

**ENTRE O UTILITARISMO E A FORMAÇÃO
HUMANA INTEGRAL:
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DILEMAS DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA NO BRASIL**

Érica de Souza Machado¹

Renata Francisco Dias²

Rogério Mendes de Lima³

Resumo

O artigo tem dois objetivos: analisar criticamente o panorama histórico e legislativo da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil e propor um diálogo teórico que possibilite a contextualização da EPT enquanto política pública e processo de formação. Na primeira parte do artigo, são evidenciados alguns aspectos do percurso histórico e das leis relacionadas à EPT, como forma de demonstrar o viés utilitarista presente em suas antigas propostas e desdobramentos. À luz das teses propostas por Morin (1998) e Freire (1987) são discutidos os limites do modelo tradicional de EPT e como esses impactam nos currículos e no fazer pedagógico. Na segunda parte do artigo discute-se como as lacunas verificadas podem ser transformadas em possibilidades e contribuir para a construção de novos sentidos para a educação nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, são propostas estratégias que valorizem a prática

¹ Mestranda do PROFEPT (Colégio Pedro II, RJ). Especialista em Educação Infantil (F.I Signorelli). Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Rio de Janeiro (PMRJ/SME). E-mail: smerica25@gmail.com

² Mestranda do PROFEPT no Colégio Pedro II (CPII) – RJ. Especialização em Tecnologias de Educação e EAD. (CBM); Professora de Ensino Fundamental - Anos Iniciais na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PMRJ/SME). E-mail: jgrsdias@yahoo.com.br

³ Professor Titular do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Professor do PROFEPT no Colégio Pedro II. Doutor em Ciências Humanas/Sociologia pelo IFCS/UFRJ. E-mail: mendeslimacp2@gmail.com

pedagógica por meio da contextualização, partindo de bases metodológicas alinhadas com o favorecimento da formação integral. A adoção de novos princípios pode gerar impactos nos currículos e alternativas pedagógicas ao utilitarismo, proporcionando novas experiências de formação para os estudantes da EPT no Brasil.

Palavras-chave

Educação Profissional e Tecnológica; Formação Integral; Contextualização.

76

Recebido em: 18/08/2021
Aprovado em: 06/12/2021

BETWEEN UTILITARISM AND INTEGRAL HUMAN TRAINING: CONSIDERATIONS ABOUT THE DILEMMAS OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BRAZIL

Abstract

The article has two goals: To critically analyze the historical and legislative panorama of professional and technological education (EPT) in Brazil and propose a theoretical dialogue that enables the contextualization of EPT as a public policy and training process. In the first part of the article, some aspects of the historical trajectory and laws related to EPT are highlighted, as a way to demonstrate the utilitarian bias present in its old proposals and developments. In the light of the theses proposed by Morin (1998) and Freire (1987), the limits of the traditional EPT model and how these impact curricula and teaching practice are discussed. The second part of the article discusses how the gaps found can be transformed into possibilities and contribute to the construction of new meanings for education in this type of teaching. In this sense, strategies are proposed that value pedagogical practice through contextualization, based on methodological bases aligned with the favoring of comprehensive training. The adoption of new principles can impact curricula and pedagogical alternatives to utilitarianism, providing new training experiences for EPT students in Brazil.

Keywords

Professional and Technological Education; Integral Training; Contextualization.

INTRODUÇÃO

Um dos principais objetivos da educação na sociedade capitalista diz respeito à necessidade de atender às demandas de mercado. É nesse cenário que se constitui a gênese da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Por meio de processos didáticos dicotomizados, teoria e prática social pouco se associam dadas as delimitações postas no contexto pedagógico pelo paradigma tradicional.

A dualidade estrutural característica da sociedade, associada à sua crescente ascensão, configura-se como um fator que contribuiu de maneira significativa para que a EPT tenha se estabelecido, ao longo do tempo, sob um perfil essencialmente utilitarista, norteado pelos princípios do paradigma tradicional que tem no atendimento às demandas do mercado e não na formação humana integral seu principal fio condutor. Nessa perspectiva, a intencionalidade do processo educativo fundamenta-se na formação de um sujeito capaz de produzir mais e melhor, mas que compreende pouco dos processos sociais nos quais está envolvido, na medida em que sua formação tem foco na prática profissional e menos no conhecimento científico amplo, como também na visão humanista (SANTOS e MORILA, 2018).

Considerando, paralelamente, a legislação que regulamenta a educação no Brasil, em especial o que remete às especificidades da EPT no âmbito da formação integral, percebe-se que, nas últimas décadas, os avanços foram significativos, porém ainda existem lacunas herdadas de uma legislação atrelada à prática pedagógica utilitarista.

No campo da educação, o utilitarismo que criticamos é aquele que, sob uma suposta valorização da prática profissional, nega todas as possibilidades de construção plural do cotidiano, com seus dilemas, contradições e possibilidades. É uma concepção que pensa o cotidiano do mundo do trabalho apenas como uma execução de tarefas pré-programadas e pouco ou nenhuma reflexão sob os contextos sociais nos quais essa prática está inserida.

Aqui nos associamos às críticas feitas por Kuenzer (2007) às políticas educacionais de formação tecnológica que tendem a incentivar uma separação entre a formação destinada às classes trabalhadoras e às classes dominantes.

Kuenzer (2020) reforça que as recentes mudanças na legislação educacional brasileira, com a reforma do ensino médio e a implementação da BNCC, aumentam esse abismo na medida em que:

A flexibilização do Ensino Médio é uma das expressões do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada. Esse regime se fundamenta, entre outras características, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Essa flexibilização vem acompanhada pela combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho, acentuando o desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas. (KUENZER, 2020, p. 60)

Desse modo, o debate sobre as escolas *interessadas e desinteressadas*, no sentido atribuído por Gramsci (1982, p.118-119), ganha força na discussão sobre a EPT. Isso ocorre na medida em que a EPT adota o modelo da escola interessada, aquela voltada para as classes trabalhadoras e com ênfase na formação profissional, e desconsidera em seus currículos a formação humana integral, típica das escolas desinteressadas.

Contudo, ao mesmo tempo em que este fato apresenta-se como um aspecto desafiador no sentido de transpor o aspecto utilitarista da formação discente, também se constitui em possibilidades, visto que confere autonomia às instituições para que possam, em seus processos, aliar práticas integradoras a sua organização curricular.

Desta forma, apesar das bases que orientam a formação do aluno da EPT estarem, em sua grande maioria, vinculadas ao modelo da escola interessada, em que a prática tem sentido somente uma forma de ratificar uma teoria específica atrelada à área de profissionalização, considerar os múltiplos aspectos que envolvem a construção do sujeito favorecem o alinhamento do currículo às perspectivas de uma formação integral. Uma das possibilidades de caminhar nessa direção pressupõe a compreensão do homem sob a lógica da complexidade que considera a construção do sujeito, a partir das suas múltiplas dimensões, diante do mundo em constante transformação.

Alguns pilares que estabelecem os pressupostos da complexidade discutidos por Edgar Morin (1998), como o princípio da incerteza, a reintegração do sujeito cognoscente e a construção do conhecimento permanente, dialogam de maneira bastante próxima com as concepções de Paulo Freire (1987) ao refletir sobre a ideia da incompletude do ser, a construção ativa do conhecimento e o constante movimento da práxis libertadora. Partindo de reflexões fundamentadas nesses dois autores, torna-se coerente a discussão que associa as práticas pedagógicas aos seus contextos e às inúmeras possibilidades que se evidenciam diante de uma realidade que se transforma permanentemente.

Situar o fazer pedagógico e a construção do conhecimento, sob uma perspectiva contextualizada, que compreende que a realidade é o que é diante de um cenário específico, vincula a formação do sujeito ao desenvolvimento do senso crítico, essencial para a compreensão de todos os aspectos que envolvem o mundo do trabalho. Por consequência, pode contribuir para a estruturação de práticas comprometidas com a formação integral.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PANORAMA HISTÓRICO E LEGISLATIVO DA EPT NO BRASIL

De acordo com a Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Profissional prepara o indivíduo para o exercício de profissões técnicas. Compreende-se assim, que está relacionada diretamente com a inserção do sujeito no mundo do trabalho. No Brasil, esta relação, estabelecida entre o homem e o trabalho, caminha *pari passu* com a construção de uma sociedade capitalista em que, por essência, os valores mercadológicos prevalecem.

Nesse contexto, o trabalho gradativamente perde sua dimensão ontológica e assume a condição de mercadoria, posta a serviço do capital (CIAVATTA, 2009). A constituição da EPT estabelece-se dentro dessa perspectiva, sob um viés utilitarista, cujo objetivo está centrado em formar para atender às necessidades e demandas do mercado.

Analisando o conteúdo de algumas leis brasileiras relacionadas à educação, partindo do prisma da formação integral, percebe-se que não há uma definição

específica de ações e processos para que ela possa vir a se tornar efetivamente uma prática. Na LDB de 1996 é possível perceber orientações bem definidas ao tratar da educação profissional e tecnológica, fator que evidencia o perfil utilitarista da EPT no Brasil enquanto política pública.

A constituição da Educação Profissional consolida-se inserida em uma dualidade característica da formação social brasileira. Seus reflexos no campo da educação podem ser observados desde a chegada dos portugueses no Brasil Colônia, quando os jesuítas intencionavam “formar” os nativos. Mais tarde, com a chegada dos africanos, a desvalorização do trabalho escravo reitera a sensação de que o trabalho braçal, aquele que requer esforço físico, possui um grau de menor importância se comparado ao trabalho intelectual (MANFREDI, 2016).

O acesso à instrução formal, ao longo da história da construção da nossa sociedade, segue também em uma perspectiva notadamente elitizada. A Educação Profissional desenvolve-se em uma realidade que previa funções intelectualizadas e de diligência destinadas à elite, já as funções instrumentais, voltadas apenas para a formação profissional e para o “saber fazer”, são específicas para trabalhadores de origem socioeconômica mais precarizada.

No início do século XX, surge no mundo o conceito de educação politécnica “com o objetivo de formação humana em todos os seus aspectos, físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético, político, combinando estudo e trabalho” (CIAVATTA, 2009, p. 410), baseados nas ideias socialistas das revoluções desse momento histórico. Nesse mesmo período, em 1909, são criadas no Brasil 19 escolas de artes e ofícios que precederam as escolas técnicas federais e estaduais. Inicialmente, tais escolas exerceram uma função de “resgate social” em que o Estado, de maneira repressora, retirava pobres e órfãos das ruas, sugerindo dar-lhes uma oportunidade moral por meio do aprendizado de um ofício (KUENZER, 2002).

Além disso, as escolas de artes e ofícios também assumiram a função de conter as ideias revolucionárias disseminadas principalmente por imigrantes que chegavam ao Brasil após a abolição da escravatura para suprir a carência de mão-de-obra (MANFREDI, 2016). Tais ideias, relacionadas à concepção de politécnia, na visão do capital, demandavam precaução, pois previam uma educação que se desvinculasse de um perfil essencialmente tecnicista e voltado para o mercado.

A década de 40 caracterizou-se por avanços na área da industrialização e do comércio e há novamente a necessidade de adaptação a um novo contexto social do qual a educação não se desvincula. A dualidade torna-se mais evidente com a criação

dos cursos médios para as elites, que permitiam acesso a cursos superiores e às escolas profissionalizantes para trabalhadores que para terem acesso à universidade, precisavam realizar exames de adaptação (KUENZER, 1996).

Posteriormente, configuraram-se algumas tentativas de minimizar esta dicotomia, associando-as a uma perspectiva de avanço que o governo acreditava que se consolidaria na década de 70. Com a promulgação da LDB de 1961, a Educação Profissional e o ensino propedêutico passam a ter equivalência no que se refere ao acesso à universidade. A Lei 5692/71 torna compulsória a formação profissional no Ensino Médio com o objetivo de que todos tivessem a mesma formação, porém nenhuma destas medidas adotadas conseguiu extinguir a dualidade estrutural existente, assim como o crescimento previsto pelo governo militar não se concretizou na prática (KUENZER, 1996).

Com o fim da ditadura, o país passou por um processo de redemocratização e com a promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se um processo que culminou na nova LDB em 1996. No processo de elaboração dessa lei, o papel do Ensino Médio e da Educação Profissional foi amplamente discutido. Um dos aspectos dessa discussão estaria atrelado à busca de integração entre educação e trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS; 2005), porém essa perspectiva perdeu força e o texto aprovado acabou por reforçar a dualidade entre a formação propedêutica e a formação profissional.

Saindo da perspectiva da prática pedagógica e partindo para o âmbito da educação enquanto política pública, podemos perpassar pelo Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei Federal 13.005 de 2014. Tendo como intencionalidade a garantia da qualidade da educação básica no Brasil, o texto do plano traz uma série de metas que foram estipuladas para atender objetivos quantitativos que ocasionalmente estão ligados a uma ampliação progressiva do oferecimento e acesso a algumas modalidades de ensino.

Com relação à educação profissional, tal ideia se demonstra por meio da meta 11 que tem como compromisso “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” (BRASIL, 2014). A relação entre quantitativo e qualidade, bem como a orientação mercadológica do plano são evidentemente mostradas em seu conteúdo, atrelando a prática ao estágio e a oferta de vagas às necessidades econômicas do

país. Nesse caso, a qualidade estaria mais atrelada a quem? Ao professor? Ao aluno? À relação e ao processo de ensino e aprendizagem? Ou aos interesses e à manutenção da ideologia capitalista?

O PNE apresenta ainda estratégias associadas a cada meta estipulada, como forma de conjecturar maneiras possíveis de atingi-las. Novamente, em uma breve análise, é possível notar que elas giram em torno da ideia de expansão de ofertas de vagas, visando a ampliação do acesso. Algumas estão relacionadas com taxas possíveis de acordo com padrões avaliativos, incidindo novamente sobre uma conceituação numérica e percentual para tratar da qualidade da EPT na educação brasileira.

Essa base quantitativa é insuficiente para determinar a qualidade da educação do país, posto que é preciso pensar, planejar e subsidiar ações que vão além das metas estipuladas, que considerem elementos importantes da relação professor e aluno, da escola para com a comunidade escolar. Esses que são intrínsecos a contextos específicos e a outras questões mais complexas, tais como a condição socioeconômica e aspectos culturais peculiares de cada grupo social.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas atreladas às especificidades de cada contexto no qual a escola se insere e faz parte, tem grande potencial para agregar valor e qualidade à formação do aluno, a partir de um olhar amplo e comprometido com a sua formação integral. Partindo do pressuposto de que o currículo é a unidade norteadora das ações pedagógicas desenvolvidas num determinado nicho educacional, sua elaboração envolve algumas disputas e contradições, uma vez que esse movimento perpassa por diversos interesses.

Essas tensões podem ser percebidas a partir da legislação que tem propostas mais direcionadas à formação profissional estritamente, como é o caso da passagem da LDB 9394/96. Esta que trata da educação profissional (art. 36), mas tem também como referência curricular a Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012, em que a formação profissional está atrelada à proposta de formação integral, a partir de proposições que visem à emancipação humana. A primeira carrega um peso maior no que se refere à determinação, e a segunda consiste em uma orientação, no entanto os enfoques são diferenciados em

ambas, já que conduzem ao entendimento do currículo como espaço de tensões, mas também de possibilidades, quando se pretende atrelar as práticas pedagógicas às realidades sociais, culturais e econômicas que transitam no contexto escolar.

Ainda pelo panorama das leis que perpassam a EPT, a promulgação do Decreto 5154/04, que estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, revogou o Decreto 2208/97, visando a implementação de uma política substanciada de integração entre EPT e o ensino básico, mas que, por intermédio do MEC, permaneceu sustentando um viés mais atrelado à educação profissional por meio das políticas que colocava em prática, chegando a resgatar propostas do decreto anterior (RAMOS, 2014):

Com efeito, a partir de 28 de julho de 2004, três dias após o Decreto n. 5154/2004 ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica, com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Além disso, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política de Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. (RAMOS, 2014, p. 74)

Todo esse cenário de informações com algumas intencionalidades explícita e implicitamente definidas em relação à EPT, quando deslocadas para a construção da prática pedagógica, denotam lacunas que podem se desdobrar em oportunidades, posto que a legislação desloca para o currículo todas as definições que não dá conta de especificar.

Nesse sentido, a partir da autonomia das instituições para delinear suas práticas pedagógicas, é possível realizar propostas alinhadas à ideia de formação integral a partir de práticas integradoras e de contextualização, desvencilhando o fazer pedagógico do perfil residual e utilitarista sustentado por leis nacionais, políticas públicas e pelo percurso histórico da educação profissional no Brasil.

Outra dimensão importante que não pode ser desconsiderada tem relação com o trabalho docente. Kuenzer (2020) destaca que a flexibilização curricular das reformas da legislação educacional, nos últimos anos, por um lado torna precária a formação discente, mas por outro é acompanhada de políticas trabalhistas que ampliam a já histórica precarização do trabalho

docente. Um exemplo dessa condição é a Portaria 983/2020 do Ministério da Educação que amplia a carga horária docente no âmbito da educação federal.

A CONTEXTUALIZAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES NA EPT

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é amplamente oferecida a jovens, atrelada ao Ensino Médio regular, no entanto existem desafios circunscritos na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio relacionados à possibilidade de profissionalização desses jovens estudantes. Isso porque eles são sujeitos em pleno desenvolvimento de diversos aspectos (físico, emocional, social, psicológico, personalidade, identidade, etc.) e que precisam considerar interesses, necessidades e oportunidades possíveis ao realizar suas escolhas. A educação profissional e tecnológica, apesar de muitas vezes não ser desenhada a partir dessa intencionalidade, pode considerar a multiplicidade de aspectos que compõem esse sujeito na elaboração de propostas pedagógicas alinhadas com a ideia de formação integral a partir do currículo.

Na tentativa de romper com o paradigma do tradicionalismo, em busca de pensar a prática pedagógica a partir de uma estruturação mais voltada para a contextualização da realidade social como fator importante para a qualidade da relação e do processo de ensino e aprendizagem, tomamos por base as considerações de Edgard Morin e Paulo Freire, para que possam ser traçadas estratégias e estipuladas ações integradoras na EPT.

Um dos caminhos para se discutir a formação integral dos alunos pressupõe compreender o homem sob a lógica da complexidade. Entender o homem nesta perspectiva, implica na superação do pensamento cartesiano que foi a referência científica preponderante para a organização das bases da sociedade como um todo, por um longo período. Este paradigma conhecido como cartesiano ou tradicional busca a verdade absoluta a partir da razão e entende que a fragmentação favorece a melhor compreensão das partes (BENRENS; OLIARI, 2007). Apesar disso, com a evolução da ciência e da sociedade de uma forma geral, este paradigma deixou de responder a todas as demandas de uma realidade que está em constante transformação e surgiu,

assim, a necessidade de se construir novas bases epistemológicas capazes de compreender uma nova visão de mundo que se construía.

O paradigma da complexidade compreende o mundo como algo complexo e integral e pressupõe um repensar constante, considera as subjetividades do homem, presume uma abertura à integração de novas perspectivas diante de uma realidade que está em permanente movimento. Dentro deste pressuposto, também o homem passa a ser visto como um ser integral, indiviso. Essa nova visão, segundo Moraes (1996), possibilita:

(...) uma importante colaboração para o resgate do ser humano, a partir de uma visão de totalidade - aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o talento, a intuição, o sentimento, as sensações e emoções (MORAES, 1996, p.62).

Freire (1987) também ressalta a incompletude do ser, considerando essa uma característica inerente à humanidade que funciona como uma espécie de mola propulsora em direção ao conhecimento, do mundo, de si, uma vez que no ato de nos reconhecermos incompletos, buscamos ampliar nossa visão de mundo e nossos saberes acerca dele e de nós mesmos.

O autor pretende incitar a reflexão dos educadores acerca de uma educação crítica, que tem como requisito fundamental a reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática, pois um aspecto isolado do outro não é dotado de uma série de sentidos que lhes dão unidade e significado. Atrelar teoria e prática, considerando a experiência social como ponto de partida, possibilita uma compreensão ampla do conhecimento em questão que, por sua vez, realiza-se à medida que o educando participa e percebe o seu processo de formação (FREIRE, 1996).

A educação, em especial a EPT, foi constituída nas bases tradicionais do paradigma cartesiano que conferiram a ela caráter essencialmente utilitarista, cujo objetivo principal foi a formação de um indivíduo capaz de produzir mais e melhor, desvinculando-o de uma formação crítica acerca da realidade (KUENZER, 2002).

O modelo cartesiano traz muitas características da educação bancária criticada por Freire (1987), em que a educação é considerada como uma

ferramenta que gera passividade e conformidade, ligada à transmissão de saberes e não a sua construção ativa. Essas práticas negam o papel contributivo do aluno na construção do conhecimento, anula sua atividade, não induz a problematizações, contextualizações e reflexões críticas que aproximem o aluno do conhecimento e lhe permitam perceber-se como atuante no processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se que, assim, a educação atende às necessidades de mercado de uma sociedade capitalista que tem por prerrogativa essencial o lucro. A ausência de criticidade na formação do trabalhador constitui um sujeito alienado e produtivo, pronto para atender aos objetivos e às demandas do capital.

A educação como um todo, ainda apresenta características do paradigma tradicional bastante enraizadas em suas práticas pedagógicas. É de grande importância que a escola reflita sobre as bases que a constituem para que possa se reconstruir revendo suas práticas e, conseqüentemente, favorecendo a reforma do próprio pensamento (SANTOS, 2010), compreendendo o sujeito como um ser integral e complexo.

Morin (2015, p.13) conceitua a palavra “complexidade”, que vem do latim *complexus* e significa, nas suas palavras, “aquilo que é tecido junto”. Um dos preceitos desta nova visão paradigmática compreende que o homem é o que é dentro de um determinado contexto (SANTOS, 2010). Sendo este homem, parte de um mundo onde a quantidade de informações se propaga numa velocidade bastante significativa e com base nisso, torna-se essencial a compreensão de que informação não representa o mesmo que conhecimento (MORIN, 1998).

Para que o conhecimento, de fato, se construa e seja pertinente, é necessário que os indivíduos atribuam sentido às informações, sendo inevitável um contexto e um movimento reflexivo constante (SANTOS, 2010). Este sujeito, que constrói o conhecimento dentro de um determinado contexto e de maneira ativa, é o que Morin considera um dos operadores cognitivos da complexidade, o sujeito cognoscente (MORAES, 1998).

Freire (1987) também faz considerações sobre esse sujeito ao criticar a educação bancária, pois percebe que, nessa proposta, o discente está privado de exercer atividades cognoscíveis, uma vez que essas são exercidas de forma

residual, isolada e distanciada pelo professor no ato de elaboração das suas aulas, quando ele se defronta com o conhecimento para trazer informações aos alunos sobre um determinado assunto.

A falha não está especificamente na atividade do professor, mas no fato de na prática pedagógica a cognoscibilidade permanecer isolada em suas ações, à medida que são pautadas na transmissão de saberes. A participação ativa dos alunos, em que eles reflitam se colocando e estabelecendo relações com suas experiências e contextos, de onde se originam e por onde perpassam, pode fazer com que o ato cognoscente não se limite ao professor, mas que se estenda para o aluno e que aconteça num movimento dialético e dialógico em que ambos aprendem e ensinam.

Na concepção complexa, o conhecimento é, segundo Santos (2010, p.16), “um meio através do qual o educando se situa no mundo e faz sua leitura da realidade, revela-se na abordagem do ‘conteúdo’ através da sua contextualização”. Dessa forma, torna-se evidente que para atribuir sentido e construir conhecimento, o processo de aprendizagem sob a lógica da complexidade pressupõe a existência de um sujeito com condições de conhecer efetivamente a realidade e compreendê-la criticamente.

Em consonância com essa ideia, em Freire (1996), a aprendizagem deve ocorrer a partir da reflexão sobre a prática, de modo que ao refletir sobre ela, o indivíduo age e reflete sobre o agir, numa relação dialética entre o pensar e o fazer. Essa atividade reflexiva sobre a ação gera a curiosidade epistemológica que supera a aceitação do que está posto e o conhecimento ingênuo, possibilitando o conhecimento crítico constituído a partir do ato de aprender. (FREIRE, 1996).

Por meio da perspectiva de educação problematizadora, baseada na aprendizagem participativa é que se desencadeia a curiosidade que subsidia a criticidade a respeito do que cerca o aprendiz, seja ele o professor ou o aluno. Essa curiosidade epistemológica, conforme Freire, consiste justamente no exercício crítico da atividade de aprender, por meio do qual o conhecimento passa a ter mais sentido para a vida de quem aprende. (FREIRE, 1987).

Para romper com práticas cartesianas e bancárias, é preciso reconhecer professor e aluno pela perspectiva do inacabamento, a partir de propostas problematizadoras (FREIRE, 1987), em que ambos estão em constante processo de busca, de construção e de ressignificação. Nas palavras de Freire: “A libertação é práxis, que implica na ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 38).

Este movimento de ação e reflexão e a concepção freiriana, que entende o homem como um ser inacabado, aproximam-se de um dos princípios que norteiam o pensamento complexo, a incerteza. Morin (1998), ao refletir sobre as possibilidades de conhecer, de fato, a realidade, afirma que caminhamos em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. Nas palavras do autor (2008, p. 177), “o pensamento complexo comporta a tomada de consciência de uma falta de acabamento do saber e, fundamentalmente, de uma limitação das possibilidades do espírito humano”. Morin desenvolve essa reflexão tendo por fundamento a própria ciência que sofreu indiscutíveis avanços desde a Modernidade, sobretudo no campo da física quântica e, em um processo inerente à evolução que perpassa a sociedade como um todo, teve a necessidade de rever suas concepções (MORAES, 2016).

O princípio da incerteza relaciona-se diretamente com a característica dinâmica que envolve os processos sociais e seus desdobramentos. Transpondo esta consideração para o âmbito educacional, lidar com a incerteza pressupõe assumir o caráter dinâmico e complexo de toda a estrutura escolar. Nesta perspectiva, a prática pedagógica coerente com os objetivos pretendidos pode favorecer substancialmente a formação crítica do sujeito cognoscente (MORAES, 2018).

A teoria da complexidade de Morin (1998) e a perspectiva crítica de Freire (1987) se reafirmam e se complementam, contrapondo-se à ideia de uma verdade absoluta, partindo da concepção de um mundo extremamente dinâmico e dotado de historicidade, no qual existem inúmeras possibilidades, onde a certeza e a incerteza se inter-relacionam em um processo dialógico (MORAES, 2018).

Tais perspectivas, no campo das possibilidades, são base para que possamos transcender a linearidade cartesiana do conhecimento descontextualizado. A mudança nas práticas pedagógicas depende dos docentes e equipes multiprofissionais das escolas, para buscar aproximações com a realidade dos alunos em suas propostas, a partir de um olhar atencioso a conjunturas específicas existentes, estimulando essa contextualização por meio do pensamento crítico desse aluno sobre sua realidade, favorecendo a formação integral e a emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico traçado pela EPT no Brasil que delineou a construção das bases sobre as quais ela se estabeleceu, corroborada pelas leis que a conceberam e a constituíram como política pública, configuraram um cenário que conferiu a ela um perfil utilitarista, coerente com uma sociedade capitalista cujo foco está nas demandas do mercado.

Diante das transformações de um mundo que está em constante movimento, Edgar Morin e Paulo Freire contribuíram de maneira substancial com reflexões que propuseram uma nova maneira de compreender a construção do sujeito. Ambos conceberam a ideia de homem como um ser indiviso, dotado de subjetividades e indissociado da sua realidade.

A partir do diálogo que buscamos estabelecer entre as propostas destes autores, evidencia-se o papel fundamental que uma prática pedagógica contextualizada exerce sobre a formação, relacionando teoria e prática e conferindo criticidade a todo processo formativo.

Não nos propomos aqui a encerrar a discussão no que se refere à importância do contexto para todo o processo formativo. Ao contrário, nossa intenção reside nesta ampliação. Considerando que repensar a prática pedagógica pressupõe o envolvimento docente no que tange à compreensão acerca das metodologias, a proposta, desenvolvida aqui, situa-se no âmbito da reflexão.

Acreditamos, assim como Freire e Morin que o movimento da prática e da reflexão sobre a prática devem ser inerentes ao fazer pedagógico. Tendo em vista que os objetivos do processo educativo devem estar atrelados às metodologias utilizadas, é coerente refletir sobre os processos pedagógicos que têm pautado a atuação e prática docente no âmbito educacional no qual estamos inseridos.

Partindo do pressuposto de que um dos desafios da EPT vincula-se à necessidade de transpor as práticas de uma formação tradicional em direção à concretização de uma formação, de fato, integral e crítica, a prática pedagógica contextualizada apresenta-se como uma possibilidade tangível. Ao se definir claramente o sujeito que se pretende formar, torna-se mais evidente o caminho a seguir.

Ressaltamos a importância da compreensão de que os processos pedagógicos são permeados por uma série de outras especificidades que interferem nas concepções que os delineiam. Tais questões envolvem as limitações de uma educação que, enquanto política pública, enfrenta questões que envolvem as condições em que se desenvolve o trabalho docente, que vão desde o espaço físico até a sua valorização e possibilidades de organização de suas atividades. O entendimento acerca destas perspectivas nos permite inferir que as escolhas metodológicas do docente, apesar de estarem atreladas a alguns fatores limitantes, quando permeadas por uma ação reflexiva, podem contribuir para a reconfiguração dos processos formativos.

Sobretudo, ressaltamos novamente que, por ser um sistema complexo, as ações pedagógicas no campo da educação não podem desconsiderar a realidade profissional dos docentes e demais profissionais atuantes no âmbito da educação. Nesse sentido, a adoção de estratégias pedagógicas como as que propomos ao longo deste artigo, não podem prescindir de um debate sério sobre as condições de trabalho docente, visto que consistem em elementos fundamentais na realização de qualquer ação pedagógica.

Por fim, pretendemos provocar o pensamento crítico sobre a intencionalidade das práticas docentes cotidianas, atrelando cada fazer pedagógico como uma oportunidade para delinear caminhos destinados à

formação integral e à emancipação humana. É preciso refletir criticamente para não reproduzir mecanicamente. É preciso agir criticamente para mudar paulatinamente. É preciso contextualizar para contribuir com o desenvolvimento e a formação, integralmente.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M.A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v.7, n. 22, set./dez., p. 53-66, 2007.

BRASIL. DECRETO Nº 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em 10 jun.

BRASIL. DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 de julho de 2020.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE / Ministério da Educação. – Brasília: Inep, 2014. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação. CNE/ CEB, 2012.

Clavatta, Maria. Trabalho como princípio educativo. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, p. 408-415, 2009. <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>

Brasília: DOU Diário Oficial da União. Publicado no D.O.U. de 19 de novembro de 2020. Edição: 221 | Seção: 1 | Página: 58. PORTARIA Nº 983, de 18 de novembro de 2020. <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573>> Acesso em: 03/12/2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. In: *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 2005. p. 175-175.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 6.ed., São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. *O ensino médio no contexto das políticas de educação no Brasil*. *Universidade e Sociedade*, ano, v. 7, p. 138-151, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível*. *Ciênc. saúde coletiva* 25 (1) 20 Dez 2019Jan 2020 <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25n1/57-66/>

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional [recurso eletrônico]* Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014 – (Coleção Formação Pedagógica; Vol. 5).

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. Cortez editora, 2002.

MORAES, Maria Cândida. *A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade*. In: *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas*. Em *Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Edição revista e modificada pelo autor. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 350p.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo/ Edgar Morin; tradução Eliane Lisboa*. 5 ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015. 120p.

MORIN, Edgar. *O meu caminho (Entrevista com Djénane Kareh Tager)*. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

SANTOS, Akiko. *Didática sob a ótica do pensamento complexo*. Editora Sulina, 2010. 2^a ed.

SANTOS, M. T. A.; MORILA, A. P. *A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma trajetória de projeções utilitaristas e seus percalços*. *Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino*, [S.l.], n. 4, p. 119-149, 2018.