

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO ENSINO INTEGRADO AO MÉDIO

WORK AS NA EDUCATIONAL PRINCIPLE IN INTEGRATED HIGH SCHOOL

Ana Sara Castaman¹ - IFRS
Ricardo Antonio Rodrigues² - IFFAR

RESUMO

O trabalho adquiriu um sentido polissêmico. Não é algo a priori nefasto ao ser humano, como a categoria semântica de tripalium (tortura), vista nos primórdios da civilização ocidental. Logo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve tematizar o trabalho como princípio educativo, enquanto condição para o ensino no Currículo Integrado, formando trabalhadores para o mundo do trabalho, mas considerando estes como sujeitos partícipes das decisões que lhes dizem respeito. Assim, este ensaio tem por objetivo investigar acerca do trabalho como princípio educativo na EPT, de modo a compreender suas implicações no ensino integrado ao médio. Este estudo de abordagem qualitativa está pautado em uma pesquisa bibliográfica, dividida em 2 partes: a) trata de noções, conceitos e fundamentos sobre o trabalho como princípio educativo; b) alude aos desafios e possibilidades do trabalho como princípio educativo na educação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho; Educação profissional e tecnológica; Princípio educativo.

ABSTRACT

The work has acquired a polysemic meaning. This is not a priori harmful to humans, such as the semantic category of tripalium (torture) seen in the early days of Western civilization. Therefore, Vocational and Technological Education (EPT) should thematize work as an educational principle, as a condition for teaching in the Integrated Curriculum, training workers for the world of work, but considering them as participants in the decisions that concern them. Thus, this essay aims to investigate about work as an educational principle in EPT, in order to understand its implications for integrated high school education. This qualitative approach study is based on a bibliographic research, divided into 2 parts: a) it deals with notions, concepts and fundamentals about work as an educational principle; b) alludes to the challenges and possibilities of work as an educational principle in integral education.

KEYWORDS: Work; Professional and technological education; Educational principle.

DOI: 10.21920/recei72020617301314
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72020617301314>

¹Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atua como professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5285-0694>.

²Doutor em Filosofia, Metafísica e Epistemologia pela PUCRS. Docente de Filosofia no Instituto Federal Farroupilha - Campus Jaguari. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - IFFar - Polo Campus Jaguari. E-mail: ricardo.rodrigues@iffarroupilha.edu.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5292-3646>.

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) foram criados por meio da Lei 11.892/2008. Constituem-se por 38 institutos, com seus campi espalhados por todo território brasileiro, atuando na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de um modelo identitário que tem por finalidade dar conta das demandas de formação humana e profissional de seus estudantes. Dito de outro modo, visa à capacitação técnico-tecnológica integrada à formação humana (ZATTI, 2016). Destarte, os IF, a partir de seu planejamento educacional e do ensino integrado ao médio, intencionam formar um cidadão para o mundo do trabalho, superando o paradigma de que a coletividade trabalhadora não pode ser intelectual (PACHECO, 2015).

Nesta perspectiva, o ensino integrado ao médio, integra-se à “[...] educação geral e técnica sob a ótica do trabalho, da ciência e da cultura como núcleo básico do currículo integrado e sob responsabilidade efetiva do Estado” (CASTAMAN; HANNECKER, 2017, p. 49). O IF propõe uma formação omnilateral, contextualizada, imbuída de conhecimentos, princípios e valores que fortalecem a ação humana por caminhos de vida mais dignos e emancipatórios (PACHECO, 2015), sob uma orientação que se assenta na pesquisa como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo.

Diante deste contexto, o presente texto tem por objetivo investigar acerca do trabalho como princípio educativo na Educação Profissional e Tecnológica, de modo a compreender suas implicações no ensino integrado ao médio. Para tanto, este estudo de abordagem qualitativa, pautado em uma pesquisa bibliográfica está dividido em 2 partes: a) trata de noções, conceitos e fundamentos sobre o trabalho como princípio educativo; b) alude aos desafios e possibilidades do trabalho como princípio educativo na educação integral.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: noções, conceitos e fundamentos

Os múltiplos sentidos e significados dados ao trabalho precisam ser pautados para se compreender e discutir os temas relacionados ao mesmo e ao seu papel na Educação Profissional e Tecnológica, em especial, no que concerne à educação integral. Assim, esta seção tem por finalidade contextualizar noções, conceitos e fundamentos do trabalho como princípio educativo.

Do ponto de vista epistêmico, o inatismo sugerido por Platão no diálogo *Mênon*, estabeleceu uma visão de que o trabalho deve ser dual para atender as diferentes classes sociais. Na concepção de Platão, a cidade deve ser uma réplica da alma humana, distinguindo a dimensão racional, a concupiscível e a irascível. A metáfora do carro alado em seus textos, indica que é a razão que deve governar a vida, assim como é o filósofo que deve governar a cidade. Outrossim, se para governar a vida pessoal (*enkrateia*) deve-se usar a razão como princípio do bom governo de si, para governar a cidade necessita ser alguém que por saber governar bem a si mesmo, por consequência, governa os outros (PLATÃO, 1997). O resumo do sistema educativo platônico é esse, a essência da obra *As Leis*, em que a convicção de que a educação tem de produzir como substrato humano, a capacidade de governar e ser governado.

No entanto, a visão sugerida por Platão (PLATÃO, 2001; 2008; 2014), traz elementos que precisam ser refletidos, sobretudo, atualmente. Isso porque quando Sócrates alude que o escravo sabe o que é um triângulo ao ver o desenho feito por ele no chão, parece indicar que esse conhecimento geométrico é inato. O escravo sabe que é um triângulo aqueles traços específicos, porque nasceu sabendo. Talvez, sem querer, Platão por meio de Sócrates, tenha

estabelecido o inatismo epistêmico como um modo de determinismo até mesmo para as castas sociais. Sócrates, portanto, no *Mênon*, justifica como possível a ponte entre o desconhecimento e o ato de conhecer a noção de reminiscência (lembrança). Logo, os papéis sociais são pré-determinados, há quem nasceu para uma atividade de trabalho de cunho mais intelectual e outros que nasceram para ser escravos, ou pelo menos, para o trabalho mais braçal e físico.

Para Popper (1987), a herança cultural advinda do inatismo platônico que propagava que aptidões pessoais e atribuições culturais dadas a determinados sujeitos e não a outros, moldou no ocidente o que ele denomina de sociedade fechada. A sociedade aberta, proposta por Popper, seria advinda da superação do modelo determinista platônico.

No texto *Mênon* (PLATÃO, 2001) ao sugerir que o conhecimento é inato, infere à luz do que alertou Popper (1987), que os papéis sociais também o são. Isso porque no processo educativo, formal e não formal, essa capacidade ou prerrogativa não era uma possibilidade entendida para todos. Tanto a *paideia* já apresentada como a intencionalidade de uma *enkrateia* era uma perspectiva real somente para determinada parte da sociedade, como se fosse uma sociedade de castas (POPPER, 1987).

Para Jaeger (1986), os gregos tinham a compreensão da *paideia*, formação integral (mente e corpo) como um modo de distinção de outros povos e culturas. O que precisa ser analisado é que essa prerrogativa não era aplicada para todos os gregos. A concepção de que o ensino é condição para a promoção humana e o reconhecimento social oportunizado pelo status de cidadão carece ser entendida dentro de um contexto totalmente diferente do atual.

Na sociedade grega desse tempo, havia claramente um modelo dual de ensino, muito similar ao denunciado por Gramsci (2004) na Itália de seu tempo. Os *aristóis* (nobres) gregos tinham e deveriam ter acesso a uma formação integral denominada de *paideia*. Já os artesãos e escravos, por exemplo, não precisavam ter essa formação ampla e crítica, bastava a *duleia*, um desenvolvimento mais voltado ao operacional, ao trabalho manual e físico (JAEGER, 1989).

Por isso, algumas categorias como a mulher, o estrangeiro, o pobre, o escravo, a criança, entre outros, pareciam não merecer a condição de cidadania ou possibilidade dela. As mulheres e as crianças não eram consideradas como cidadãs na Grécia, uma vez que não se manifestavam publicamente. Os gregos tinham certa dificuldade para lidar com o estrangeiro, com pobre e com a viúva (LEVINAS, 2000), porque essas são categorias semíticas e bíblicas que representam outra forma de entendimento. A ética grega estava vinculada à política, advindo do amor ao saber, enquanto no paradigma semítico o caminho é o amor ao humano, de modo especial, aos menos favorecidos. Assim, a ética levinasiana acrescenta à busca do conhecimento não a meta do amor ao saber somente, mas amor ao humano, mormente àqueles que precisam ser elevados, socorridos e valorizados, por primeiro. Embora na mitologia e na teologia grega Xênios nada mais era do que Zeus travestido em um mendigo para que todos ficassem vigilantes em relação ao acolhimento, a base conceitual ética era ainda muito vinculado no amor ao saber.

A história da cultura ocidental desenrolou-se dentro de certa tensão conceitual entre o pensamento grego (política), o pensamento romano (Direito) e a noção de dignidade humana (preceito judaico-cristão). No caso, esse último brinda a novidade da necessidade de comiserção e solidariedade, amor e compaixão aos menos favorecidos e não apenas a estafe de um discurso que justificava a miséria e a não inserção de um determinado grupo de humanos na condição digna de vida. Dito isso, porque a matriz cultural ocidental não se constitui com e sobre a ideia de inclusão. A ideia de inclusão tem um caráter mais religioso (judaico-cristão) do que propriamente jurídico (romano) ou filosófico (grego). Muito embora algumas políticas afirmativas possuem fundamentação filosófica e jurídica, hodierno. O motivo que a alavanca é de ordem da empatia, da solidariedade e de outras questões sempre fundadas na noção religiosa de dignidade humana.

A exclusão sempre teve seu espaço de possibilidade prática e uma boa construção teórica. A exclusão continuamente foi uma necessidade muito bem fundamentada pela noção de destino, de sorte, de determinação divina, de direito sucessório, etc. A escravidão romana e a escravidão grega, mas também a escravidão europeia e mundial, de um modo geral, até recentemente foram justificadas filosoficamente dentro de um preceito de casta ou de raça. Alguns são dignos, outros não. As causas e as premissas que visavam a argumentar isso são os mais variados (TÔRRES, 2001).

Se a cidadania grega era uma decorrência da vida argumentativa, no período pós-guerra (das muitas guerras entre cidades-estados), tendo em vista que como observa Lima Vaz (1991), o surgimento da filosofia representa a nova *areté* (excelência). Reinaugura que o encontro entre humanos não era mais matar-se mutuamente em combates brutais. Mas, era o tensionamento no âmbito do *lógos*, do diálogo e da controvérsia. A ética (vir, força interior) como modo de viver e argumentar publicamente sobre como se deve viver e morrer, inova até mesmo na própria definição da identidade que se é, enquanto humanos. Sócrates, ao ‘inventar’ a ética ‘supera’ Homero, isso porque para Sócrates a imortalidade está na alma do sujeito e não nos seus feitos (honorarias). A imortalidade na perspectiva da ética socrática, diferente da proposição heroica da Odisseia e da Ilíada, traz o bojo da alma humana como sede de uma nova *areté* (excelência).

Isso para a cultura ocidental representa um divisor de águas, tendo em vista que não é necessariamente o determinismo do destino ou da imposição dos deuses que impõem um futuro inexorável ao ser humano, há a possibilidade de escolhas que irão abrir novas perspectivas. A educação, por exemplo, só pode ser entendida e explicada dentro dessa contingência ou do reconhecimento que é possível ensinar, haver aprendizagem e intervir no comportamento humano para além dos ditames do que está escrito nas estrelas ou estabelecido pelo destino.

Foucault (1969; 1976; 1984; 2001; 2008), nesse sentido, retoma a proposta grega da educação familiar e escolar como modo de subjetivação. Não como uma perspectiva de genealogia da escolarização no ocidente, mas no sentido que a educação formal e não formal é um modo privilegiado de subjetivação. Os aspectos mais importantes a serem considerados nos modos de subjetivação apontam para a viabilidade de constituir a subjetividade de outrem, que a subjetividade pode ser constituída, de algum modo, por meio da relação entre os humanos. Ela não nasce pronta e nem é advinda de uma essência. Foucault (1969; 1976; 1984; 2001; 2008), assevera que o problema decorrente pode ser a instrumentalização do sujeito dentro de algo que parece ser estranho ao olhar vigente, como é o caso da Casa de Isômaco, em que ele casa com uma mulher muito jovem para ‘moldá-la’. Para ‘criá-la’, conforme seu entendimento, sem considerar se para a esposa isso representaria um ganho.

Esse exemplo trazido anteriormente é para fazer a narrativa de que para Foucault, no texto em pauta, inicialmente pode não representar ser importante essa dimensão mais ligada ao que se denomina como questão de gênero. Seu foco acena para a possibilidade de que a subjetividade pode ser constituída, de que o humano pode ser moldado, não apenas de comportamento, mas dos elementos que são o ôntico fontal do comportamento humano. Dito de outro modo, Foucault parece estar fazendo um juízo de fato e não de valor sobre os modos de subjetivação. Isso para a educação formal e também a não formal, parece ser relevante.

Esse tensionamento conceitual esteve e estará presente na própria história humana. Assim como a própria ideia de trabalho, que outrora era apenas atributo da classe menos favorecida, na sociedade atual passa a ser elemento fundante da vida humana, obviamente que nem sempre como promoção da vida e da dignidade humana, mas certamente não mais tendo apenas um sentido como aquele de *tripalium* (instrumento de tortura). Como sugerem Antunes (1999) e Frigotto (2009) ao pensarem o universo do trabalho e sua relação com a formação humana, não

se pode mais abordar apenas um sentido (seja bom ou mau), no entanto precisa-se pensar o trabalho dentro de um contexto de polissemia.

No curso da história da humanidade o ser humano inicialmente, praticava o labor como meio de subsistência. Logo, este migrou para a noção de trabalho, e o trabalho gradativamente expurgou a acepção política da atividade humana como ação (ARENDRT, 2005) cidadã, no sentido argumentativo como enunciava com sua própria história de vida Demóstenes, na Grécia Antiga. Quer dizer, assim como o trabalho era visto com desconfiança na antiguidade por ser atribuição a alguns, também a formação integral não precisava ser estendida para todos.

Nessa perspectiva, há que se pensar o sentido da política, tanto em sua gênese como em nosso tempo, como antídoto ao totalitarismo. Arendt (2005), assinala que é só a reflexão rigorosa que previne de modelos políticos totalitários como muitos que já foram vivenciados.

Na EPT, essa possibilidade de subjetivação do outro é uma constatação meramente factual, e aplicando ao fato de que trabalhadores formam trabalhadores (MOURA, 2014), retoma-se os modos de subjetivação como tensões inevitáveis. O sentido deles é que precisam ser refletidos. A formação omnilateral pode ser o empoderamento consciente do trabalhador formado e tecido em sua subjetividade por trabalhadores da EPT, que livres e independentes, o quanto possível, das armadilhas da alienação e do fetiche, possam, por ter consciência (MORIN, 2014) ampliar a própria subjetividade como modo e aprimorar e empoderar os sujeitos que lhes são dispostos para serem 'ensinados'. O docente consciente não reduz o seu ser e o seu fazer ao mero condicionamento aos ditames e as regras do mercado de trabalho, como objeto desumanizado, mas faz da sua práxis um modo de inserir o educando no mundo do trabalho com consciência de si, de seu papel reflexivo nos muitos sentidos e referências do trabalho como forma de realização e não expropriação de seu ser.

Essa consciência da necessidade de uma consciência (MORIN, 2014) implica em perceber-se que historicamente o movimento educacional formal e não formal não visou a todos. Basta verificar que no mundo arcaico grego a noção de *aristoi* era uma expressão e convicção de que a cidadania era prerrogativa de poucos, bem como no universo cultural romano, o *cives*, era uma designação eidética para poucos. Percebe-se com clareza que a noção de trabalho, sobretudo, o trabalho físico, era uma atribuição para determinadas pessoas, preferencialmente, alguém que por não ter desenvolvido as excelências intelectuais tinha que oferecer sua força braçal, física. Vale recordar que *cives* (cidadão) para os romanos, e *aristoi* (aristocratas/nobres) para os gregos eram distintivos inatos, de berço, não algo decorrente de uma subjetivação, muito menos escolar ou não formal (familiar e/ou social) (CUCHET, 2015).

Mais recentemente, Marx (1968) e Gramsci (2001), trazem à luz nos debates sobre a possível interconexão entre educação e trabalho, o problema da mais valia (mais valor) e da desoneração de se ter dois ou mais tipos de escola (uma para ricos e outra para pobres). Numa delas, ricos e favorecidos teriam uma educação aos padrões da *paideia* grega (inclusive em seu sentido excludente) e os mais pobres, os trabalhadores em geral, teriam uma formação aos moldes do que Smith (1983), sugeriu que saibam ler e escrever e fazer contas. Ou que tenham acesso a *duleia*, formação estritamente instrumental e vinculada às demandas do Capital. Em síntese, mão de obra barata para as grandes corporações. Esse é o grande nó conceitual da EPT, ter que formar pessoas para o mundo do trabalho, considerando a polissemia do sentido do trabalho (ANTUNES, 1999), sem tentação de ser meio de cooptação do mercado de trabalho, (de)formando o humano e alienando-o dentro do paradigma de que o mercado é que regula tudo, supondo ingenuamente que este tem algum interesse no bem comum e na promoção das pessoas.

Dito isso, porque talvez os IF são as primeiras instituições na história da educação formal que trazem em sua base legal e conceitual a formação omnilateral, não apenas como figura de

linguagem, e que tem por finalidade atender a todos, especialmente, aos que mais necessitam de uma formação em todas as suas dimensões. Pode-se, com certas reservas, associar a *paideia* como proposta de formação omnilateral a ser implementada e praticada nos IF. E, a *dulcia* poderia ser o tecnicismo, o modelo de saber instrumental, que faz do mundo do trabalho uma expropriação do próprio ser, ou mesmo dentro da lógica do mercado do trabalho a produção e o lucro acima de alguns em detrimento da baixa qualidade de vida dos demais.

O grau de complexidade nessa discussão é que ao se pensar o Currículo Integrado, há que se ter a noção de que historicamente ele nunca foi requisitado. Para sua práxis é necessário muita reflexão e a consciência de que ensinar é um ato político que visa a *enkrateia* e não a submissão. Por isso, no currículo integrado o trabalho precisa ser princípio educativo e não negação do humano. O trabalho como princípio educativo necessita ser considerado em sua tríade de significado, conforme nos alerta Saviani.

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p. 01-02).

Para Frigotto (2009), o trabalho precisa adquirir uma conotação de promover e não agredir a vida humana. O papel e sentido humano e social do trabalho como princípio educativo é similar ao que Arendt (2005) propôs. Se a condição humana já é misteriosa, quando se afasta da ação e refugia-se no trabalho, como modo de ser e não como cuidado de si, dos outros e do mundo (BOFF, 1999), cai em um reducionismo.

Implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 2000, p. 8).

Nussbaum (2015), acena para o fato de que para se ter uma sociedade livre e democrática, precisa-se ensinar e preparar as novas gerações para que possam desenvolver algumas competências e habilidades fundamentais ao exercício democrático. Nesse sentido, não significa formar pessoas para o mercado de trabalho, mas para, ao serem inseridas e incluídas no mundo do trabalho, possam, dentro do possível, pensá-lo e transformá-lo do ponto de vista da dignidade, da liberdade, da autonomia e da responsabilidade. Assim, a próxima seção apresenta a discussão do trabalho como princípio educativo na educação integral, atentando aos seus desafios e possibilidades.

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: desafios e possibilidades

A Educação Integral não tem, obviamente e nem deve ter relação com o quantitativo de horas que uma criança passa na escola. Relaciona-se com a proposição de uma escola unitária em contraposição ao modelo dualista (escola para ricos e para pobres). Embora não fossem as mesmas razões, fatores e alegações que moviam as convicções de não atender a todos na cultura grega e na romana, o que parece ser comum é o entendimento de que a educação formal sempre visava a humanização. A escola dual fez com que Gramsci refletisse sobre esse contexto e o mesmo afirmou que,

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que põe em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista de cultura geral fundada na tradição greco-romana (GRAMSCI, 2004, p. 33).

Gramsci (2004), insiste que a Escola Técnica não seja reduzida ao trabalho manual ou a mera adequação das pessoas ao modelo taylorista e fordista das relações de trabalho. Isso porque na proposição convencional da administração científica os processos são aperfeiçoados, em tese, para melhorar a produção e o lucro e não, para qualificar a vida do trabalhador.

Pode-se observar, também, que os órgãos deliberativos tendem cada vez mais a diferenciar sua atividade em “dois aspectos “orgânicos””: o deliberativo, que lhes é essencial, e o técnico-cultural, onde as questões sobre as quais é preciso tomar decisões são inicialmente examinadas por especialistas e analisadas cientificamente. Esta atividade já criou todo um corpo burocrático de nova estrutura, pois –além dos escritórios especializados de pessoas competentes, que preparam o material técnico para os corpos deliberativos cria-se um segundo corpo de funcionários, mais ou menos “voluntários” e desinteressados, escolhidos, a cada oportunidade, nas indústrias, nos bancos, nas finanças (GRAMSCI, 2004, p. 34).

As bases conceituais e legais da EPT pressupõem a convicção de que a formação integral - atender a todos em todas as suas dimensões-, precisa necessariamente superar o cartesianismo, o empirismo, o positivismo e o essencialismo em face do materialismo histórico-dialético. Isso porque no materialismo as condições de transformações do sujeito e da sociedade estão à disposição do próprio sujeito e não dependem de algo externo a ele.

Para Gramsci (2001), referindo-se à escola de seu tempo, o processo formativo deve produzir a cidadania e não apenas a instrumentalização do saber e das pessoas.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este

novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A leitura dos textos e da realidade deve estar ancorada numa perspectiva de inter e transdisciplinaridade, como nos propõe Morin (1994), já que o sentido da educação integral pressupõe um currículo integrado, como observa Ramos.

O primeiro sentido que atribuímos à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior (RAMOS, 2008, p. 03).

A integração do currículo não nega as unidades curriculares, tampouco as ordena e as concebe linearmente ou verticalmente, num sentido hierárquico, em que uma é melhor ou mais importante que a outra, como no paradigma positivista. No positivismo de Comte (2012), o conteúdo é mais relevante que as pessoas e os processos, e, preferencialmente, os saberes ditos exatos devem ser prioridade em prejuízo de outros saberes. Essa é uma visão vil e deturpada do conhecimento e do ensino.

A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p. 3).

Ensinar qualquer coisa faz sentido enquanto estratégia de produção de empoderamento e autonomia dos sujeitos. Comumente conteúdos e estratégias de ensino são priorizados em detrimento do fim da educação e do ensino que é promover todas as pessoas em todas as suas dimensões. A formação integral visa a alavancar os sujeitos e a despertar o desejo de conhecer e de dialogar saberes, confrontando-os para seu aprimoramento constante. Nenhuma unidade curricular é mais expressiva que a outra, que a vida e que a cultura de uma região. Todo e qualquer conhecimento deve promover a vida, a cultura e o desenvolvimento crítico e criativo dos sujeitos envolvidos nele. Se não, não tem razão de ser. Não se estuda sobre o trabalho, ciência e tecnologia para ser meio, mas para retomar o papel de fim de todo e qualquer processo.

A outra dimensão da vida que precisa estar integrada aos processos formativos é a cultura – valores e normas que nos orientam e nos conformam como um grupo social. Grupos sociais compartilham valores éticos, morais, simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística, etc. Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o ‘aprender fazendo’, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho (RAMOS, 2008, p. 3).

O conhecimento permite uma relação livre, crítico-reflexiva dos sujeitos em relação aos saberes e não sua subordinação. Um ensino que considera o trabalho como princípio educativo, faz da pesquisa um pressuposto pedagógico, já que antes de convocar e orientar para o trabalho, pensa, compreende, explica e transforma o sentido e o papel do trabalho.

Educar para o mundo do trabalho, dentro da visão de formação omnilateral é difundir a convicção de que todos precisam ter suas dimensões atendidas e não apenas serem domesticados e doutrinados, aptos para competências e habilidades instrumentais e específicas como apertar um parafuso ou preencher uma planilha. O entendimento sobre o sentido do trabalho na vida das pessoas é notável. Nesse contexto, não pode ser sinônimo de *tripalium* (tortura), nem de duplo ofício (dupla tortura), ação sem sentido, como Camus (2005) reclamou à luz do mito de Sísifo, uma vez que o castigo de levar a pedra empurrada até o topo, vinha carregado de uma estafa mental de saber que isso teria que ser feito de novo. Para Camus (2005, p.137), “Os deuses condenaram Sísifo a rolar incessantemente uma rocha até o alto de uma montanha, de onde tornava a cair por seu próprio peso. Pensaram, com certa razão, que não há castigo mais terrível que o trabalho inútil e sem esperança”. O trabalho precisa ter minimamente relação com a realização humana, não com a negação do sentido da mesma. Nas palavras de Ramos,

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale 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. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades (RAMOS, 2008, p. 03).

Para Frigotto (2001), a formação humana deve ter o intuito da concretização do que se é em ato e potência, a respeito do que postulou Marx (1978), o trabalho tem um caráter político e ético, de mediação das relações entre os homens e entre os homens e a natureza. Não se é mamífero de luxo que se cria artificialmente o mundo da cultura para permitir a exploração de uns sobre os outros.

É desta dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um princípio educativo. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2001, p. 41).

A formação omnilateral pretende atender a todos em todas as suas dimensões, e de nenhum modo significa a negação do trabalho e do seu sentido, apenas compreende que o trabalho é e deve ser uma forma de realização de si e do outro e não a naturalização da exploração de uns sobre os outros, ou a legitimação da falaciosa premissa que uns devem e podem viver do trabalho dos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas para reflexão, constituem-se como um ponto de partida para o debate. O entendimento do trabalho como princípio educativo não expressa apenas uma crítica ao conceito de trabalho. Mas, conforme Antunes (1999), a noção de trabalho pode mover uma visão sobre a educação ou a formação dos trabalhadores. Retomando a sua leitura inicial pode-se perceber que as definições essenciais acerca do tema do trabalho, neste texto precisam dialogar com outras leituras. Na *Riqueza das Nações*, Smith (1983), recomenda que a produção seriada (cartesiana) é a melhor forma de otimizar o tempo e o lucro em termos de ocupação humana. Marx (1968), no *O Capital*, denuncia que a alienação do trabalhador, a teoria do mais valor e o fetiche, entre outros podem tornar o trabalho humano degradante e a condição de exploração de um sobre os outros. Na proposta de Smith e da Administração Científica, de modo geral, o trabalho é uma estratégia de aumentar os lucros e ‘adestrar’ quem não tem poses a seguir o caminho do desenvolvimento.

Weber (1987), em sua *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, traz como fundamento básico do trabalho e do ato de trabalhar a convicção religiosa de que Deus abençoa quem adere à religião Protestante. Para Weber (1987), o capitalismo funda-se na religião protestante, na combinação entre a acumulação de dinheiro (poupança) e a possibilidade do lucro, assim educar é um modo de seleção social.

Lukács e Habermas, segundo Antunes (1999) divergem num ponto importante acerca do sentido e do papel social e humano do trabalho. Para o primeiro, a centralidade da vida humana está no trabalho. O trabalho é a ontologia do ser social e permite a mediação e a socialização do ser humano. Enquanto, para Habermas, a centralidade da vida social é a linguagem, considerando que a família tensiona a educação dos filhos e os forma para a sociedade. Assim, para Habermas, conforme Antunes (1999), é a noção de consenso que deve mover a busca humana, assim a linguagem deve ocupar a centralidade da vida humana e não o trabalho como sugeriu Lukács. Poder-se-ia definir de modo sucinto que a noção de trabalho está intimamente ligada ao conceito de educação, de acordo com a síntese no quadro 1:

Quadro 1 - Síntese da noção de trabalho e sua intercorrência na educação

Adam Smith	Karl Marx	Max Weber	Gyorgy Lukács	Jurgen Habermas	Antônio Gramsci
O trabalho visa o lucro. Na visão capitalista a produção deve ser seriada para garantir maior lucratividade.	O trabalho pode servir de exploração, alienação e fetichização. Não é a priori nem bom e nem mau.	O trabalho é o modo de obter riquezas, estas agradam a Deus. O acúmulo da riqueza é (poupança)	o trabalho é a centralidade da vida social. É ele que garante a socialização.	O trabalho não é a centralidade da vida humana, a linguagem é.	O trabalho é sempre desenvolvido dentro de uma perspectiva de castas. Ele serve para manter a hegemonia e o conservadorismo.

<p>A educação formal serve para adestrament o para as demandas do mercado de trabalho. As teorias administrati vas fundadas nessa visão de mundo, tendem a operar a instrumenta lização do trabalhador em prol do lucro de quem é dono dos meios de produção.</p>	<p>A educação formal deve servir de conscientizaç ão dos trabalhadores e não apenas formar mão de obra barata. A escola unitária e a formação politécnica são advindas de um modo de pensar que todos devem ser inseridos no mundo do trabalho não apenas de modo instrumental. Mas, livres, conscientes e sendo sujeitos de suas próprias escolhas.</p>	<p>Na concepção weberiana a educação deve ser para alguns, e como a escola é um modo de seleção social, a base curricular e a formação do professor devem ser ditadas pelo capital.</p>	<p>A educação Formal deve socializa através da imersão no mundo do trabalho.</p>	<p>A educação formal deve promover o cosmopolitismo, favorecer a formação da razão como ação educativa visando a busca pelo consenso.</p>	<p>A Educação formal deve quebrar o elo da hegemonia e do conservadoris mo. A escola deve ser unitária e não dualista no que tange a formação para ricos e pobres. Deve produzir homens e mulheres ativos que pelo bom uso da razão se distanciam do pensamento e do comportame nto de massa.</p>
---	--	---	--	---	---

Fonte: Autores, 2019.

Para as bases conceituais dos IF, a consideração acerca do trabalho como princípio educativo no ensino integrado ao médio é indispensável, tendo em vista que os trabalhadores que formam trabalhadores não apenas devem repassar informações às novas gerações, não apenas devem formar para o mercado e desígnios do fluxo momentâneo do mercado do trabalho, mas necessitam preparar ampla e criticamente as novas gerações para compreenderem as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos, inserirem-se integral e dignamente e transformarem o mundo do trabalho. Assim, a dimensão ontológica do trabalho deve ser considerada um princípio ético-político (FRIGOTTO, 2005), o *start* para a essência e objetivação do sujeito. Pensar o trabalho como princípio educativo no ensino integrado ao médio, requer um olhar para além da operacionalidade do ser humano em relação ao mundo do trabalho. Implica em avaliação crítica dos modos de produção, das leis e acordos da legislação trabalhistas, exige um compromisso com a equidade nas relações de gênero, respeito aos incautos e inclusão efetiva dos menos favorecidos.

Muitos esclarecimentos ainda necessitam ser feitos acerca do trabalho como princípio educativo no ensino integrado ao médio. As contribuições dos autores referenciados neste ensaio permitem entendimentos, do mesmo jeito que evidenciam elementos e motivos para perseverar nesse modo de ensino. Por se tratar de uma investigação que não foi exaustiva, sugere-se

se

novas análises, aprofundamentos e validações teórico-práticas de pressupostos que possibilitem problematizações e a construção de referenciais sobre o trabalho como princípio educativo na EPT.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOFF, L. **Saber Cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CASTAMAN, A. S.; HANNECKER, L. A. Currículo Integrado: pensando o ensino integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. **Educitec**. Manaus, n. 05, ano 2017, p. 48-57.

COMTE, A. **Cours de philosophie positive**. Introduction et commentaires par Florence Khodoss Collection dirigée par Laurence Hansen-Løve Edition numérique: Pierre Hidalgo La Gaya Scienza, 2012.

CUCHET, V. S. Cidadãos e cidadãs na cidade grega clássica. Onde atua o gênero? **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, Vol. 21 n. 38, 2015.

FOUCAULT, M. **L'archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969 (Bibliothèque des sciences humaines).

FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité, I**: la volonté de savoir. Paris: Gallimard, 1976.

FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité, II**: L'usage des plaisirs. Paris: Gallimard, 1984.

FOUCAULT, M. **Discorso e verità nella Grecia antica**. Edizione italiana a cura di Adelina Galeotti. Introduzione di Remo Bodei. Roma: Donzelli, 1997.

FOUCAULT, M. **L'herméneutique du sujet**. Cours au Collège de France, 1981-1982. Paris: Seuil/Gallimard, 2001.

FOUCAULT, M. **Le gouvernement de soi et des autres**. Cours au Collège de France, 1982-1983. Paris: Gallimard/Seuil, 2008.

FRIGOTTO, G. O trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. In: FREITAS, W. B. A.; KULLER, J. A. (Org.). **A construção da proposta pedagógica do Senac Rio**. Rio de Janeiro: Senac, 2000, p. 90-108.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Caderno 12**. IN: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). 4 Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

LOCKE, J. **An Essay concerning Human Understanding**. The fourteenth edition. S. Birt, 1753.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 10 ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Ciência Com Consciência**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E.; FREITAS, L; NICOLESCU, B. **Carta da Transdisciplinaridade**. Comitê de Redação Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994.

NUSSBAUM, M. **Sem Fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MOURA, D. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, Ano 23, Vol. 2, 2007.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PLATÃO. **Le Lois**. Anissa Castel-Bouchouchi. Coleção: Folio Essais. 1 Ed. Paris: Editora Gallimard, 1997.

PLATÃO. **Mênon**. Texto estabelecido e anotado por John Burnet, em tradução de Maura Iglesias. Rio de Janeiro: Editora PUCRio; São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PLATO. **Plato in Twelve Volumes**, Vol. 3 translated by W.R.M. Lamb. Cambridge, MA: Harvard University Press; London: William Heinemann Ltd, 1967. Disponível em: www.perseus.tufts.edu. Acesso em: 06 ago. 2014.

PLATON. **Oeuvres Complètes**. Sous la direction de Luc Brisson. Paris: Flammarion, 2008.
POPPER, K. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1987.

RAMOS, M. **Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Palestra promovida no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, nos dias 08 e 09 de maio de 2008.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

TÓRRES, M. R. **Considerações sobre a condição da mulher na Grécia Clássica (sécs. V e IV a.C.)**. Mirabilia, 2001.

VAZ, C. H. L. **Antropologia Filosófica I**. São Paulo: Loyola, 1991.

ZATTI, V. Institutos Federais de Educação: um novo paradigma em educação profissional e tecnológica? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 11, n. 3, p.1461-1480, 2016.

WEBER, M. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

Submetido em: março de 2020

Aprovado em: agosto de 2020