

Educação profissional e tecnológica no Brasil e integração curricular: breves considerações¹

Ana Paula Fernandes Klem²
Instituto Federal Fluminense
Campos dos Goytacazes – RJ

Thiago Soares de Oliveira³
Instituto Federal Fluminense
Campos dos Goytacazes – RJ

Resumo: A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é marcada por uma relação de dualidade entre as disciplinas da área técnica e as propedêuticas. Assim como se observa a preocupação em oferecer uma formação técnica de qualidade de modo a preparar o estudante para a inserção no mercado de trabalho, verifica-se também a importância de se pensar em um projeto de ensino que supere a lógica dicotômica de formação manual x formação intelectual. Diante disso, este artigo busca, por meio das pesquisas bibliográfica e documental, traçar breves considerações sobre a história da EPT no Brasil do início do século XIX até os dias atuais e, em seguida, abordar reflexões em torno do currículo integrado e seus objetivos principais de formação omnilateral do estudante, tendo o trabalho como princípio educativo. Conclui-se que a proposta de currículo integrado pode ser capaz de garantir a formação técnica almejada e preparar o indivíduo para atuar criticamente na sociedade onde vive.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Currículo Integrado. Formação Omnilateral.

Brief considerations on professional and technological education in Brazil: the issue of integration

Abstract: Professional and Technological Education (PtSE) in Brazil is marked by a relationship of duality among the subjects of the technical area and the propaedeutics. As well as it's observed the concern to offer a quality technical education in order to prepare the student for insertion in the labor market, it is also verified the importance of thinking on a teaching project that overcomes the dichotomous logic of manual education x intellectual education. Therefore, this article seeks, through bibliographic and documentary research, to outline brief considerations of the history of PTSS in Brazil from the beginning of the 19th century to the present day and then addresses reflections around the integrated curriculum and its main objectives of omnilateral student education, having the work as an educational principle. It is concluded that the proposal of integrated curriculum may be able to guarantee the desired technical education and prepare the individual to act critically in the society where s/he lives.

¹ Trabalho estruturado a partir de reflexões desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, Instituto Federal Fluminense *campus* Macaé (Instituição Associada).

² Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Professora do Instituto Federal Fluminense. E-mail: anapaulafklem@gmail.com.

³ Pós-doutorado em Letras. Professor do Instituto Federal Fluminense. E-mail: so.thiago@hotmail.com.

Keywords: Professional and Technological Education. Integrated Curriculum. Omnilateral Education.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente, a relação entre educação e trabalho é marcada pela dualidade. De um lado, tem-se a educação básica, propedêutica, destinada às elites; de outro, o ensino profissionalizante voltado à preparação de operários para o exercício profissional. A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é pensada a partir de um princípio pedagógico voltado para o trabalho e traz, em sua origem, uma concepção dicotômica e excludente, uma vez que propaga a separação entre o saber e o fazer. Superar essa dicotomia, portanto, tornou-se o grande desafio para aqueles que se dedicam a pensar a EPT (Ramos, 2014), de modo que se objetiva, com este estudo, traçar breves considerações sobre a história da EPT no Brasil do início do século XIX até os dias atuais e, em seguida, refletir sobre o currículo integrado e seus objetivos principais de formação omnilateral do estudante, tendo o trabalho como princípio educativo.

Os primeiros indícios da Educação Profissional no Brasil datam do início do século XIX, com a criação de escolas que tinham como objetivo principal ensinar as primeiras letras e alguns ofícios para a população que se encontrava à margem da sociedade. Até então, o que havia em termos educacionais era o ensino propedêutico voltado para a elite. Essas duas propostas diferentes de ensino evidenciam a dualidade estrutural que marcou o início do ensino profissional e perdurou durante todo o século XIX. Já o século XX foi marcado por medidas que ratificavam a dualidade estrutural que predominava no ensino profissional no Brasil. Embora tenha sido verificada uma grande alteração de perspectiva em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), que reconheceu a integração do ensino profissional ao sistema regular de ensino, instituindo a equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos, não houve uma mudança significativa no que tange à superação da dualidade estrutural, visto que ainda existiam duas trajetórias distintas de ensino para diferentes públicos (Kuenzer, 2002).

A aprovação do Decreto nº 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, representa um marco na história da EPT por promover a forma integrada entre ensino técnico e ensino médio. Segundo Ramos (2014), esse decreto objetivou articular os princípios pedagógicos de Educação Profissional com a educação básica, entendendo que esse ato representa um direito dos estudantes e uma necessidade do país. A partir de então, torna-se urgente (re)pensar a EPT, partindo do pressuposto de que, no século XXI, educação e trabalho são termos indissociáveis. Por essa razão, as discussões acerca da composição curricular da EPT no âmbito do ensino médio suscitam reflexões em torno das proposições pedagógicas que a norteiam. Se, por um lado, observa-se a preocupação em garantir uma formação técnica de qualidade, de modo que o estudante esteja

apto a ingressar no mercado de trabalho; por outro, verifica-se a urgência em se pensar um projeto de ensino que supere a ideia dicotômica de formação manual x formação intelectual.

Dessa forma, as discussões propostas neste artigo se justificam em virtude da necessidade de uma reflexão continuada em torno da temática da história da EPT no Brasil e seus desdobramentos na construção de um currículo integrado, de modo a promover a formação omnilateral do estudante. Para tanto, adotam-se as pesquisas bibliográfica e documental, classificações metodológicas quanto aos procedimentos, a fim de traçar breves considerações sobre a história da EPT no Brasil do início do século XIX até os dias atuais e, em seguida, abordar reflexões acerca das propostas curriculares que são almejadas para a EPT, tomando o trabalho como princípio educativo. Como técnicas de coleta de dados, utilizaram-se o fichamento, para a pesquisa bibliográfica, e a análise documental, para a pesquisa documental, tendo, como fontes teóricas, obras de autores, tais como Kuenzer (2002), Moura (2007) e Ramos (2014), além de documentos oficiais que abordam a EPT no âmbito normativo.

2. BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EPT

A concepção de ensino que se verificava, historicamente, no Brasil, era determinada pela lógica da dualidade estrutural. Até o século XIX, o que se observava, no âmbito educacional, era o ensino propedêutico destinado aos filhos da elite, com o intuito de prepará-los para assumirem cargos de dirigentes. Não havia, até então, registros de ensino no que tange à Educação Profissional. De acordo com Moura (2007, p. 5), “a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais, já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso”.

Ramos (2014, p. 24) afirma que “os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da Educação Profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI”. A autora explica, ainda, que, no decorrer do século XIX, foram criadas outras instituições a fim de ensinar as primeiras letras e promover a iniciação em ofícios para as crianças pobres, os órfãos e os abandonados. No Brasil, a EPT se origina “dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os órfãos e demais desvalidos da sorte, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes”, explica Ramos (2004, p. 24-25).

No início do século XX, foram criadas, pelo Presidente Nilo Peçanha, dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices em inúmeros estados do Brasil. Essa iniciativa representa um movimento do Estado para organizar a Educação Profissional no país. De acordo com Kuenzer (2002, p. 247), essas escolas “obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação

do caráter pelo trabalho”. Essas instituições, futuramente, tornaram-se um ponto de avanço para a dimensão econômica do país, uma vez que propagaram sua atuação para atender às demandas emergentes dos empreendimentos da agricultura e da indústria, acarretando grandes mudanças políticas, econômicas e educacionais na sociedade brasileira no período das décadas de 1930 e 1940 (Ramos, 2014).

Aliás, Moura (2007) afirma que a demanda decorrente do processo de industrialização, desencadeado a partir da década de 1930, exigiu um contingente de profissionais mais especializados, o que justificava o avanço da Educação Profissional no país. Apesar deste cenário de crescimento de demandas para o ensino profissional, poucas mudanças foram verificadas no período, uma vez que o caráter dual desse tipo de educação também permaneceu durante o Estado Novo. De acordo com Manfredi (2016), a Educação Profissional no Estado Novo consolidou a dualidade.

A política educacional do Estado Novo legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava que a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas (Manfredi, 2016, p. 71).

A partir das Leis Orgânicas instituídas pela Reforma Capanema, em 1942, verificou-se a redefinição dos currículos, os quais, no entanto, não foram capazes de superar a dualidade existente entre a formação intelectual e a formação de trabalhadores, visto que, apesar de terem regulamentado o ensino profissional em diversos ramos da economia, mantiveram a tradição dos ensinos secundário e propedêutico. Dentre as medidas desta reforma, destaca-se a criação, para as elites, de cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, objetivando a preparação dos estudantes para o ensino superior. Além disso, foi por meio das Leis Orgânicas que a formação profissional direcionada aos trabalhadores também passou a ser uma alternativa em se tratando de ensino médio do 2º ciclo. Nesta modalidade, entretanto, os discentes não tinham acesso ao ensino superior. Aqueles que, por sua vez, desejassem dar prosseguimento aos estudos eram submetidos a exames de adaptação que lhes concederiam o direito de participar de processos seletivos para o ensino superior (Kuenzer, 2002; Ramos, 2014).

Sobre isso, Kuenzer (2002, p. 28) defende que o fato de os alunos egressos do ensino profissional precisarem fazer um exame de adaptação para ingressar no ensino superior reforça a noção de que o acesso a este nível de ensino “se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes”. Ainda sobre este tema, a autora assevera que,

assim, não se reconhece como ciência o saber próprio de um campo específico do trabalho, devendo o candidato ao ensino superior provar competência em línguas (português, latim, grego, francês, inglês e espanhol), ciências e filosofia (matemática, física, química, história natural, história geral, história do Brasil, geografia geral e do Brasil, filosofia) e arte (desenho) (Kuenzer, 2002, p. 28).

Kuenzer (2002) também argumenta que a dualidade estrutural se configurou como a grande categoria explicativa do processo de constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, já que legitimou a existência de duas trajetórias diferentes de ensino de acordo com as funções que se pretendia exercer no mundo econômico. Na verdade, esse cenário só se modificou em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/1961). A mudança mais relevante foi o reconhecimento e a equivalência do ensino profissional ao Ensino Médio. Para Ramos (2014, p. 28), “a equivalência estabelecida pela Lei n.º 4.024/1961 veio, então, conferir maior homogeneidade escolar a este campo e, ainda, um caráter mais universal ao ensino técnico”. Sobre esse tema, Kuenzer (2002, p. 29) tece as seguintes considerações:

A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo. Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos.

Kuenzer (2002) comenta, ainda, que, apesar do avanço ocorrido com a referida lei, a equivalência não foi suficiente para superar a dualidade estrutural, porque ainda continuavam a existir dois ramos distintos de ensino, para diferentes clientelas. Esse cenário perdurou até 1971, quando ocorreu uma reforma que impactou o ensino secundário. A Lei n.º 5.692/1971 tornou compulsória a profissionalização no ensino de 2º grau. A ideia era que todas as escolas, públicas e particulares, fossem profissionalizantes. Na prática, porém, a realidade foi bem diferente. Conforme Moura (2007, p. 12) afirma, na prática, o elemento compulsório “se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando ao atendimento às elites”.

O autor enfatiza, também, que a profissionalização compulsória, nas redes estaduais de ensino, foi problemática. Para ele, isso ocorreu porque “a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão” (Moura, 2007, p. 12). Nesse contexto, as Esco-

las Técnicas Federais consolidaram-se como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio. “As ETFs, em função das condições diferenciadas que tiveram, na maioria dos casos não mantiveram seus currículos nos limites restritos de instrumentalidade para o mundo do trabalho, estabelecidos pela Lei nº 5.692/1971” (Moura, 2007, p. 13).

No decorrer da década de 1970, essa lei foi sendo gradualmente flexibilizada, de modo a tornar facultativa a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau, com a Lei n.º 7.044/1982. Ramos (2014) afirma que, no final da década de 1980, o processo de redemocratização pelo qual passou o Brasil, somado às mudanças no mundo do trabalho, propiciou na sociedade e no interior das instituições uma reflexão sobre um novo tipo de formação profissional que abrangesse também os aspectos políticos comprometidos com a cidadania. Já na década de 1990, com a Lei nº 8948/1994, houve a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Para Ramos (2014, p. 36), tal mudança foi estratégica, pois, embora não estivessem claras, outras razões poderiam comprometer as escolas técnicas. Dessa forma, almejava-se, com essa transformação, fortalecer a rede federal de ensino.

A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tenderia a unificar e fortalecer essa rede de ensino, enquanto a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs pretendia evitar seu sucateamento, por dificultar tentativas de *estadualização* (transferência para os sistemas estaduais), *senaiização* (transferência para o SENAI) ou *privatização* (transferência para o mercado). Isto se vinculava, especialmente, à implantação do ensino superior, que condicionaria sua permanência no sistema federal de ensino (Ramos, 2014, p. 36, grifo da autora).

Nesse período, desenvolvia-se, na sociedade, um debate em torno de um novo projeto de lei para a educação básica. Segundo Ramos (2014), a nova LDB, Lei nº 9394/1996, trouxe grandes conquistas para a educação básica brasileira, dentre as quais destacam-se a ampliação da educação básica com a inclusão do ensino médio e sua caracterização do ensino como etapa final da educação básica, “responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania” (Ramos, 2014, p. 58).

Em relação à Educação Profissional, destaca-se que ela foi incorporada, na nova lei, como uma possibilidade de ensino que, todavia, não se enquadrava na educação básica nem na superior. Pretendia-se, portanto, promover a separação entre a Educação Profissional e a regular, de modo a organizar o ensino técnico de forma independente do ensino médio. Nesse novo cenário, a Educação Profissional poderia ser ofertada de forma concomitante ou subsequente ao ensino médio, desde que fosse assegurada a educação básica ao discente.

A Lei nº 9394/96 incorporou a Educação Profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Admitindo-se seu desenvolvimento por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, a relação da educação profissional com o ensino regular poderia ocorrer por articulação (Ramos, 2014, p. 58).

A nova LDB, dessa forma, não consegue superar a dualidade estrutural da Educação Profissional. Ao contrário, de acordo com Moura (2007, p. 16), a dualidade se consolida, na medida em que a educação passa a se estruturar em dois níveis (o básico e o superior), excluindo a Educação Profissional da estrutura da educação regular brasileira, relegando-a a “algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto”. Foi apenas no ano seguinte, 1997, que houve a publicação do Decreto nº 2208/1997, regulamentando os artigos da LDB que tratavam da Educação Profissional e instituindo definitivamente a separação curricular entre o ensino médio e o ensino profissional. Segundo Ramos (2014, p. 59), esse decreto implementou as seguintes medidas:

Os níveis para a educação profissional foram definidos como básico, técnico e tecnológico. O nível técnico destinava-se a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ter organização curricular própria e independente do primeiro, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial este.

No início dos anos 2000, efervescia o debate em torno da necessidade de se superar a dualidade estrutural inerente à Educação Profissional. Defendia-se, segundo Moura (2007), um ensino médio que integrasse a educação básica ao ensino profissional, de modo a adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes. Essas foram as bases edificantes que deram origem ao Decreto nº 5154/2004. Coube, portanto, ao Decreto n.º 5154/2004 a revogação do Decreto n.º 2208/97, que possibilitou a integração do ensino médio à Educação Profissional. De acordo com Ramos (2014, p. 73-74),

este ato buscou, fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto uma necessidade do país, que podem ser assim resumidos: a) defesa de uma organização sistêmica da educação profissional, organicamente integrada à organização da educação nacional, com políticas nacionais coordenadas pelo Ministério da Educação, articuladas às desenvolvimento econômico e às de geração de trabalho e renda, em cooperação com outros ministérios e com os governos estaduais e municipais; b) definição de responsabilidades em termos de financiamento da educação profissional, inclusive propondo a constituição de um fundo nacional com esse objetivo, bem como o controle social de gastos e investimentos; c) regula-

mentação do nível básico da educação profissional, inclusive revendo sua nomenclatura, no sentido de integrá-lo a itinerários formativos que pudessem redundar em formações estruturadas e, ainda, de articulá-lo às etapas da educação básica, de acordo com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores; d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica, desde que atendida a formação básica do educando, conforme prevê o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB, atendendo às necessidades deste país e de seus cidadãos; e) monitoramento e garantia da qualidade, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional.

Logo após a publicação desse decreto, foi homologado o Parecer n.º 39/2004, que atualizou as diretrizes curriculares nacionais vigentes às disposições do Decreto n.º 5154/2004, determinando que a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio fosse ofertada simultaneamente e durante o Ensino Médio. Sobre isto, Ramos (2014, p. 76) defende: “a proposta de integração distingue-se de simultaneidade”. Apesar dos avanços propostos pelo Decreto n.º 5154/2004 e o Parecer n.º 39/2004, no que tange ao ensino profissional e ao reconhecimento da forma integrada de ensino como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, muito precisa avançar para que o currículo do Ensino Médio Integrado possa, de fato, superar as concepções educacionais dicotômicas de uma formação para o trabalho intelectual e outra para o trabalho técnico e profissional.

3. A EPT NO SÉCULO XXI: A QUESTÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Uma proposta curricular para o ensino médio integrado ao ensino técnico necessita de um projeto que ultrapasse a lógica dicotômica de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo. A ideia da formação integrada pressupõe a superação da noção histórica de divisão das ações de executar e as de pensar, dirigir ou planejar. Entendendo o trabalho como princípio educativo, espera-se que a formação proposta pelo ensino médio integrado seja capaz de promover uma educação que não só capacite o estudante para a inserção no mercado de trabalho, mas também contribua para o desenvolvimento de senso crítico e sua autonomia (Ramos, 2014). Para que isso ocorra, Kuenzer (2002, p. 50) defende que,

o eixo do currículo deverá ser compreendido como práxis humana e como práxis produtiva, a partir do que não há dissociação entre educação geral e formação para o trabalho. Toda educação é educação para o trabalho, que não se confundirá com formação profissional *stricto sensu*. Assim, a formação profissional, em sua dimensão básica, está presente na base nacional comum e não se confunde com a parte diversificada, que também atenderá a ambas as finalidades.

Neste sentido, o conceito de trabalho, como parte curricular, deve ser entendido como práxis humana, e não somente como práxis produtiva, de modo a tentar superar a dualidade estru-

tural presente nos currículos dos cursos de Educação Profissional no Brasil. De acordo com esse ponto de vista, portanto, o trabalho deve ser visto como aspecto inerente à condição humana (Kuenzer, 2002), perspectiva que vai ao encontro da concepção ontológica do trabalho defendida por Saviani (2007), a partir da qual ele argumenta que o trabalho é responsável por definir a essência humana, uma vez que é impossível para o homem viver sem trabalhar. Conforme o autor, o homem precisa agir sobre a natureza, de modo a transformá-la e adequá-la às suas necessidades; sem essa intervenção, o homem pereceria. Logo, para ele, nenhuma pessoa poderia viver sem trabalhar. Saviani (2007) defende, ainda, que existe uma relação intrínseca entre as noções de trabalho e educação, visto que o trabalho é a condição para a existência humana e, dessa forma, o homem precisa aprender a trabalhar para garantir a sua subsistência.

Diante disso, é possível afirmar que a relação entre trabalho e educação é de identidade e, por essa razão, toda concepção de educação será sempre voltada para o trabalho (Kuenzer, 2002). Partindo dessa perspectiva, torna-se urgente pensar na composição curricular da Educação Profissional Técnica de Nível médio. É preciso ter clareza sobre os objetivos e a identidade que se almeja para o ensino médio profissional no Brasil. Sobre esse ponto, Kuenzer (2002) assevera que o principal compromisso do Ensino Médio deve ser educar o jovem para participar crítica e produtivamente do contexto social em que está inserido, de modo a ratificar a ideia de que o principal objetivo das instituições escolares deve ser, conforme Santomé (1998), preparar o cidadão para conviver e intervir no local onde vive de maneira justa e democrática.

Frigotto (2005) tece algumas reflexões acerca dos aspectos ontológicos inerentes ao trabalho. Segundo ele, o trabalho não deve ser concebido apenas como um emprego ou uma atividade laborativa, visto que está associado às diversas dimensões da vida humana. Assim,

Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (Frigotto, 2005, p. 59).

Dessa forma, Frigotto (2005) defende que o trabalho é uma condição imprescindível para a existência humana, já que todas as pessoas precisarão se alimentar e criar seus meios de vida. Por essa razão, ele defende que o trabalho se trata de um direito e um dever, de modo que

o trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro dessa perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser de natureza que necessita estabelecer, por sua

ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (Frigotto, 2005, p. 60–61).

Conceber o trabalho como princípio educativo significa assumir que um projeto de Educação Profissional deve se comprometer com a formação humana e possibilitar a compreensão das relações socioprodutivas das sociedades modernas, além de estimular as pessoas para o exercício autônomo e crítico de suas profissões. Compreender o trabalho como princípio educativo não é sinônimo de “aprender fazendo”, tampouco se reduz à formação para o exercício do trabalho, mas “equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (Ramos, 2014, p. 90).

Ramos (2014) argumenta, nesse sentido, que o trabalho também é constituído pela prática econômica, uma vez que é necessário produzir riquezas para satisfazer as nossas necessidades e garantir a nossa subsistência. Para ela, a relação econômica do trabalho se tornou o fundamento da profissionalização na sociedade moderna. Ela defende, entretanto, que, na perspectiva da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, a profissionalização deve se opor à redução da formação para o mercado de trabalho e precisa incorporar “valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana” (Ramos, 2014, p. 90). Nessa linha de pensamento, Ciavatta (2005, p. 85) levanta questionamentos em torno do tema da formação integrada, destacando a concepção de educação que se encontra em disputa permanente na história da educação brasileira, a saber: “educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?”. Ciavatta (2005, p. 85) responde a esses questionamentos afirmando que

a idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, esvaziado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Neste sentido, pretende-se, com o ensino médio integrado ao ensino técnico, que a formação geral se torne aspecto inseparável da Educação Profissional em todos os âmbitos em que se almeje a preparação para o trabalho. Para isso, é preciso pensar, do ponto de vista organi-

zacional, em estratégias que possibilitem, em um mesmo currículo, a formação científica imprescindível à formação técnica do trabalhador, associada à aquisição de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade (Ramos, 2014; Brasil, 2007). Acerca dessa temática, Araújo e Frigotto (2015, p. 63) salientam que é preciso pensar em projetos pedagógicos que rompam com a dicotomia teoria e prática na elaboração de uma proposta de ensino integrado. O ensino integrado, então, deve abranger um “projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras [...], capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente” (Araújo; Frigotto, 2015, p. 63).

De acordo com o documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao ensino médio (2007), além do trabalho, a ciência e a cultura são consideradas dimensões imprescindíveis à formação omnilateral dos sujeitos. No documento, defende-se que a ciência seja concebida como

parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos (Brasil, 2007, p. 44).

O documento-base enfatiza, ainda, a relação entre ciência e tecnologia a partir de duas características. A primeira diz respeito à produção industrial; a segunda associa o desenvolvimento da tecnologia à satisfação das necessidades humanas. Dessa forma, tecnologia é definida “como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)” (Brasil, 2007, p. 44). No que tange à cultura, esse documento a conceitua numa perspectiva ampliada, entendendo-a como a relação entre as representações, os comportamentos e o processo de socialização que constituem o modo de vida de uma população. A cultura, portanto, “é o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do e pelo tecido social” (Brasil, 2007, p. 44). Defende-se que

uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas (Brasil, 2007, p. 45).

Dessa forma, entende Ramos (2014) que o conhecimento deve ser visto como uma produção do pensamento pela qual se compreendem e se representam as relações que configuram e estruturam a realidade. Esses conhecimentos são resultados de um processo “empreendido pela humanidade na busca de compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais” (Ramos, 2014, p. 89). Diante disso, um projeto pedagógico de currículo de ensino médio integrado ao técnico propõe uma atitude política que possibilite o ensino pautado no conhecimento científico em consonância com os saberes populares e tácitos aliados a uma metodologia que permita aos estudantes serem sujeitos ativos de seu processo pedagógico. O currículo integrado deve ser elaborado em contraposição aos projetos fragmentadores que ratificam a dualidade brasileira (Araújo, 2014).

Destaca-se como marca importantíssima a necessidade de os projetos educacionais integradores pressuporem engajamento político-social com as mudanças estruturais e culturais da sociedade, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora e, conseqüentemente, com a promoção de atitudes docentes e discentes integradoras, que reflitam uma compreensão dos fenômenos físicos e sociais sobre o prisma da sua relação com a totalidade social (Araújo, 2014, p. 58).

A escola profissional, portanto, deve promover um ensino que não se restrinja aos conhecimentos técnicos relacionados à inserção do indivíduo no mercado de trabalho. É preciso também preparar o estudante para refletir criticamente sobre sua realidade para, dessa forma, poder transformá-la. O estímulo à leitura crítica dos discentes e a reflexão sobre o mundo do trabalho podem ser o primeiro passo para uma contribuição em direção à formação de cidadãos críticos, capazes de refletirem, com autonomia, tanto no âmbito do trabalho quanto na convivência em sociedade de um modo geral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou, por meio das pesquisas bibliográfica e documental, traçar breves considerações sobre a história da EPT no Brasil do início do século XIX até os dias atuais, refletindo, em seguida, abordando, sobre a construção de um currículo integrado e seus objetivos principais de formação omnilateral discente, partindo do trabalho como princípio educativo.

Para embasar teoricamente o estudo produzido, inicialmente foram realizadas considerações históricas a cerca da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, do século XIX até a atualidade, de modo a compreender os primórdios da dualidade estrutural que permeou a história desta modalidade de ensino no país. Entender as bases históricas em que se assentam a construção dessa perspectiva educacional mostra-se relevante para que se pensem outras propostas curriculares que sejam capazes de superar essa dicotomia sustentada ao longo do tempo, o que leva percepção de que se faz necessária uma integração curricular que considere uma ação for-

mativa para além das necessidades do mercado de trabalho, ainda que não se possa, por óbvio, desprezá-lo quando se fala de educação profissionalizante.

Apresentadas algumas reflexões em torno da composição do currículo integrado e seus objetivos principais de formação omnilateral do estudante, tendo o trabalho como princípio educativo, nota-se que o documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao ensino médio (2007) entende que a integração entre ensino médio e Educação Profissional a partir de uma base unitária de formação geral para, então, promover possibilidades de formações específicas. Isso significa que a especificidade formativa para o mercado de trabalho sucede a generalidade educacional que se faz necessária à vida em sociedade, com ênfase no pensamento crítico e reflexivo que leve o aluno ao entendimento de que o mundo do trabalho integra, para além dele, um universo de possibilidades.

Dessa forma, sem a intenção de esgotar os cenários a partir dos quais pode ser abordada a temática da EPT em relação à integração curricular, é preciso registrar que a organização dos projetos pedagógicos da Ensino Profissional Técnica de Nível Médio deve possibilitar a contextualização dos conhecimentos, de modo a abranger as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, rumo à desejada omnilateralidade no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 52, n. 38, p. 61–80, mai./ago. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. 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. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109922/decreto-2208-97>. Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. **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 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982.** Atualiza os limites de valor aplicáveis às diferentes modalidades de licitações, simplifica a organização de cadastros de licitantes e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109758/lei-8948-94>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensinomédio:** documento base. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959. Nomenclatura Gramatical Brasileira. **Diário Oficial da União:** 11 mai. 1959.

Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/19/08.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CNB nº 39/2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/322>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, n. 3, p. 1–20, 2005.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensinomédio. *In:* *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.).

Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57–82.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil:** atores e cenário ao longo da história. Jundiaí: Paço Editorial, 2016.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**. v. 2, 2007.

RAMOS, Marise. Conceção do Ensino Médio Integrado. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.

Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152–180, jan./abr. 2007.

