

INFLUÊNCIA DO PARADIGMA MARXISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO NO BRASIL

Data de aceite: 02/06/2023

Isaías Pascoal

Professor aposentado do Instituto Federal Sul de Minas Gerais
Pouso Alegre – MG
<http://lattes.cnpq.br/7024609519643587>

RESUMO: A teoria pedagógica marxista inspirou a normatização do ensino médio e da educação profissional de nível médio brasileiro. São seus conceitos fundamentais: trabalho como princípio educativo, politecnia, relação entre teoria e prática e emancipação do trabalhador. Foram postos em prática nos países que viveram a revolução socialista e hoje inspiram a ação pedagógica de muitos professores. Possuem forte significação ideológica e grande força inspiradora do trabalho educacional. A educação básica e profissional de nível técnico no Brasil passou por intensas mudanças legais entre os anos de 2010 e 2012, por meio da aprovação de Pareceres e Resoluções que lhe deram novas orientações. As modificações introduzidas se baseiam na adoção de um novo paradigma educacional assentado na assunção da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como

princípio educativo, ausentes da legislação anterior. O novo paradigma implica um olhar diferente para o campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional, legislação educacional, paradigma marxista, ensino técnico, paradigma do trabalho.

INFLUENCE OF THE MARXIST PARADIGM ON TECHNICAL LEVEL PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: Marxist pedagogical theory inspired the standardization of secondary education and professional education at the Brazilian secondary level. Its fundamental concepts are: work as an educational principle, politeness, relationship between theory and practice, and worker emancipation. They were put into practice in countries that experienced the socialist revolution and today inspire the pedagogical action of many teachers. They have a strong ideological significance and a great inspirational force for educational work. Basic and professional education at a technical level in Brazil underwent intense legal changes between 2010 and 2012, through the approval of Opinions and

Resolutions that gave it new guidelines. The changes introduced are based on the adoption of a new educational paradigm based on the assumption of research as a pedagogical principle and work as an educational principle, absent from the previous legislation. The new paradigm implies a different look at the educational field.

KEYWORDS: Professional education, educational legislation, marxist paradigm, technical education, work paradigm.

1 | INTRODUÇÃO

A educação é um processo social ligado às estruturas e conjunturas da sociedade onde se insere. Mudam a sua forma de organização, valores e metas na medida em que muda a sociedade. Conforme Mannheim e Stewart (1978), as metas educacionais são historicamente determinadas. No interior das sociedades numa mesma época, a educação está sujeita aos interesses e valores dos grupos sociais.

O currículo escolar não é uma organização monolítica e imutável, por mais que a história evidencie a construção de cânons persistem ao longo do tempo, desafiando a necessidade de mudança (WITHY, 1985).

O currículo centrado em estudos literários, gramática e oratória dominou na Grécia helenística e na Roma antiga. Na baixa idade média, o *Trivium* e o *Quadrivium* eram o núcleo da educação de caráter superior na Europa (MARROU, 1973). Da mesma forma, durou por muito tempo a *Ratio Studiorum* jesuítica.

Aos poucos, porém, o currículo vai se adaptando às necessidades do tempo: correntes filosóficas e ideológicas dominantes, teorias pedagógicas hegemônicas, necessidades dos grupos sociais (a formação profissional para as classes populares e o estudo humanístico, clássico e propedêutico para as elites culturais), e as necessidades do Estado (a formação do novo homem socialista nos países que fizeram a revolução socialista; o novo homem superior fascista e nazista nos países que transitaram para esses regimes; a formação do cidadão nos países democráticos).

A educação não é uma organização neutra. Ela está preñe de história e muito sujeita às demandas e visão de mundo dos que a impulsionam. É possível que ela seja o campo da vida social que mais expressa o que a sociedade é.

Embora a teoria marxista não seja propriamente uma teoria educacional, teve uma influência muito grande na organização da educação nos países que vivenciaram a revolução socialista e na inspiração de correntes pedagógicas e de educadores por todo o mundo.

Marx não foi um pedagogo e as suas referências à educação não são sistemáticas e nem longas. Mas aos marxistas militantes nos partidos social-democratas ou comunistas apresentou-se a necessidade de construir um programa educacional, como parte de um programa geral de governo.

A chegada ao poder dos revolucionários, primeiro na Rússia em 1917, depois nos

outros países que fizeram a revolução, exigiu a construção de um sistema educacional num contexto social extremamente crítico e turbulento.

A despeito da variedade dos países que se tornaram socialistas, é muito parecido o sistema educacional neles organizado, o que demonstra a força e a coerência dos conceitos e da perspectiva que orientaram a sua construção.

Mesmo fora dos países socialistas o paradigma marxista inspirou e inspira o trabalho de intelectuais da educação, pedagogos e professores. As novas leis que normatizaram a educação brasileira de nível médio e a educação profissional de nível médio refletem claramente a perspectiva teórica marxista para a educação.

Quais são os conceitos básicos do ideário marxista em educação, como eles foram trabalhados por Marx, que influências tiveram? Essas são as questões que este artigo pretende elucidar.

Entre 2010 e 2012, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, após audiências e debates inúmeros entre os seus membros e com organizações diversas da sociedade civil, notadamente do meio educacional, aprovou o Parecer nº 7 de 2010 e a Resolução nº 4 de 13/07/2010, sobre a educação básica, o Parecer nº 5 de 2011 e a Resolução nº 2 de 30/01/2012, sobre o ensino médio, o Parecer nº 11 de 2012 e a Resolução nº 6 de 20/09/2012, sobre a educação profissional de nível técnico.

As modificações foram feitas tendo como anteparo o Decreto 2.208/97, os Pareceres e Resoluções construídos logo após a aprovação da lei 9.394/96, a LDB, no período que vai de 1997 a 1999 e, no caso da educação profissional, também o Parecer 39/2004 e o Decreto 5.154/2004.

Elas representaram a adoção do paradigma do trabalho como nova orientação da prática educacional, com todas as consequências daí advindas. Com ele, a filosofia marxista se tornou a nova fonte de inspiração da educação básica e profissional de nível técnico.

Os entusiastas da nova abordagem viram consagrados em lei a maior parte dos seus postulados. Se serão ou não efetivos, o tempo dirá, pois tudo é muito recente. Mas os conceitos e as perspectivas que lhe são inerentes vão se alastrando pelo campo da educação, sobretudo da educação de nível técnico, ambiente em que é mais afeito.

2 | PENSAMENTO MARXISTA SOBRE EDUCAÇÃO

As referências de Marx à educação nunca foram feitas por ela mesma, mas sempre no contexto de algum pensamento sobre as condições da classe trabalhadora explorada no interior do capitalismo, ou sobre a sociedade futura já revolucionada. É preciso entender que ele era um teórico, um intelectual, mas um teórico engajado. A sua causa principal era a revolução. Para Marx, o pensamento, separado das condições materiais de vida, é fruto da sociedade de classes que separa os que pensam dos que executam, condição

abominável que precisa ser extirpada na nova sociedade socialista a ser criada. As “Teses sobre Feuerbach” (sobretudo a XI tese) e a parte inicial de “A ideologia alemã” não deixam qualquer dúvida sobre o caráter alienante do pensamento abstrato, coisa na qual os alemães eram especialistas e que foi severamente criticado por ele e Engels em vários livros (MARX; ENGELS, 1986a).

No “Manifesto do Partido Comunista” (MARX; ENGELS, 1986b), a referência à educação ocupa uma parte mínima, nº II – Proletários e Comunistas, item 10, quando são relacionadas as medidas a serem tomadas nos países mais adiantados que passaram pela revolução socialista: “educação pública e gratuita para todas as crianças, abolição do trabalho nas fábricas, como existe hoje. Adequação do sistema educativo ao processo de produção material etc.”

Em “Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório” (MARX, 1982), no item 4, ao falar do trabalho juvenil e infantil de ambos os sexos, há também uma clara referência à educação. O contexto é o entendimento de que a grande indústria impunha o trabalho a crianças e adolescentes, que nas condições da época, eram degradantes. Daí a necessidade de lutar para impor limites ao trabalho na faixa etária de 9 a 17 anos. Não proibi-lo. Pois Marx sempre entendeu que o trabalho era um importante instrumento de formação para a classe trabalhadora, mesmo no interior do capitalismo. A proposta dele era dividir a faixa etária de 9 a 17 anos em 3 momentos: 9 aos 12, 13 aos 15, 16 aos 17 anos. O tempo de trabalho seria limitado por lei a 2, 4 e 6 horas respectivamente, sendo proibido o emprego de criança e adolescente sem educação simultânea.

A seguir, Marx enuncia o que entendia por educação: preparo intelectual, ginástica e educação tecnológica (que deveria transmitir os princípios gerais de todos os processos de produção). A combinação desses 3 elementos elevaria a formação dos filhos de trabalhadores bem acima das demais classes superiores.

A referência mais clara e densa de Marx à educação é feita no tomo 2 do livro 1 de “O Capital”, no capítulo fundamental da sua obra em que discorre sobre a produção da mais-valia relativa pela utilização da maquinaria e da grande indústria. A questão da educação aí ganha sentido vital e fica claro o seu significado no esquema marxista de interpretação da sociedade e na visualização da sociedade futura.

A grande indústria revolucionou a produção. E fará isso constantemente. Para ela, nenhuma forma de produção é definitiva, por causa da sua base tecnológica. Não há função que seja estável. Ela despojou o trabalhador de todo saber acumulado nas épocas anteriores. Ele foi reduzido a operações repetitivas que nada exigiam de aporte intelectual. Daí a necessidade de um tipo diferente de educação para os trabalhadores, capaz de unir ensino e trabalho, teoria e prática, e com uma base tecnológica capaz de ensinar os princípios gerais dos processos de produção. Marx via isso acontecendo já em sua época com Roberto Owen, na sua experiência em New Lanark, na Escócia. Citou as escolas politécnicas, agrônômicas e as *écoles d'enseignement professionnel* como modelos de

educação para os filhos de trabalhadores. Baseado em relatórios de inspetores fabris ingleses, enfatizou que a união de trabalho e ensino é útil para o trabalhador. Precisava só de regulamentação para evitar que a criança e o adolescente se esgotem em jornadas de trabalho estafantes. Mas ficar sem o trabalho não é bom. Ele era um trunfo nas mãos dos trabalhadores. Os inspetores perceberam que o rendimento das crianças que trabalhavam e estudavam era maior que o das demais classes, jogadas numa jornada de estudo estéril e cansativa. A indústria também ensinava. Em notas de rodapé, ele mostrou o atraso de pais fora das áreas industriais que não faziam caso de ver seus filhos estudando (MARX, 1984, pp. 86-90).

Um pouco mais tarde, em 1875, Marx submeteu o projeto de programa do Partido Social-Democrata Alemão, o SPD, a uma crítica mordaz, por considerá-lo indigno de um partido socialista. Na parte referente à educação, rejeitou todos os itens do programa proposto: “educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita.” Uma educação igual para todos seria impensável na sociedade atual. Assistência escolar já havia em vários países, inclusive na Alemanha, e instrução gratuita já era uma realidade na Suíça e nos EUA. Mais importante que tudo: educação garantida pelo Estado era uma coisa, outra bem diferente e, inaceitável, era deixá-la sob os seus cuidados gerenciais. Para ele, a escola devia ser subtraída à influência do Estado e da Igreja. E mais: critica a ausência da proposta de uma escola técnica (teórica e prática) no programa proposto (MARX, s/d).

Esses conceitos e orientações se tornaram fontes de inspiração para inúmeros partidos socialistas de massa que proliferaram na Europa a partir da década de 1890, no período da 2ª Internacional, apoiado por parte significativa do eleitorado e com novos desafios pela frente, entre eles, a luta parlamentar (ANDREUCCI, 1985; MAZZOTTI, 2001).

Em 1917, a Rússia foi o primeiro país do mundo a enfrentar o desafio de colocar em prática as ideias e o programa de uma educação nova, balizada nos conceitos oriundos de Marx, num país de tradição autoritária, atrasado, devastado pela 1ª guerra mundial e pela guerra civil. Os desafios foram imensos, mas, aos poucos, começou a ser construído um sistema educacional voltado para as massas, não “escolástico”, ligado à vida, ao trabalho e altamente consciente da necessidade de construir ideias e sentimentos comunistas (o homem novo), capazes de apagar da memória as tradições e as forças da antiga sociedade (BUKARIN; PREOBRAZHENSKY, 2001)

Com a consolidação do socialismo sob Stalin, nos anos 30, e superando os desafios do pioneirismo dos primeiros anos da revolução, o sistema educacional também se consolidou. Acima das idas e vindas do sistema educacional, algumas ideias-chave podem ser percebidas: não serve ao novo país uma educação acadêmica. Ela deve estar atada à vida, ao redor, estreitamente vinculada ao trabalho, perpassada pelo ideal da politecnia. É uma educação atrelada aos objetivos do Estado: a necessidade de construir o socialismo e enfrentar os desafios daí derivados. Por isso, foi intensamente ideológica e, com o tempo,

tornou-se muito especializada em matemática, ciências naturais, língua russa, história do socialismo e em alguma especialidade técnica (ROSS, 1960; SKATKIN, 1963), mas, para todos os efeitos, bastante eficiente.

Na perspectiva marxista, o trabalho é um conceito fundamental para explicar as dinâmicas da sociedade e a evolução da história. É por meio do trabalho que os homens produzem sua existência e, ao produzir sua existência, produzem o seu ser social e a sua consciência (MARX; ENGELS, 1986a; ENGELS, s/d).

O trabalho é um conceito fundante da sociedade. Ele não pode ser concebido de maneira abstrata, pois está envolvido num contexto social, na linguagem marxista, num modo de produção que conforma as relações sociais (MARX, 1984, 1985). Ou seja, a modalidade de trabalho existente em uma sociedade é uma variável dependente das forças produtivas e das condições técnicas presentes. Ele está inserido num modo de produção que o delimita.

Nos modos de produção pré-capitalistas, o trabalho está sujeito a coação extraeconômica: a servidão e a escravidão estão sob o jugo direto do senhor. No capitalismo, ao contrário, os elementos de subjugação física e pessoal estão ausentes ou passam a segundo plano, pois existe o contrato de trabalho que, ao menos em tese, exige liberdade (MARX; ENGELS, 1986a; MARX; ENGELS, 1986b).

Segundo Engels

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas... O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda vida humana. E, em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, S/D, p. 269).

No modo de produção capitalista, a forma da exploração é a extração da mais-valia tanto absoluta quanto relativa. O trabalho se torna alienado sob o efeito da reificação das relações sociais (MARX, 1985a, 1985b).

Lukács erige o conceito de “reificação” como um dos mais significativos da obra de Karl Marx (SOCHOR, 1987). O primeiro capítulo de *O capital* aborda a questão do fetichismo da mercadoria, que, pronta e acabada, esconde as relações de trabalho que a tornaram possível. Ela se separa do processo que a produziu se apresenta de forma autônoma. É o problema central da produção e da sociedade capitalista.

A libertação do homem só será possível por meio do processo revolucionário que extinguirá as formas de dominação, de alienação e reificação das relações sociais, que permitirá ao homem recuperar a sua identidade e subjetividade. Processo que será possível coletivamente, por meio das mudanças no modo de produção, nas relações sociais e de produção (MARX, 1985a, 1985b; MARX; ENGELS, 1986).

Afirma Marx que

Tal como a propriedade privada é apenas a expressão sensível do fato de que o homem se torna objetivo para si e, ao mesmo tempo, se converte bem

mais em um objeto estranho e inumano, do fato de que a exteriorização de sua vida é a alienação da sua vida... uma efetividade estranha, a superação positiva da propriedade privada, isto é, a apropriação sensível pelo homem e para o homem da essência e da vida humanas... não deve ser concebida só no sentido de gozo imediato, exclusivo, no sentido da posse, do ter. O homem apropria-se do ser global, isto é, como homem total (MARX, 1985b, pp. 10-11).

Segundo Lukács,

Na natureza, a consciência animal jamais vai além de um melhor serviço à existência biológica e à reprodução e por isso, de um ponto de vista ontológico, é um epifenômeno do ser orgânico. Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis. O que significa que, na medida em que a realização torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno (LUKÁCS, 2013, p. 48).

Esse modo de entender o trabalho influenciou os pesquisadores e agentes no campo da educação filiados à perspectiva marxista. As ideias, quando colocadas em prática, têm efeitos. No contexto de um campo sujeito a múltiplas forças sociais com visões ideológicas diferentes, a organização da educação, a definição de suas metas e do currículo passam a ser objeto de disputa.

3 | INFLUÊNCIA DO IDEÁRIO MARXISTA NA LEGISLAÇÃO

O currículo não é uma construção atemporal. É uma seleção sujeita a múltiplas influências (WITHY, 1985). Dependendo das circunstâncias, certas ênfases, processos de *rarefação*, mudanças organizacionais, de carga horária e dos componentes curriculares ocorrem. Isso não significa afirmar que as mudanças são fáceis. O campo educacional está muito sujeito a influências culturais e de mentalidades profundas e que se situam no tempo da longa duração.

No Brasil, as mudanças na legislação, na prática educacional e na definição do currículo mudam com excessiva facilidade. Muitas vezes acompanham as mudanças de governo, guardando uma relação política bastante explícita.

Após a chegada de um bloco de esquerda ao poder em 2003, capitaneado pelo PT e tendo Lula à sua frente, sinalizou com mudanças no campo da educação, sobretudo no da educação profissional.

Entre 2010 e 2012, a CEB/CNE editou uma série Pareceres e Resoluções que deu uma nova identidade e uma nova perspectiva ao ensino básico e profissional no Brasil. Foram aprovados o Parecer nº 7 de 2010 e a Resolução nº 4 de 13/07/2010, sobre a

educação básica, o Parecer nº 5 de 2011 e a Resolução nº 2 de 30/01/2012, sobre o ensino médio, o Parecer nº 11 de 2012 e a Resolução nº 6 de 20/09/2012, sobre a educação profissional de nível técnico.

Não foi, portanto, um trabalho isolado. Ele teve organicidade, sistematicidade, pois alterou, e deu nova perspectiva, à educação básica e profissional no Brasil, por oposição ao dispositivo normatizador aprovado após a promulgação da LDB em 1996. Entre os anos de 1997 e 1999 e, no caso da educação profissional, 2004, foram aprovados Pareceres, Resoluções e Decretos que regulamentaram a educação básica e profissional.

As mudanças introduzidas sinalizam para algo mais que mera troca de dispositivos legais. Apontam para uma nova filosofia, uma nova perspectiva que se deseja ver orientando a prática educacional na educação básica e profissional no Brasil.

Trata-se da adoção de um novo paradigma para o campo da educação. É o paradigma do trabalho, filiado à perspectiva marxista de interpretação da história e da sociedade e que acarreta a uma série de consequências para a ação educacional. Algumas já visíveis, outras, pretendidas.

O entendimento da importância de o conceito de trabalho perpassar a ação educativa não é recente. A Lei nº 5.692/71, a segunda LDB brasileira, o coloca entre os seus objetivos e organizou o ensino de 1º grau prescrevendo que as suas duas últimas séries deveriam se voltar também para sondagens de aptidões, dando-lhe um sentido vocacional.

A despeito das polêmicas e deficiências, o ensino de 2º grau deu uma solução para a histórica dualidade do ensino secundário brasileiro, tradicionalmente dividido entre propedêutico e profissional direcionados a públicos muito diferenciados, atribuindo-lhe caráter de continuidade e terminalidade. Ou seja, além de permitir a continuidade nos estudos, com possibilidade de ingresso no nível superior, habilitava profissionalmente (PARECER 853/71; PARECER 45/72).

A Lei nº 9.394/96, os Pareceres, Resoluções e Decreto que regulamentaram o ensino médio e profissional, no período 1997 a 1999, também fizeram referência ao trabalho e evidenciaram sua importância no mundo atual e como parte fundamental da educação nesse nível e modalidade.

Mas a forma como os Pareceres e Resoluções do CNE/CEB, entre 2010 e 2012, o situam é muito mais profunda e insinuante. É a mesma palavra/conceito, entendida, porém, de outra maneira.

O Parecer nº 7/2010 no item 2.5.1.3 e a Resolução nº 4 de 13/07/2010, que fixa as diretrizes curriculares para a educação básica, no artigo 26, item II, assumem o trabalho como princípio educativo no ensino médio, mas não se demoram em muitas considerações.

O Parecer nº 5 de 2011 e a Resolução nº 2 de 30/01/2012, que fixa as diretrizes curriculares do ensino médio, tratam amplamente do assunto. O Parecer, nos itens 5.1 e 5.2, além de assumir o trabalho como princípio educativo, lhe dá um tratamento conceitual elaborado: o trabalho é entendido na sua dimensão ontológica. Esses mesmos conceitos

aparecem na Resolução no artigo 5º, item II.

O Parecer nº 11 de 2012 e a Resolução nº 06 de 20/09/2012, que fixa as diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico, discorrem amplamente sobre o assunto. A resolução, no artigo 6º, item III, e nos artigos 13 e 14, faz referências mais detalhadas. O Parecer se alonga sobre o assunto nos subtítulos “Perspectivas de desenvolvimento do mundo do trabalho”, “A escola e o mundo do trabalho” e “Conceitos e Princípios”. Aí, de forma absolutamente clara, estão expressos os princípios, as perspectivas, numa palavra, a filosofia que enforma a nova proposta de educação profissional de nível técnico.

O fato de uma filosofia, perspectiva ou paradigma orientar a organização e prática educacional nada tem de extraordinário. Sempre foi assim (MANNHEIM; STEWART, 1978). É da natureza da educação se ancorar em alguma visão filosófica do mundo. Mas se trata de uma perspectiva, que pode ser substituída em função de mudanças operadas nas variadas instâncias da vida social. Mas quando o que é perspectiva histórica e socialmente situada veste a roupagem do universal e se apresenta como verdade objetiva, a análise crítica deve desvelar os seus pressupostos epistemológicos, políticos e filosóficos.

Embora a prática de sala de aula e organização do trabalho educativo pouco tenham mudado em função das novas orientações, é preciso reconhecer que alguns conceitos passaram a ser mais utilizados, algumas tendências passaram a ser mais enfatizadas e algumas críticas passaram a ser mais frequentes.

Expressões como “trabalho como princípio educativo”, formação “politécnica” e a ênfase no “político” do projeto político pedagógico, ou do projeto político pedagógico institucional, “mundo do trabalho”, entre outras, se tornam mais familiares. Por oposição, expressões como “mercado”, “competência”, “conteúdo” e “disciplina” passam por esvaziamento.

Entre as mudanças, entretanto, duas se destacam: o trabalho entendido no sentido ontológico e a proposta de formação politécnica, que estão ausentes dos documentos legais anteriores. Elas utilizadas amplamente pelo Parecer nº 11/2012.

O trabalho passa a ser visto como a principal atividade humana, responsável pela humanização do homem. Por ele, o homem produz conscientemente e continuamente a sua existência, incluindo aí a cultura, a ciência e a técnica. Ele é a primeira mediação entre o homem e a realidade social e material.

É necessário, porém, cuidar para que o trabalho não se torne alienado. A fórmula para isso, no interior de uma sociedade capitalista e classista, está numa formação profissional executada na perspectiva da politécnica, que permitirá o conhecimento dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, extirpando a velha dicotomia entre planejamento e operação, pensamento e execução. Só assim, o aluno será formado para ser cidadão, que transcende a mera apropriação de conhecimentos e habilidades técnicas. Isso lhe permitirá escapar às pressões do mercado e lutar por uma sociedade igualitária e justa.

A relação desses princípios com o ideário marxista é bastante explícita. Toda legislação elaborada no período está inspirada na perspectiva marxista. O Parecer nº 11/2012 do CNE/CEB, um extenso documento que fundamenta a Resolução nº 06/2012 sobre a educação profissional de nível técnico, é o mais expressivo a esse respeito. Afirma o Parecer

Especificamente em relação aos pressupostos e fundamentos para a oferta de um Ensino Médio de qualidade social, incluindo, também, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, são apresentadas as dimensões da formação humana que devem ser consideradas de maneira integrada na organização curricular dos diversos cursos e programas educativos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. 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. (...) A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. 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. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio (PARECER Nº 11/2012).

Em si, uma forma de organização das escolas e do seu currículo não pode ser julgada a priori como boa ou má. Ela produz consequências que devem ser avaliadas. Implica valorizar certos pontos em detrimento de outros, refazer ênfases, ter um novo olhar para certos arranjos, objetivos e metas.

Claramente, a proposta educacional nascida do ideário filosófico e ideológico cristalizado no período olha com desdém para o mercado, para as relações capitalistas de produção, cria conceitos novos em detrimento de outros (mercado X mundo do trabalho, empregabilidade e empreendedorismo X formação cidadã).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos educacionais de origem marxista adquiriram hegemonia no discurso pedagógico brasileiro, notadamente na educação técnica, desde a chegada ao poder presidencial de Luís Inácio Lula da Silva em 2003 até o impeachment da presidente Dilma Roussef em 2016. Eles estiveram presentes no dia a dia das discussões pedagógicas, foram enunciados com naturalidade, assumindo foros de verdade consagrada e inspiraram a legislação brasileira que normatizou o ensino médio e, sobretudo, a educação profissional de nível técnico. São eles: trabalho como princípio educativo, união de educação e trabalho, teoria e prática, politecnia, entre outros. Eles indicam desconfiança em relação ao mercado, criticidade com o sistema capitalista e um quase mantra de desprezo por uma educação técnica reduzida ao ensino de operações padronizadas.

Esses conceitos têm a sua matriz em Marx e Engels, que se inspiraram em algumas ações já em curso em sua época, como nas experiências de Robert Owen em New Lanarck, e na percepção de Marx do potencial progressista de conjugar trabalho e estudo (que os inspetores fabris ingleses já indicavam), e nas suas análises da ação da grande indústria sobre os trabalhadores. Só um tipo de educação que ensinasse os princípios científicos dos processos produtivos poderia preencher os vazios deixados pelo novo tipo de produção capitalista sobre os trabalhadores. Essas ideias se tornaram a matriz que inspirou uma proposta pedagógica que ainda hoje exibe força.

As mudanças apontadas acima só foram possíveis pela alteração da correlação de forças nos órgãos normatizadores da educação, e pela pressão e protagonismo intensos das entidades da sociedade civil ligadas à educação. O primeiro fator foi possibilitado por vitórias sucessivas do PT em diversas eleições desde 2002. O segundo, pela organização e ativismo político, próprios das entidades que congregam os militantes da causa educacional, em atividade há muito tempo, sobretudo desde a luta pela definição das políticas educacionais na Constituição de 1988 e pela aprovação da nova LDB. Grupos que se veem como progressistas, em luta contra os conservadores criticaram sistematicamente as regulamentações da educação profissional que foram aprovadas entre 1997 a 1999. Marco decisivo nesta luta foi a demonização do decreto 2.208/1997, que proibiu o ensino integrado, interpretado como rendição às exigências do mercado e precarização da formação profissional, por sua desarticulação com o ensino de formação geral, o ensino médio (FRIGOTTO et al, 2006).

Com a eleição de Lula, em 2002, alentou-se a esperança de reformulação legal da educação profissional e a proposta de acabar com o Decreto nº 2.208 se tornou prioritária. Em 2004, foi aprovado o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto nº 2.208. Ao lado de algumas alterações de pequena monta, o ensino integrado foi novamente permitido na educação profissional de nível técnico.

Visto como um passo no sentido da ruptura com o passado e entendido como um sinal

do avanço das forças progressistas, o decreto foi avaliado como insuficiente, por demais concessivo à dualidade ensino de formação geral e de formação técnica (GAUDÊNCIO et al, 2006). A luta teria de continuar. A continuidade das mesmas forças políticas no poder e a luta desenvolvida em torno do tema, levou a uma série de transformações que culminou na aprovação do conjunto de leis referido acima.

Não são maquiagens. O efeito prático na orientação do trabalho em sala de aula ainda é muito pequeno, haja vista o que ocorreu com o ensino integrado, adotado de forma quase generalizada, e que não passou da justaposição de cursos que antes eram separados na modalidade concomitante. Ainda está por ser avaliado o impacto de tais mudanças em razão do pouco tempo de maturação, mas o uso de conceitos próprios do paradigma do trabalho e da perspectiva filosófica que o inspira, vai se firmando no campo da educação profissional de nível técnico.

Nada há de mal em uma teoria filosófica, uma proposta pedagógica ou uma orientação ideológica influenciar a organização da educação em determinado tempo e lugar. Faz parte da dinâmica da vida em sociedade. Conjunturas e estruturas mudam e a educação se transforma junto. É legítimo que grupos sociais proponham mudanças nas metas e na organização da educação.

A sociedade como um todo e grupos sociais dentro dela têm de avaliar se as mudanças valem a pena, se são razoáveis e conseguem abarcar um número maior de pessoas. Do contrário, corre-se o risco de enorme fragmentação ou de inflexibilidade indevida em generalizar objetivos e organização que ficam bem para grupos mais restritos.

Por enquanto, a forma política na qual a maior parte das pessoas vive é a do Estado Nacional, que tem de procurar representar e responder às demandas oriundas dos diversos grupos sociais. É legítimo que grupos e classes sociais organizem a educação para atender suas especificidades. Mas há objetivos e demandas que devem ser universais e que são imperativos para todos. Sem isso a vida em sociedade se torna impossível.

REFERÊNCIAS

ANDREUCCI, Franco. A difusão e a vulgarização do marxismo. In: HOBBSAWM, Eric J. **História do marxismo – o marxismo na época da segunda internacional**. 2ª ed., Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1982.

BUKHARIN, N. I.; PREOBRAZHENSKY, E. The ABC of communism- communism and education. Bukharin Archive. Online **Version: Marxists Internet Archive** (marxists.org), 2001. Disponível em www.marxists.org/archive/bukharin, visitado em 03/08/2015.

COHN, Gabriel. (org.). **Weber**. 5ª ed., São Paulo: editoria Ática, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 853/71. **Fixa o núcleo-comum para o ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em <https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?lang=pt>. Acesso em 28/04/2023.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 45/72. **A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.** Disponível em https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o_grau.pdf. Acesso em 28/04/2023.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: **Karl Marx e Friedrich Engels – obras escolhidas.** V. 2, São Paulo: editora Alfa-ômega, s/d.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. **Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores.** Disponível em www.redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br. Acesso em 09/06/2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. Concepção e experiências de ensino integrado - a gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado à educação profissional.** Salto para o futuro, Boletim 07, maio/junho 2006, pp. 29-50.

GADAMER, Hans-George. **O problema da consciência histórica.** Pierre Frouchon (org.), 1ª ed., Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social.** V. II, 1ª ed., São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MANNHEIM, Karl.; STEWART W.A.C. **Introdução à sociologia da educação.** 4ª ed. São Paulo: editora Cultrix Ltda, s/d.

MARX, Karl. Instruções aos delegados do conselho geral provisório. In: **Obras escolhidas em três tomos.** Moscovo: Editorial “Avante!”, Edições Progresso Lisboa, 1982.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos – terceiro manuscrito. In: **Marx,** (Coleção os Pensadores), São Paulo: Abril Cultural, 1985a.

_____. **O capital.** V. 1, tomo 2, (Os economistas), São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **O capital.** V. 3, tomo 2, (Os economistas), São Paulo: Abril Cultural, 1985b.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach).** 5ª ed., São Paulo: editora Hucitec, 1986a.

_____. **Manifesto do partido comunista.** 6ª ed., São Paulo: Global editora, 1986b.

_____. **Obras escolhidas.** V. 2, São Paulo: editora Alfa-Ômega, s/d.

MARROU, Henry Irinée. **História da educação na antiguidade.** 4ª ed., São Paulo: editora pedagógica e universitária ltda, 1973.

MAZZOTTI, Tarso B. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. **Interface – comunicação, saúde, educação,** v. 5, nº 9, 2001, pp. 51-63.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Secretaria de educação profissional e tecnológica. **Educação profissional e tecnológica – legislação básica – técnico de nível médio.** 7ª ed., Brasília: MEC/ SETEC, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Normativas: súmulas, pareceres e resoluções. Resolução nº 6 de 20/09/2012 do CNE/CEB. **Fixa as Diretrizes curriculares nacionais para a educação técnica de nível médio.** Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 30/07/2015.

_____. Parecer nº 11 de 2012. **Fundamenta as Diretrizes curriculares nacionais para a educação técnica de nível médio.** Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 25/07/2015.

ROSS, Leslie W. Some aspects of soviet education. **The journal of teacher education**, v. XI, nº 4, december 1960, pp. 539-552.

SKATKIN, M. N. Marxist-leninist ideas on polytechnical education. In: SHAPOVALENKO, S. G. (editor). **Politechnical education in the U.S.S.R.** Unesco. Amsterdam: Drukkerij Holland N. V, 1963. Disponível em www.unesdoc.unesco.org, acesso em 03/08/2015.

_____. Soviet experience in polytechnical education (1917-58). In: SHAPOVALENKO, S. G. (editor). **Politechnical education in the U.S.S.R.** Unesco. Amsterdam: Drukkerij Holland N. V, 1963. Disponível em www.unesdoc.unesco.org, acesso em 03/08/2015.

SOCHOR, Lubomir. Lukács e Korsch: a discussão filosófica nos anos 20. In: HOBBSAWM, Eric J. (org). **História do marxismo**. V. 9, Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1987.

SOUZA JÚNIOR, Justino. O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. **Trabalho, educação, saúde**. Rio de Janeiro: v. 7, suplemento, 2009, pp. 51-66.

WHITTY, Geoff. **Sociology and school knowledge**. Curriculum theory, research and politics. London: Routledge Taylor & Francis Group, 1985.