

---

**Da Gênese do Ser Social à Alienação: trabalho e educação profissional**

---

**From the Genesis of Social Being to Alienation: work and professional education**

---

**De la Génesis del Ser Social a la Alienación: trabajo y educación profesional**

---

Boni, Bianca Rafaela<sup>1</sup> (Bauru, SP, Brasil)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4765-4282>  
Gonçalves, Harryson Júnio Lessa<sup>2</sup> (Bauru, SP, Brasil)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5021-6852>

**Resumo**

O presente ensaio discute sobre o conceito de Trabalho apresentado em currículos prescritos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) brasileira e tem como aporte teórico-metodológico o Materialismo Histórico Dialético. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizada uma análise documental de tais documentos normativos, quais sejam: Lei n. 4.024/1961 (LDB de 1961); Lei n. 5.692/71 (LDB de 1971); Lei n.9394/1996 (LDB de 1996); Parecer CNE/CEB n. 11/2012; Resolução CNE/CEB n. 6/2012. Os documentos apresentam a tentativa de superar a dualidade entre a formação propedêutica e a formação profissional e apresentam o conceito de Trabalho como fundamento essencial do sujeito enquanto ser ontológico, histórico e social. No entanto, o currículo é pensado e organizado a partir de uma lógica mercadológica, que entende a formação profissional como forma de atender às demandas econômicas, mantendo o *status quo* e, dessa forma, não condiz com a ideia de Trabalho apresentada pelos currículos da EPTNM.

**Palavras-chave:** Currículo Prescrito. Formação profissional. Marxismo.

**Abstract**

This essay discusses the concept of Work presented by the Brazilian prescribed curriculum of Technical Professional Education at High School (TPEHS) based on the theoretical and methodological contribution of the Dialectical Historical Materialism. For the development of the research, a documentary analysis of such normative documents was carried out, namely: Law no. 4,024 / 1961 (LDB 1961); Law no. 5,692 / 71 (LDB 1971); Law 9394/1996 (LDB 1996); Opinion CNE/CEB n. 11/2012; CNE/CEB Resolution no. 6/2012. The documents present an attempt to overcome the duality between propaedeutic training and professional qualification and present the concept of Work as an essential foundation of the subject as an ontological, historical and social being. However, the curriculum is designed and organized based on a marketing logic, which understands professional training as a way to attend economic demands, maintaining the *status quo* and not being consistent with the idea of Work stated by the TPEHS curriculum.

**Keywords:** Prescribed Curriculum. Professional Qualification. Marxism.

**Resumen**

Este ensayo discute el concepto de Trabajo presentado en los currículos prescritos de la Educación Técnica Brasileña para el Nivel Medio (EPTNM) y tiene como base teórica y metodológica el Materialismo Histórico Dialéctico. Para el desarrollo de la investigación se realizó un análisis documental de dichos documentos normativos, a saber: Ley núm. 4.024 / 1961 (LDB 1961); Ley no. 5.692/71 (LDB 1971); Ley 9394/1996 (LDB 1996); Opinión CNE/CEB n. 11/2012; Resolución CNE/CEB no. 6/2012. Los documentos presentan el intento de superar la dualidad entre formación propedéutica y formación profesional y presentar el concepto de Trabajo como fundamento esencial del sujeto como ser ontológico, histórico y social. Sin embargo, el plan de estudios está diseñado y organizado con base en una lógica de marketing, que entiende la formación profesional como una forma de satisfacer las demandas económicas, manteniendo el *status quo* y, por tanto, no se corresponde con la idea de Trabajo que presenta la EPTNM.

**Palavras-Clave:** Currículo Prescrito. Formación Profesional. Marxismo.

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru. bianca.boni@unesp.br

<sup>2</sup> Livre-docente em Didática e Currículo pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP. harryson.lessa@unesp.br

## Introdução

Desde a época do Brasil colônia, a formação para o trabalho esteve presente no desenvolvimento educacional e econômico do país. Sua intenção para formar trabalhadores ia se modificando conforme as demandas econômicas ficavam mais complexas e exigentes. Nesse contexto, a Educação Profissional foi se constituindo a partir de uma cisão educacional. De um lado, a formação propedêutica destinada à elite para o desenvolvimento de dirigentes e, do outro, a formação profissional técnica que pretendia formar mão de obra para o mercado, sempre voltada para a classe marginalizada e marcada pelo assistencialismo e controle da ordem social (FREITAS, 2014).

As reformas educacionais na Educação Profissional tentaram superar essa dualidade que distancia o ensino propedêutico da formação do trabalhador, buscando uma maior aproximação entre a Educação Profissional Técnica e a Educação Básica (SANTOS, 2017; MOURA, 2007). Com a redemocratização do país após o período ditatorial, a instituição da Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que uma das finalidades do Ensino Médio é “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” (BRASIL, 1996, p. 13).

Com as mudanças políticas e o incentivo ao desenvolvimento econômico no Brasil, cresce a exigência de um novo perfil profissional marcado pela necessidade de uma formação voltada para a qualificação profissional e tecnológica, que forme um sujeito capaz de atender as mais variadas demandas do mercado de trabalho, nos diversos setores produtivos da sociedade. Assim, foram estabelecidas em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a partir da Resolução n. 6/2012 e do Parecer CNE/CEB n. 11/2012.

Tais diretrizes instituíram princípios e critérios, que devem ser observados pelos sistemas e instituições públicas/privadas de ensino, na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) (BRASIL, 2012b). Em seu Parecer CNE/CEB n. 11/2012, é colocado que “a formação humana se expressa com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos

sujeitos” (BRASIL, 2012a, p. 28), sendo tais dimensões o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

O documento também apresenta uma perspectiva de formação integral para a EPTNM, por meio da articulação entre formação geral e profissional, buscando superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, na qual o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura sejam dimensões indissociáveis da formação humana (BRASIL, 2012a). Além disso, em mais uma investida de aproximação entre a formação profissional e a Educação Básica, mais recentemente, foi consolidada a Lei n. 13.415/2017 que institui a Reforma do Ensino Médio, trazendo a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos ofertados no Ensino Médio, mediante disponibilidade da instituição.

Corroboramos com Freitas (2018), ao afirmar que embora nem sempre de forma explícita, as reformas educacionais buscam garantir competências e habilidades básicas necessárias à atividade econômica – cada vez mais complexa com novas tecnologias e processos de trabalho – e também assegurar a perpetuação de determinada visão de mundo. Assim, “o objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito de “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (FREITAS, 2018, p. 42).

Para o autor, a profissionalização do Ensino Médio, implementada pela atual reforma, surge com o intuito de superar um Ensino Médio pouco atrativo. No entanto, cria uma linha de exclusão que caminha do Ensino Médio até as empresas, bem como uma linha de inclusão que vai do Ensino Médio direto para o Ensino Superior. Dessa forma, determinada parcela da população é desviada imediatamente para o trabalho, sem denunciar os problemas de abandono escolar e também sem precisar alterar a qualidade de ensino para que possa atender a todos (FREITAS, 2018).

Segundo Apple (2013), é por meio de uma política de conhecimento oficial presente nos currículos, que se manifestam os conflitos e as concepções dos que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento da marginalização de outros e o tipo de sociedade vigente será fator decisivo para determinar como o currículo se constrói diante desses conflitos. O currículo para o autor,

[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2013, p. 71, grifos no original).

Condicionantes econômicos têm grande peso nas tomadas de decisões curriculares e educacionais. Para Pacheco (2005), “os recursos educativos, a valorização da carreira dos professores, as expectativas profissionais dos alunos, as opções curriculares dos alunos, a pressão dos grupos econômicos na escolha das áreas de conhecimento, etc.” são fatores decisivos para o desenvolvimento de um currículo sob influência da economia comandada pelo capital (PACHECO, 2005, p. 63).

Pacheco (2005) ainda destaca que, o currículo enquanto processo cultural, social e político, é construído a partir de bases ideológicas, nas quais as ideias, os valores, as atitudes e as crenças são definidas por quem detém o poder. Assim, a ideologia fomentadora do currículo está a serviço das demandas da classe dominante. Nesse sentido, entendemos o currículo a partir de uma perspectiva crítica na qual “está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas” (SILVA, 2010, p. 46). Consequentemente, o conhecimento incorporado no currículo não é neutro, mas resultado de interesses particulares de quem detém o poder e como isso é reproduzido e alterado na sociedade.

Partindo dos pressupostos marxistas, pensar o currículo em uma sociedade capitalista, implica questionar sua relação com a educação, a economia e o sistema de produção. Nesse sentido, faz-se necessária a busca pela compreensão de qual o papel da escola nesse processo e de como o currículo contribui para a reprodução desse sistema, dividindo a sociedade entre os que produzem e os que se apropriam dessa produção ou como contribui para a transformação do sistema vigente.

No modo de produção comandado pelo capital, o trabalho deixa de ser a essência do ser humano (MARX, 1985) e passa a ser um instrumento de manutenção do *status quo*, que coisifica tanto o trabalho quanto o trabalhador a partir do processo de alienação (VÁZQUEZ, 1977). O trabalhador enquanto mercadoria não possui valor em si, apenas valor de troca. Para Marx (2004),

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadora tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80, grifos no original).

Assim, a educação também é transformada em mercadoria e se afasta cada vez mais da possibilidade de uma educação integral e emancipadora, já que está à serviço dos interesses dos grupos dominantes para atender as demandas do capital. A reprodução da lógica capitalista é a matriz da sociedade burguesa, que tem o Estado como garantia da ordem que favorece sua reprodução. A educação escolar é justamente um dos principais instrumentos a serviço do Estado para manter as condições favoráveis que atendam essa superestrutura capitalista.

É por meio da escola que se tem, de um lado, a formação de força de trabalho utilizada no processo de produção; e, do outro, a formação do indivíduo que irá fazer parte dessa sociedade baseada na divisão de classes e na exploração do trabalho. Posto isso, reconhecemos que o Estado controla e organiza a educação escolar justamente para atender aos interesses do capital (TONET, 2016).

Diante de tal cenário, a classe trabalhadora precisa de uma educação escolar que seja revolucionária, no sentido de despertar o sentimento de superação da sociedade dividida em classes, uma formação que “[...] lhe forneça uma concepção de mundo radicalmente diferente e superior àquela que é oferecida pela educação burguesa tradicional” (TONET, 2016, p. 198). Dito isso, entendemos que o diálogo entre Trabalho e Educação deve intencional a superação da estrutura social comandada pelo capital. Deve construir um caminho que leve não apenas a uma formação que vá contra a alienação da classe trabalhadora, mas que, também, seja um instrumento de ação política revolucionária e de transformação social em direção a uma sociedade livre da divisão de classes e da exploração do trabalho.

Dessa forma, compreendemos a possibilidade de a Educação Profissional constituir-se sob uma perspectiva contra hegemônica e revolucionária, voltada para formar trabalhadores conscientes de sua capacidade de transformar a realidade e de seu papel na luta pela superação do capital. O trabalho, entendido na perspectiva marxista, é elemento fundamental para que o desenvolvimento curricular da escola não se dê sob uma perspectiva de mera formação de mão de obra qualificada, visando

atender as demandas do mercado econômico, mas de uma formação que provoque a construção de um pensamento revolucionário.

Para Tonet (2016), a educação pode se tornar uma ferramenta de luta contra o sistema capitalista por meio do acesso dos trabalhadores aos conhecimentos mais elevados do patrimônio acumulado pela humanidade, aproximando-os de conhecimentos com caráter revolucionário, para que compreendam a totalidade do processo histórico e percebam-se enquanto sujeitos capazes de transformar a realidade imposta pelo capital.

Refletindo sobre esse cenário de exploração da força de trabalho pelo capital, na qual o trabalho torna-se estranho ao trabalhador por meio do processo de alienação, percebemos a importância de compreender qual o papel da EPTNM na formação de trabalhadores. Para além disso, como o conceito de trabalho tem sido apresentado nos documentos normativos e curriculares da EPTNM? Como é explorada a articulação entre a Educação Básica e a formação profissional?

Ressaltamos que o presente ensaio é fruto da pesquisa de mestrado do(a) primeiro(a) autor(a), intitulada “O Conceito de Trabalho em Currículos da Educação Profissional Técnica”<sup>3</sup>, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência. Tal estudo buscou caracterizar aspectos teóricos sobre trabalho na perspectiva de currículos prescritos da EPTNM e discutir o conceito de trabalho apresentado por tais documentos normativos, tendo como foco sua articulação com a Ciência e Tecnologia. Para tanto, este ensaio visa a discutir o conceito de trabalho apresentado em currículos prescritos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) tomando como aporte teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) – fundamentado por Karl Marx e Friedrich Engels.

O MHD considera indispensável para a produção do conhecimento científico, a apreensão do movimento real do objeto em questão na pesquisa, ou seja, conhecê-lo em suas mais diversas determinações. De acordo com Netto (2011), entende-se que “o método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 53, grifos no original).

---

<sup>3</sup> Contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – código de financiamento: 001.

É importante ressaltar que o MHD não diz respeito ao método compreendido em sua gnosiologia. A orientação essencial do pensamento marxista tem natureza ontológica. Ontologia pode ser compreendida enquanto o estudo do ser, a compreensão das mais gerais e das mais essenciais determinações daquilo que existe, na qual a abordagem parte do objeto enquanto seu próprio fundamento. Isso significa que o sujeito sempre estará subordinado ao objeto, sendo este último, o elemento central do conhecimento. O sujeito, portanto, tem a função não de teorizar a respeito do objeto, mas de traduzi-lo em sua própria realidade. (TONET, 2018).

O MHD implica destrinchar o que é posto de imediato seja para compreender o porquê de se apresentar de determinada forma, como também para apreender sua estrutura real mais profunda. Com isso se torna possível conhecer a verdadeira essência que o confere sentido. Tal medida só ocorre com o desvelamento do processo histórico e social que constitui os fatos componentes da realidade e, portanto, as relações e as práticas históricas e sociais devem ser consideradas para possibilitar essa compreensão (TONET, 2018).

Compreender o objeto em sua essência, demanda um processo dinâmico, que se expressa pela dialética entre singularidade, particularidade e universalidade (GOMIDE; JACOMELI, 2016; PASQUALINE; MARTINS, 2015). Assim, a articulação entre esses três fundamentos é primordial para as reflexões que percorrem todo o processo de investigação acerca de políticas educacionais, pois, entende-se que a singularidade se refere ao recorte da realidade que, na particularidade do momento histórico, ganha significado e, também, relaciona-se nas determinações universais do sistema capitalista.

No MHD, o caminho que leva ao conhecimento científico é justamente o que acontece a partir da ascensão do abstrato para o concreto. Ou seja, apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples que se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar sua totalidade, a partir de um movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo incessantemente (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Por meio do processo de abstração, é possível a captura não só das diferenças presentes na realidade concreta, como também o que há de comum entre as coisas e como elas se articulam. A partir do processo de concreção, chega-se à integralidade do objeto, em um movimento no qual o pensamento vai se apropriando

de um número cada vez maior de determinações, fazendo emergir um concreto cada vez mais completo (TONET, 2018).

Os sentidos atribuídos ao objeto só serão alcançados quando compreendidas suas conexões, remetendo a sua totalidade. Entendemos o conceito de totalidade como um princípio metodológico, na qual nada pode ser apreendido de modo isolado, mas enquanto momento de um conjunto, resultado de um processo (TONET, 2018).

Trata-se, portanto, de buscar o processo no qual se constitui, simultaneamente, a totalidade do fenômeno e as partes que o compõem, sua hierarquia e o modo como se relacionam entre si (o todo e as partes). Para Gomide e Jacomeli (2016), esse processo de articulação da totalidade com suas múltiplas dimensões deve ter uma ordenação lógica e estar de acordo com a realidade investigada, levando em consideração a historicidade do objeto bem como as categorias fundamentais da perspectiva dialética que são i) contradição, ii) totalidade, iii) mediação, iv) reprodução e v) hegemonia.

*A categoria de contradição* rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. *A categoria de totalidade* busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. *A categoria de mediação* parte do pressuposto de que o homem é mediador das relações sociais e, portanto, agente para intervenção no real. *A categoria de reprodução* aponta para o fato de que o modo de produção capitalista, para se manter, tende a se reproduzir, mesmo que com pequenas mudanças que não chegam a ser estruturais, mas apenas adaptativas a este modo de produção. *A categoria de hegemonia* preconiza que a ideologia da classe dominante e sua concepção de sociedade, de valores e de relações sociais são reproduzidas a ponto de que estes ideais de sociedade sejam um consenso entre os cidadãos (GOMIDE; JACOMELI, 2016, p. 72 – grifos no original).

Para a presente investigação, foi realizada uma análise documental dos currículos prescritos<sup>4</sup> que norteiam a EPTNM no Brasil, sendo estes: (i) Lei n. 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61); (ii) Lei n. 5.692/1971 – Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (LDB/71); (iii) Lei n. 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96); e (iv) a Resolução CNE/CEB n. 6/201216 e o Parecer CNE/CEB n. 11/201217 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM.

---

<sup>4</sup> Compreendemos o conceito de currículo prescrito a partir de Sacristán (2000), na qual refere-se a um objeto regulamentado por instâncias políticas e administrativas, ou seja, caracteriza-se como um documento ditado por órgãos político-administrativos e tem papel normativo ou de orientação curricular das escolas.



Entendemos que as políticas educacionais são parte constituinte da totalidade social e, portanto, sua investigação deve ser direcionada para a busca de suas contradições, de relações e particularidades, possibilitando alcançar seu movimento nesta totalidade. Além disso, é necessário compreender a lógica que estrutura o sistema capitalista, para, então, poder enxergar os interesses econômicos, políticos e ideológicos que fundamentam o desenvolvimento de políticas educacionais (GOMIDE; JACOMELI, 2016). Diante disso, a presente análise buscou compreender qual concepção de trabalho é apontado pelos documentos que norteiam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como sua articulação com Ciência e Tecnologia.

### **O que dizem os currículos prescritos da EPTNM sobre trabalho**

#### *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a organização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*

No início da década de 1960, os avanços industriais, principalmente na área automobilística, influenciaram a busca por uma formação técnica que pudesse atender a nova demanda do mercado. Com a publicação da primeira LDB (Lei nº 4.024/61) em 1961 pelo então presidente da república João Goulart, fica instituída a organização da Educação de Grau Médio, formado por dois ciclos, o ginasial e o colegial, na qual poderiam contemplar os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961).

No Ensino Secundário, o documento apresenta que o ciclo ginasial teria duração de quatro a seis anos e, o ciclo colegial duração de no mínimo três anos. Entre as disciplinas e práticas educativas que fossem ofertadas como optativas no 1º e 2º ciclo, é colocado que uma delas deveria ser vocacional, desde que atendesse as necessidades e possibilidades locais. Para a terceira série do ciclo colegial, o currículo deveria ser organizado visando o preparo para o ingresso nos cursos superiores. Sobre o Ensino Técnico de Grau Médio, a lei estabelecia que este abrangeria os cursos industrial, agrícola e comercial (BRASIL, 1961). O ginasial teria duração de quatro anos e o colegial, no mínimo três anos. As empresas industriais e comerciais tinham a obrigação de ministrar em cooperação, a aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos seus empregados menores de idade.

É na LDB/61 que os cursos profissionalizantes, pela primeira vez, são colocados de forma equivalente aos cursos acadêmicos, sendo as duas modalidades de nível médio. No entanto, a dualidade ainda é reforçada pela diferenciação na organização curricular, sendo o ingresso no ensino superior para o ensino secundário e a formação para o trabalho no ensino técnico, como ressalta Freitas (2014). O ensino técnico era pensado justamente para atender as demandas econômicas da época, formando mão de obra que servisse às suas exigências, corroborando com Tonet (2016) quando demonstra que a educação se torna instrumento a serviço do Estado, na qual busca manter a superestrutura capitalista. Além disso, as empresas e instituições privadas tinham o respaldo legal para atuarem nos sistemas de ensino, visando cooperar com o desenvolvimento da educação técnica e profissional, o que nos faz pressupor que os interesses político-econômicos estavam influenciando fortemente o currículo escolar.

Com as mudanças políticas e econômicas forçadas pelo golpe civil-militar a partir de 1964, surge a necessidade de uma formação técnica em regime de urgência visando o rápido desenvolvimento industrial no país. Assim, a segunda LDB (Lei nº 5692/71) é instituída em 1971 por Emílio Garrastazu Médici – terceiro presidente na sucessão do período da ditadura civil-militar. Nesse período, a intenção era tornar compulsória a formação técnica e fica estabelecido que a formação para o trabalho, apresentado no texto do documento como “elemento de formação integral do aluno”, deveria ser obrigatória nos dois graus de ensino e, especificamente no 2º grau, possibilitaria a habilitação profissional (BRASIL, 1971).

O documento apresenta ainda que, o 2º grau deveria estar “em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971, p. 2). Além disso, as habilitações profissionais poderiam ter cooperação com empresas privadas, sem acarretar nenhum vínculo empregatício destas com os alunos em estágio, reforçando ainda mais a educação básica enquanto instrumento de formação de mão de obra para atender aos interesses do mercado.

A LDB/71 garantia a continuação dos estudos em grau superior e também supera, teoricamente, a divisão entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, integrando a formação para o trabalho desde o 1º grau. No entanto, como apontado em Moura (2007) e Santos (2017), sabemos que tal decisão foi pensada justamente

para atender rapidamente aos interesses econômicos e mercadológicos da época e que, a implementação de tal modelo de ensino além de empobrecer a formação, também não teve estrutura física e financeira para prosseguir com o ensino profissionalizante organizado dessa forma. A demarcação de parcerias entre o Estado e as empresas e instituições privadas – financiadas pelo governo quando julgadas merecedoras – demonstra que o real interesse não era na formação integral dos sujeitos, mas fortalecer as parcerias público-privadas na formação técnica profissional visando o desenvolvimento econômico.

Após o fim do período de ditadura civil-militar, há um processo de redemocratização no país, marcada pelas reformas educacionais de caráter neoliberal. Nesse contexto, é instituída a terceira LDB, Lei nº 9.394 em 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Segundo Santos (2017), foi elaborada de forma autocrática, apesar das discussões, reflexões e contribuições de educadores e pesquisadores da área, privilegiando os interesses da elite em detrimento do que havia sido proposto pelas entidades que representavam educadores.

O documento destaca a relação entre trabalho e educação ao estabelecer que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 1). E, ao apresentar suas finalidades e princípios, destaca que a educação será desenvolvida sob inspiração de princípios de liberdade e solidariedade humana, visando o pleno desenvolvimento do aluno, bem como o preparo para exercer sua cidadania e qualificação para o trabalho. Além disso, a lei coloca a vinculação entre educação escolar, trabalho e as práticas educativas, como um dos princípios do ensino na educação escolar.

A LDB/96 ressalta ainda que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 8). Dessa forma, o acesso ao ensino superior pode ser alcançado, independente da modalidade de ensino, seja o ensino regular ou técnico profissionalizante. O documento evidencia a influência do fator econômico no currículo escolar – tomemos como exemplo quando a orientação para o trabalho também é colocada como uma das diretrizes dos conteúdos curriculares da educação básica, conforme apresentado em seu artigo 27 (BRASIL, 1996).

Sobre o Ensino Médio, apresenta que uma das finalidades dessa modalidade de ensino será “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” (BRASIL, 1996, p. 13). Ainda, a compreensão científica e tecnológica dos processos produtivos, e a relação entre teoria e a prática no ensino de cada disciplina também aparecem como finalidades do Ensino Médio. A partir da Lei 13.415/2017, tal modalidade de ensino passa a ser organizada por itinerários formativos, que serão oferecidos pelas instituições de ensino mediante disponibilidade.

Um dos itinerários formativos é a formação técnica e profissional, que deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional” (BRASIL, 1996, p. 15).

Ao abordar especificamente sobre a EPTNM<sup>5</sup>, o documento estabelece as formas possíveis de oferta e desenvolvimento desta modalidade de ensino, podendo ser: A) articulada com o Ensino Médio, sendo: i) integrada: somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, com o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; ii) concomitante: a quem ingresse ou já esteja cursando o Ensino Médio, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou instituições diferentes; B) subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio. Além disso, a educação de jovens e adultos, dentre outros aspectos, deverá estar articulada – preferencialmente – com a Educação Profissional (BRASIL, 1996).

A intenção de aproximação entre o Ensino Médio e a formação profissional técnica fica evidente na Lei 9394/96; no entanto, essa relação ainda permanece dividida nas possibilidades de organização curricular. Podemos notar que a dicotomia se faz presente também pela eventual possibilidade de a habilitação profissional ser desenvolvida em cooperação com instituições especializadas em Educação

---

<sup>5</sup> Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para redimensionar, para institucionalizar e para integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

Profissional. Conforme aponta Santos (2017), esse cenário pode abrir caminhos para a iniciativa privada se expandir e, assim, lucrar ainda mais com a formação profissional enquanto mercadoria.

#### *Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM se constituem a partir da Resolução CNE/CEB nº 6/2012, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012. Neste último, é apontado como justificativa para sua formulação que a própria natureza do trabalho vem passando por muitas modificações e que, atualmente, o avanço científico e tecnológico principalmente com o desenvolvimento da microeletrônica, abalou profundamente a organização e gestão do trabalho refletindo diretamente na própria organização da Educação Profissional e Tecnológica. Ainda, reforça que em tal contexto de mudanças, passou a se exigir trabalhadores que tenham desenvolvido conhecimentos, saberes e competências profissionais mais complexos (BRASIL, 2012a).

O documento considera a Educação Profissional e Tecnológica enquanto direito social do cidadão, ao relacionar o mundo do trabalho com a Educação Profissional,

Espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas. Isso implica numa maior participação dos trabalhadores nos destinos e nos processos de trabalho. Para que isso aconteça é necessário que o trabalhador tenha conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. A escola especializada ou voltada para a formação profissional deve atentar para essa necessidade (BRASIL, 2012a, p. 6).

Ao estabelecer a relação entre a educação e o trabalho como um direito universal, o documento aponta que o não entendimento dessa questão, leva a associar a Educação Profissional apenas como formação de mão de obra. O parecer ainda discute que não se admite mais trabalhadores que desempenham apenas tarefas mecânicas, devido às modificações no mundo do trabalho. Atualmente, as tecnologias de comunicação e informação transformaram o trabalho em algo menos sólido, como os trabalhos feitos em rede ou em casa, que não possuem carteira assinada ou então que são produzidos no mundo virtual, bem como há também a valorização de profissionais que não geram produtos industriais, como artistas, profissões relacionadas à saúde, à comunicação, educação e lazer (BRASIL, 2012a).

É interessante notar que, enquanto o documento defende relações trabalhistas mais justas, com maior participação dos trabalhadores nos processos de trabalho, também normaliza as profissões em que não se tem garantido os direitos trabalhistas, colocando tais tarefas como uma forma de atender às demandas do mercado atual com maior desenvolvimento tecnológico.

O parecer também questiona a dualidade entre a elite e a população trabalhadora, uma herança da escravidão, que marcou a forma como a educação para o trabalho é pensada na sociedade brasileira. A partir da década de 1980, as novas formas de organização e gestão do trabalho trouxeram à tona um novo cenário econômico e produtivo devido a complexificação de tecnologias de produção e prestação de serviços, além da crescente internacionalização das relações econômicas.

Esse contexto passou a exigir profissionais com formação “mais polivalente e capazes de interagir em situações novas e em constante mutação” (BRASIL, 2012a, p. 7). Dessa forma, “as mudanças aceleradas no sistema produtivo passaram a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes, a partir da identificação de novos profissionais” (BRASIL, 2012a, p. 7). No entanto, o documento defende a ideia de que,

Atualmente, não se concebe uma Educação Profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas a serem executadas. A Educação Profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (BRASIL, 2012a, p. 8).

De acordo com Vásquez (1977), na sociedade capitalista o trabalho se torna alienado, portanto, o trabalhador não se reconhece naquilo que produz e conseqüentemente, também não se reconhece na totalidade do processo de produção daquilo que produz. O documento aponta para a crescente exigência do mercado econômico por profissionais cada vez mais habilitados para o trabalho, mas também que estes tenham que se adequar de acordo com as demandas do desenvolvimento econômico.

A formação global defendida pelo documento, possivelmente se aproxima mais de uma formação para o trabalho que esteja pronta para atender as imposições do sistema capitalista, sejam elas quais forem, do que no sentido de uma formação que seja revolucionária e emancipadora como defendida por Tonet (2016) pois, nesse último caso, a educação deveria estar buscando a superação da exploração do trabalho pelo capital.

O parecer faz uma crítica aos modelos tradicionais, excludentes e não profissionais que envolvem a concentração de renda e submissão à divisão internacional do trabalho. Também, acredita ser inaceitável um modelo de desenvolvimento econômico que seja nocivo à força de trabalho e às riquezas naturais, que estimule a competição, o individualismo e a destruição de valores das culturas tradicionais. Nesse contexto, como afirma o documento, têm-se adquirido uma “importância cada vez mais capital o conhecimento científico e a incorporação de saberes em detrimento do emprego de massa, sem qualificação profissional e desempenho intelectual” (BRASIL, 2012a, p. 9).

Ainda, o documento defende que se deve assumir um confronto mais direto com as teorias do capital humano, pois de nada acrescentam na construção de políticas públicas voltadas para o trabalho, emprego e renda que sejam capazes de atender à todas as pessoas. O parecer afirma que é preciso ir além do campo educacional e atuar também na produção, na prestação de serviços e no próprio Estado, trazendo os trabalhadores para o debate, buscando um consenso a respeito da importância da Educação Profissional e Tecnológica em relação ao desenvolvimento inclusivo, sustentável e solidário e também a outras formas de organização do trabalho (BRASIL, 2012a).

Contextualização, articulação entre teoria e prática, a inserção da cultura, da ciência, tecnologia e trabalho, são apontados como “a melhor ferramenta que a instituição educacional ofertante de cursos técnicos de nível médio pode colocar à disposição dos trabalhadores para enfrentar os desafios cada vez mais complexos [...]” (BRASIL, 2012a, p. 11).

O parecer destaca que, o futuro do trabalho no mundo depende do desenvolvimento de uma educação geral de base para todos, associada à programas de Educação Profissional que visem o desenvolvimento da capacidade de aprender, para continuar aprendendo em um mundo em constante mudança, na qual,

[...] deve contribuir efetivamente para a melhoria do mundo do trabalho, propiciando aos trabalhadores os necessários instrumentos para que possam romper com os mecanismos que os habilitam exclusivamente para a reprodução do *status quo* do capitalismo (BRASIL, 2012a, p. 12 – grifo no original).

O documento apresenta aqui, a ideia de que a aprendizagem constante, principalmente desenvolvida pela Educação Profissional e Tecnológica, deve ter como horizonte romper mecanismos que colaboram com a reprodução do capital. No entanto, como vimos anteriormente, o mercado e os interesses econômicos são fatores decisivos para o planejamento e construção dos currículos da Educação Profissional e Tecnológica. Apesar do documento defender a ideia de uma formação integral para todos trabalhadores e também a possibilidade dessa educação contribuir para uma sociedade mais justa, nos questionamos como isso seria possível, se na sociedade capitalista o desenvolvimento da formação profissional, mesmo que de forma sutil, está organizada justamente para atender aos interesses do capital, como discutimos anteriormente a partir de Tonet (2016).

São apresentadas neste documento<sup>6</sup>, as dimensões entendidas como indissociáveis da formação humana que devem ser consideradas na organização curricular tanto do Ensino Médio, como da EPTNM. Tais dimensões são o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Sobre a primeira dimensão apresentada, o parecer destaca que:

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o ser humano dos outros animais, uma vez que estes não distinguem a sua atividade vital de si mesmos, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, porém de modo transformador, o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência. Nesses termos, compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e,

---

<sup>6</sup> Com base no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.



mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são 'arrancadas' de seu contexto originário e ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constitui em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva para si. Por exemplo, a descarga elétrica, os raios, a eletricidade estática como fenômenos naturais sempre existiram, mas não são conhecimentos enquanto o ser humano não se apropria desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializam o avanço das forças produtivas (BRASIL, 2012a, p. 14).

O trabalho é entendido nesse documento sob a perspectiva ontológica do ser e enquanto mediação da produção do ser humano, sendo este o ponto inicial para a produção da cultura e dos grupos sociais. O trabalho é compreendido ainda, como uma construção histórica, que se dá a partir da capacidade de conscientização das necessidades e da projeção dos meios para satisfazê-las. Nesse processo, a ciência é construída por meio de um processo histórico e social e o conhecimento é uma produção do pensamento na qual se apreende as relações que constituem a realidade.

Em relação à Ciência, o documento apresenta a ideia de um conjunto de conhecimentos sistematizados e produzidos socialmente ao longo da história que se expressam a partir dos conceitos representativos das relações de forças determinadas e aprendidas da realidade. Esses conhecimentos produzidos são legitimados socialmente ao longo da história e são resultados da busca pela compreensão e transformação de fenômenos naturais e sociais e que estão em constante construção de novos conhecimentos. Além disso, o conceito de Tecnologia é colocado como extensão das capacidades humanas mediante a apropriação dos conhecimentos como força produtiva. Uma mediação entre conhecimento científico e produção, que visa a satisfação de necessidades estabelecidas pela humanidade. (BRASIL, 2012a).

Nessa perspectiva, a cultura aparece “como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada” (BRASIL, 2012a, p. 15) e como uma forma de preservar a vida humana e consolidar determinadas formas de organização produtiva da sociedade, que representam valores éticos e estéticos que irão conduzir a sociedade. O parecer também reflete sobre a importância da unidade entre as dimensões científica, tecnológica e cultural, a partir da compreensão de

trabalho em seu sentido ontológico, marcado pela sua condição histórico-cultural (BRASIL, 2012a).

Enquanto princípio educativo, o trabalho aparece como a base da organização e o desenvolvimento curricular da EPTNM. Além disso,

[...] Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos [...]. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho [...] (BRASIL, 2012a, p. 16).

O parecer compreende que a educação geral deve ser articulada à formação profissional em todos os campos em que se estabelece a formação para o trabalho, seja nos processos produtivos ou nos processos educativos. O trabalho como princípio educativo nesse sentido, visa à superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, possibilitando a formação de trabalhadores que possam exercer sua cidadania enquanto subordinados ou dirigentes. Ao trabalhador, cabe deter a inteligência do trabalho que desenvolve, e para isso, precisa ter habilitação e competência para desempenhar sua autonomia intelectual (BRASIL, 2012a).

De forma geral, o parecer defende a ideia de que o trabalho deve ser uma das dimensões de formação do ser humano e, conseqüentemente, se torna um princípio norteador tanto da formação no Ensino Médio, como também da Educação Profissional Técnica. O trabalho, compreendido a partir de sua ontologia e como processo histórico-social de constituição do ser humano, também se apresenta como princípio educativo para a formação de trabalhadores, visando superar a tão discutida dualidade da educação, como vimos anteriormente em Freitas (2014) e Tonet (2016).

Contudo, percebemos que há também uma grande preocupação da EPTNM ter sua organização curricular pautada nos interesses econômicos, buscando a formação de trabalhadores com uma melhor qualificação para atender às exigências e complexidades do processo produtivo desenvolvido ao longo da história. Por estarmos inseridos em uma sociedade na qual impera o modelo econômico capitalista,

compreendemos que a Educação Profissional, portanto, é pensada para atender às demandas do capital, mesmo que de alguma forma, tente ser organizada a partir de uma perspectiva de formação integral.

O parecer até aqui discutido, fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A resolução apresenta que a EPTNM deve se articular com o Ensino Médio, em suas diferentes modalidades, bem como com as dimensões de trabalho, ciência e tecnologia. Estabelece ainda que tais cursos têm como finalidade “proporcionar ao estudante os conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e de cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (BRASIL, 2012b, p. 2).

Ao apresentar seus princípios norteadores, o documento reforça a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio com a formação profissional e que deverá o trabalho ser assumido enquanto princípio educativo articulado à ciência, tecnologia e cultura. Destacamos também, que a EPTNM deverá articular-se com o desenvolvimento social, econômico e ambiental da localidade de onde os cursos forem ofertados, a partir das demandas socioprodutivas locais, evidenciando que as exigências do mercado também são colocadas como ponto de influência para o desenvolvimento de tal modalidade de ensino. Ainda, apontam para que o desenvolvimento dos cursos se organize a partir da interdisciplinaridade visando a superação da fragmentação dos conhecimentos e também pela indissociabilidade entre teoria e prática no processo educativo (BRASIL, 2012b).

A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 define que, os currículos devem proporcionar como referências fundamentais de formação dos estudantes, o diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e também possibilitar discussões acerca das relações sociais de produção, de trabalho, bem como a compreensão das especificidades históricas nas sociedades contemporâneas (BRASIL, 2012b).

O planejamento curricular dos cursos também deve considerar a “adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes” (BRASIL, 2012b, p. 7). Ainda, a autorização dos cursos estará condicionada ao atendimento dos interesses dos cidadãos e da sociedade, bem como as demandas sociais, econômicas e ambientais. A respeito da avaliação dos cursos

da EPTNM, esta será realizada periodicamente, com finalidade de promover a articulação entre as demandas socio-econômicas-ambientais e a oferta de cursos do ponto de vista qualitativo e quantitativo, bem como para afirmar a autonomia e identidade institucional.

A resolução demonstra, portanto, a articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica como um de seus princípios norteadores, o que pode ser visto como a intenção da superação dicotômica da educação. Ainda, é possível perceber uma forte influência da economia, do mercado e dos setores produtivos no planejamento, implementação, desenvolvimento e também na avaliação dos cursos, demonstrando que o atendimento aos interesses econômicos por meio da formação de mão-de-obra especializada, como vimos em Santos (2017) e Tonet (2016), é reforçado em tal documento norteador da EPTNM.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A partir da análise dos currículos prescritos que instituem a EPTNM no Brasil, foi possível perceber a influência dos interesses econômicos no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos currículos dessa modalidade de ensino. Ao longo da história, a dualidade entre formação geral e formação profissional técnica sempre esteve presente. Nesse processo, alguns movimentos que demonstraram a intenção de superar essa dicotomia foram percebidos, principalmente a partir da articulação entre o Ensino Médio e a EPTNM e também pelo trabalho ser apontado como um princípio norteador do Ensino Médio.

No entanto, apesar de sua organização curricular estabelecer a possibilidade de oferta da Educação Profissional ser articulada com o Ensino Médio, ainda permite que tal formação se dê de forma separada. Os documentos também apontam para uma tendência de incentivar parcerias entre Estado e empresas privadas, influenciando diretamente na organização curricular voltada para o atendimento das demandas de mercado, reforçando a ideia da educação escolar enquanto mercadoria e mecanismo de reprodução dos interesses de quem detém o poder.

Por mais que os documentos normativos apontem para uma formação que busque romper com os mecanismos de reprodução do capital, de desigualdade e injustiça social, buscando uma melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores, a

preocupação em atender às complexidades e exigências do mercado de trabalho afasta cada vez mais a formação profissional técnica de uma formação revolucionária e emancipatória.

Com o que foi percebido nos documentos que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM, entendemos que o conceito de trabalho enquanto essência do sujeito, em seu sentido ontológico, de produção do sujeito por um processo histórico e social, pode ter sido apropriado pelo documento com o objetivo de pensar a formação profissional por uma perspectiva mais integral e humanizada.

Porém, a compreensão e o desenvolvimento do trabalho a partir dessa perspectiva é inviável, uma vez que os currículos se desenvolvem partindo dos interesses econômicos do mercado. Além disso, apesar da Ciência e Tecnologia serem apresentadas em uma perspectiva de construção social e histórica, também podem ser entendidas como ferramentas de aprimoramento da formação técnica, visando satisfazer às exigências cada vez mais complexas dos setores econômicos.

Fica evidente que a EPTNM tem como objetivo principal atender às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais complexo e exigente. A formação mais crítica, intelectual e integral que é defendida no currículo, visa à formação de trabalhadores que estejam mais habilitados para acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico do mercado, portanto, garantir a reprodução do capital.

O entendimento do trabalho enquanto fundamento essencial do sujeito, em seu sentido ontológico, histórico e social, visando superar o abismo entre formação geral e formação técnica, deve possibilitar o desenvolvimento de uma formação preocupada com o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos mais elevados do patrimônio acumulado pela humanidade e, conseqüentemente, à compreensão de como se estruturam os processos de produção e como o trabalho se torna coisificado e alienado pelo sistema capitalista.

Todavia, entendemos que esse processo não se deve aos esforços do Estado e muito menos da sociedade burguesa. Deve se dar pela apropriação de conhecimentos com caráter revolucionário pelos trabalhadores e, assim, construir estratégias educativas que contribuam para a luta contra o sistema capitalista. O acesso à totalidade do processo histórico de construção do sujeito e do trabalho como

fundamento do ser, possibilitaria a compreensão dos sujeitos enquanto capazes de transformar a realidade imposta pelo capital, visando uma sociedade livre da divisão de classes e da exploração do trabalho.

### Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista - 7 ed. - São Paulo, Cortez, 2013, p. 71-106.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. 11 de agosto de 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2020

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 de julho de 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 15 de jan. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 09 de maio de 2012a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=30192)>. Acesso em: 15 de jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 20 dez. 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman1)>. Acesso em: 17 de jun. 2019

FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo. **Sobre a Identidade profissional dos docentes da Educação Profissional técnica de nível médio – forma integrada: perspectivas a partir dos pressupostos da educação ambiental transformadora**. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2014. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/btd/0000010506.pdf>>. Acesso em: 15 de jan. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Maria Regina Martins. O método de Marx sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, 2016, p. 64-78. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/69759>>. Acesso em: 28 de dez. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. p. 223-239, 2018.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. V. I. O processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: **Reunião anual da ANPEd**, 30., Caxambu. Anais... Caxambu/MG: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 30 de jun. 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Portugal: Porto Editora, 2005.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, vol. 27, nº 2, 2015, p. 362 – 371. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3093/309340040013.pdf>>. Acesso em: 28 de dez. 2019.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integralização da escola com o mercado**. São Paulo, Instituto Lukács, 2017. Disponível em: <<https://www.institutolukacs.com.br/publicacoes>>. Acesso em: 10 de jan. 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3º ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3º ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016. Disponível em: < [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao\\_contra\\_o\\_capital\\_-\\_3a\\_ed.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf)>. Acesso em: 5 de jan. 2020.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. 2º ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

**Bianca Rafaela Boni**

Bauru, São Paulo, Brasil

Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) - campus de Ilha Solteira. Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP, câmpus de Bauru. Participa do "Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC)". Atua principalmente nos seguintes temas: Currículo, Ensino Integral, Educação Profissional, Trabalho e Educação.

**E-mail:** bianca.boni@unesp.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5014432393100179>

**Harryson Júnio Lessa Gonçalves**

Bauru, São Paulo, Brasil

Livre-docente em Didática e Currículo pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP; doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP; pedagogo e mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB. Professor Associado da Faculdade de Engenharia da UNESP - campus de Ilha Solteira -, sendo credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (Faculdade de Ciências de Bauru - UNESP) e atua na função de vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (FEIS/UNESP). Na UNESP lidera o Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC).

**E-mail:** harryson.lessa@unesp.br

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3260745033583199>

**Recebimento: 19/08/2020**

**Aprovação: 23/11/2020**



**Q. Code**

**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França