

# Trabalho como princípio educativo na educação profissional

*Work as principle of education and its meaning on professional education*

Elinilze Guedes Teodoro<sup>1</sup>  
Rosineide Lourinho Santos<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo trata do princípio educativo do trabalho como noção que vem influenciando as práticas em educação profissional no Brasil ao longo dos anos de forma diferenciada e peculiar. Como seu significado vem assumindo perspectivas diferenciadas ao longo de nossa história, tal princípio se detém no debate em torno dessa temática. O início aborda esse princípio na obra de Marx e desloca-o para o campo educacional, focando-o na educação brasileira, principalmente na educação profissional, utilizando autores da área de Trabalho e Educação. Situa o debate na atualidade, dos anos 80 até pós-decreto 5154/04, seguindo com a discussão sobre politécnica e ensino integrado, para finalmente encerrar com algumas questões atuais.

**ABSTRACT:** The article deals with the principle of education work as a concept that has influenced the practices in professional education in Brazil along the years in different and peculiar ways. How its meaning has been assuming different perspectives throughout our history, such a principle lingers its discussion on this theme. The beginning approaches this principle on Marx's work, and moves it to the educational field, focusing on Brazilian education, especially in professional education, using authors of labor and education areas. It situates the debate nowadays, from the 80s to the post-decree 5154/04, following with a discussion on polytechnic and integrated education, to finally close with some current questions.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho como princípio educativo. Politécnica. Ensino integrado.  
**KEYWORDS:** Work as educational principle. Polytechnic. Integrated education.

## I. A PROPOSIÇÃO MARXISTA E A EDUCAÇÃO

O trabalho como princípio educativo é uma proposição marxista e marxiana. Marx poderá ser considerado fundador da pedagogia que torna o trabalho

---

<sup>1</sup> Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e professora do Centro Universitário do Estado do Pará. Email: elinilze@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Email: rlourinho@yahoo.com.br

princípio educativo pela distinção entre fato e princípio. O trabalho como fato social sempre promoveu aprendizagem, mas quando Marx o elevou à categoria de princípio, a ciência pedagógica foi chamada à cena.

As obras de Manacorda (1991) e Nosella (2004) nos permitem visualizar que o trabalho como princípio educativo na obra de Marx é resultante de sucessivas aproximações teóricas que permitem sua construção.

Os textos “Os princípios básicos do comunismo” e o “Manifesto de 1847-48”, de Marx e Engels, lançam as bases de uma nova concepção de sociedade e trabalho, e aquele princípio se lança, traduzido na recomendação de “combinar educação e trabalho fabril”. O trabalho fabril aqui representa o trabalho moderno, com a presença da máquina, da tecnologia, era do trabalho industrial.

De acordo com Manacorda, as expressões politecnia e tecnologia se intercalam no discurso de Marx, mas a primeira sempre é usada para se referir a uma tradição cultural anterior, imposta por Lênin em seu socialismo, como terminologia pedagógica das políticas educacionais. A segunda refere-se sempre ao futuro, a algo que ainda era em potencial. Mas são as obras “Instruções aos delegados” e o “Capital”, que apresentam a educação politécnica, tecnológica, e em que o próprio Manacorda (1991) se detém para diferenciar equívocos de tradução, que tornaram esses conceitos semelhantes, por vezes confusos, sendo, no entanto, perspectivas diferenciadas para inter-relação escola e trabalho.

O “Programa de Gotha” é o texto de Marx que apresenta o trabalho como um conceito que se liga à educação de forma ontológica, que não se pode separar, pois tem uma base social comum.

Desde seu nascimento, esse princípio quer indicar a superação de uma condição comum à formação de uma parcela da sociedade, a dos trabalhadores, que, quando existia, se voltava à formação para o emprego ou ainda para uma especificidade da tarefa do mundo produtivo.

É importante também que se considere que mesmo em Marx essa proposição foi construída por aproximações durante certo tempo, até chegar à afirmação tal qual conhecemos hoje. Isso tem um grande valor científico, a apropriação do método de estudo muito mais que de postulados como se doutrina fosse. Metodologicamente, isso é bastante significativo, pois que também nós ainda hoje desdobramos esse princípio numa série de conceitos ou expressões que procuram aproximação com seu sentido original e também com as demandas e restrições de nosso tempo.

Como em Marx diante do trabalho como princípio educativo, Gramsci vai se aproximando do conceito de escola unitária durante a sucessão de sua vida. É a escola unitária do trabalho, que, para Gramsci, é escola unitária, desinteressada, do trabalho industrial. Isso significa que essa escola pertence ao trabalho, mas não a qualquer um, ao industrial. É a escola cujo eixo curricular principal, a disciplina formativa constante, é a questão da produção e reprodução da vida humana. Não é uma escola necessariamente para trabalhar, mas que possibilita entender o trabalho, refletir sobre ele (NOSELLA, 2004).

A escolarização, na escola de Gramsci, é para todos. É geral e até os 18 anos, com a maior variedade de oportunidades possível, o que inclui as artes, o esporte, a ciência. Esta é a escola *do* trabalho. Só então deveria se iniciar a profissionalização, depois dessa sólida base. Essa escola é tomada como horizonte na perspectiva da formação humana sem esquecer que para Gramsci esta escola anda *pari e passo* com uma sociedade unitária.

A obra de Gramsci revela uma coerência entre seus textos na busca da superação de uma educação em dualidade com o trabalho, possível pela penetração orgânica com hegemonia da educação (NOSELLA, 2004).

Com essa orientação nos fundamentamos para a aproximação que faremos do debate da politécnica nos autores e na legislação da educação profissional atual.

## 2. SITUANDO O DEBATE NA ATUALIDADE

Há um entendimento consensual na área de trabalho e educação, pelo menos a nível dos pesquisadores vinculados ao Grupo de Trabalho 09 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT09/ANPED), de uma educação integral não só como recomendação às práticas educativas da educação profissional como para a própria educação básica.

No entanto, podemos perceber algumas distinções não apenas na forma como nomeiam essa educação, mas também em possíveis repercussões diferenciadas desses entendimentos. Na bibliografia, verificamos que essa educação pode se chamar:

- Politécnica, Educação Politécnica – Ciavatta, Lucilia Machado
- Educação Politécnica onilateral - Frigotto
- Educação tecnológica – Marx
- Educação unitária/escola unitária – Gramsci, Nosella
- Educação politécnica pluriprofissional – Manacorda (nesse caso não que a defenda, mas como o autor nomeia a educação preferida da classe burguesa)
- Educação integrada – Marise Ramos, Frigotto, Fernando Fidalgo.

Apesar de se aproximarem, essas expressões não são exatamente iguais; são usadas por esses autores com pequenas nuances que diferenciam uma da outra, embora em geral estejam se referindo a uma educação que se apoia em um núcleo básico, que é a articulação entre trabalho, ciência e cultura, que conduz o homem à construção de sua história e liberdade.

Para melhor entender o nascimento de tais distinções, é necessário refinar a análise para elementos filosóficos, os suportes teóricos de cada um deles, os tempos históricos de suas proposições. E pelos objetivos desse estudo, ainda panorâmico nesse momento inicial, vamos destacar marcadamente o terceiro item e colocar em evidência elementos políticos que acompanham os momentos históricos em que tais conceitos se tornam mais frequentes.

O desenvolvimento do capitalismo, no início do século XX, requereu um novo modelo de produção que garantisse sua produtividade, reprodução e

acumulação do capital, surgindo o taylorismo-fordismo, que trouxe inovações como a linha de montagem e a racionalização científica da produção (KUENZER, 1984).

Esse paradigma também orientou as práticas para a formação profissional do trabalhador, enfatizando concepções e diretrizes que se fundamentavam na ausência de conhecimentos científico-tecnológicos, das diversas ciências, das artes e da filosofia, concentrando-se na aprendizagem de habilidades técnicas, para as tarefas requeridas pelo mercado de trabalho (KUENZER, 2005).

A concepção de trabalho aqui se divide entre intelectual e manual, sendo tipificado apenas como emprego, destituído de suas funções criativas e humanizadoras. Esta concepção esteve presente na educação brasileira, oficialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 5.692/71 (LDB), que instituiu a profissionalização compulsória para o ensino do então 2º Grau.

No seminário “Propostas para o ensino médio na nova LDB”, realizado em Brasília em maio de 1989, o deputado Octávio Elísio, que havia dado entrada na Câmara com o projeto em pauta, apresentava como principal dúvida justamente a politecnia no 2º Grau, compromisso assumido até aquele momento, “originário de uma sugestão do Prof. Saviani” (ELÍSIO in GARCIA e CUNHA, 1991, p 30), que gerou resistência das escolas técnicas que se acreditavam eliminadas do quadro educacional, tendo recebido críticas que o qualificavam de obreiro e tecnicista. Baseado nessas posições, Octávio Elísio conclui que a sugestão devia ser alterada (GARCIA e CUNHA, 1991), revelando uma compreensão superficial dos princípios da concepção que propunha.

Acácia Kuenzer, na participação no debate apesar de confirmar a politecnia como horizonte de utopia, perguntava: “na medida em que tivermos um artigo (na LDB) que diga que a escola de 2º grau será politécnica, o que quer dizer isso (KUENZER In GARCIA e CUNHA, 1991, p 115), pois cada ator da educação terá uma compreensão diferente disso uma vez que seu significado não estaria claro o bastante”. Na verdade, sua interrogação passa por como esse princípio educativo entraria no movimento do real para a comunidade que trabalharia a partir dele.

Essa também era a questão central para Lucília Machado, que trazia para a discussão o termo “politecnizar” as disciplinas existentes, ou seja, propôs-las com enfoque na tecnologia como fenômeno social para superação da dicotomia teoria/prática, redefinindo métodos e abordagens de conhecimento em um ensino de caráter investigativo e científico na perspectiva de desenvolver habilidades para o trabalho social útil e a capacidade de os jovens se orientarem no sistema produtivo (MACHADO In GARCIA e CUNHA, 1991).

A necessidade de esclarecimento advinha das correntes de pensamento que se opunham à determinação, na LDB, da politecnia para o ensino médio. Dessas posições, as mais significativas se fundamentavam nas dúvidas da concretização da formação omnilateral do homem em uma sociedade de divisão

social do trabalho, estabelecendo que esse princípio primeiramente necessitasse de mudanças sociais, e, na adoção de um “modelo único” de ensino, contrariando a Constituição que prescreve a pluralidade de concepções e experiências pedagógicas (HAGE In GARCIA e CUNHA, 1991).

Dos argumentos contrários à indicação da politecnia para o ensino médio na LDB, observamos que na primeira oposição há desconsideração da educação na condição de um fator de mudanças sociais, qualificando-a apenas como mecanismo de satisfação das necessidades do mercado de trabalho na lógica capitalista; e na segunda, o argumento procede, embora também seja preciso considerar que a politecnia seja uma concepção pedagógica, não um “modelo”, e que, sendo uma lei de “*diretrizes e bases*” para a educação nacional, sua missão seria nortear, com certa uniformidade, os princípios educacionais adotados nas escolas brasileiras.

Como resultado do longo processo de discussão do texto reescrito, no substitutivo Jorge Hage, constava entre os objetivos do ensino médio no Ar. 51 “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica” (BRASIL, 1989 apud SAVIANI, 2000, p 89). O texto praticamente “explica” a politecnia sem citá-la, tanto no ensino médio como na educação profissional, medida adotada para atenuar resistências, apesar de continuar o termo educação tecnológica e parte do Art. 51<sup>3</sup> apenas com a retirada da palavra final “científica”.

O referido documento foi engavetado no Senado, e o híbrido substitutivo de Darcy Ribeiro, que mantinha a estrutura básica e os princípios de controle e administração do sistema educacional do primeiro projeto do senador enquanto seu conteúdo se aproximava mais do projeto da Câmara, foi aprovado no Senado e na Câmara e em seguida sancionado sem vetos como a LDB 9.194/1996.

Nos anos 90, novos rumos para a educação profissional surgem no Brasil, logo após a promulgação da nova LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), seguida do Decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 1997) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n° 16/99 (CNE/CEB) e na Resolução CNE/CEB n. 04/99 (BRASIL, 1999) dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, em que as concepções educacionais orientadoras eram as competências e a empregabilidade.

A partir de 2003, com o início do governo Lula, uma discussão nacional foi proposta e alimentada entre diversos agentes do governo, sociedade civil, empresários e teóricos. Marcada por contradições e disputas teóricas e políticas, tal discussão culminou com a promulgação do Decreto n°. 5.154/2004, que revogou o Decreto n°. 2.208/97, e essencialmente apresenta mudança no aspecto de maior discussão no anterior, que era a obrigatoriedade de desvinculação do

---

3 LDB 9.194/1996 na Seção IV Art. 35

ensino técnico da formação geral (FRIGOTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

O novo texto derruba esta obrigatoriedade e deixa as mesmas possibilidades curriculares a cargo da proposta de cada instituição. Destaque-se que a nova legislação ainda mantém em vigor o Parecer CNE/CEB 16/99, que trata das diretrizes curriculares para o ensino técnico, vinculado às concepções do Decreto nº. 2.208/97.

Apesar das ambiguidades do Decreto nº. 5.154/2004, Ciavatta *et al.* (2005), e nós concordamos, consideram que ele viabiliza o resgate da base unitária entre o ensino médio e técnico vinculada à politecnia presente no primeiro projeto para LDB, sendo, portanto, de fundamental importância aprofundar um pouco mais essa noção.

### 3. POLITECNIA

Segundo Frigotto (2005), tomar o trabalho como princípio educativo é considerar que por meio dele, desde a infância, os seres humanos socializam suas experiências na busca de suprir as suas necessidades físico-biológicas e sociais para viverem em harmonia com os seus pares e a natureza. O trabalho tem uma dimensão ontocriativa, pois é através dele, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia, que os seres humanos criam, recriam sua própria existência, transformando a natureza para prover sua sobrevivência.

Um debate estabelecido recentemente entre Saviani e Nosella foi escolhido por nós para esclarecer o que significa operar com esse conceito/princípio.

O termo politecnia gera controvérsias, mesmo entre os autores que o defendem. No intuito de abordar brevemente os significados levantados, iniciamos por Machado (1991), que trata o conceito primeiramente no sentido imediato de poli como múltiplos, várias, e tecnia como técnica, aplicação prático-utilitarista das ciências da natureza e matemática e, mais radicalmente, dos procedimentos manuais das Ciências Aplicadas. Politecnia seria, portanto, o ensino de várias práticas das Ciências Aplicadas, e seu caráter poria a teoria para execução. Indo além da superfície, Machado (1991, p 55) amplia este conceito pela análise de que politécnico adjetiva ensino, cujo objetivo

[...] é permitir formar o homem em múltiplas dimensões. [...] (para desenvolver) suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc.

Assim, o raio de ação de ensino vai modificar a visão sobre a técnica, que em sua origem tecné abrange o “[...] movimento que arranca o ser do não ser (...) antecedente de todas as técnicas dos nossos dias” (BOSI, 1985, p 13 apud MARTINS, 1998, p 23). Portanto, *tecnia*, para Machado (1991), trata da relação homem, natureza e produção num processo de criação que necessariamente envolve trabalho e conhecimentos teórico-práticos anteriores, não de repetição pura e simples de padrão.

Nosella (2007, p 141), por sua vez, considera que Machado atribui à

politecna “[...] sentido e abrangência conceituais muito amplos [...]” e que igual fazem outros educadores que assumem esse conceito. Para Nosella (2007), há desproporção entre palavra e significado por razões semânticas, históricas e políticas. Semanticamente, a politecna não corresponde ao que se pretende expressar com ela; na verdade, adjetivaria o ensino para o homem polivalente que, pela síntese de textos de dicionários, versam sobre o ensino de várias artes ou ciências aplicadas. Além disso, para o mesmo autor, Manacorda usa politecna como sinônimo para “pluriprofissional”, apontando-a como proposta predileta da burguesia, portanto, de desqualificação do trabalho e do trabalhador. O que o leva às lutas políticas.

Nosella (2007) vê que para atingir as propostas educacionais marxistas implícitas, no termo politecna são necessários estudos histórico-filosóficos, o que não cabe aos interlocutores desse campo, que identifica como a própria massa trabalhadora e os trabalhadores da educação, a quem devem bastar os citados dicionários que, como mostrou, ficam longe do que aqueles autores pretendem expressar com o termo, restringindo sua compreensão aos pesquisadores.

A razão histórica procede, segundo Nosella (2007), do fato de substituir *tecnhnological*, do texto original de Marx, por *polytecchenisch* em alemão, que permaneceu como politecna na sequência de traduções. E, mesmo confirmando que Marx utilizava os dois termos em seu tempo, lembra que eles eram mais condizentes com o que ele pretendia projetar em sua época, e, entendendo marxismo como método de investigação que se renova continuamente, propõe como correspondente mais fiel à pedagogia marxista a expressão “onilateral”, inclusive próxima da conotação de escola única e unitária gramsciana. Nas duas expressões Nosella sublima a ligação com integração que, em seu caráter unitário, pressupõe a qualidade que abarca “[...] o sentido quantitativo, isso é, que abrange todos os aspectos” (NOSELLA, 2007, p 148).

Saviani (2007), depois de reelaborar o trabalho como princípio educativo e o significado de polictenia, confirma que Manacorda optou em suas conclusões pela expressão “educação tecnológica” para a educação do trabalhador, ainda que identificando haver similitude nos textos de Marx, daquela com o termo “politécnico”. Acentuando que a questão é conceitual, não terminológica, explica que as suas concepções e as de Nosella (2007) para a educação atual não são excludentes, mas enriquecedoras e que, se necessário, abre mão “[...] do termo politecna, sem prejuízo algum para a concepção pedagógica que venho procurando elaborar (SAVIANI, 2007, p 165)

Consequentemente, a concepção de educação politécnica aqui adotada como referência, diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno (...) resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” (SAVIANI, 1989, p 17 *apud* CIAVATTA *et al.*, 2005a, p 85). A escola única por sua vez é proposta por Gramsci.

A partir de 1926, Gramsci, na prisão, aborda o problema do aumento

do dualismo escola clássica e escola profissional ou da separação entre a teoria e a prática, com origem na diferenciação e diversidade das escolas ocorridas em função da diversidade/complexidades das ciências e das atividades práticas modernas. Para o desenvolvimento humano unitário, dentro deste quadro, Gramsci (1991) propõe a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre o desenvolvimento da capacidade de trabalho manual e trabalho intelectual e desenvolve a autodisciplina intelectual e autonomia moral, que seja responsabilidade do Estado, formando as “[...] novas gerações sem divisões de grupos”, (*ibid*, p 121), selecionando capacidades individuais que transformarão os organismos de cultura e superarão a dicotomia trabalho intelectual e industrial.

Na escola única, à coletivização do tipo social segue-se o desenvolvimento autônomo, responsável via métodos criativos na ciência e na vida que contribuem para atingir a maturidade intelectual. Segundo Gramsci (1991, p 125), a escola unitária propiciaria o começo de mudanças nas “[...] relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida”.

#### **4. O TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO**

O trabalho apresenta facetas diferenciadas, uma dentro da sociedade capitalista e outra como condição da existência humana. Cada uma destas facetas interage com consequências diferentes nos processos formativos do ser humano, promovendo sua humanização ou exploração. Assim, o princípio educativo do trabalho como mecanismo de, pela educação, formar e transformar o ser humanizado, sujeito detentor de direitos, convive com o trabalho brutalizador em que o sujeito é o capital.

Apesar do anúncio do “fim do trabalho” quando associado ao emprego da sociedade capitalista, Ciavatta (2005, p. 1) deixa claro que a “sobrevivência do ser humano depende de meios de vida obtidos mediante o trabalho ou algum tipo de ação sobre os recursos naturais, sobre o meio em que vivemos”.

O trabalho visto como intercâmbio entre a natureza e o ser humano:

1. produz os bens de que o homem necessita para viver;
2. aperfeiçoa a si mesmo (o ser humano);
3. gera conhecimentos;
4. padrões culturais;
5. cria relações com os demais homens; e
6. constitui a vida social.

Ciavatta (2005, p. 1) remata ainda que o “trabalho como atividade fundamental da vida humana existirá enquanto existirmos”. O trabalho, assim visto, é categoria ontológica da práxis humana em que o ser passa qualitativamente de ser biológico a ser biológico e social pela ação intencional.

No entanto, o “trabalho” não é sempre bom, dependendo das condições em que é realizado. Ou seja, há o trabalho atividade, ação sem significado para a humanização do ser humano, e o trabalho em que a ação produtiva muda

seu entorno ao mesmo tempo em que o homem se modifica, se expandindo através dela.

No ideário cultural de nossa sociedade, há duas vertentes contraditórias sobre o que pensamos, sentimos e vivenciamos em relação ao trabalho

1. Pensamento religioso: o trabalho dignifica o homem; e
2. Condições de trabalho de exploração do trabalhador.

O trabalho/ atividades é forma de garantir seus direitos: à liberdade pessoal e à integridade física, à liberdade de palavra e de pensamento, direito à propriedade, ao trabalho e à justiça. É um direito para a sobrevivência, pela qual os trabalhadores vêm lutando.

No entanto:

1. Em nossa sociedade, o compromisso não é com esse direito, mas com o grande capital, em que o sujeito é o mercado (acumulação do capital);
2. A taylorismo e o fordismo: linhas de montagem e o trabalho mecanizado;

3. toyotismo e a automação, a microeletrônica: “flexibilização” da produção e das relações entre patrões e empregados (chamados de “colaboradores”);

4. Em um caso ou em outro, os trabalhadores perdem a visão do todo, destinam-se a cumprir tarefas coordenadas de trabalho pela divisão do trabalho, dinamizando a capacidade produtiva, mas limitando o trabalhador; e

5. avanços tecnológicos trazem novas discussões sobre os processos humanizadores no trabalho.

Na relação trabalho/educação, Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005) destacam “crianças e os adolescentes trabalhadores, que buscam os meios de sobrevivência no trabalho precoce” e o fim da inocência intelectual, pois a sociedade capitalista “busca incorporar o trabalho humano desde a infância”, distante da forma mediada que a educação deve propiciar na relação trabalho x infância/adolescência.

As formas de trabalho no capital precoce constituem num princípio educativo negativo, deformador e alienador para fins de disciplina, subordinação, produtividade. Já o trabalho na condição de princípio educativo como um elemento humanizador do trabalhador se intensificou nas décadas de 1980 e 1990, possivelmente em função das lutas de classe e da precarização da vida de parcela da vida dos homens em função do trabalho na sua faceta capitalista.

O trabalho “pode ser” educativo não só para as crianças e adolescentes, mas também para os adultos, se:

- 1 Não for entendido como emprego;

- 2 For compreendido como a base estruturante de um novo tipo de ser, e a consciência moldada por esse *agir prático, teórico, poético ou político*;

- 3 Nessa relação com a natureza, estabelece-se uma relação entre a satisfação das necessidades biológicas e a parcela de liberdade implícita em todos os atos humanos para satisfazê-la; e

- 4 Forem admitidas duas formas fundamentais de trabalho:

- O trabalho como relação criadora do homem com a natureza, produzindo a existência humana; e
- O trabalho como desenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida.

Do ponto de vista educativo, o esforço das forças progressistas deve caminhar no sentido da escola unitária (GRAMSCI, 1981 *apud* CIAVATTA *et al.*, 2005), onde se possa pensar o trabalho de modo que o sujeito não seja o mercado, e, sim, o mercado seja uma dimensão da realidade social.

Para Saviani (1989 *apud* CIAVATTA *et al.*, 2005), o trabalho pode ser considerado princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si, quais sejam: pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, nesse sentido, aos modos de produção correspondendo modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação;

– em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo; e, finalmente,

– em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, compreendemos que os princípios anunciados por Marx e Gramsci referentes ao trabalho como princípio educativo ainda mostram seu vigor e podem ser tomados como ferramentas com as quais se procura operar sobre os desafios da atualidade. Tendo sido conceitos exemplificados numa determinada cultura e evolução do trabalho, não podem conter respostas a todas as perguntas dos dias contemporâneos, mas sinaliza com seus princípios e principalmente seu método, novas reflexões apropriadas a esse tempo.

Do ponto de vista dos projetos educacionais, podemos trabalhar com a perspectiva da compenetração que os valores educacionais e do trabalho tenham que sofrer, o que já seria um excelente horizonte de trabalho à educação profissional.

O campo da educação profissional brasileira constitui a área em que mais as diversas compreensões acerca do trabalho têm se expressado na qualidade de proposta educacional de trabalhadores, a qual também tem convivido com inúmeras concepções educacionais.

Podemos concluir que, pelo menos desde o final dos anos 1980, esse debate se acirrou e as disputas se tornaram mais claras em torno de um projeto educacional para os trabalhadores na educação profissional com o desenrolar das legislações pós-LDB de 1996. Nos anos 2000, a forma integrada de educação profissional passa a representar, ainda que não plenamente, um projeto educacional mais alinhado ao princípio da politecnia, possibilidade então de materialização de uma concepção pedagógica defendida por muitos.

Um desafio, contudo, se coloca na perspectiva daqueles que se pro-

põem a uma formação para o trabalho que interesse aos trabalhadores e que os motive a uma formação ampla e humana, na forma integrada, é que se assuma uma nova dimensão educacional pautada pela práxis.

Conforme os autores apresentados nesse texto, é possível concluirmos que a forma integrada de educação profissional pode representar um recurso para integração entre educação básica e profissional, a educação politécnica e escola única, na medida em que convirjam para restabelecer a práxis pela base humanística conciliada com a compreensão dos princípios científicos, resgatando o ontológico do trabalho como categoria central da formação do indivíduo e da sociedade humana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996* - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE. *Resolução nº 04/99*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Para o Ensino Técnico. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o 2º parágrafo do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.
- CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores*. Disponível em [www.escolanet.com.br/teleduc/.../Trabalho\\_Princip\\_Educativo.doc](http://www.escolanet.com.br/teleduc/.../Trabalho_Princip_Educativo.doc). Acesso em 01.04.2011
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs). *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs). *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GARCIA, Walter e CUNHA, Célio (coords.) *Politecnia no Ensino Médio*. São Paulo : Cortez; Brasília: SENE, 1991 – (Cadernos SENE; 5)
- GRAMSCI. Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- KUENZER, Acácia. *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação de trabalhadores*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O Ensino Médio; Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

- MACHADO, Lucília. *Politecnicidade no ensino de 2º grau*. In BRASIL. MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. Politecnicidade no ensino médio. São Paulo: Editora Cortez, 1991.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de Arte: a língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- NOSELLA, Paolo. *A Escola de Gramsci*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12 n. 34. Campinas: Autores Associados, 2007. p 137- 151.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> . Acesso em 01.04.2011