Educação.

De acordo com Frigotto (2016, s./p.):

[...] Desta forma, o ensino médio reduz a formação básica a um mínimo e sonega aos estudantes o direito de ter acesso ao conhecimento em suas mais diversas áreas, o que lhes proporcionaria a compreensão dos fundamentos da realidade produtiva, social, econômica, política, ética e estética da vida, para estreitar sua formação desde muito cedo. Alega-se

que isto poderia direcionar os jovens aos seus interesses. Porém, o que a escola faria, na verdade, seria evitar que ele descobrisse e desenvolvesse seus múltiplos interesses e, assim, fizesse escolhas mais conscientes e estruturadas, ao invés de essas serem aligeiradas e restritas.

Nesta perspectiva, a tão buscada formação integrada, do ensino médio integrado que proporcionaria a formação unitária pela integração entre trabalho, ciência e cultura, dimensões estruturantes da vida humana, ficaria frustrada.

Continua válida, ainda, a reflexão de Ciavatta (2005) sobre o atual ensino médio e a politecnia: "... seria o que deve saber aquele que executa o trabalho na sociedade? O que ele deve saber para, de alguma maneira, controlar o processo e o produto de seu trabalho?" (CIAVATTA, 2012, p.85).

As medidas tomadas dentro de profundas transformações nacionais, como as perdas dos direitos trabalhistas e previdenciários, adquiridos através de conquistas históricas, acabam de comprometer qualquer movimento objetivando uma formação humana plena, que desenvolva a pessoa em suas múltiplas lateralidades, apontando para a formação omnilateral.

A reforma do ensino médio cerceia a aquisição de conhecimentos para aqueles que de forma prematura precisam entrar no mercado de trabalho. Esse contingente é, seguramente, pertencentes às classes menos favorecidas. Filhos de trabalhadores e que precisam lançar-se no mundo do trabalho o quanto antes para a sua sobrevivência. À medida que lhes é negada a apropriação de saberes úteis ao desenvolvimento da criticidade, ficam esses sujeitos oprimidos pelo capital, preparados unicamente para o exercício físico do trabalho. E, dessa forma, outra vez roubados das possibilidades de usufruir dos resultados.

Entretanto, há um inesgotável recurso- humano- na defesa de avanços que já foram ou estavam em ponto de conquista sobre as possibilidades de uma formação omnilateral: A classe trabalhadora no âmbito educativo não pode deixar de fazer prevalecer a sua autonomia junto às práticas docentes. Usar o instrumento *diálogo* como agente transformador e revolucionário.

Bem sabemos de como o professor não pode resolver sozinho a questão da qualidade do ensino, uma vez que isso não depende somente da qualidade do seu trabalho em sala de aula ou do seu compromisso técnico e político com a educação. Mas, toda semente plantada, germina e prospera com o cuidado diário e obstinação.

Como nos dizem Marx e Engels (1978, p.231):

O homem apropria-se do seu ser universal de maneira universal, portanto enquanto homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo – a vista, o ouvido, o cheiro, o gosto, o tacto, o pensamento, a intuição, o sentimento, a vontade, a actividade, o amor, em suma, todos os órgãos que formam a sua individualidade e que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais – é, no seu comportamento objectivo ou na sua relação com o objeto, apropriação deste. A apropriação da realidade humana, a sua relação com o objecto é a actividade da realidade humana.

Diante do contexto, é preciso recordar com Freire (1980, p.27) que “o utópico não é o irrealizável; nem a utopia é só idealismo, mas sim, é a *dialetização* dos atos de denunciar e anunciar, o ato, a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. Por isso, podemos afirmar com ele que a utopia é um compromisso histórico. “A utopia exige conhecimento crítico. É “um ato de conhecimento” (FREIRE, 1980, p.28)”.

É estabelecer-se uma relação pedagógica cultural que não se trata apenas de conceber a educação como transmissão de conteúdos curriculares por parte do educador, tendo como necessidade a participação do educando, levando em conta a sua autonomia e sim estabelecendo uma prática dialógica na escola.

Considerações Finais

Durante o trabalho sobre a *omnilateralidade* em Marx e a relação com o ensino médio de nível técnico, apresentamos como a discussão sobre a formação do homem de forma integral se relaciona, intrinsecamente, com o mundo do trabalho e o estreito vínculo com as normas ditadas pelo capital e o modo produtivo. Tratou-se de mostrar o quanto a educação e as decorrentes práticas educativas podem transformar o ensino em desenvolvimento da criticidade, da autonomia e de uma maior compreensão das relações estabelecidas dentro de uma sociedade sujeita à dominação capitalista.

Dialogando com Marx e relacionando suas ideias a Freire e Frigotto, é possível almejar a superação da formação unilateral para o trabalho. Muito embora isso não signifique dizer que não se deve formar para o trabalho. Vimos também que a educação tecnológica é extremamente importante para o sujeito, uma vez que é pelo trabalho que o homem se transforma e, nessa medida, intervém sobre a natureza, transformando-a.

Vale dizer que essa mesma tecnologia é o resultado do trabalho humano, por isso a sua socialização se faz necessária. Da mesma forma, deve-se ter clara a ideia de que a educação tecnológica não pode se limitar à formação técnica polivalente, o que tem acontecido no decorrer de todas as propostas educacionais oriundas do poder público.

O que se defende neste trabalho é a possibilidade de uma formação politécnica, em que os sujeitos possam adquirir o domínio intelectual da técnica. Uma vez adquirida a formação *omnilateral*, o sujeito envolvido em todas suas dimensões- razão e emoção- deverá tornar-se livre, crítico e capaz de transformar a sociedade atual. É uma utopia possível, dentro da sociedade capitalista, transformar a classe trabalhadora em uma classe revolucionária, que busca uma sociedade sem classes?

Para tanto, seria preciso que a escola tome para si a tarefa de contribuir com a formação omnilateral do homem. Esta escola assumiria uma prática em que houvesse a valorização da teoria juntamente com a prática, da mesma forma em relação às tarefas intelectuais quanto às atividades práticas.

Todavia, a educação formal tem sido pensada de modo a reproduzir processos de preservação e expansão da sociedade capitalista. É através das práticas reprodutivas dos processos educativos formais que se mantém o estado de formação de homens trabalhadores acríticos e afeitos à dominação.

É preciso pensar a escola como um local propício ao desenvolvimento da democracia, do cidadão pleno consciente dos direitos e deveres, mais fraterno e responsável com o futuro do planeta. Para tanto, se faz necessário aproximar a educação das reais necessidades e anseios das pessoas.

Não que a escola, sozinha, possa resolver todos os problemas da humanidade, no entanto, pode articular agentes de transformações políticas, sociais e, necessariamente, econômicas, desde que assuma um discurso contra o *status quo*, contra a dominação capitalista e a alienação do trabalhador. Dessa forma, a escola pode difundir a concepção de um ensino médio integrado, o qual concorrerá para a superação da sociedade de classes na medida em que questione os fundamentos da mesma.

Há a percepção de que não se pode desvincular o ensino técnico das alterações e transformações da sociedade. É preciso preparar o profissional, mas também é preciso considerar que esse profissional é um homem dentro de um contexto. Isso também vai depender da formação que o profissional da educação traz consigo, da sua visão de mundo, das suas experiências, da sua bagagem cultural, dos teóricos que embasaram a sua concepção de formação humana.

É consenso que ao falarmos de formação humana entendemos que a técnica e a ciência fazem parte dela. Entretanto, há que se superar o pensamento tecnicista de que a capacitação profissional no ensino médio de nível técnico deva ater-se ao conhecimento puramente instrumental, estabelecendo um falso pressuposto de dualismo entre ensino técnico e formação para a vida.

A partir da legislação, entendemos que os Institutos Federais - IFs - recebem a orientação de uma prática voltada ao desenvolvimento do homem como ser integral, em que não se pode dissociar a atividade motora do pensamento crítico,

intelectual. Daí ter relativa autonomia para buscar a implementação do ensino integrado nos diferentes cursos ofertados, buscar a sua própria identidade.

Através dos cursos técnicos, por serem exemplos do uso do trabalho como princípio educativo, o IFSul pode ser modelo de um instituto de educação federal, com boa formação inicial e continuada, mantendo cursos que possam atender à formação mais global, abrangente e que permita opções de escolha profissional.

Sabemos que a dualidade é o reflexo da divisão social e técnica do trabalho, o que é próprio das sociedades capitalistas, mas, também, precisamos acreditar na sua superação gradativa, pois pensamos que temos condições de construir uma educação que contribua para a transformação de tais estruturas. Portanto, o desafio a ser enfrentado é o de se comprometer com o processo educativo, com o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões, para que ele tenha capacidade de viabilizar caminhos.

Hoje, mais do nunca, há que se buscar reafirmar o compromisso de formação integral, pois é notório um movimento de retrocesso na educação, principalmente no ensino médio, onde através de reformas por medidas provisórias, pensa-se em aligeirar a formação do sujeito, para que atenda em menor tempo possível o mercado de trabalho.

Uma provável superação do capitalismo será precedida por um processo de transição, e, portanto, fortalecer o papel contraditório da escola e fazer vislumbrar suas potencialidades latentes de emancipação humana é tarefa impreterível. Quero dizer que, mesmo inserida no capitalismo, a escola pode contribuir para os interesses da classe trabalhadora mediante o fortalecimento hegemônico dessa classe e a conseqüente luta pela superação do modo de produção.

Aos IFs, cabe a luta, luta por reafirmar seu compromisso com os homens e com a sociedade, através da oferta de cursos que promovam a emancipação do sujeito, tornando-o senhor de si, contribuindo para a formação de uma nova realidade, onde homens e mulheres se tornem protagonistas de suas histórias, capazes de se voltar contra a dominação, exclusão e alienação, provenientes de políticas que tentam manter a separação de classes e, por conseguinte, a desigualdade social.

À educação, mais especificamente ao ensino médio integrado, cabe abandonar o viés utilitarista, dando ferramentas para que o sujeito se perceba fazedor de história, e desta forma, ao se apropriar de conhecimentos mais

estruturados, consiga vislumbrar uma sociedade mais justa, com mais equidade de condições de vida. Pois, uma sociedade mais justa só é possível pela sua construção nesta perspectiva. Como apontou Marx, “o homem é o mundo dos homens, o Estado, a sociedade” (MARX, 2002, p.105). Vivemos num tempo de se pensar na ideia de educação integral, de educação politécnica. Sendo, assim, não tem como pensar numa nova sociedade sem pensar no trabalho como princípio educativo, como mote para uma educação que leve o homem a superar a unilateralidade com vistas à sua onilateralidade.

Entendendo a educação como instrumento de transformação, a emancipação histórica dos trabalhadores será tarefa e realização dos próprios trabalhadores, tendo o trabalho como processo educativo. Será a práxis revolucionária da atual classe trabalhadora que criará uma sociedade melhor, mais justa e equilibrada. E dessa forma, com trabalhadores mais críticos e compreendendo como se dão as relações entre homem, trabalho e produção, Marx estará resgatando o valor do trabalho humano, como práxis humana criadora da dignidade pessoal e coletiva.

Finalizamos com a concepção de que as orientações pedagógicas de Marx para a formação omni ou onilateral do homem, se constituem, essencialmente, pelo trabalho produtivo e pela estreita relação entre a educação e a sociedade despertada nas escolas que preparam o homem para ser completo, profissional e cientificamente.

As considerações de Marx são fundamentais à medida que acreditamos ser possível efetivarmos propostas e projetos que visem, não somente a formação do homem como consumidor, alienado e autômato, unilateral, portanto, mas como sujeito histórico que produz, pelo trabalho, suas condições objetivas de vida individual e em sociedade, portanto, onilateral.

Referências

ANTUNES, Celso. **Piaget, Vigotsky, Paulo freire e Maria Montessori em minha sala de aula.** (Um olhar para a Educação). São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **Educação Escolar Brasileira: possibilidades e limites para uma formação de caráter omnilateral.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

BRASIL. **Decreto 7.566 de 1909.** Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, Seção 1, 26/9/1909, Página 6975 (Publicação Original), 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. **Decreto 20.158 de 1931.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. RJ: Ministério da Educação e da Saúde, 1931. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2020.158-1931?OpenDocument> Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. **Carta Constitucional de 1934.** Promulgada em 16 de julho pela Assembleia Nacional Constituinte. RJ: D.O.U., 1934. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm> Acesso em: 18 mai. 2016.

_____. **Carta Constitucional de 1937.** Diretrizes do Estado Novo (1937 - 1945) Constituição de 1937. RJ: D.O.U., 1937. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37a>> Acesso em: 23/08/2016.

_____. **Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. RJ: Diário Oficial da União, Seção 1, 27/2/1942. p.2957. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123>> Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Decreto 4.244/42.** Reforma de Gustavo Capanema institui as Leis Orgânicas da Educação Nacional: do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42). São criadas entidades

especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e transformadas as antigas Escolas de Aprendizes Artífices em estabelecimentos de ensino industrial. RJ: D.O.U., 1942. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base> Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. **Lei 4.024 de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidente da República. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, 1961. p.11429. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961>> Acesso em: 19 ago. 2016.

_____. **Lei nº 5.540/68.** Lei da Reforma Universitária. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília: D.O.U., 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm> Acesso em: 17 mai. 2016.

_____. **Lei 5.692/71.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 1971. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14073.htm> Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html>> Acesso em: 24 jun. 2016.

_____. **Decreto nº 2.208,** de 17 de abril de 1997: Regulamenta a educação Profissional. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: D.O.U., 1997. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067->>> Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. **Parecer CNE/CP nº 29/2002.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. Brasília: MEC, 2002. Disponível em:
<portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf.../legisla_superior_parecer292002.pdf> Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, revoga o Decreto nº 2.208/97 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm> Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília: D.O.U., 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm> Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. **Portaria MEC nº 646 de dezembro de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1797> Acesso em: 12 out. 2016.

_____. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto- Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11180.htm>. Acessado em: 09 mai. 2016.

_____. **Lei nº 11.494 de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 2007. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/fundeb/lei_11494_20062007.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

_____. **Medida Provisória, 746 de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: D.O.U., 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746> Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. MEC/SEMTEC, Brasília. 1999.

_____. **Aborda as alterações no Ensino Médio conforme a MP 746/2016.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32098?start=100>> Acesso em: 19 jun. 2016.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p.1-16. Disponível em: <<http://conceito.de>> Acesso em: 22 ago. 2017.

CARTA MAIOR. Frigotto em O Senso da Travessia. Mesa Temática: A formação profissional e a ilusão da empregabilidade. **Carta Maior**, 2004. Disponível em: <www.cartamaior.com.br/?/Coluna/O-senso-da-travessia/20397>. Acesso em: 21 set. 2017.

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

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. 33º Congresso. Brasília DF, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília: Flacso, 2000.

DIAS, Antonio Francisco Lopes. **A educação para Todos como perspectiva de superação do Capital como lógica social: análise com base no pensamento dialético de Marx**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Tipografia da ETN, 1961.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. Coleção Educação e mudança. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança:** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Indignação;** Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A Educação como Prática da liberdade.** 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

_____. Pedagogia do oprimido 30 anos depois. In: FREIRE, A. A. F. (Org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001b.

_____. Direitos Humanos e Educação Libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001c.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 42ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Extensão ou comunicação?** 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** (Coleção Educação e Comunicação: v. 15). Rio e Janeiro: Paz e Terra. 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São. Paulo: Cortês, 1996.

_____. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito.** In Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos culturais em educação).

_____. **Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas a formação técnico-profissional.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.25, n.2, maio/ago. 1999.

_____. **A produtividade da escola improdutiva.** 5ª ed. São Paulo. Cortez, 2001.

_____. **Educação tecnológica e o ensino médio:** concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Uerj/CNPq/Faperj, 2008. Disponível em: <https://issuu.com/pesquisa-unificada/docs/a_crise_da_sociabilidade_do_capital>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. Entrevista à **EPSJV/Fiocruz**, por Marise Ramos. **Portal de Periódicos FIOCRUZ**, 30/09/2016. Disponível em: <<http://periodicos.fiocruz.br/pt-br/content/gaudencio-frigotto>> Acesso em: 17 jan. 2016.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, v.24, n.82, p.93-130, 2003.

_____; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, MEC/SEMTEC, 2004, 338p.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado, Concepção e contradições.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.21-56.

GADOTTI, M. **Educação e poder:** introdução à Pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984.

IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. **Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI.** 2014 a 2019. Pelotas: Editora IFSul, 2012.

MACIEL, C. M. **O lugar da escola técnica frente às aspirações do Mercado de trabalho.** 2005. Dissertação (Mestrado em Antropologia e Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial**. O homem unidimensional. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

MARX, Karl. **A liberdade de imprensa**. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda., 1980.

_____. **O Método da Economia Política**. Trad. Florestan Fernandes. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). 3ª ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. (Coleção A Obra Prima de cada Autor) São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, vol. 2. 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes, 1978.

_____; _____. **Textos sobre educação e ensino**. 2ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

_____; _____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (a).

_____. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002 (b).

_____; _____. **O Manifesto Comunista**. Tradução de Regina Lúcia F. de Moraes. Lisboa, Portugal: Avante, 2003.

_____; _____. **Teses sobre Feuerbach**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2010.

MENDONÇA FILHO. Ministério da Educação e Cultura, Governo Federal. Brasília. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/ministro-mendonca-filho-comenta-principais-mudancas-no-enem-2017-21036888>. Acessado em 19 jul. 2017

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 9ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAMOS, M. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do sistema único de saúde: fundamentos e contradições. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, p.153-173, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/08.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

REIS, M. C. Os Impactos das mudanças na demanda por trabalho qualificado sobre o desemprego por nível de qualificação durante os anos noventa no Brasil. **RBE**, v.60, n.3, p.297-319, Jul./Set. 2006.

ROCHA, Marisa Brandão. **Das artes e ofícios ao ensino industrial: continuidades, adaptações e rupturas na construção da identidade do Cefet/RJ**. 1997. Dissertação (Mestrado em Campo de Confluência: Trabalho e Educação) – UFF, Niterói, 1997.

ROMANELLI, Otaiza. **História da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVEIRA, Zuleide S. da. Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI. **Educação Pública**, 02/05/2006. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0109.html>> Acesso em: 28 dez. 2016.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência de Jomtien, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. **UNESCO**, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291>> Acesso em: 18 jun. 2016.