



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA**  
**DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, ESTÉTICA E SOCIEDADE**  
**EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E SOCIEDADE**

**FRANCISCO EUGUENYS MEDEIROS DA SILVA**

**CENTRALIDADE DA CATEGORIA TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**  
**DE NÍVEL MÉDIO NO CEARÁ: ENTRE O HORIZONTE ONTOLÓGICO E A**  
**REPRODUÇÃO DO CAPITAL**

**FORTALEZA**

**2026**

FRANCISCO EUGUENYS MEDEIROS DA SILVA

CENTRALIDADE DA CATEGORIA TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE  
NÍVEL MÉDIO NO CEARÁ: ENTRE O HORIZONTE ONTOLÓGICO E A  
REPRODUÇÃO DO CAPITAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes.

FORTALEZA  
2026

FRANCISCO EUGUENYS MEDEIROS DA SILVA

CENTRALIDADE DA CATEGORIA TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE  
NÍVEL MÉDIO NO CEARÁ: ENTRE O HORIZONTE ONTOLÓGICO E A  
REPRODUÇÃO DO CAPITAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 13/05/2026.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes. (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.a Dr.a. Josefa Jackline Rabelo  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof.a Dr.a. Maria Escolástica de Moura Santos  
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

---

Prof. Dr. Henrique Tahan Novaes  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

## AGRADECIMENTOS

A toda minha família, por acreditar e não acreditar em mim.

Aos meus colegas de trabalho, no âmbito docente.

À Linha Educação, Estética e Sociedade (*E-Luta*) do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC), pela incomensurável contribuição na minha trajetória acadêmica no doutorado.

Ao meu orientador, professor doutor Valdemarim Coelho Gomes, o querido professor Mário, pelo apoio, amizade, diálogo, convivência docente e orientação, que vão além dos protocolos acadêmicos.

Ao professor doutor Derivaldo, pelas considerações e contribuições no meu trabalho acadêmico, bem assim pela nossa amizade. Grande Deri!

À professora doutora Jackeline, pelo olhar ontológico acurado na minha tese.

À professora doutora Escolástica, que, desde a qualificação, contribuiu com valiosas recomendações.

Ao professor doutor Henrique Tahan. Sua trajetória acadêmica, marcada pela crítica ao capitalismo, dialoga diretamente com os fundamentos da minha pesquisa.

A todos(as) os(as) meus(minhas) colegas discentes do doutorado, do *E-LUTA* e do IMO/UECE, pela oportunidade de tê-los conhecido e convivido. Todos são muito especiais para mim.

Grato!

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução das escolas de Educação profissional (2008 – 2018).....	95
Figura 2- Evolução de técnicos formados nas EEEPs cearenses (2010- 2021).....	119

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagens Liberal/Conservadora x Socialista/Progressista e as dimensões estruturantes.....	56
Quadro 2 – Dicotomia da educação brasileira – contexto histórico.....	74
Quadro 3 – Comparativo da Meta 11 do PNE e sua execução.....	100
Quadro 4 – EEEPs no Ceará — Discurso oficial vs. Crítica ontológica.....	119

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENTEC	Centro de Ensino Tecnológico
CVT	Centro Vocacional Tecnológico
DCNCEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EP	Educação Profissional
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IFs	Institutos Federais
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IMO	Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESP	Universidade Estadual Paulista

Sob uma estrela pequenina

Me desculpe o acaso por chamá-lo necessidade.  
Me desculpe a necessidade se ainda assim me engano.  
Que a felicidade não se ofenda por tomá-la como minha.  
Que os mortos me perdoem por luzirem fracamente na memória.  
Me desculpe o tempo pelo tanto de mundo ignorado por segundo.  
Me desculpe o amor antigo por sentir o novo como primeiro.  
Me perdoem, guerras distantes, por trazer flores para casa.  
Me perdoem, feridas abertas, por espetar o dedo.  
Me desculpem os que clamam das profundezas pelo disco dos minuetos.  
Me desculpe a gente nas estações pelo sono das cinco da manhã.  
Sinto muito, esperança açulada, se às vezes me rio.  
Sinto muito, desertos, se não lhes devo uma colher de água.  
E você, falcão, há anos o mesmo, na mesma gaiola,  
fitando sem movimento sempre o mesmo ponto,  
me absolva, mesmo se você for um pássaro empalhado.  
Me desculpe a árvore cortada pelas quatro pernas da mesa.  
Me desculpem as grandes perguntas pelas respostas pequenas.  
Verdade, não me dê excessiva atenção.  
Seriidade, me mostre magnanimidade.  
Ature, segredos do ser, se eu puxo os fios das suas vestes.  
Não me acuse, alma, por tê-la raramente.  
Me desculpe tudo, por não poder estar em toda parte.  
Me desculpem todos, por não saber ser cada um e cada uma.  
Sei que, enquanto viver, nada me justifica  
já que barro o caminho para mim mesma.  
Não me julgue má, fala, por tomar emprestado palavras patéticas,  
e depois me esforçar para fazê-las parecer leves.

(Wisława Szymborska, 1923-2012)

## RESUMO

A concepção de trabalho adotada nas bases conceituais da Educação brasileira, estruturada sob a lógica do capitalismo, exige uma análise ontológica transposta às aparências fenomênicas e que alcance sua essência. Neste plano, a pesquisa sob relação investiga a apropriação da categoria **trabalho** na Educação profissional de nível médio no estado do Ceará, à luz da ontologia marxiana-lukacsiana. O ponto de fulcro a nortear o estudo é expresso nesta dúplice indagação: - *qual orientação de trabalho prevalece na Educação profissional de nível médio no Ceará e quais as contradições ontológicas perante a lógica de reprodução do capital?* Com procedência na materialidade de que a ação laborativa é uma categoria ontológica fundante do ser social, a Tese tem como objetivo geral compreender a centralidade da categoria trabalho na Educação profissional de nível médio no Ceará, analisando as contradições que emergem: conforme a economia clássica e a raiz ontológica. Exprime como objetivos específicos: a) Identificar as potencialidades e as contradições da categoria trabalho e sua apropriação institucional na educação profissional; b) Examinar a categoria trabalho nos documentos oficiais da Educação e nos projetos político-pedagógicos de escolas da Educação Profissional de nível médio; e c) Investigar, na esteira do marxismo ontológico, a categoria trabalho na economia clássica e na ontologia do ser social, verificando a prevalência e a forma concreta como se revela na educação profissional do Brasil e do Ceará. Metodologicamente, temos um estudo teórico-bibliográfico e análise documental incluindo: LDB nº 9.394/1996; DCNEPT, Resolução CNE/CP Nº 1 de 5 de janeiro de 2021; e três Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das EEEPs, ancorado no materialismo histórico-dialético. A fundamentação teórica mobiliza autores clássicos do marxismo — como Marx, Lukács, Mészáros e Gramsci — e pesquisadores brasileiros contemporâneos que atualizam essas reflexões no campo da educação, como Tonet, Lessa, Saviani, Duarte, Jimenez e Frigotto. Todos convergem na crítica à educação como mecanismo de reprodução da lógica do capital, e na defesa de um projeto formativo pautado na práxis e na ontologia do ser social. Não é possível projetar uma educação para além do capital sem esse suporte ontológico, tampouco vislumbrar a emancipação humana. Com fundamento na ontologia marxiana-lukacsiana, os resultados apontam que, apesar de o trabalho possuir potencial formativo emancipador, sua apropriação pela Educação Profissional, nos moldes educacionais/escolares atuais, incorre em práticas que reproduzem a lógica do trabalho alienado, conforme sua abordagem na economia clássica, distanciando-se da práxis transformadora exigida pelo marxismo. Ademais, o trabalho como princípio educativo, amplamente difundido por algumas teorias críticas da educação, como a defendida por Saviani e seus interlocutores, está presente

nos marcos legais e pedagógicos que fundamentam as bases conceituais da Educação Profissional de nível médio no Ceará como instrumento de formação da classe trabalhadora. Contudo, isso ocorre de modo contraditório, pois, ao mesmo tempo em que aponta para a transformação social, mantém-se subsumido às tessituras estruturais do capital, conforme citado nos nossos achados. Logo, elementos inerentes à racionalidade empresarial educacional revelam uma recontextualização que tende para o modelo conservador da proposta educativa que tem no trabalho a categoria central e que demonstram um entendimento conforme a economia clássica liberal, como alertam autores críticos da ontologia. Como contribuição atual, esta tese oferece uma ferramenta analítica que organiza três níveis de centralidade da categoria trabalho — ontológica, ideológica e efetiva —, destacando a distância entre essência, discurso e prática na Educação Profissional de nível médio no Ceará. Por fim, a pesquisa a qual desvela-se na compreensão acerca da categoria trabalho e sua relação com a educação, fundamental à práxis transformadora, exige que busquemos sua essência ontológica.

**Palavras-chave:** categoria trabalho; educação profissional de nível médio; ontologia marxiana-lukacsiana.

## ABSTRACT

The concept of work based on the conceived bases of Brazilian Education, structured on the logic of capitalism, requires an ontological analysis that transposes its phenomenal appearances and reaches its essence. On this plane, a research on the relationship investigates the appropriation of the category of work in professional education at the medium level in the state of Ceará, in the light of Marxian-Lukacsian ontology. The fulcrum point to be orientated is the study expressed in this two-fold investigation: - what orientation of work prevails in the professional education of medium level in Ceará and what are the ontological contradictions perante to the logic of reproduction of capital? Coming from the materiality that the labor activity is a founding ontological category of social being, the general objective is to understand the centrality of the labor category in the professional education of a medium level in Ceará, analyzing the contradictions that emerge: according to classical economics and ontological roots. Expresses as specific objectives: a) Identify the potentialities and contradictions of the job category and its institutional appropriation in professional education; b) Examine the category of work in the official educational documents and the political-pedagogical projects of middle-level professional educational schools; and c) Investigate, in this area of ontological Marxism, the category of work in classical economics and the ontology of social being, verifying the prevalence and concrete form as revealed in professional education in Brazil and Ceará. Methodologically, we have a theoretical-bibliographical study and documentary analysis including: LDB nº 9,394/1996; DCNEPT, Resolution CNE/CP No. 1 of January 5, 2021; and three Political-Pedagogical Projects (PPPs) of the EEEPs, anchored in historical-dialectic materialism. The theoretical foundation mobilizes classical authors of Marxism — such as Marx, Lukács, Mészáros and Gramsci — and contemporary Brazilian researchers who update these reflections in the field of education, such as Tonet, Lessa, Saviani, Duarte, Jimenez and Frigotto. All of them converge in the criticism of education as a mechanism for the reproduction of the logic of capital, and in the defense of a training project based on the praxis and ontology of social being. It is not possible to project an education beyond capital without this ontological support, nor to envision human emancipation. Based on Marxian-Lukacsian ontology, the results suggest that, despite the work possessing emancipatory formative potential, its appropriation by Professional Education, in the current educational/school molds, involves practices that reproduce the logic of alienated work, according to its approach in classical economics, distancing itself gives transformative praxis required by Marxism. Furthermore, the work as an educational principle, widely disseminated by some critical educational theories, as defended by Saviani and his interlocutors, is present

in the legal and pedagogical frameworks that underpin the conceitual bases of the Professional Education of a medium level in Ceará as an instrument of training of the working class. However, this happens in a contradictory way, because, at the same time as it aims for social transformation, it remains subsumed in the structural tessituras of capital, as mentioned above. Logo, elements inherent to educational business rationality reveal a recontextualization that tends towards the conservative model of the educational proposal that does not work in a central category and that demonstrates an understanding in accordance with classical liberal economics, as critical authors of ontology warn. As a current contribution, this article offers an analytical tool that organizes three levels of centrality of the work category — ontological, ideological and effective —, highlighting the distance between essence, discourse and practice in the Professional Education of a medium level in Ceará. Finally, the investigation revealed in an understanding of the category of work and its relationship with education, fundamental to transformative praxis, requires that we seek its ontological essence.

**Keywords:** work category; vocational education at the high school; marxist-lukácsian ontology.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A CATEGORIA TRABALHO: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E SUA CENTRALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	<b>31</b>
<b>2.1</b>	<b>A Categoria Trabalho nos lineamentos da Educação Profissional</b> .....	<b>35</b>
<b>2.2</b>	<b>Apontamentos críticos da relação histórico-ontológica entre os complexos do trabalho e da Educação</b> .....	<b>38</b>
<b>2.3</b>	<b>Contradições teórico-práticas na concepção do trabalho como princípio educativo</b> .....	<b>46</b>
<b>2.3.1</b>	<i>Educação profissional brasileira e sua relação “onto-histórica” com o complexo do trabalho</i> .....	<b>51</b>
<b>2.4</b>	<b>Rupturas e apropriações teóricas da categoria trabalho: da Economia clássica à compreensão marxiana-lukaesiana</b> .....	<b>60</b>
<b>2.4.1</b>	<i>A categoria trabalho e sua distinção ontológica ao complexo da educação</i> .....	<b>65</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: HISTÓRIA E DICOTOMIA NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA</b> .....	<b>72</b>
<b>3.1</b>	<b>Gênese e estrutura dicotômica da Educação profissional no Brasil</b> .....	<b>72</b>
<b>3.2</b>	<b>Contribuições da Teoria crítica de Saviani: proposições e limites dentro do sistema oficial de ensino</b> .....	<b>80</b>
<b>3.2.1</b>	<i>Pedagogia Histórico-Crítica e Educação profissional: convergência e possibilidades teórico-metodológicas</i> .....	<b>87</b>
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: DO PLANO LEGAL À PREVALÊNCIA DA CATEGORIA TRABALHO</b> .....	<b>91</b>
<b>4.1</b>	<b>A implementação das EEEPs e os fundamentos teóricos</b> .....	<b>91</b>
<b>4.2</b>	<b>Determinações da categoria trabalho: contradições, limites ontológicos e o horizonte emancipador</b> .....	<b>102</b>
<b>4.2.1</b>	<i>Projeto Político Pedagógico das EEEPs: contradições entre essência, discurso e prática efetiva</i> .....	<b>106</b>
<b>4.3</b>	<b>Materialização da Economia clássica na Educação profissional técnica de nível médio do Ceará</b> .....	<b>115</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>126</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>133</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação profissional de nível médio, especialmente no contexto cearense, está imbuída de contradições inerentes a sua inserção no sistema de reprodução do capital. Embora proponha fundamentos humanizantes — como o trabalho como princípio educativo —, sua materialização ocorre sob a lógica produtivista, funcional à formação da força de trabalho para os interesses do mercado. Nessa lógica, torna-se necessário desvelar ontologicamente essa contradição com suporte nas categorias fundamentais do marxismo, especialmente o trabalho como fundante do ser social.

Nessa contextura, a educação, nos marcos da sociedade capitalista, tem papel ambíguo e contraditório na formação da classe trabalhadora. No âmbito da Educação profissional, essa ambiguidade se intensifica, uma vez que os pressupostos formativos dessa modalidade de ensino estão historicamente vinculados às exigências do mercado e à lógica da reprodução do capital.

A categoria trabalho, nesse âmbito, figura como elemento estruturante das práticas educativas — ora como princípio de formação humana integral, ora como vetor de ajustamento funcional à racionalidade produtiva vigente. Assim expresso, a Educação profissional básica, no Brasil e no Ceará, denota contradições que tensionam sua função social: formar a classe trabalhadora dentro dos marcos do capital, enquanto invoca princípios como emancipação e trabalho como fundamento formativo.

Com efeito, notória é a apropriação do trabalho como princípio educativo, fundamentado em teorias críticas da Educação, a exemplo da Pedagogia que tem base teórica nos estudos de Dermeval Saviani, especialmente desde os anos de 1990, pelas bases conceituais da Educação básica em sua modalidade profissional<sup>1</sup>.

À luz dessa realidade, torna-se fundamental realizar uma análise ontológica que ultrapasse as aparências fenomênicas e revele a essência da relação entre trabalho e educação. Para isso, este estudo se apoia na ontologia marxiana, conforme resgatada por György Lukács e pelos autores e autoras que se orientam pelas lentes ontológicas da realidade social.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) aparece neste estudo como uma referência amplamente citada no campo progressista e nos documentos oficiais relativos à Educação profissional e que entende o trabalho como princípio educativo capaz de promover a formação

---

1 A Educação Profissional integrada à última etapa da Educação básica no Brasil é objeto de análise bibliográfica nesta pesquisa. De uma parte, renomados autores (Saviani; Ramos; Moura; Duarte; Ciavatta; Frigotto; Kuenzer) foram consultados para verificarmos os fatores históricos que consubstanciam a relação entre trabalho e Educação nos marcos referenciais dessa modalidade. Na outra parte, autores notáveis (Lukács; Marx; Tonet; Lessa; Tumolo; Jimenez, outros) fundamentaram a relação entre os complexos do trabalho e da Educação no sentido ontológico.

omnilateral do ser social, ainda que tensionada pelos limites materiais e ideológicos impostos pela estrutura capitalista. Em vez de assumirmos a PHC como pressuposto único e incontestável, adotamos uma abordagem crítica ontológica: cuidamos de sua maneira discursiva e normativa como elemento a ser verificado empiricamente e como possível evidência da captura das políticas e práticas educativas no âmbito cearense pela lógica do capital.

Ancorado no materialismo histórico-dialético, o professor Dermeval Saviani contribui para este estudo com a Pedagogia Histórico-Crítica – uma teoria pedagógica tributária do método da Economia política de Marx (Saviani, 2007), e acrescenta seu suporte filosófico em autores clássicos e contemporâneos da literatura marxista, a saber, Pistrak (1888-1937)<sup>2</sup>, Bogdan Suchodolski (1903-1992)<sup>3</sup>, Gramsci (1891-1937), dentre outros, corroborando em sua concepção a Educação que produz a humanidade no conjunto das pessoas (Saviani, 2019). Nesse intervalo, destacamos também que Saviani afirma a sua inspiração em Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo.

A Pedagogia Histórico-Crítica reivindica o trabalho como elemento educativo central passível de fomentar a transformação social. Entendido assim, Saviani, com fundamento em Marx, infere que o ser humano, como ser social e histórico, é capaz de adquirir ampla leitura da realidade/totalidade para promover os meios necessários à transformação social e formular as possibilidades futuras da emancipação humana. É sabido, entretanto, que a Educação e sua relação com o trabalho alienado determinado sob os auspícios do capital possui limites e cria óbices à plena liberdade humana.

Sobre esta fundamentação, temos a importante contribuição de Tonet (2012), com apoio na ontologia do ser social de Gyorgy Lukács (1885-1971), ao asseverar que o trabalho (assalariado) tal como está subsumido ao capital na atualidade impossibilita o alcance de uma sociabilidade inerente à emancipação humana, uma vez que ela só ocorrerá em uma sociedade em que o trabalho (complexo fundante) tenha atingido seu formato associado quanto ao caráter ontológico do ser social, como entendiam Marx e aqueles que recuperam sua lógica ontológica.

---

2 Moisey Pistrak (1888–1937) foi um educador soviético fundamental para a Pedagogia socialista, influenciando a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) com sua defesa da "Escola do Trabalho". Sua abordagem materialista dialética focava na auto-organização, articulação com a realidade social, trabalho industrial e formação politécnica, alinhando-se à procura da PHC por uma educação transformadora e superação da sociedade de classes. Fonte: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/24443>.

3 Bogdan Suchodolski (1903–1992): Pensador polonês, combateu as pedagogias burguesas e a "Pedagogia da Essência" com uma abordagem materialista histórica-dialética. Sua "Pedagogia para o Futuro" foca na educação da classe trabalhadora e na compreensão da educação como processo contínuo de luta. Suas obras influenciam a PHC com a compreensão da teoria marxista da educação. Fonte: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/1572>.

Com esteio nesse entendimento e considerando que o foco dessa análise envolve o complexo social da educação, que, por sua vez, inclui, além de outros, os limites e os desafios da atividade educativa e o contexto de formação da classe trabalhadora, este trabalho de doutoramento tem como objeto de investigação a categoria trabalho na Educação profissional de nível médio no estado do Ceará, com procedência nas contribuições e pressupostos ontológicos do marxismo.

O trabalho como princípio educativo nas bases da teoria crítica de Saviani e materializado nas referências teóricas da Educação profissional foi aqui estudado considerando as contradições no plano da realidade e a processualidade educativa explícita nessa teoria. Desse modo, ancorada no materialismo histórico-dialético, esta investigação tenciona apreender a processualidade contraditória entre formação emancipadora e adaptação estrutural.

Ademais, a realidade que pretendemos em torno desse objeto nos alerta para o fato de que há contradições e limites ontológicos no movimento de aproximação entre o trabalho concatenado à práxis formativa marxiana com a formação da classe trabalhadora para a prática do trabalho (alienado) e por atribuir ao complexo da educação um caráter mediador e catalisador desse processo com vistas à emancipação humana, desenvolvendo-se em pleno movimento sob a lógica do projeto societário operado pelo capital.

Objetivado assim, a análise do complexo da educação no âmbito brasileiro, guiado pelo modelo da produção moderna capitalista, que tem no seu horizonte o trabalho assalariado, necessita de sucessivas aproximações sob as lentes da ontologia, para que se torne mais evidente o entendimento da distância entre a plena formação/emancipação humana e o formato de sociabilidade vigente que assola a classe trabalhadora.

Quanto ao conhecimento acumulado pela humanidade e seu valor determinado, conforme sublinha Saviani na PHC, concordamos com o professor Ivo Tonet, o qual se posiciona de acordo, entretanto, esse autor, que resgata os estudos de Lukács no que tange à ontologia do ser social, entende ser ontologicamente inconciliável a Educação orientada para a emancipação humana pela via do sistema reprodutivo do capital, sendo imprescindível superá-lo (Tonet, 2005; 2012; 2013).

Por constituir estudo que envolve o complexo da Educação, inserimos como um dos elementos centrais de análise do real nesse intento a formação básica da classe trabalhadora que, apesar do potencial formativo do trabalho como categoria ontológica, sua apropriação pelas estruturas educacionais vinculadas ao capital resulta em uma prática formativa alienada, fragmentada e funcional à lógica reprodutiva.

A Tese assume a noção de que esse tensionamento não decorre de falhas

operacionais, mas é expressão das determinações objetivas de uma sociabilidade capitalista que impede a realização plena da emancipação humana. Mesmo em propostas pedagógicas com inspiração marxista, os *currículos* e dispositivos institucionais remansam subordinados à racionalidade instrumental, esvaziando o sentido ontológico do trabalho como práxis transformadora.

Proseguimos com essa investigação, tencionando a ideiação de que, apesar de o trabalho possuir potencial formativo emancipador, sua apropriação pela Educação profissional, nos moldes educacionais/escolares atuais, incorre em práticas que reproduzem a lógica do trabalho alienado, distanciando-se da práxis transformadora exigida pela ontologia marxiana-lukacsiana. Sob essa circunstância, o trabalho no interior da Pedagogia Histórico-Crítica – largamente difundido na obra de Saviani e daqueles que contribuem para expansão dessa teoria, é sistematicamente utilizado para fortalecer as bases conceituais/referenciais da Educação profissional na perspectiva de formação da classe trabalhadora, contraditoriamente, demandando pela transformação social na teia do capital.

Sob esse plano, entendemos que esse objeto possui contrapositionamentos teórico-metodológicos e limites ontológicos para efetivar-se como revolucionário na sociabilidade vigente, que alcance a emancipação dos sujeitos. Além do mais, cabe esclarecermos se há persistência na Educação profissional em seu nível básico do pressuposto do trabalho ontológico nos termos marxianos com vistas à politecnia<sup>4</sup> ou se prevalece o trabalho no sentido liberal<sup>5</sup> da Economia clássica na sociabilidade vigente.

Usamos o conceito de economia liberal em decorrência do caráter radical da análise ontológica: queremos compreender a lógica estrutural do capital que condiciona a Educação profissional. O neoliberalismo é uma fase histórica dessa lógica, mas não altera sua essência. Ao trabalhar com o liberalismo em seu formato clássico, mostramos que a contradição entre emancipação e reprodução do capital não é conjuntural, mas estrutural.

Outro elemento que assume centralidade nessa investigação é a politecnia defendida por Marx e resgatada por autores e autoras da seara marxista, a exemplo do próprio

---

4 A politecnia, conforme Marx e retomada por Saviani na Pedagogia Histórico-Crítica, refere-se à formação omnilateral do ser humano, promovendo o desenvolvimento integrado das capacidades intelectuais e práticas por meio da articulação entre trabalho manual, trabalho intelectual, ciência, técnica e cultura. No contexto escolar, isso significa superar a divisão entre formação técnica e propedêutica, buscando uma educação que reconheça o trabalho como mediação fundante da formação humana (Saviani, 2019).

5 O liberalismo econômico é frequentemente datado com a publicação da obra clássica de Adam Smith, *Uma Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*, em 1776. O liberalismo econômico baseia-se nos princípios da liberdade individual, da propriedade privada e da intervenção governamental limitada. O termo "liberalismo" deve ser compreendido em seu contexto histórico. O liberalismo clássico enfatizava a liberdade em relação à regulamentação governamental. Fonte: <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/economic-liberalism>. Em nosso texto, onde tiver "economia clássica" deverá ser interpretada no sentido liberal do termo.

Saviani, uma vez que se exprime, conforme o autor da PHC, como base da organização escolar que compreende a indissociabilidade do trabalho intelectual relativamente ao labor material. Disso decorre uma exigência ontológica, comprovada no percurso desse estudo, para entendermos que, a fim de o trabalho, consoante a teoria marxiana, possibilitar aos sujeitos a capacidade de vincular teoria e prática de maneira dialética, como guia da ação transformadora (a própria *práxis*), exige essencialmente uma apreensão do real orientado pela ontologia, de modo que, sem esta, não é possível vislumbrar uma educação transposta ao capital (Mészáros, 2008).

No curso dos lineamentos expostos, reiteramos a exigência de estudos fundamentados na ontologia marxiana-lukacsiana, incluindo renomeados autores nacionais que contribuem para ressaltar as contradições e os limites dos processos educativos formais atrelados à lógica do capital e sua dinâmica no quadro educacional brasileiro, em particular,, na Educação profissional de nível médio que possui nos seus referenciais teórico-metodológicos o trabalho como princípio educativo na formação da classe trabalhadora para a prática do trabalho.

Demais disso, como advertiu Marx na Crítica ao Programa de Gotha<sup>6</sup> (Marx, 2012), proclamações programáticas não substituem a transformação das condições materiais, por isso, a invocação do trabalho como princípio educativo exige análise ontológica. A crítica de Marx ao Programa de Gotha ilumina desde o início a necessidade de distinguir entre proclamações formais e transformações estruturais. Ao introduzir o pensamento marxiano, a tese sinaliza que a simples invocação do trabalho como princípio educativo, sem alteração das condições materiais e das relações de produção, corre o risco de permanecer retórica e impotente ante as determinações do capital.

Sobre a impossibilidade de superação do sistema do capital no seio da educação capitalista, Tonet (2005) infere que não há possibilidades de se criar uma escola ou mesmo desenvolver um sistema educacional ou uma política educacional apartada da exploração da classe trabalhadora amplamente alienada pelo capital, cujo compromisso é a reprodução e perpetuação do seu sistema produtivo. Como alertara Ivo Tonet, não há capitalismo sensível à humanização.

Neste estudo, a escolha do objeto e da abordagem teórica está diretamente vinculada a nossa prática docente na rede pública cearense. Ao acompanhar cotidianamente as contradições enfrentadas pela juventude trabalhadora na Educação profissional, emergiu a

---

6 A Crítica ao Programa de Gotha é um texto de Karl Marx, escrito em 1875, como observações críticas ao projeto de programa do partido operário alemão que estava sendo unificado em Gotha. Marx analisa e rejeita concessões políticas e teóricas daquele programa, oferecendo um dos seus pronunciamentos mais detalhados sobre estratégia, transição socialista e a natureza do trabalho e da distribuição numa sociedade pós-capitalista.

necessidade de analisar, sob a óptica da ontologia marxiana, como os documentos referenciais pedagógicos influenciam — ou limitam — as possibilidades de formação crítica e emancipadora no seio da escola pública.

Por consequente, postulamos o ponto de vista de que as ações/reflexões sejam legítimas com base no pensamento marxiano de análise ontológica para que avancem na forma da Educação consoante o projeto societário em que o trabalho seja compreendido em sua maneira associada, ontológica, articulado aos outros complexos - eis que nosso compromisso nesse estudo acadêmico *stricto sensu*. Para tanto, cabe, sobretudo, perscrutar as orientações transferidas por Tonet (2005) acerca das atividades educativas emancipatórias que movimentem a crítica radical à sociedade capitalista, ora demandada ao campo da educação.

Ressaltamos que essas inquietações já eram intensas durante os nossos estudos no mestrado (2018-2020). Naquele intento, analisamos a práxis docente em um contexto de educação formal, conforme é requerida na Pedagogia histórico-crítica e, de modo genérico, a influência dessa teoria para as bases conceituais da Educação profissional. As respostas às indagações suscitadas demonstraram que essa vertente pedagógica de Saviani engendra influência direta nos fundamentos teóricos da EP, especialmente no tratamento conferido ao complexo do trabalho acerca de uma formação omnilateral<sup>7</sup> nos termos atribuídos por Marx e recuperado por Manacorda<sup>8</sup> (2007). Com apoio nisso, ainda há muito o que se desvelar acerca da influência dessa teoria na educação formal que ora se adjunta ao capital.

Outro achado exposto corresponde à predominância de práticas sociais docentes análogas a uma educação guiada pela lógica da produção capitalista, validando como um dos principais objetivos da Educação profissional a formação dos filhos da classe trabalhadora de maneira imediata e instrumental para o trabalho valorativo à força ideológica do capital (Mészáros, 2008), revelando a histórica dualidade e dicotomia educacional<sup>9</sup>. No entanto, no No contrafluxo das orientações desse sistema, no entanto, desenvolvemos um recurso educacional com propostas de atividades educativas fundamentadas na dialética histórico-

---

7 A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica da pessoa humana a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, que se deve considerar sobre todo o âmbito daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais os (as) trabalhadores (as) estão excluídos (as), em consequência da divisão do trabalho (Manacorda, 1991, p. 81).

8 Mario Alighiero Manacorda (1914-2013) foi um intelectual marxista italiano e filólogo de renome que analisou a Pedagogia sob a óptica de Karl Marx, destacando a relação entre educação, trabalho e a superação da unilateralidade humana. Sua obra principal, **Marx e a Pedagogia Moderna**, defende uma educação omnilateral (integral) que une ensino intelectual, físico e politécnico, visando ao desenvolvimento completo do trabalhador e à superação da divisão social do trabalho, conforme o pensamento marxiano.

9 Sobre a histórica dualidade educativa (*lato* e *stricto*) de escolas para dirigentes e dirigidos e, consequentemente, a dicotomia de formação propedêutica em relação à profissionalizante, analisamos os dizeres de Santos (2017; 2019) com base em Lukács (2018), além de Tonet (2005) e Saviani (2007).

crítica.

Evidentemente, não pretendemos extinguir nem alterar a proposta pedagógica em curso ou acreditar na superação da lógica do capital com aquele estudo, tampouco encerrar nossas investigações que corroboram as críticas à educação que se mostra orientada pelas recomendações do capital, especialmente por meio dos organismos internacionais de ajustes socioeconômicos globais<sup>10</sup> (FMI, Banco Mundial, Unesco, outros).

No momento fluente, é válido exprimir que este estudo se tornou mais instigante e consistente no rigor científico do “onto-método” no decorrer das disciplinas cursadas e nas reuniões da Linha de Pesquisa no doutorado (*E-LUTA/PPGE/UFC* e *IMO/PPGE/UECE*), principalmente naquelas que conduzem o referencial “ontomarxiano” como suporte metodológico de análise do real.

Nesse turno, cumpre salientar a importante contribuição dos(as) docentes do PPGE/UFC e do PPGE/Uece nesse movimento formativo, uma vez que eles(as) desenvolveram suas análises teóricas resgatando a teoria marxiana, especialmente no referente à ontologia do ser social de Gyorgy Lukács, para embasarem as discussões “sob o plano ontológico que fornece o pressuposto de que o trabalho funciona como base categorial do complexo educativo”, conforme asseverou o professor Derivaldo Santos, na Ementa da disciplina ministrada na Uece<sup>11</sup>. Cuidamos naquele percurso de elaborar um relatório “ontoformativo” essencial para os estudos futuros.

Sob fundamento de Ivo Tonet, Sergio Lessa, Susana Jimenez e em autores e autoras que representam as linhas de pesquisa supramencionadas, realizamos um estudo que contextualiza o complexo da Educação na reprodução da sociedade e seus limites ontológicos perante o capital. E, nesse plano objetivo, aguçamos mais ainda a ideia de investigar a categoria do trabalho, especialmente na maneira como está explícito na teoria marxiana, repercutindo na Pedagogia histórico-crítica de Saviani e sua relação com as bases conceituais da Educação profissional, no intuito de desvelarmos, sob as lentes da ontologia, a essência desse objeto e o seu movimento na educação vigente.

---

<sup>10</sup> Este tema é tratado mais adiante em nossa pesquisa. Para mais esclarecimentos sobre esse assunto ver: Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo (2015). O Banco Mundial assumiu a direção das políticas de financiamento da educação no mundo capitalista, sobretudo nos países “em desenvolvimento”, com o propósito singular de comprometê-los com a nova ordem econômica autodenominada de globalização. Em síntese, a educação pública-estatal foi debelada pelo Banco que, alçado de poder, impõe uma educação mundial tendida aos interesses do mercado, à estabilização econômica e ao princípio de governabilidade, indispensáveis à acumulação ampliada do capital.

<sup>11</sup> Disciplina ministrada durante o semestre de 2023.1, na Uece. Conteúdo programático: 1) Fundamentos para a compreensão do desenvolvimento da concepção teórica de Marx (Prof. Osterne Maia); 2) Ontologia materialista e Educação: trabalho, educação e ontologia do ser social (Profª. Betania Moraes); 3) Formação humana, Formação Estética dos Sentidos Humanos e Reprodução Social (Prof. Derivaldo Santos); 4) Trabalho, Formação Humana e Ontologia: Seminários integradores (apresentados pelos(as) discentes).

Pelo exposto, o problema que orienta esta pesquisa é suscetível de ser sintetizado nesta pergunta: - *qual orientação de trabalho prevalece na Educação profissional de nível médio no Ceará e quais as contradições ontológicas perante a lógica de reprodução do capital?*

A materialidade exprimida é que, apesar de o potencial emancipador do trabalho como categoria fundante do ser social, sua apropriação institucional tende a reproduzir práticas alienadas, distanciando-se da práxis transformadora exigida pela ontologia marxiana-lukacsiana.

Consoante a premissa retromencionada, temos uma investigação expressando como objetivo geral compreender a centralidade da categoria trabalho na educação profissional de nível médio no Ceará, analisando as contradições que emergem: conforme a Economia clássica e a raiz ontológica.

Salientamos, então, que, para decompor o objetivo geral, assumindo como referencial teórico o marxismo ontológico, na tentativa de facilitar a incursão na essência do objeto e resolução da problemática suscitada, impõem-se como elementos de análise basilares o que está à continuidade.

a) Identificar as potencialidades e as contradições da categoria trabalho e sua apropriação institucional na educação profissional; b) Examinar a categoria trabalho nos documentos oficiais da Educação e nos projetos político-pedagógicos de escolas da Educação Profissional de nível médio; e c) Investigar, na esteira do marxismo ontológico, a categoria trabalho na economia clássica e na ontologia do ser social, verificando a prevalência e a forma concreta como se revela na educação profissional do Brasil e do Ceará.

Considerando além de Saviani e Tonet, nesse intento, o nosso fundamento na ontologia lukacsiana não aparece meramente como referência teórica, mas como instrumento analítico passível de organizar três níveis de centralidade da categoria trabalho — ontológico, ideológico e efetivo — e revelar, na realidade concreta da Educação profissional cearense, a distância entre essência, discurso e prática, contribuindo para o debate sobre a formação da classe trabalhadora e os limites da emancipação dentro da sociabilidade capitalista.

Ressaltamos que o estudo sob relato não tem a pretensão de aprofundar a crítica ou de anular os fundamentos de qualquer teoria pedagógica inserida na estrutura educacional, como a de Saviani, tampouco consubstanciar as críticas no plano formal a modo hegeliano, deixando incontestado o posicionamento dos defensores e críticos da literatura apreciada, ou *in absentia* o precursor da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nosso movimento investigativo é contrário a essa lógica, exprimindo a procura incessante e a validade da dialética da essência desse objeto para contribuir com novos

estudos sobre os seus limites dentro da emancipação humana e a sua possível relação com a problemática da Educação pública direcionada à classe trabalhadora no capitalismo vigente.

Saviani contribui com esta investigação porque enfatiza o trabalho como princípio educativo; Tonet mostra os limites ontológicos; e a nossa tese desvela a essência do objeto, o qual organiza os três níveis da centralidade do trabalho, aplicando o ideário Lukács na atualidade para evidenciar contradições específicas da realidade educacional cearense.

Por entendermos ser imenso o arcabouço das pesquisas e produções acadêmicas que tratam com profundidade a temática da Educação e sua relação com o trabalho, procuramos, neste estudo, sem definição de períodos cronológicos organizados, delinear, dialeticamente e com maior ênfase, o modo como a categoria trabalho está inserida no interior da Educação profissional e suas raízes ontológicas na perspectiva de emancipação humana, resgatando, em partes, a teoria crítica de Saviani, bem como a sua captura pelo sistema capitalista no referente à formação educacional da classe trabalhadora.

Com base na ontologia marxiana, sustentamos que as formulações da PHC não estão inseridas, absoluta ou literalmente, nos documentos oficiais do MEC no referente à educação profissional de nível médio. Nesta perquisição acadêmica em senso estreito, o que prevalece é a captura dos fundamentos teóricos em textos acadêmicos vinculados a programas oficiais de pós-graduação que possibilitam ampliar o suporte teórico para as políticas educacionais, especialmente na produção de dispositivos legais no plano oficial de ensino.

Temos, a seguir, o intento de delinear alguns movimentos de procura por “caminhos” no plano das objetivações que direcionam o nosso entendimento do real. Nessas trilhas histórico-dialéticas, havemos de considerar categoricamente o “ontométodo”, em que “[...] uma investigação assentada no marxismo aponta, em última análise, para a superação do capital....” e **“Não pode supor o aperfeiçoamento ou a humanização do capitalismo...”** (Jimenez e Terceiro, 2009, p. 301, grifamos). Desse modo, nos propomos adentrar o movimento contraditório que abrange a educação capitalista, tentando desvelar o movimento do real que compreende o objeto sob relatório.

A metodologia adotada neste estudo está alicerçada no materialismo histórico-dialético, operado sob a ótica da ontologia marxiana-lukacsiana. Este referencial analítico permite ultrapassar o nível fenomênico dos dados imediatos e alcançar a essência do objeto, compreendendo sua dinâmica contraditória dentro da totalidade social.

É necessário o entendimento de que a materialidade “diz” como o objeto se apresenta e se move. Para Marx (2015), são fundamentais as aproximações razoáveis no seu método, sendo esta a história, que dá possibilidades para entender tal objeto e, quando retorna, possui ricas determinações.

Em vez de seguir uma rota metafórica, o percurso investigativo se arrima na objetividade científica e na historicidade concreta do ser social. De modo breve, vejamos alguns questionamentos conforme o método científico moderno no plano da formalidade imediata: Para onde? Em que direção? Qual o rumo<sup>12</sup>?

Algumas indagações surgem quando estamos operando mentalmente a procura pelo caminho a ser seguido em determinadas situações, especialmente nas demandas investigativas que se diluem nos processos científicos modernos. E nesse movimento de abstração, especialmente para aqueles que não têm no seu horizonte de investigação a ontologia, ocorrem inúmeras dúvidas quanto às vias que pretendem percorrer. Então, o que fazer? Pensamos que uma possibilidade norteadora imbuída da dialética marxiana nos garante empreitar as demandas investigativas em tela.

Antes, porém, de prosseguirmos com as elucubrações metodológicas no compasso da materialidade histórica e dialética, vejamos brevemente como a humanidade caminhava, seja expresso, de passagem, no seio empírico da existência material, há alguns séculos, tomando aqui como um bom exemplar que configura os mecanismos operados pelo método científico moderno, um instrumento de mediação utilizado para seguir um determinado itinerário/caminho: a Rosa dos Ventos<sup>13</sup>.

Para a nossa observação ilustrativa, a rosa dos ventos, essa "pétala" norteadora, é entendida como uma imagem representativa dos quatro sentidos fundamentais chamados de pontos cardeais e seus colaterais. É uma referência para indicar a volta completa do horizonte. Assim, praticamente, todos os pontos na linha do horizonte são passíveis de ser localizados

---

12 Na ciência cartográfica, Rumo é o ângulo orientado contado a partir da direção norte ou sul em direção ao alinhamento, variando de 0° a 90°, recebendo as letras correspondentes ao quadrante que pertence. (Extraído de material didático da EP). Fonte: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/material\\_didatico/agropecuaria/agropecuaria\\_topografia\\_e\\_geodesia.pdf](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/material_didatico/agropecuaria/agropecuaria_topografia_e_geodesia.pdf)

13 A rosa-dos-ventos apareceu nas cartas e mapas a partir do século XIV, quando fez a sua primeira aparição nas cartas portulanos. O termo "rosa" vem da aparência dos pontos cardeais da bússola que lembram as pétalas desta flor. Originalmente esta invenção era usada para indicar as direções dos ventos (o que era conhecido como rosa-dos-ventos) mas os 32 pontos da bússola se originaram das direções dos oito ventos principais, dos oito ventos secundários e dos dezesseis ventos complementares. Na Idade Média, os ventos tinham nomes geralmente iguais aos dos países mediterrâneos por onde eles passavam como tramontana (N), greco (NE), levante (E), siroco (SE), ostro (S), libeccio (SW), ponente (W) e maestro (NW). Nas cartas portulanos pode-se ver as iniciais destes ventos na ponta das "pétalas" como T, G, L, S, O, L, P, e M. Os 32 pontos são simples divisões das direções dos quatro ventos (mas os chineses dividiram a bússola em 12 direções principais baseadas nos signos do Zodíaco). Uma das primeiras coisas que os aprendizes de marinheiro ocidentais tinham de fazer era dizer todos os nomes dos pontos cardeais (nome dos pontos). Nomeá-los perfeitamente ("de cor e salteado") era uma exercício conhecido na língua inglesa pela expressão "boxing the compass". Não há um padrão único para a construção de uma rosa-dos-ventos, e cada escola de cartógrafos parece ter desenvolvido o seu próprio. Nas primeiras cartas o norte era marcado por uma ponta de seta acima da letra T (de tramontana). O símbolo evoluiu para uma flor-de-lis na época de Colombo e foi vista primeiramente nos mapas portugueses. Também no século XIV, o L (de levante) na parte leste da rosa foi substituído por uma cruz, indicando a direção do Paraíso (que se pensava estar localizado no Oriente), ou também onde Cristo havia nascido (no Levante). Fonte: <http://geoden.uff.br/curiosidade-rosa-dos-ventos/>. Acesso em: 27 out. 2022.

com exatidão. Cada quadrante da rosa dos ventos corresponde a 90°: considera-se o norte a 0°; o leste a 90°; o sul a 180°, o oeste a 270°, e novamente o norte a 360°.

A utilização de rosas dos ventos é por demais comum em todos os sistemas de navegação antigos e atuais. Essa é uma concepção muito usual e que entendemos estar muito próxima do que se pretende com o método científico moderno. Este serve como exemplo para reconhecermos a elaboração de um caminho traçado previamente pelo próprio sujeito, por meio da subjetividade, para proceder com sua investigação, construindo, teoricamente, um objeto com materiais oferecidos pelos dados empíricos imediatos (Tonet, 2013) ao contrário do que se pretende com a demanda pela essência concreta.

Consoante Kosik (1976), ao analisar as consequências do abandono da categoria da essência,

[...] a realidade social adquire, como diz Kosik (1976), um caráter de pseudoconcreticidade, ou seja, o imediato, o aparente, o fenômeno, o fragmento se apresentam como se constituíssem a totalidade da realidade. Esta pseudoconcreticidade precisa ser desmistificada.

Para nossa acepção, entretanto, nessa empreitada investigativa acadêmica, para a nossa análise do real, a abordagem é orientada pela ontologia, ou seja, por meio do “ontométodo”, à exceção do ponto de vista gnosiológico ou mesmo positivista imediato, esta “rosa” indica novos ventos, outras visões, renovadas possibilidades de chegarmos ao horizonte da emancipação humana. São as pétalas ontológicas que nos fazem enxergar o sentido da luta e da práxis que possibilitam caminhar pelas veredas da materialidade nesse perpétuo vir a ser.

Sobre os posicionamentos gnosiológico e ontológico, é fundamental nos situarmos conforme sublinha Tonet (2013), afirmando, no primeiro caso, que se trata de uma abordagem de qualquer objeto a ser conhecido que tem como eixo o sujeito – gnosiológico. E, por conseguinte, uma abordagem de qualquer objeto tendo como eixo o próprio objeto – ontológico. Esse autor continua esclarecendo, ainda, que o ponto de vista ontológico implica a subordinação do sujeito ao objeto, na medida em que

Ontologia é apenas a captura das determinações mais gerais e essenciais do ser (geral ou particular) e não, ainda, da sua concretude integral. Deste modo, a captura do próprio objeto implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência (Tonet, 2013, p. 14)

Em sendo assim, para consubstanciar a metodologia que nos tange em direção ao entendimento do horizonte longínquo da emancipação humana, este estudo segue na materialidade abrangente, no movimento dos “caminhos ontológicos”. Inicialmente, a análise

exige uma fundamentação teórico-bibliográfica sobre a temática que versa sobre a categoria trabalho e como ele é assumido como princípio educativo em teorias pedagógicas como a pedagogia histórico-crítica, nos documentos oficiais da educação profissional e, *pari passu*, a base marxiana que consubstancia o materialismo histórico e dialético, com especial atenção para os estudos que têm a ontologia marxiana-lukacsiana como horizonte de interpretação do real.

Consideramos necessária a utilização de material textual extraído das bibliotecas institucionais e também por meios digitais em sítios eletrônicos como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), plataformas que contêm bancos de teses e dissertações, bem como análises de livros e publicações em periódicos relevantes.

O estudo do objeto aqui sob relatório não caminha pelos trilhos hegelianos lógicos formais, mas procura se desvencilhar de qualquer forma arbitrária de direcionamento que desvie a compreensão e a construção do acesso ao horizonte da liberdade plena, que seja como assevera Marx, nas palavras de Paulo Netto (2011, p. 28), “produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto...”.

Essa processualidade, todavia, certamente se realiza tendo impreterivelmente como método de abordagem o materialismo histórico e dialético, em que, segundo a concepção marxiana, esse método de análise “[...] parte do real e do concreto, que aparecem sob a forma de dados; e pela análise de um de outros elementos destes, são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega a conceitos, as abstrações” (Netto, 2009, p. 19). O autor explica que Marx separa o que é da ordem da realidade do objeto do que é da ordem do pensamento. Assim, essa abordagem com suas “pétalas” ontológicas se revela como a melhor maneira de desvelar a essência do objeto em tela.

Ainda conforme Paulo Netto (2011, p. 20), na *Introdução aos estudos do método de Marx*, assinala que é de suma importância que se tenha claro o entendimento de que a teoria para Karl Marx “[...] tem suas especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”. Por essa via é que pesquisador e objeto não devem se confundir, ou mesmo criar identidade, pois seria um equívoco, reiterando o que demonstrara Lukács sobre a posição em que se encontra cada complexo, bem observado na ontologia do ser social.

Por essas lentes, a utilização do método dialético de Karl Marx será imprescindível à compreensão das categorias analíticas, para a apreensão da ideia de trabalho

como princípio educativo, concebido por Saviani, bem como a compreensão do trabalho ontológico e sua centralidade na constituição do ser social, além da necessidade de delinear as inferências teóricas da PHC nas bases conceituais da Educação Profissional e, de modo geral, com os processos educativos formais no Brasil e no Ceará.

Salientamos, ainda, que o referido método de Marx pressupõe dois momentos inseparáveis: a investigação (ou a pesquisa) e a exposição (ou a apresentação). Logo, não basta uma simples apropriação analítica do objeto pesquisado, mas uma exposição crítica, considerando suas contradições, sua lógica interna. Isto será de suma importância para ressaltarmos os pressupostos da categoria trabalho e os seus limites ora perscrutados.

Em relação às categorias de análise vinculadas ao objeto de estudo e seus respectivos aportes teóricos, definem-se: Trabalho ontológico (Marx 2017; Lukács, 2014); Trabalho como princípio educativo (Saviani, 2012; 2015; 2019; Gramsci, 1978); Educação escolar (modalidade profissional) (Moura, 2007; Ramos, 2014; Frigotto, 2006); Prática Social (*práxis*) (Saviani; 2007; 2019; Marx, 2007; Kosik, 1969); Emancipação humana (Marx, 2017; Lukács, 2014; Tonet, 2012; Lessa, 2012). Tais categorias, conforme análise, sofreram supressões e também outras foram incluídas ao longo da pesquisa.

Ressaltamos o caráter exploratório dessa investigação reportando-se de maneira crítica e reflexiva aos referenciais que convergem na relação concreta da práxis educativa com o trabalho e a educação no processo de reprodução do capital na contemporaneidade, contextualizando essa análise numa abordagem ontológica em torno do objeto requerido.

Além da importante contribuição dos aportes teóricos consubstanciados nas produções bibliográficas, temos as análises em documentos norteadores da Educação brasileira, em particular os referenciais que sustentam a Educação profissional brasileira na atualidade, especialmente os dispositivos que preconizam o trabalho como princípio educativo, bem evidentes nos referenciais orientadores da educação nessa modalidade.

Para Gil (2002, p. 46), “A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados”. Além desse benefício, consideramos, com base no mesmo autor, o baixo custo no investimento da pesquisa, pois são materiais já consolidados e disponíveis ao público nas próprias instituições ou em plataformas digitais, como sítios eletrônicos.

Os documentos legais que servem de base para as nossas análises incluem, além de outros: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, conforme alterações e atualizações vigentes; As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional, Resolução CNE/CP Nº 1 de 5 de janeiro de 2021; o Plano Nacional de Educação (2014-2024); documentos institucionais da rede de ensino estadual do Ceará que tratam da

Educação profissional; Projetos Político-Pedagógicos escolares – para compreendermos como está descrito o processo educacional com suas bases conceituais; decretos; e relatórios.

Cabe esclarecer que a análise empírica realizada nesta pesquisa envolveu o exame direto de três Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de EEEPs e um indireto, com base em pesquisa de outro autor, bem como documentos oficiais inframencionados. A seleção das escolas e documentos seguiu os critérios de representatividade regional (capital e Região Metropolitana) no qual temos acesso institucional; disponibilidade documental e relevância histórica (escolas criadas em diferentes fases da política estadual de Educação Profissional), das instituições requeridas, de modo a garantir que os achados refletissem tanto a diversidade institucional quanto os marcos legais que orientam a Educação Profissional no estado.

A escolha desses documentos também obedeceu ao critério de centralidade normativa, ou seja, foram considerados aqueles que orientam diretamente a organização curricular e pedagógica da Educação Profissional de nível médio. O cruzamento entre os PPPs e os documentos oficiais permitiu identificar tanto a centralidade ideológica do trabalho (nos discursos normativos) quanto sua centralidade efetiva (nas práticas escolares).

Conferimos no percurso metodológico adotado a realização de análise documental dos dispositivos legais institucionais relacionados à política de educação profissional de nível médio no Ceará, possibilitando identificar o grau de recepção e aplicação dos princípios da PHC nesses marcos normativos e operacionais. Essa técnica de análise documental é fundamental para examinar as diretrizes curriculares e as orientações pedagógicas em consonância com a categoria trabalho enquanto princípio educativo.

Ressaltamos com olhar acurado as concepções inseridas nestes textos que preconizam o funcionamento da educação nesse país e alargado para o nosso Estado, uma vez que trazem em seu bojo algumas categorias inerentes à perspectiva progressista de educação, reiteramos, como exemplo o “trabalho como princípio educativo” e a “formação humana integral”.

É o que observamos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (2021), que preconiza em seu art. 3º, inciso IV como um dos princípios a “centralidade do **trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular**, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem...”. Notamos a presença da concepção de Saviani abrindo espaço para uma proposta de educação que traz em si a problemática da categoria trabalho na medida objetivada pelo capitalismo.

Devido ao seu caráter contraditório, acreditamos que a educação orientada pelo capital não deixa dúvidas quanto aos seus objetivos no interior do processo educativo, pois o

que se pretende como formação, objetivamente, está longe de contemplar a emancipação humana por meio do trabalho no sentido ontológico. O referido complexo naquela abordagem é entendido na sua forma assalariada, inconciliável com o horizonte de emancipação humana, ou seja, nossas leituras investigativas encontram na legislação educacional brasileira princípios que, na prática, se restringem às orientações para uma formação da classe trabalhadora dirigida ao modo de produção moderna do capital.

Nesse limite, torna-se imperativo compreender ontologicamente por meio do próprio objeto que o processo educativo escolar, por contradição, se exprime como importante instrumento de orientação da classe trabalhadora em sua práxis educativa, no cumprimento da sua função social, contribuindo expressivamente para a produção social. Outrossim, a própria educação converge para a reprodução social do capital por meio dos seus “meandros” articulados aos processos produtivos de formação da classe trabalhadora no âmbito da educação escolar, muito bem expressa no modelo ou modalidade institucional profissionalizante, caso em que fazemos uma incursão investigativa de cariz acadêmico.

Assim sendo, ao prosseguirmos nesta investigação, tencionamos observar o quadro empírico de natureza educacional que congrega os filhos da classe trabalhadora, no movimento do real, com base nas categorias analíticas retrocitadas, consolidando essa análise dialética. Desse modo, tomamos o objeto perscrutado na sua dinâmica interna, que se traduz no movimento de apreensão das relações dialéticas entre os sujeitos e a realidade objetivada em determinado espaço e em certo tempo.

De tal jeito, no curso desta perquisição universitária em sentido estreito, é importante entendermos que o materialismo histórico se acende constantemente no percurso da pesquisa “[...] na contextualização histórica dos sujeitos pesquisados, percebendo-os como sujeitos inseridos e se relacionando em um contexto, e não como pessoas isoladas” (Von Mechein; Vigano; Laffin, 2018, p. 98).

Desse modo, consideramos este estudo no plano de doutoramento, delineando uma investigação da categoria trabalho posta nos fundamentos da educação profissional, a maneira como é assumida na economia clássica e na ontologia. Além do estado de reprodução do capitalismo contemporâneo, foram discutidas e recobradas essas ideias à luz da ontologia marxiana resgatada por Lukács e em pauta nas pesquisas de pós-graduação da Linha *E-luta* na Universidade Federal do Ceará.

A estrutura da Tese assenta-se em quatro seções principais: a primeira reporta-se à introdução, ao passo que a segunda discute os fundamentos ontológicos da categoria trabalho. A seguinte, a seu turno, aborda a história e a dualidade da Educação profissional no Brasil e analisa a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Profissional, destacando

pontos de convergência e limites. A derradeira - a quarta - examina a realidade cearense, investigando a prevalência da categoria trabalho nos documentos e práticas institucionais. Para remate, estão as considerações finais, sintetizando os achados e indicando caminhos para a formação emancipadora da classe trabalhadora.

Os módulos estão estruturados, expressando o segmento introdutório e a seção 2 (dois), intitulada “A categoria trabalho: fundamentos ontológicos e sua centralidade na educação profissional”. Dispostos logo a seguir, estão as subpartes inseridas no texto da seguinte maneira: compondo a sequência do segmento 2, além dos subtópicos 2.1, 2.2 e 2.3, é importante ressaltar que, em 2.4, delineamos as “Rupturas e apropriações teóricas da categoria trabalho: da Economia clássica à compreensão marxiana-lukacsiana”. Nesta análise, cuidamos de consubstanciar a centralidade do trabalho conforme a sua exigência dialética histórico-social com fundamento em Marx (2017; 2018) e Lukács (2014), confrontando os estudos de autores opostos a sua teoria.

No segmento 3 (três) - sobre a “Educação profissional no Brasil: história e dicotomia na formação da classe trabalhadora” - recobramos a gênese das políticas que contribuíram para a Educação profissional no Brasil e sua extensão para o Ceará, além dos aspectos relacionados com a histórica dualidade estrutural e a dicotomia que permeiam a Educação. Com tal intento, elegemos como fundamentais as ideias de Moura (2015), Ramos (2015), Frigotto (2006) e Kuenzer (2005). Além de autores (as) da senda ontológica, a exemplo de Santos (2017) e Amorim (2017).

Ainda nesse segmento, reportamo-nos à fundamentação teórica que compõe o tópico 3.2 “Contribuições da teoria crítica de Saviani: proposições e limites dentro do sistema oficial de ensino”. Abrange o roteiro epistemológico referente à Educação profissional e sua referência conceitual, especialmente Saviani (2007; 2010; 2015), com sua conexão nas políticas educacionais com ressonância nos dispositivos legais que regem a educação cearense.

No referente ao segmento 4 (quatro) “Educação profissional no Ceará: do plano legal à prevalência da categoria trabalho”, discorremos acerca dos fundamentos teórico-metodológicos e dos planos legais que regem as políticas de EP, em transposição à histórica dicotomia educacional brasileira e seus desdobramentos no Território cearense. Tratamos, neste passo, de consubstanciar a implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), as contradições e os limites ontológicos que perpassam as orientações regentes do sistema de ensino profissionalizante em nível médio no espaço cearense e a base teórica que alicerça a perspectiva de formação da classe trabalhadora.

Nesse capítulo, sublinhamos o movimento de procura pela tese requerida, com

vistas a desvelar a centralidade da categoria trabalho e sua prevalência na Educação profissional. Enfatizamos, nesse decurso, conforme os achados iniciais, que prevalece uma abordagem de formação na qual a categoria trabalho, longe de se realizar na qualidade de práxis emancipadora, é apropriada sob os marcos da economia clássica, reduzida à funcionalidade produtiva e à lógica da empregabilidade.

Ainda na seção quatro, reiteramos a contribuição atual desta tese, na organização dos três níveis de centralidade do trabalho — ontológico, ideológico e efetivo — como um meio analítico original. Com essa ampliação, mapeamos o descompasso de essência, com discurso institucional e prática escolar, revelando os limites da emancipação dentro da sociabilidade capitalista e apontando para a necessidade de uma formação emancipadora.

Outrossim, os referenciais curriculares e as políticas educacionais reafirmam, ainda, que uma abordagem instrumental e mercadológica é direcionada à formação de mão de obra adaptável às exigências imediatas do capital. Essa orientação reafirma o papel da EP como mecanismo de reprodução social, conforme denunciado pelas vertentes do marxismo ontológico.

Nas considerações finais, procedemos a uma análise dos resultados conforme a pesquisa realizada, a qual revelou que a categoria trabalho, apesar de fundante e emancipadora na ontologia marxiana-lukacsiana, é objeto de sérias limitações em sua apropriação pela Educação profissional de nível médio cearense. As contradições expostas apontam para uma tensão estrutural entre a proposta de uma educação emancipadora nos documentos oficiais e a realidade da formação da classe trabalhadora sob os mecanismos de reprodução da lógica capitalista.

Nos documentos oficiais, especialmente nas diretrizes institucionais, o discurso do “trabalho como princípio educativo” é incorporado teoricamente, entretanto, sua concretização tende a se alinhar com a modalidade requerida na Economia clássica, ou seja, na medida que reduz o trabalho à força qualificada para o mercado, diretamente esvaziando seu conteúdo ontológico e emancipador, conforme sublinhado por Lukács e aprofundado por autores como Tonet, Lessa e Jimenez, que ensejam se compreender a educação como complexo social de segunda ordem, condicionada ontologicamente às determinações do trabalho.

A ontologia marxiana reforça a importância de reconhecermos que a ideia de ir além dos limites da alienação educativa exige uma ruptura estrutural com o capital, transpondo as reformas internas do sistema de reprodução social vigente.

Destarte, pois, esta constitui pesquisa fundamentalmente teórico-bibliográfica e documental. Ressaltamos, em certa medida, que enfrentamos desafios documentais,

institucionais e epistemológicos que merecem explicitação. Destacam-se: a) acesso parcial a PPPs em decorrência da falta de atualizações e documentos internos de acesso restrito; b) burocracia e disponibilidade reduzida de documentos escolares; c) heterogeneidade das EEEPs que limita a representatividade; e d) tensões entre o enquadre ontológico adotado e as categorias operacionais dos documentos oficiais.

Essas limitações não anulam os achados, mas condicionam o alcance das inferências; por isso, a escolha pelo procedimento de investigação científica baseado no levantamento, análise e interpretação de material já publicado, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, reforça a pesquisa teórico-bibliográfica perfilhada como estratégias de investigação.

## **2 A CATEGORIA TRABALHO: FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E SUA CENTRALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Ressaltamos, neste passo, o importante contributo da fundamentação teórica que visa a situar a nossa conjunção de problemas e indica um levantamento geral sobre a temática sob exame, tencionando fornecer dados relevantes e atualizados. A categoria trabalho aparece como orientadora nos documentos da Educação profissional e recebe influência direta da Pedagogia histórico-crítica. Expresso dessa maneira, reiteramos a análise nas obras de Dermeval Saviani (2015; 2019), recobrando criticamente seus fundamentos e delineamentos em torno da relação dialética entre os complexos do TRABALHO e da EDUCAÇÃO – o primeiro no sentido de princípio educativo e a segunda entendida pelo autor da PHC como trabalho não-material<sup>14</sup>. Convém ressaltar que este não configura categoria perscrutada por nós nesta investigação.

Concomitantemente, analisamos os trabalhos de renomeados autores, consultados por sua reconhecida contribuição em pesquisas sobre Educação, trabalho e formação humana numa abordagem ontológica marxiana-lukacsiana para compreendermos a proposta de educação que persevera pela emancipação humana transposta ao capital.

De outro modo, incluímos em nossa intenção alguns estudos que tratam da Educação básica brasileira na modalidade profissional e a sua relevância na agenda das políticas educacionais que confluem com a lógica do capital. Esta demanda justifica-se pelo fato de a categoria trabalho estar no cerne dos referenciais legais (LDB 9.394/96; DCNs; PNE), por isso transporta uma contribuição inédita, ao diferenciar as centralidades da categoria trabalho como chave para analisar empiricamente o caso cearense.

Demais disso, cuida-se de um objeto de análise para embasamento teórico em autores (as) do terreno progressista e que, em certa medida, têm em vista desenvolver suas pesquisas com fundamentos na teoria marxiana e nos clássicos do marxismo (como Saviani). Neste romaneio, temos: Dante Moura (2007); Marise Ramos (2002); Gaudêncio Frigotto (2006); Acácia Kuenzer (2005), Maria Ciavatta (2010), Newton Duarte (2015), dentre outros.

Em decorrência do método de abordagem exigido neste estudo e do embasamento teórico, no marxismo, elencamos: Marx & Engels (2011; 2017); Karel Kosik (1969); Antonio Gramsci (1989); Gyorgy Lukács (1978); István Mészáros (2008), Manacorda (2011), além de autoras (es) locais e nacionais que contribuem com as interpretações da lógica dialética

---

<sup>14</sup> Esta concepção é tratada com especificidade com base nos estudos de Lessa (2013) e Lazarini (2010). Nosso intento, todavia, não foi recobrar as discussões contidas nos apontamentos bibliográficos desses autores, mesmo sob fundamento na ontologia marxiana-lukacsiana.

marxiana sob as lentes da ontologia e que apontam para o conjunto do trabalho e sua relação com o complexo da educação e outras conjunções sociais. Assim, indicamos: Ivo Tonet, Sérgio Lessa, Gomes, Rabelo, Mendes Segundo, Maia Filho, Jimenez, Gonçalves, Santos, demais autores e autoras.

Sobre a análise de uma das categorias requeridas na Pedagogia Histórico-Crítica que encerra aproximações com a teoria marxiana, qual seja, o trabalho como fundamento da prática social (práxis), em uma pedagogia com inspiração no marxismo, observemos Saviani (2015, p. 81) assim discorrendo:

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade.

Exprimi-se, no excerto retromencionado, o prelúdio à análise da categoria do trabalho na teoria pedagógica de Saviani, em que este se reporta à sua concepção como potencialmente capaz de transformar, com base em Marx, a realidade social por meio da Educação vigente, e arremata que a Pedagogia histórico-crítica elevará “[...] um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade”. Nesse turno, é oportuno ressaltar que “[...] Marx e Engels nunca escreveram um texto – folheto, livro ou artigo – dedicado exclusivamente ao tema do ensino e educação” (Manacorda, 2011, p. 06).

Evidenciamos, em relação ao que Marx propôs no sentido da Educação, é que a escola não deveria ser, além de transmissora de conhecimento, um espaço de emancipação, habilitado a combater a alienação e formar sujeitos críticos. Outro ponto refere-se à união entre trabalho e ensino, havido como o “núcleo pedagógico” marxiano, pois ele defendia o argumento de que a educação deveria articular teoria e prática, aproximando o aprendizado das condições reais de produção e da vida social, conforme Manacorda (2007). Ademais, Karl Heinrich Marx fazia crítica à reprodução das desigualdades, pois divisava a Educação tradicional como parte das superestruturas que perpetuam a dominação de classe.

De acordo com Manacorda (2007, p. 93), Marx pensava a escola como *locus* passível de ser reorganizado para servir à emancipação dos trabalhadores.

Marx percebeu o aparecimento de um novo tipo de escola, como expressão de um novo processo em curso – as escolas politécnicas e de agronomia, as écoles d’enseignement professionnel – mas jamais pensou que satisfizessem a exigência

real do homem. Ao contrário, enfatizou a necessidade de se oferecer, também nas escolas dos operários, um ensino tecnológico que fosse, ao mesmo tempo, teórico e prático. E não se pode, de forma alguma, subestimar o que significa esse elemento da teoria num contexto não apenas de reintegração da onilateralidade do homem, mas também de superação da ruptura ocorrida na fábrica entre a ciência e o trabalho. A orientação praticista e profissional do ensino não é criação de Marx, mas decorre, para dizê-lo francamente, do sistema capitalista que ele denuncia.

A concepção de Saviani, outrossim, aponta para o fato de que não se cogita elaborar uma teoria pedagógica extraída dos clássicos do marxismo. E acentua, com testemunho em Sánchez Vázquez (2007), que sua base teórico-metodológica de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica possibilita o entendimento da dinâmica histórico-social e da *práxis* – o próprio marxismo. Nessa concepção, concordamos com esse filósofo e escritor hispano-mexicano, quando assevera que a *práxis* é a categoria central da Filosofia que se concebe, ela mesma, como interpretação do mundo e, principalmente, feita guia de sua transformação (Sánchez Vázquez, 2007).

No tocante à referida base teórico-metodológica da PHC e a afirmação de que essa pedagogia é inspirada no marxismo, Saviani (2019) intervém teoricamente neste estudo, elencando os cinco momentos que consubstanciam o seu método, indicando que a *prática social*, comum a docentes e discentes, que corresponde ao ponto de partida e como ponto de chegada no processo educativo, mas apreendida por ambos de maneira distinta em relação a sua posição como agente social.

Esse mesmo autor expressa que, enquanto o docente tem uma compreensão denominada de síntese precária, os alunos encontram-se inicialmente com uma visão sincrética da realidade social. Para explicar, então, por que tais práticas são entendidas inicialmente na perspectiva da aparência, necessitando apreendê-las em sua essência, Saviani assevera que a base teórico-metodológica da PHC se fundamenta no “movimento que vai da síncrese, uma visão caótica do todo, à síntese, uma compreensão mais essencial, pela mediação da análise, movimento de abstrações sucessivas” (Saviani, 2015, p. 81), conforme os fundamentos de Marx no método da Economia política.

Em decorrência, aos momentos intermediários do método - Problematização, Instrumentalização e Catarse, respectivamente -, é preciso 1) detectar as questões que precisam de resolução no âmbito das práticas sociais; 2) apreender os instrumentos teóricos e práticos conforme a *práxis*; e 3) a efetiva incorporação dos instrumentos culturais que ativem a consciência dos sujeitos, intentando a transformação social (Saviani, 2019).

Na aceção de Gramsci (1989, p. 53), a catarse conforma a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”, ou seja, o fenômeno por via do qual as condições materiais da existência se transformam em consciência crítica, em sistema

de ideias, sentimentos e consciência política no conjunto das sociedades. Configura-se um momento de passagem dialética, em que a pessoa deixa de ser meramente reflexo das condições objetivas e passa a compreendê-las como mediações históricas passíveis de transformação.

O momento catártico pleiteado pela Pedagogia Histórico-Crítica, em diálogo com o pensamento gramsciano, não se restringe à transmissão de conteúdos, mas, também, está jungido à formação de sujeitos habilitados a apreender a totalidade social e nela intervir. A catarse, portanto, configura-se como o ponto de inflexão entre a educação como reprodução e a Educação feita práxis emancipadora, dispondo potencialmente dos instrumentos essenciais à transformação social. É nesse horizonte em que está situada a PHC : como uma pedagogia para articular o saber sistematizado ao desenvolvimento da consciência crítica, criando condições em que o “novo se gesta no velho”, isto é, para que práticas educativas, mesmo inseridas na lógica do capital, abram fissuras e possibilidades de resistência e emancipação.

A relação da PHC com o marxismo, particularmente a sua aproximação com o método ontológico marxiano, conduz-nos a refletir sobre o seguinte: está sendo possibilitada aos trabalhadores, no fluxo da educação capitalista, a compreensão dos principais fundamentos ontológicos da teoria marxiana, a própria práxis, por meio de uma teoria pedagógica? E as condições materiais estão favoráveis para pô-la objetivamente no plano do real em pleno movimento de formação da classe trabalhadora na medida atribuída pelo capital?

Esses questionamentos não foram respondidos de modo imediato, porquanto o seu aprofundamento neste estudo ocorre no movimento dialético de apreensão da essência do objeto.

Em complemento, cumpre salientar que a prática social (práxis) no marxismo, em tese, supõe a superação da visão idealista hegeliana, ou seja, para que teoria e prática sejam requeridas em sua relação dialética com o processo educativo, precisam ser guiadas pela concepção dialética marxiana de transformação da realidade social. E isso implica uma articulação do ser humano em todo seu âmbito social, no total das suas manifestações, tendo em vista que *a práxis se articula com todo o homem e o determina em sua totalidade. A práxis não é uma determinação exterior do homem*. Desse modo, cremos que existe nessa relação uma expressão ontológica que possibilita ao ser social o domínio de natureza e o próprio desenvolvimento histórico-social.

Consoante ensina Saviani, o entendimento de educação é expresso como sendo esta uma atividade mediadora no seio da prática social global, consubstanciando a compreensão da prática social tomada como ponto de partida e como ponto de chegada, em

linhas “onto-marxianas” como uma ação teleológica, guiada por uma finalidade, intencionalmente pretendida, ou seja, humana.

Nessa mesma linha, Duarte (2015) reitera a ideia de que a educação deve ser entendida como objeto da reflexão ontológica, baseada na concepção lukacsiana de que a sociedade é um “complexo composto de complexos”. De efeito, torna-se imprescindível indicar os complexos do TRABALHO e da EDUCAÇÃO, como manifestação da práxis do ser social para se alcançar o objeto verificado em sua exterioridade ontológica.

## 2.1 A Categoria Trabalho nos lineamentos da Educação profissional

A categoria trabalho adquire papel central na Educação profissional, sendo concebida na qualidade de referência teórica da preparação para o trabalho alienado, e, principalmente, como fundamento da prática social basilar à formação integral dos sujeitos.

No panorama contemporâneo, a compreensão ampliada do trabalho aufere relevo ao articular dimensões técnicas, humanas e sociais, de modo a transcender as visões reducionistas e instrumentais que historicamente marcaram o ensino profissional no País (Saviani, 2009; Frigotto, 2018). Entre as referências citadas, é notório que a PHC figura com frequência. A mera comparência, todavia, dos fundamentos dessa teoria nos documentos educacionais não garante a implementação de práticas omnilaterais.

Dentre os marcos normativos que sustentam a concepção de EP, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e, recentemente, a Lei nº 14.645/2023, que institui novas diretrizes para a Educação profissional e tecnológica. Esses dispostos legais reafirmam o direito à formação básica, gratuita e de qualidade, além do compromisso com políticas públicas articuladas com o Plano Nacional de Educação e com demandas sociais, produtivas e regionais (Brasil, 2023; Camara, 2023).

Conforme os Marcos Normativos Fundamentais supramencionados, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, assegura o direito à Educação como dever do Estado e da família, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho** (grifamos). Observamos que o trabalho aparece, principalmente, como dimensão formativa produtiva do sujeito.

Em complementação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 - estabelece que a educação deve estar vinculada ao trabalho e à prática social, reforçando a articulação entre teoria e prática, especialmente na Educação profissional. Tem curso, também, a Lei nº 14.645/2023, a qual atualiza as diretrizes da Educação

profissional e tecnológica, promovendo maior integração entre formação básica e técnica, valorizando itinerários formativos flexíveis e conectados às realidades regionais, sociais e produtivas.

Essa legislação fortalece o papel da Educação como promotora de inclusão, inovação e desenvolvimento sustentável que demandam por convergência para os objetivos do PNE, a saber: Universalizar o acesso à educação básica de qualidade; Expandir a educação profissional integrada ao ensino médio; Promover equidade e inclusão educacional; e Atender às demandas locais e regionais com políticas públicas contextualizadas.

Sob outra demanda, entretanto, contraditória a essa abordagem de formação da classe trabalhadora, a valorização da ideia do trabalho como princípio educativo, consoante sublinha Saviani em seus estudos, implica superar a visão utilitarista da formação técnica, promover o protagonismo dos estudantes na formulação de seus projetos de vida considerando a prática social, estimular práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos territórios e formar sujeitos críticos fundamentados na concepção histórico-dialética, a fim de que sejam aptos a contribuir para transformar a sociedade.

Com amparo na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, a categoria trabalho é entendida como princípio educativo fundamental à organização curricular, visto que dá ensejo a se compreender a gênese dos conhecimentos socialmente produzidos e as condições objetivas de existência dos sujeitos (Saviani, 2018). Tal abordagem instaura uma ruptura com posicionamentos tecnicistas e fragmentários, ao propor que a Educação profissional sirva à formação de sujeitos autônomos e críticos ante as relações sociais e do trabalho (Frigotto, 2018).

Neste estudo, entendemos a PHC como um indicador discursivo cuja função institucional perpassa uma matriz crítica inspiradora e transformadora da realidade social a recurso retórico legitimador de programas que têm como propósito prático a formação de mão de obra adaptável às demandas imediatas da reprodução. Por isso, analisamos objetivamente a PHC no plano legal normativo e nos documentos institucionais (PPPs) como evidência a ser interpretada em determinado contexto, especialmente examinando como está configurada a categoria do trabalho como princípio educativo.

Autores relevantes, inframencionados, como Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto, defendem o argumento de que a exigência do trabalho no processo educativo reside na capacidade de conectar teoria e prática, superando a dicotomia historicamente instaurada do ensino propedêutico com o de ordem profissional. O estabelecimento de *currículos* integrados que utilizam os fundamentos do materialismo histórico-dialético ocorre timidamente e demonstram a falta de compromisso com a práxis educacional, com a formação

humanizadora, em que o trabalho deve ser reconhecido não só como meio de sobrevivência, mas também como elemento de transformação social (Saviani, 2009; Frigotto, 2018).

Ainda que as referências dessa teoria apareçam de modo contraditório nas bases da Educação profissional, nos documentos, funcionam como legitimação política de programas educacionais que mantêm a formação subordinada às necessidades produtivas, estando longe de materializar a práxis transformadora que a ontologia marxiana-lukacsiana atribui ao complexo do trabalho.

No Ceará, *locus* desta pesquisa, a Educação profissional destaca-se, sistematicamente, por iniciativas que tencionam ampliar o acesso, promover a integração curricular e garantir a interiorização da oferta, como demonstram a atuação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) e parcerias institucionais com o Centro Vocacional Tecnológico do Ceará – CVT/Centec<sup>15</sup>. Tais propostas obedecem à orientações legais que utilizam como fundamentos teórico-metodológicos a categoria trabalho como princípio educativo, como são exemplos as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) que admite o trabalho conforme requerido na PHC.

Nas referidas DCNEPT, topamos, assim, o trabalho como princípio educativo:

Art. 3º – São princípios da Educação Profissional e Tecnológica (dentre outros): IV - **centralidade do trabalho assumido como princípio educativo** e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia (Brasil, 2021, grifo nosso).

Essa demanda de formação, segundo está preconizado nos documentos balizadores da EP, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), colabora para a Educação no sentido crítico, as quais, por sua vez, possibilitam o desenvolvimento educacional regional e o enfrentamento das desigualdades históricas (PNEPT, 2023).

Mesmo que a PHC proponha uma articulação entre trabalho, educação, ciência e cultura em direção à formação omnilateral, nossas observações indicam que, no plano institucional, esta concepção é adversa. O que prevalece são mecanismos como metas de empregabilidade, gestão por indicadores, parcerias empresariais e *currículos* modulados que promovem uma mera instrumentalização da linguagem da PHC e utilizam a categoria trabalho conforme a educação capitalista.

<sup>15</sup> Com apoio nos cVTs, o Centec oferece cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores em diversas áreas, com foco nas demandas da cada região e ofertam capacitação para os professores que atuam nas EEEP, além de promover os processos de contratação de profissionais para atuarem na base técnica dessas escolas.

Pesquisas recentes ressaltam, ainda, a necessidade de valorização do docente, de integração entre teoria e prática e do fortalecimento de políticas públicas que assegurem condições objetivas para a efetivação da Educação profissional crítica e socialmente referenciada (Ramos, 2020; EPSJV, 2023). Assim, mesmo na sociabilidade vigente, a suposta centralidade do trabalho na Educação profissional, conforme corroboram os autores, emerge como dimensão estratégica para a consolidação de uma formação que tenha no seu horizonte a emancipação, em consonância com os desafios históricos e atuais da sociedade brasileira.

## **2.2 Apontamentos críticos da relação histórico-ontológica entre os complexos do trabalho e da educação**

Para o filósofo magiar Gyorgy Lukács (1978), no tocante à relação trabalho e educação na sua dimensão histórico-social, é fundamental resgatar o estudo sobre suas bases ontológicas para potencializar o entendimento que possibilita o equilíbrio social apto a superar a ideologia capitalista a qual nega a realidade de exploração em que vive a classe trabalhadora, além da expropriação das riquezas culturais estabelecidas pela humanidade à extensão da história. Sob este aspecto, a Educação (complexo) se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social (práxis), adquirindo condição de mediadora e conciliadora das relações sociais.

A ontologia de Lukács, especialmente em **Para uma ontologia do ser social**, oferece uma base teórica potente para essa análise. Explana que o ser social se constitui pelo trabalho – complexo de primeira ordem, que é atividade teleológica consciente — ou seja, o ser humano transforma a realidade com base em fins previamente concebidos. Impende evidenciar que a Educação é concebida como complexo de segunda ordem, necessária ao ser social.

Na análise lukacsiana, a centralidade do trabalho deve ser compreendida em termos de prioridade ontológica e não de exclusividade. Conforme Ronaldo Fortes (2016), três determinações fundamentais estruturam essa análise: o trabalho como modelo das modalidades superiores, sua prioridade ontológica e a abstração isoladora utilizada para destacar sua função originária. Essa perspectiva problematiza a noção de centralidade absoluta, alertando para que, embora o trabalho seja fundante, outros complexos — como linguagem, ideologia, política e educação — também participam da constituição da sociabilidade.

Fortes resalta que, em Lukács, o trabalho deve ser compreendido como modelo dos formatos superiores da atividade humana. Isso significa que o trabalho inaugura a relação

consciente e teleológica do Homem com a Natureza, mas não esgota todas as modalidades de atividade social. Outras dimensões, como as supracitadas, derivam do trabalho, mas se desenvolvem em níveis superiores de complexidade. A prioridade ontológica do trabalho, conforme enfatiza Fortes, deve ser compreendida como condição de possibilidade para que outras esferas se desenvolvam.

Por conseguinte, a abstração isoladora concede oportunidade a se apreender o trabalho em sua essência, distinguindo-o dos formatos históricos particulares, como o trabalho assalariado no capitalismo. Essa leitura evita tanto o reducionismo economicista quanto a idealização abstrata, reforçando a noção de que o trabalho é fundamento ontológico da Educação, mas sua realização emancipadora depende da articulação com ciência, tecnologia e cultura.

Fortes, *in hoc sensu*, dialoga com Saviani, ao reafirmar o trabalho como princípio educativo. Estabelece conversa, também, com Lukács, quando situa a atividade laboral como categoria fundante da ontologia do ser social, contribuindo para uma compreensão crítica que sustém nosso intento sobre a centralidade do trabalho na Educação profissional.

Santos e Sobral (2023, p.12), respeitando com rigor analítico o estatuto ontológico dos complexos lukacsianos, em especial o complexo da educação, sublinham que o ser social necessita adquirir conhecimentos para garantir a sua sobrevivência, daí a exigência da educação em sentido largo e estreito. Surge, conforme os autores, “[...] a necessidade histórica de universalizar a educação no sentido stricto para que todos os indivíduos possam se tornar verdadeiramente humanos em sua plenitude”.

Vale ressaltar que a Educação, compreendida no sentido lato, significa ampla formação humana que se realiza em variegados espaços sociais — família, comunidade, trabalho, cultura e política — e no sentido estreito, como prática escolar institucionalizada, regulada por *currículos*, legislações e diretrizes pedagógicas, sistematizada. Os autores alertam para o fato de que o princípio educativo deve ser analisado nesses dois níveis.

Retomando a posição ontológica do trabalho, Lukács (2014, p. 07) sublinha a ideia de que,

Se se deseja expor as categorias específicas do ser social, seu brotar a partir das suas formas de ser precedentes, sua combinabilidade com elas, sua fundabilidade nelas, esta tentativa deve se iniciar com a análise do trabalho. Naturalmente, não pode jamais ser esquecido que todo patamar de ser, no todo bem como nos detalhes, tem um caráter de complexo, i.e., que mesmo suas categorias centrais e mais decisivas apenas podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da qualidade como um todo do nível de ser concernente. E já um olhar superficial ao ser social mostra a indissolúvel entrelaçabilidade de suas categorias decisivas como trabalho, linguagem, cooperação e divisão do trabalho, mostra novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo própria etc. Nenhuma pode ser adequadamente apreendida em uma consideração isolada...”

O complexo da Educação coadunada ao trabalho, entendido por Lukács como complexo ontológico, concorre para viabilizar o entendimento real da essência humana. Desse modo, ressaltamos que a relação ontológica entre trabalho e Educação não há de ser de similitude, conforme Lukács e os estudos dos clássicos do marxismo.

Lessa (2011), ao realizar um estudo crítico sobre a relação entre o trabalho e a Educação com base na ontologia de Lukács, aponta que, em determinado momento, autores críticos da Educação, que se fundamentam em Karl Marx, como Saviani, postulam a ideia de que a Educação e o trabalho possuem o mesmo valor ontológico, inferindo que Educação é trabalho e vice-versa. Ancorado na ontologia marxiana-lukacsiana, divisamos que o trabalho é categoria de primeira ordem, não se confundindo com outros complexos.

Mesmo em decorrência dessa constatação, objeto de debate entre aqueles estudiosos da ontológica sobre a relação entre essas duas categorias, verificamos que Saviani expõe, com base no marxismo ontológico, que a Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e é, ao mesmo tempo, uma exigência ontológica do e para o processo de trabalho (Saviani, 2007).

Ademais, Saviani (2007, p. 155) expõe os dois complexos em tela com valores ontológicos distintos, ao discorrer sobre os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e Educação, ressaltando que se refere a um “[...] processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens – Histórico; e que o produto dessa ação é o próprio ser dos homens – Ontológico”.

O autor da PHC corrobora o nosso estudo, sublinhando que o surgimento da Educação, tanto em sentido lato quanto em senso estrito, e da própria instituição escolar, está diretamente ligado à transformação da natureza pelo próprio ser social, que sempre primou por compreendê-la na sua essência e capturar o seu sustento pela via do trabalho. Torna-se perceptível o caráter ontológico da atividade laboral.

Ele esclarece que o princípio constitutivo da Educação e da própria escola está dialeticamente ligado às práticas sociais delineadas por meio do trabalho. Por isso, desde sua origem, aquela instituição tem o nome de escola, ou seja,

[...] Desde a Antiguidade, a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação. Mas essa constatação não implica, simplesmente, um desenvolvimento por continuidade em que a escola teria permanecido idêntica a si mesma, conservando a mesma qualidade e desenvolvendo-se tão somente no aspecto quantitativo (Saviani, 2007, p. 156).

Nessa égide, Saviani (2019, p. 181) arremata:

[...] sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade [...] Não se trata de uma sequência cronológica, é uma sequência dialética.

Para compreendermos, então, os projetos de Educação profissional no Brasil contemporâneo, torna-se essencial o estabelecimento das articulações entre os complexos do trabalho e da Educação na contextura do capitalismo, que impõe sua ideologia de modelo societário, objetiva a integração dos trabalhadores na sua lógica e utiliza a instituição escolar como robusta estrutura reprodutora de mecanismos de treinamento próprios do ambiente de produção fabril, laborativa de modo geral.

Ontologicamente, são a relação trabalho e Educação próprias do ser social, ou, conforme Lukacs, atividades especificamente humanas (Lukács, 2014). O significado dessa relação infere que o ser humano possui as características fundamentais para trabalhar e educar, nos termos ontológicos. Decorrente disso, vem a convicção da exigência da teoria marxiana na análise dos fundamentos que transportam como essencial a formação do ser humano pelo trabalho e que tem na Educação uma de suas principais atividades mediadoras de transformação social.

Saviani, fundamentado em Marx e Engels, reconhece como essencial a base materialista histórica e dialética na formação humana, discorrendo acerca da posição ontológica do “homem” em relação aos seres vivos não humanos.

Essa posição é observável no **Capital** (2017), quando K. H. Marx descreve, à continuidade, a diferença entre o ser humano e os outros animais.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (P. 326-327)

Ainda conforme Marx (2010, p. 84), essa distinção é verificável sob o prisma do trabalho como atividade teleológica humana, pois

O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico.

A ênfase conferida ao método dialético marxiano por Saviani, inegavelmente, nos transporta a compreender que o autor da PHC entende o valor ontológico da relação entre os complexos da Educação e do trabalho, situando este em primeira ordem. Esse entendimento é suscetível de ser ampliado com a importância atribuída à dinâmica das relações da prática social, quando o autor considera a Educação do ser humano como atividade mediadora que possibilita romper com a aparência do fenômeno para atingir sua essência (Kosik, 1969). Contraditoriamente, entretanto, permanece sob os auspícios das demandas do sistema do capital com toda sua lógica reprodutiva, utilizando a Educação como meio imprescindível à sua manutenção/perpetuação e formação da classe trabalhadora.

No que se refere ao trabalho como prática social (práxis) concreta, conforme constatado na Pedagogia Histórico-Crítica, o filósofo e militante marxista Karel Kosik contribui com o nosso estudo, apontando para os problemas da relação do ser social com a Economia, no sentido de haver uma dicotomia. O autor supracitado – de origem tcheca e discípulo de Gyorgy Lukács, discorre que “[...] O homem só é ativo na economia na medida em que a economia é ativa, isto é, enquanto a economia faz do homem uma abstração...”, além do que ele (o ser humano) “[...] não é definido em si mesmo, mas em relação ao sistema” (Kosik, 1969, p. 85). Desse modo, ele expõem sua dialética e arremata sobre o *Homo economicus*

O homem existe sempre dentro do sistema, e como parte integrante é reduzido a alguns aspectos (funções) ou aparências (unilaterais e reificadas) da sua existência. Ao mesmo tempo, o homem está sempre acima do sistema e – como homem – não pode ser reduzido a sistema. A existência do homem concreto se estende no espaço entre a irreduzibilidade ao sistema ou a possibilidade de superar o sistema, e sua inserção de fato ou funcionamento prático em um sistema (de circunstâncias e relações históricas) (*Ibidem*, p. 90).

Nesses termos, o autor infere que, ao mesmo tempo, o homem é considerado na sua concretude, consciente das condições que estão impostas e das possibilidades de transformação, como também ele é refém do sistema capitalista que o domina e o explora. Desse modo, o esclarecimento acerca dessa dependência ontológica do ser social ao sistema

capitalista, nos termos inferidos por Kosik em sua **Dialética do Concreto**, torna-se essencial para entendermos a práxis do ser humano concreto e sua atividade nos limites do cotidiano de exploração vigente, inclusive no referente aos aspectos educacionais.

Com base nessa categoria, cumpre evidenciar que, nas obras de Saviani, ora analisadas, há uma compreensão de que ao docente e ao discente “concretos”, mesmos subjugados a essa estrutura econômica contraditória, cabe tentar romper com a lógica da exploração imposta pelo capital e lutar pela emancipação humana por via da educação formal – sistematizada. Vale lembrar que, na conceição de Mészáros (2008), é improvável que a Educação, sozinha, se ofereça e seja ela mesma alternativa emancipadora, por motivos aqui mencionados em passagem anterior

Nos termos ontológicos, os limites do trabalho requerido na PHC, que é a categoria fundante do ser social, como nos ensina Karl Marx, sua apropriação como princípio educativo encontra lindes estruturais e históricos no modo de produção capitalista. Esses limites estão longe de ser pedagógicos ou, de todo educacionais, mas ontológicos, pois dizem respeito à própria natureza alienada do trabalho sob o capital. É importante ressaltar que a Pedagogia Histórico-Crítica, ao se apoiar na ontologia, considerando os limites ontológicos, contribui para a crítica da educação no atual modelo de sociedade (capitalista).

Karl Marx, nos **Manuscritos Econômico-Filosóficos** (1844, p. 81), desenvolve a noção de trabalho alienado<sup>16</sup> como uma crítica radical à Economia política clássica e à condição do trabalhador no capitalismo.

Quanto mais, portanto, o trabalhador se apropria do mundo externo, da natureza sensível, por meio do seu trabalho, tanto mais ele se priva dos meios de vida segundo um duplo sentido: primeiro, que sempre mais o mundo exterior sensível deixa de ser um objeto pertencente ao seu trabalho, um meio de vida do seu trabalho; segundo, que [o mundo exterior sensível] cessa, cada vez mais, de ser meio de vida no sentido imediato, meio para a subsistência física do trabalhador. Segundo este duplo sentido, o trabalhador se torna, portanto, um servo do seu objeto.

O “jovem” Marx afirma que, no capitalismo, o trabalho deixa de ser expressão da vida humana e torna-se atividade alienada, em que o trabalhador se faz estranho ao produto de seu trabalho e a si mesmo. Conforme a ontologia marxiana, no capitalismo, o trabalho deixa de ser uma atividade livre e criativa, expressão da essência humana, para tornar-se imposição externa, realizada somente para garantir a sobrevivência; produz objetos que não pertencem

---

<sup>16</sup> As quatro formas de alienação, segundo Marx (2017): **Alienação do produto do trabalho**: o trabalhador não se reconhece no que produz — o objeto é apropriado por outro; **Alienação do processo de trabalho**: o ato de trabalhar é forçado, mecânico, sem realização pessoal; **Alienação da essência humana (ser genérico)**: o trabalho deveria ser a realização do ser humano, mas se torna sua negação; **Alienação do outro ser humano**: as relações sociais tornam-se relações entre coisas (fetichismo), e os indivíduos se enfrentam como concorrentes (grifamos).

ao trabalhador, mas ao capitalista — o produto do trabalho se volta contra quem o produziu; e fragmenta o ser humano, separando-o de sua natureza, de sua atividade e dos outros seres humanos.

Lobrigamos que o pensamento de Marx com toda sua crítica e análise ontológica da realidade, ainda importa muito na contemporaneidade. De modo breve, mencionamos como exemplos atuais as plataformas digitais, que controlam o tempo e o comportamento do trabalhador; a precarização e a perda de sentido no trabalho; e a formação educacional do trabalhador para a produção moderna direcionada para o lucro, não para superar visões tecnocráticas e fragmentadas da realidade social que contribuiriam para a transformação social e a formação humana. Isso é evidente no modelo formativo assumido pela proposta de Educação profissional que ora examinamos.

Na mesma linha de pensamento, György Lukács (2018), na **Ontologia do Ser Social**, aprofunda essa análise, ao mostrar que o trabalho é o formato originário da práxis humana, mas que sua alienação impede o desenvolvimento pleno da subjetividade. Ele sublinha a noção de que o trabalho é a categoria central da ontologia do ser social e,

[...] como mostrou Marx, é uma posição teleológica conscientemente executada, a qual, quando parte dos fatos corretamente, em sentido prático, reconhecidos e os aproveita corretamente, é capaz de fazer surgir processos causais, de modificar processos, objetos, etc. do ser que apenas funcionam espontaneamente, até mesmo de fazer existentes objetividades que antes do trabalho absolutamente não existiam mas sua forma alienada impede a realização da liberdade (Lukács, 2018, p. 14).

Lukács retoma a crítica marxiana da alienação, mas com um foco ontológico. Esse autor exprime que a alienação não é apenas uma condição econômica, mas uma distorção da relação ontológica entre sujeito e objeto. No capitalismo, o trabalho se torna alienado — ou seja, o trabalhador se vê dominado por produtos e estruturas que ele mesmo criou, mas que aparecem como forças externas e autônomas.

Para Lukács, é no trabalho que surgem categorias não abstratas fundamentais da existência social, emersas da prática concreta do trabalho como mediação entre o ser humano e o mundo, a saber: finalidade, consciência, liberdade, valor, ciência e separação sujeito-objeto. O trabalho é firmado como gênese do ser social em Lukács, pois é a atividade fundante da sociabilidade humana — é por meio dele que o ser humano rompe com a natureza imediata e constrói um mundo mediado por consciência e finalidade. É também uma atividade teleológica: o ser humano projeta um fim e atua conscientemente para realizá-lo, transformando a realidade e constitui a base da objetivação: o mundo humano é um mundo de objetos produzidos pelo trabalho, carregados de sentido e finalidade.

Para que seja possível superar a alienação, Lukács infere que é fundamental

retomar a crítica marxiana da alienação, mas com um foco ontológico, uma vez que a alienação não é só uma condição econômica, mas também uma distorção da relação ontológica entre sujeito e objeto. No capitalismo, o trabalho se torna reificado — ou seja, o trabalhador se vê dominado por produtos e estruturas que ele mesmo criou, mas que aparecem como forças externas e autônomas.

A ontologia do trabalho de Marx, resgatado por Lukács, é poderoso instrumento para compreendermos a Educação, com valor ontológico e que se relaciona com o trabalho as crises do capitalismo na contemporaneidade, além de recolocar o ser humano como sujeito ativo da história.

No terreno investigativo nacional, convergindo com as ideias de Saviani, na esteira de Marx, Newton Duarte (2001) evidencia que, para o trabalho cumprir seu papel educativo, é necessário ele ser compreendido transposto à sua funcionalidade, pois a Educação escolar deve/deveria possibilitar a apropriação crítica do trabalho como essencial ao ser social, e não como simples preparação para as demandas da reprodução moderna.

Essa observação de Newton Duarte é central para uma compreensão crítica da Educação profissional que pejeja por fundamento no materialismo histórico-dialético. O autor reforça o argumento de que o trabalho deve ser compreendido em ultrapasse à visão instrumental ou meramente tecnocrática que o reduz a uma função produtiva ou econômica para reconhecê-lo como atividade criadora da existência social humana, deveras ontológico.

Com base em Marx e Lukács, Duarte (2001) entende que o trabalho é a atividade que constitui o ser social – é por meio dele que o ser humano transforma a natureza e a si mesmo. É uma mediação entre a pessoa e o mundo. O trabalho não é só fazer coisas, mas um processo de formação humana, sendo a base da Educação, ao considerar que educar é formar seres humanos capazes de agir no mundo de maneira consciente, criativa e transformadora — e isso só é possível se o trabalho for compreendido como *práxis*.

No sentido marxiano do termo, conforme Bottomore (2012, p. 460),

A expressão *práxis* refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocrativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da *práxis*, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “*práxis*”.

A *práxis*, portanto, é a atividade específica que distingue o ser humano dos demais seres naturais, pois implica consciência, intencionalidade e capacidade de projetar. Nesse horizonte, o homem é considerado um ser da *práxis*, concepção que rompe com visões reducionistas a entenderem o trabalho apenas como atividade produtiva ou função econômica.

A práxis, ao contrário, é a síntese dialética entre teoria e prática, entre reflexão e ação, entre subjetividade e objetividade; não se limita ao fazer imediato, mas implica uma relação mediada com o mundo, capaz de transformar tanto as condições materiais quanto os próprios sujeitos envolvidos.

Sousa Júnior (2022) reforça essa dimensão, ao evidenciar que a Educação, concebida como práxis, deve articular trabalho, conhecimento e ação política. O autor sublinha a ideia de que a práxis é o núcleo do programa marxiano de Educação, pois somente ela garante que o trabalho se realize como atividade emancipadora e não como prática alienada.

A práxis é o conceito que dá oportunidade de se compreender a Educação como transmissão de saberes ou preparação técnica e feita processo histórico de formação humana integral. É por meio dela que se torna possível superar as dicotomias trabalho/conhecimento escolar, teoria/prática, e projetar uma Educação diligenciada para a emancipação da classe trabalhadora.

Já o formato instrumental do trabalho, ou seja, em uma visão funcional, comum em abordagens tecnicistas, fica reduzido a um meio de inserção no mercado, a uma atividade voltada à produtividade e eficiência, seguindo o modelo produtivo moderno, ou a uma tarefa desprovida de sentido formativo mais amplo. O trabalho sob essa concepção contribui sobremaneira para o empobrecimento da Educação, pois suprime o potencial da ação laboral como formação ontológica do sujeito.

Ademais, Duarte (2012), em diálogo com Dermeval Saviani, na Pedagogia Histórico-Crítica, e com Lukács, na ontologia marxiana, defende novamente o ponto de vista de que a Educação deve ser orientada por uma ontologia do ser social, na qual o trabalho é o eixo estruturante, a categoria central. E o papel da escola é possibilitar a apropriação crítica da cultura e da ciência (e da tecnologia atual), formando sujeitos históricos, com a práxis formativa. Desse modo, Educação há de ser compreendida como atividade que contribui para a formação da consciência e para a liberdade (práxis), pois ela precisa ser entendida como atividade ontológica, mas não se confundindo com o trabalho, transposta à função produtiva.

### **2.3 Contradições teórico-práticas na concepção do trabalho como princípio educativo**

Corroborando nossa análise, é mister ponderar os estudos sobre a Educação profissional brasileira e sua apropriação basilar da proposta de Educação crítica, a exemplo da pedagogia de Saviani, com fundamento em autores e autoras notáveis e de merecido reconhecimento por suas contribuições à crítica da política educacional sob a égide do

capitalismo; e nos avanços teóricos, epistemológicos e metodológicos das pesquisas atinentes à Educação profissional.

Para fundamentar a nossa análise, nos louvamos em Saviani, que entende ser necessária a criação de uma organização escolar sistematizada sob a relação indissociável entre o trabalho intelectual e o trabalho material no estabelecimento da Educação politécnica, pressupondo que o trabalho constitui o princípio educativo geral (Saviani, 2010). Como apontamos, essa proposta de Educação tem em seu âmago a problemática do trabalho, pois está condicionada ao modelo operado pelo sistema do capital.

Do mesmo modo, vale ressaltar que, no plano teórico-metodológico, ao se conceber na Educação profissional o trabalho como princípio educativo consoante Saviani, indicamos certos limites e contradições acerca da sua objetivação na sociedade vigente.

A esse respeito, observemos Tumolo (2005, p. 241), indagando sobre o trabalho como princípio balizador formativo no mundo capitalista:

Se é verdade que o trabalho é a base da existência humana, penso que seria necessário indagar como é produzida essa existência humana, por intermédio do trabalho, na especificidade do modo capitalista de produção. Qual é, nesta forma social determinada, o significado do trabalho? Em que medida seria possível considerar o trabalho como princípio balizador de uma proposta emancipadora de educação no interior do capitalismo?

Mesmo sobre essas circunstâncias, é imperativo o que se instala nos referenciais da Educação profissional, tomando como base o que Saviani considera imprescindível em sua teoria: o trabalho como princípio educativo na consolidação do ser humano emancipado. Partindo dessa concepção, esse autor fundamenta-se em Marx e Engels com vistas a relacionar o conceito de ontologia ao trabalho humano.

Percebemos, nessa medida, que Saviani está atento para o uso das lentes da ontologia marxiana-lukacsiana, ao inferir que a essência do homem é o trabalho “[...] O que o homem é, é-o pelo trabalho” (Saviani, 2007, p. 154). Ao analisar, entretanto, o que ocorre na relação do trabalho com o meio educacional, encontramos é o redimensionamento do caráter ontológico do trabalho, prevalecendo sua estrutura alienadora, sua captura pelo capital.

No referente à contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica às bases conceituais da Educação profissional, discorremos, em estudos anteriores, sobre o fato de Saviani (2010) afirmar que esta modalidade de Educação “[...] tem no seu âmago o trabalho como princípio educativo, imprescindível à formação humana integral, mas sua concepção de atividade vital ou ontológica é intensamente escamoteada...” (Silva, 2020, p. 50), e, no seu lugar, prevalece a concepção de trabalho assalariado que converge para as técnicas necessárias com vistas à produção econômica moderna.

Ao considerar o trabalho como princípio educativo, outrossim, a PHC, na esteira de Marx, defende uma formação politécnica que estimule a consciência crítica e a compreensão dos processos sociais, históricos e culturais que cursam na experiência dos educandos (concretos).

No âmbito da Educação profissional de nível básico, especialmente no estado do Ceará, a discussão sobre a influência da Pedagogia Histórico-Crítica insere-se no debate acerca da missão transformadora da escola. A proposta pedagógica baseada nesse referencial visa à qualificação para o trabalho imediato, bem como à formação integral e crítica, apta a preparar o estudante para atuar como agente de transformação social (Oliveira, 2023). Essa abordagem supera a formação restrita à capacitação instrumental, enfatizando a compreensão das relações de trabalho e a luta por justiça social.

As contribuições dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica nas bases legais e pedagógicas no Ceará são verificáveis nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, ao tencionarem integrar Ensino médio e Formação técnica. Estudos apontam que há, todavia, uma tensão entre o discurso da formação integral e a prática dirigida à lógica empresarial, com foco em competências e produtividade.

Na contramão dessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma formação omnilateral, que desenvolva todas as dimensões do ser humano, e não somente habilidades técnicas. Contribui teoricamente, ao denunciar esse dualismo, sugestionando uma educação fundamentada na concepção de Marx e dos marxistas, como Gramsci, que articule trabalho, ciência e cultura, superando a fragmentação entre formação geral e técnica.

As Escolas Estaduais de Educação Profissional, como exprimimos, foram criadas com a proposta de integrar Ensino médio de formação geral e formação técnica, promovendo uma formação humana e profissional unificada, valorizar o trabalho como princípio educativo (aqui vemos a sintonia com a Pedagogia Histórico-Crítica) e desenvolver projetos interdisciplinares e práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade dos estudantes.

É importante ressaltar que a proposta da teoria de Saviani não está descrita literalmente nos documentos legais da Educação profissional e nas ETEPs, mas as concepções são capturadas conforme os fundamentos da PHC, ao defender uma educação que forme sujeitos históricos, críticos e conscientes.

Com o mesmo entendimento, essa conceição savianiana dialoga com o princípio da integração defendido por Moura (2015), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que ressaltam a necessidade de superar a dualidade histórica entre formação geral e formação tecnológica para o trabalho, na educação profissional brasileira. Por sua vez, ao valorizar o trabalho como princípio educativo, as ETEPs se aproximam (no plano discursivo) da formulação de teorias

que reconhecem a relação entre o trabalho e a Educação no sentido ontológico, como atividade transformadora e base para a formação omnilateral do ser social (Lukács, 2012; Saviani, 2008).

Ademais, o incentivo a projetos interdisciplinares e práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade dos estudantes encontra respaldo em Ramos (2011), que defende a articulação entre ciência, cultura e trabalho como eixo estruturante da educação profissional integrada, reconhecido com bastante ênfase na proposta pedagógica dos atuais institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs).

De outra vertente, verificamos uma tensão na relação entre a formação humana integral e a lógica empresarial no *locus* das escolas que possuem em seus documentos norteadores a categoria trabalho no centro do discurso oficial. Na interface com a prática, no caso das ETECs no Ceará, estas carregam o discurso da formação humana integral, mas revelam o interesse na integração entre Ensino médio e técnico para o trabalho imediato. As práticas pedagógicas estão subordinadas à lógica de resultados, produtividade e empregabilidade. Isso cria uma tensão real entre a pedagogia de horizonte crítico-emancipador e a racionalidade empresarial educacional.

Para consolidarmos nossa afirmação, ressaltamos que estudos e pesquisas apontam contradições importantes, como, *exempli gratia*, a procura pela gestão procedente de resultados e produtividade que enseja a adoção da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)<sup>17</sup>, a qual introduz uma lógica de metas, indicadores e eficiência, intrínseca ao setor privado; o foco em competências comportamentais, que ressalta a “proatividade”, a “resiliência” e o “espírito empreendedor”, em detrimento dos conteúdos críticos da formação da classe trabalhadora; além de fomentar um currículo orientado aos desígnios do modo (re)produtivo capitalista, pois, na maioria dos casos, os cursos priorizam demandas imediatas do setor produtivo e não tendidos para a formação tecnológica, científica e cultural ampla.

Esses elementos revelam uma recontextualização que tende para o modelo conservador da proposta educativa que tem no trabalho a categoria central, pois demonstram um entendimento conforme a Economia clássica - como alertam autores da ontologia. Além das contradições observadas em outro estudo, a obra **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**, de Dermeval Saviani, denuncia como a lógica das competências é propícia a esvaziar o papel formativo da escola pública.

A crítica de Saviani (2019) à lógica da Pedagogia das competências infere que ela

---

<sup>17</sup> A Tecnologia Educacional Socioempresarial (TESE) é uma abordagem da gestão escolar inspirada na metodologia da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Ela visa a estruturar a gestão escolar com base em princípios como comunicação, planejamento estratégico, gestão de projetos e foco em resultados, com vistas a aplicar práticas empresariais para otimizar a educação. Fonte: Internet.

fragmenta o conhecimento, priorizando habilidades instrumentais e comportamentais em detrimento da formação teórica e crítica. Conforme esse célebre autor, essa abordagem subordina a Educação às exigências do capital, transformando a escola em um espaço de adestramento para a empregabilidade. E mais: a BNCC, ao perfilhar esse modelo, esvazia o papel da escola pública como possibilidade de campo para a formação humana integral, na contramão dos fundamentos do trabalho como princípio educativo, especialmente para a classe trabalhadora.

Como bem evidencia Kuenzer (2017), a BNCC é um documento norteador que reforça a dicotomia e a dualidade estrutural da Educação brasileira, destinando à juventude da classe trabalhadora uma formação mínima orientada para competências básicas, específicas e comportamentais, enquanto mantém a formação geral plena restrita às elites. Desse modo, a crítica de Saviani, somadamente, encontra respaldo em outros estudiosos que apontam para o risco de a BNCC consolidar a Educação escolar pública alinhada com a empregabilidade imediata, em detrimento de estabelecer de uma sociedade que tenha no seu horizonte a formação crítica, científica e cultural necessária à emancipação social.

Baseado nisso, Saviani (2019) propõe uma teoria crítica como alternativa à formação da classe trabalhadora e fundamenta sua tese com base na formação omnilateral, conforme a teoria marxiana, de desenvolvimento pleno das capacidades humanas — intelectuais, éticas, estéticas e práticas; na centralidade do conhecimento sistematizado, no qual a escola deve garantir o acesso aos saberes científicos, filosóficos e artísticos acumulados historicamente e na Educação como prática social transformadora, isto é, práxis educativa, acreditando que o processo educativo deve formar sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade.

É importante entender que a concepção teórica de Educação crítica, consubstanciada por Saviani, em especial no referente ao trabalho posto como categoria central de formação no âmbito da Educação profissional, é capturada pelos mecanismos políticos educacionais para fundamentar a proposta de Educação meramente no plano formal.

Ao contrapor a Economia clássica e a ontologia marxiana-lukacsiana, é útil recorrer à **Crítica ao Programa de Gotha**, para mostrar como Marx distingue formatos históricos de trabalho e distribuição. Marx alerta que programas que não rompem com a reprodução do capital reproduzem a lógica da mercadoria e do trabalho alienado; assim, a categoria trabalho é tratada ora como valor econômico instrumental, ora como categoria ontológica emancipadora. Essa distinção leva a se problematizar a apropriação do trabalho nas bases conceituais da Educação profissional: sem a transformação das condições materiais do trabalho - a politecnia e a práxis reivindicadas permanecem limitadas.

Maceno (2016), ao dissertar sobre as tentativas de formulação de uma pedagogia marxista, expressa que não se trata de atribuir o problema aos conteúdos, que são fundamentados, essencialmente, na ontologia marxiana. O ponto central, que a torna irrealizável, é a sua função social, esbarrando no formato alienado do trabalho.

Em termos ontológicos, Lessa (2011) e Tonet (2013) ressaltam que a Educação disposta sob as circunstâncias do projeto societário capitalista jamais contribuirá para a formação politécnica, nos termos em que asseverava Marx, uma vez que não existe capitalismo humanizante que conduza a classe trabalhadora para a formação humana plena. O que a Educação profissional, entretanto, preconiza em seus documentos, consoante proposto por Saviani na PHC, é uma organização escolar baseada na politecnicidade entendida pelo autor como mediadora de um modelo que converge o trabalho intelectual com o trabalho material baseado no que Gramsci havia delineado a respeito da escola unitária (Saviani, 2007).

E é especialmente por esse motivo e por aspectos categoriais de análise que intentamos compreender a apropriação da categoria trabalho conforme as aproximações de teorias críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, com a Educação profissional, no tentamen de reaver a relação trabalho e Educação, a qual consubstancia as bases conceituais dessa modalidade educacional que atinge a formação da classe trabalhadora.

### ***2.3.1 Educação profissional brasileira e sua relação “onto-histórica” com o complexo do trabalho***

Reavendo brevemente a história da Educação brasileira, com esteio em Moura (2007), verificamos que a Educação profissional nos meandros iniciais do século XX teve origem circunstanciada na perspectiva assistencialista, para atender as demandas educativas daqueles que viviam nos limites da subsistência. Esse movimento sócio-histórico se exprime em nossa pesquisa como base para entendermos a fluente realidade da Educação e sua relação com o complexo do trabalho, tendo em vista a centralidade ocupada por ambos na formação básica ofertada no interior da produção moderna, consolidando a nossa leitura crítica nesse âmbito formativo, suas contradições e especificidades concretas.

Gaudêncio Frigotto (2006), por sua vez, relata que a ação docente na atualidade é baseada na “pedagogia da hegemonia”, ou seja, conformada, em grande medida, ao capital e ajustada às necessidades de suas demandas em detrimento das potencialidades que conduzam para uma plena sociabilidade.

Ainda é mister considerar que esse tipo de conformação dirigida ao trabalhador impõe a desarticulação de uma formação plena que somente seria possível em uma sociedade

emancipada, contemplada com toda riqueza produzida e que elevasse o ser humano ao conhecimento científico, artístico, cultural e tecnológico. Evidentemente, sob a condição de partícipe veemente das atividades que se integram ao trabalho livremente associado, como apontaram Marx, Engels e aqueles que têm na ontologia o horizonte de emancipação do ser social.

E sobre qual a forma de trabalho que se assumiria como um princípio educativo, Frigotto (2005, p. 46, grifamos) disserta que

Do ponto de vista educativo, o esforço das forças progressistas deve caminhar no sentido da escola unitária, 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. Trata-se de pensar o trabalho em outro contexto social, no qual o trabalhador produza para si, e onde o produto do trabalho coletivo se redistribua igualmente.

Frigotto, na esteira de Gramsci, defende uma escola que não divida os sujeitos entre formação geral e formação técnica, mas que articule ambas em uma perspectiva integral. A ideia é inverter a lógica dominante, que tende para o mercado, o qual aparece como sujeito que define o trabalhador. Frigotto propõe que o sujeito seja o próprio trabalhador, e o mercado configure uma dimensão da realidade social, não o centro.

Ele aponta para uma escola unitária que se conecte com a proposta de formação politécnica e omnilateral: o trabalhador deve compreender os fundamentos científicos e técnicos do processo produtivo, mas também desenvolver capacidades culturais, políticas e sociais. Há também a necessidade de se projetar uma sociedade em que o trabalho não seja alienado, mas orientado para a produção de bens e valores que retornem ao próprio trabalhador e à coletividade - redistribuído de maneira justa, garantindo que o esforço humano não seja apropriado por poucos, mas beneficie a todos.

Para ampliar esse entendimento, referimo-nos a Antonio Gramsci, para quem a escola unitária<sup>18</sup> deve privilegiar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Ele evidencia que “[...] o ensino deve ser público e para todos com novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, além do chão educacional” (1989, p. 125).

Sabemos e não negamos que a escola é um espaço educativo formal de grande relevância para a formação intelectual, social, política e de produção, sistematização e aprimoramento de conhecimento dos educandos, entretanto, é essencial verificarmos onde se

---

<sup>18</sup> Antônio Gramsci, filósofo, marxista e ativista político italiano, desenvolveu o conceito de escola unitária, a qual deveria contemplar todas as gerações, sem divisão de grupos ou castas e o ensino deveria ser público e para todos, com novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, além do chão educacional (Gramsci, 1989). Na concepção desse autor, a ideia de escola unitária contrapunha-se à divisão da escola em clássica para a classe dominante e os intelectuais, ao passo que a profissional se destinava a preparar mão de obra instrumental.

enquadra a Educação profissional e suas contradições que revelam as ditas relações com o complexo do trabalho.

Ainda na reflexão de Gramsci (2001, p. 36), é fundamental que a formação humanista chegue a um certo grau de evolução para suscitar nos sujeitos a vontade de assumir um posicionamento que transcenda o sistema educacional, ou seja

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

De acordo com Silva (2020, p. 57), Gramsci considera a inserção dos jovens na vida social, sua formação humana, mas,

[...] depois de ter obtido um determinado grau de maturidade intelectual e prática que habilitava a pessoa a se contrapor aos ditames da ordem vigente que fixam a idade escolar de acordo com as exigências e necessidades da produção mercadológica sob a gerência do capitalismo.

Nesse mesmo prisma, alertamos para o fato de que uma característica intrínseca à concepção de escola unitária gramsciana surge materializada, no plano ideológico, nos discursos oficiais e projetos pedagógicos, como promessa de formação integral que são reverberadas nas práticas escolares concretas e revelam as contradições mais profundas da centralidade do trabalho na oferta de Educação profissional expressa nas EEEPs cearenses.

Como o próprio Gramsci (2001, 38) indicara nas suas aspirações,

[...] De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc.

O autor e filósofo alesiano (Ales – Itália, 22.1.1891; Roma: 27.4.1937) aponta para um modelo escolar que certamente para nós ainda está distante, porém se torna fundamental à classe trabalhadora, em especial, aos educadores e educadoras, que lançam forças diariamente na posição contra-hegemônica, para não perder o horizonte da utopia da formação humana integral, omnilateral e politécnica defendida por Marx. Por conseguinte, não temos a pretensão de equiparar a sistemática de funcionamento educacional das escolas profissionais do nosso Estado à filosofia de escola unitária gramsciana.

Sob igual suposição da escola unitária de Gramsci, conforme aponta Frigotto, autores como Ciavatta (2014), Moura (2013) e Ramos (2014) garantem que a escola com

oferta de Educação profissional, além de possuir similitudes com aquela, é passível de contribuir para se trabalhar na melhoria da Educação em meio às contradições vigentes. Admitem que a Educação profissional precisa promover os meios necessários para a consecução da formação humana integral, politécnica, no sentido omnilateral (Moura, 2013).

Ciavatta (2005; 2025), oferece alguns pressupostos, a saber:

[...] a articulação entre o ensino médio de formação geral e a Educação profissional; a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e formação específica [...]. Tanto os processos de ensino-aprendizagem, como de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através de disciplinas básicas e de desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que os ambientes de trabalho podem propiciar (visitas, estágios etc.). (Ciavatta, 2005, *sp*).

Ciavatta postula o argumento de que não basta oferecer disciplinas isoladas, porque se impõe articular os conteúdos básicos (ciências, humanidades) com os específicos da formação técnica. Isso reforça a ideia de uma escola unitária e integral. Tanto o Ensino-aprendizagem quanto a elaboração curricular devem ser pensados criticamente, sistematizando o conhecimento em projetos que unam teoria e prática. Sobre os recursos pedagógicos e ambientes de estudos, conforme as visitas técnicas e estágios, estes são divisados como oportunidades de aprendizagem, desde que não se limitem a treinar para o mercado, mas ajudem a compreender o trabalho como dimensão social.

Ramos (2007), na mesma linha de explicação sobre a proposta de Educação profissional, no referente ao currículo que se propõe, relata, com base em Santomé, que

[...] a denominação de currículo integrado tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. Segundo ele, o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. (Santomé, 1998 *apud* Ramos, 2007 e Silva, 2020).

A autora agora mencionada ressalta a unidade que deve existir entre as disciplinas e modalidades de conhecimento nas instituições escolares com essa integração curricular. Ela entende que não deve ser um mero conjunto das disciplinas da formação geral com disciplinas da formação técnica sobrepostas e empregadas em termos interdisciplinares. E, acrescentamos, (Silva, 2020, p. 54) que,

[...] a integração exige que a relação orgânica entre conhecimentos específicos e conhecimentos gerais seja constituída continuamente no decorrer de toda formação, atrelada aos eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, e reafirma que o currículo integrado abrange toda a estrutura de conhecimentos básicos, gerais, científicos, articulados entre si.

A formação integral, conforme apontado pelos (as) autores (as), pressupõe um projeto societal transformador e emancipador, que articule as instâncias responsáveis pela Educação no País — governos federal, estaduais, municipais e distrital — com as unidades escolares, professores, famílias, estudantes e demais sujeitos sociais.

Ao tratar do currículo integrado, é imprescindível apreender sua dimensão política e social em sua totalidade e traduzi-la em um projeto político-pedagógico que oriente os planos de ensino das instituições de Educação profissional. No Ensino médio, essa articulação se estende ao limite imposto pelo capital e costuma concretizar-se em *currículos* e itinerários formativos que visam a assegurar a qualificação profissional dos educandos, associando os saberes acadêmicos à formação cidadã.

Os autores retrocitados fazem referências, também, no âmbito da Educação profissional, aos modelos implantados nos atuais institutos federais (IFs)<sup>19</sup>, onde, consoante Ramos (2007) leciona, na perspectiva omnilateral, cabe a integração das dimensões estruturantes essenciais às práticas sociais - trabalho, (tecnologia), ciência e cultura.

Não é nossa intenção perscrutar neste texto sobre a proposta educativa dessas instituições federais (quicá numa demanda investigativa futura), entretanto, essa inter-relação, pode/poderá assumir determinado ponto de vista formativo, conforme o percurso histórico e social de interdependência em que a classe trabalhadora está inserida (evidentemente, no tempo fluente, no capitalismo).

No Brasil, assinalado por profundas desigualdades sociais e pela exigência constante de trabalhadores para atender às demandas da produção moderna capitalista, a interconexão dos eixos estruturantes — trabalho, ciência, tecnologia e cultura — na Educação profissional tende a assumir predominantemente uma abordagem instrumental. Essa perspectiva privilegia a formação/qualificação dirigida para a lógica produtiva contemporânea, reduzindo o trabalho a mera atividade produtiva e a ciência a racionalidade aplicada, subordinada às necessidades empresariais. A tecnologia, nesse meio, é concebida como técnica utilitária, enquanto a cultura é frequentemente limitada à ideia de civilização funcional ao capital.

O desafio central da Educação profissional brasileira consiste em superar a

---

19 Conforme dissertou Silva (2020, p. 21), no tocante a esse contexto educacional no plano federal, com a oferta de ensino dessa modalidade nos atuais institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs), é dado constatar-se que tiveram sua expansão com base nas políticas públicas vislumbradas nas duas últimas décadas, quando o Poder Executivo Federal passou a ser exercido, com início em 2003, pelo então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva. Dentre as políticas de educação, citamos a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) ratificada em meados de 2008 (Brasil, 2008) como possibilidade de expansão da EPT e de qualificação profissional dos jovens estudantes do Ensino médio.

racionalidade instrumental e avançar para uma concepção que reconheça o trabalho como formativo, a ciência na condição de patrimônio socialmente acumulado, a tecnologia na situação de potência material incorporada ao processo de trabalho e a cultura feita dimensão crítica e formativa.

Para consubstanciar a abordagem educativa em análise, observemos a relação de contraposição no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Abordagens Liberal/Conservadora x Socialista/Progressista e as dimensões estruturantes

<b>Dimensões Estruturantes</b>	<b>Abordagem Liberal / Conservadora (instrumental)</b>	<b>Abordagem Socialista / Progressista (relacional)</b>
<b>Trabalho</b>	Atividade produtiva voltada para o mercado de trabalho; formação polivalente e adaptativa às demandas empresariais.	Atividade formativa integral; princípio educativo que promove a emancipação humana e a formação omnilateral do ser social.
<b>Ciência</b>	Racionalidade instrumental; ciência aplicada como técnica subordinada à lógica produtiva.	Racionalidade socialmente construída; conhecimento acumulado historicamente como patrimônio coletivo da humanidade.
<b>Tecnologia</b>	Técnica entendida como aplicação imediata da ciência para fins produtivos; inovação subordinada ao capital.	Ciência do trabalho; potência material incorporada ao processo de trabalho; tecnologia como mediação emancipadora.
<b>Cultura</b>	Civilização concebida como acúmulo de bens materiais e valores funcionais ao mercado.	Patrimônio cultural socialmente construído e transmitido pela educação; cultura como dimensão crítica e formativa.

Fonte: Elaborado pelo autor

O Quadro 1, ao confrontar as abordagens liberal/conservadora e socialista/progressista, evidencia distintos modos de conceber a Educação e o trabalho. Enquanto a primeira reduz a formação à adaptação ao mercado, o trabalho propõe a escola unitária e politécnica, articulando teoria e prática em uma perspectiva emancipadora.

A análise das dimensões estruturantes — currículo, gestão, prática pedagógica e relação escola-trabalho — conduz a se compreender como, na Educação profissional de nível médio no Ceará, o discurso institucional se aproxima da abordagem progressista, mas as práticas concretas revelam a permanência de traços conservadores, subordinando o trabalho à lógica do capital. Essa contradição confirma a necessidade do instrumento analítico, proposta nesta Tese, ao tratar os níveis de centralidade da categoria trabalho.

Nesse turno, consideramos importante analisar como está apreendido o trabalho como princípio balizador na proposta de Educação profissional, uma vez que encontramos na literatura que trata das bases conceituais dessa modalidade autores (as) como Moura, Ciavatta e Frigotto que defendem essa modalidade educacional como um elo, uma “travessia” para o alcance da omnilateralidade (Moura, 2007), como instrumento de contribuição que avance na

possibilidade de formação humana integral. E, como advertem Saviani e Pistrak, que possibilite e desenvolva com veemência as sementes da politecnicidade (Silva, 2020).

Nestas conformações, o professor Newton Duarte (2015) relata que a Educação e o trabalho são categorias centrais de alinhamento das pedagogias que dão suporte formativo à sociedade na hegemonia do capital. São as chamadas pedagogias do aprender a aprender<sup>20</sup>. Segundo esse autor, é preciso uma análise dessas categorias com base no materialismo histórico e dialético, evidenciando que “o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação” (*Ibidem*, p. 39) e não apreendido de modo evolucionista linear, ou dito em linhas marxistas, em seu caráter meramente fenomênico.

De modo igual, a análise desse autor encontra respaldo em uma tradição crítica que compreende a humanidade como resultado de processos históricos marcados por contradições estruturais, em que a dominação e a resistência se enlaçam na constituição das relações sociais.

Essa afirmação ressalta que a história não se desenvolve linear ou homoganeamente, mas perpassada por conflitos e antagonismos que expressam a luta de classes. Em diálogo com Lukács (2015), é fácil compreender que tais contradições decorrem da própria constituição ontológica do ser social, cujo fundamento é o trabalho, atividade teleológica que, ao mesmo tempo em que possibilita a humanização, está submetida às maneiras históricas de alienação.

Para Lukács, o trabalho não é apenas uma atividade produtiva, mas, também, o momento originário em que o ser humano se diferencia da natureza, instaurando uma relação mediada que possibilita tanto a humanização quanto a alienação, dependendo das formas modalizadas históricas de organização social (Lukács, 2015)

Saviani (2007; 2019) também reforça essa leitura, ao patentear que a Educação, inserida nesse fenômeno contraditório, tanto contribui para a reprodução das relações de dominação quanto para a sua superação, dependendo do projeto político-pedagógico que a orienta. E é sabido que há subsunção da educação do trabalhador pelo capital, o que faz prevalecer a reprodução supracitada.

Frigotto (2011), por sua vez, acrescenta que a heterogeneidade do desenvolvimento humano se manifesta no modo como variados grupos sociais acessam o conhecimento e os bens culturais, revelando que a escola, longe de ser neutra, é perpassada

---

<sup>20</sup> Uma explicação sobre essas orientações é verificável nos textos em que abordamos as propostas dos organismos internacionais sobre a Educação, principalmente para os países da América Latina. Um marco dessa organização é passível de ser conferido com amparo nas nossas análises acerca do que foi delineado na Conferência de Educação Para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990) e nas que se sucederam.

por disputas que refletem os interesses do capital e do trabalho.

Ante tais referências, consideramos que analisar a categoria trabalho, de modo especial, com o marxismo à luz da ontologia, essencial ao entendimento de uma sociedade que se quer “emancipatória” e a relação entre os complexos da Educação e do trabalho, resta-nos assumir a emancipação humana como horizonte, sendo imprescindível avançar na compreensão essencial do atual projeto societário capitalista, contribuindo, assim também, para a compreensão da sua estrutura notadamente expressa (não somente) na educação escolar.

Saviani nos alerta que é importante ressaltar, com precaução:

[...] como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico. (2013, p. 422).

Recuperamos, nessa análise categorial, os apontamentos de Lukács (2018, p. 487), que diz o seguinte, “Enquanto (no cotidiano) as inter-relações entre as ideologias e a ontologia do cotidiano<sup>21</sup> não forem desveladas [...] tanto a continuidade do desenvolvimento da humanidade quanto o caráter de suas crises parecerão inexplicáveis”. Essa afirmação infere que o cotidiano, distante de ser somente o espaço da vida imediata, é também o terreno onde se manifestam as contradições entre ideologia e ser social. Para Lukács, o cotidiano é permeado por formatos ideológicos que naturalizam as relações de dominação, ocultando sua historicidade e dificultando a compreensão crítica das crises sociais.

No modelo de Educação profissional brasileira, essa dimensão se torna evidente: práticas pedagógicas orientadas à empregabilidade imediata tendem a ocultar as contradições estruturais da formação escolar, mostrando-as como exigências “naturais” do capital. A ontologia lukacsiana, ao destacar o trabalho como complexo de primeira ordem e fundamento do ser social, mostra que, somente ao desvelar essas mediações ideológicas, é possível compreender tanto a continuidade histórica da humanidade quanto o caráter estrutural das crises educacionais e sociais.

Quanto à escola pública, se limitada à lógica pragmática das competências, corre

---

21 Lukács está chamando atenção para o papel do **cotidiano** como espaço fundamental da vida social. **Cotidiano como esfera imediata:** é o lugar onde os indivíduos vivem suas experiências mais diretas — trabalho, família, escola, consumo. **Ideologia no cotidiano:** Nesse espaço, as ideologias se manifestam de forma naturalizada, como se fossem “a ordem normal das coisas”. Isso oculta as contradições estruturais da sociedade. **Ontologia do cotidiano:** O trabalho é mediado por relações sociais historicamente determinadas. No cotidiano, essas mediações aparecem de forma fragmentada, parcial, invisível. **Crises e continuidade histórica:** Se não desvelamos (isto é, não tornamos conscientes) como ideologia e cotidiano se articulam, as crises sociais parecem “acidentais” ou “naturais”. Na verdade, elas são expressão das contradições internas da sociabilidade capitalista. (Grifamos).

o risco de reforçar a alienação. De outro modo, se orientada pela crítica ontológica, é propícia a contribuir para revelar as contradições do cotidiano e estabelecer possibilidades para uma (futura) formação humana integral e emancipadora.

Reiteramos a ideia de que a Educação profissional, se orientada apenas pela lógica do capital, reforça a alienação e naturaliza as crises sociais como inevitáveis. Caso, todavia, seja fundamentada na ontologia lukacsiana, desvela as inter-relações da ideologia com o cotidiano, apontando que o trabalho é, ao mesmo tempo, condição de humanização e espaço de contradição.

A escola pública é passível de revelar um papel estratégico e contribuir para a educação que não só prepare para o setor produtivo moderno, mas, ainda, forme sujeitos capazes de compreender criticamente as crises e atuar efetivamente na luta anticapitalista que pleiteie a transformação social.

O complexo do trabalho, como fundamento do ser social, precisa ser assumido no solo educacional escolar como ontológico para cumprir sua função emancipadora, desvelando as mediações ideológicas. Caso contrário, a escola pública continuará no movimento perpétuo de reforço à alienação, à cata de reformas e naturalizando crises educacionais e sociais como inevitáveis.

Destarte, prosseguimos na esteira daqueles (as) que se contrapõem ao movimento do capital, em especial, os (as) “ontomarxistas”. É fundamental, na dialética, a caça incessante pelo novo, ao ser inteiramente humano, com necessidade de se afastar do cotidiano para tentar compreender esse ser.

Essa é, portanto, a nossa empreitada: um movimento ontológico de investigação que se inscreve “para além do capital”, na medida em que intenta compreender o trabalho como categoria econômica, que reduz a educação profissional às demandas capitalistas, bem como na qualidade de fundamento do ser social.

É nesse horizonte que se desenvolve o segmento a seguir, dedicado às rupturas e apropriações teóricas da categoria trabalho. Aqui, o esforço analítico se desloca da Economia clássica, demarcada pela racionalidade liberal e instrumental, para a compreensão ontológica marxiana-lukacsiana.

#### **2.4 Rupturas e apropriações teóricas da categoria trabalho: da Economia clássica à compreensão ontológica marxiana-lukacsiana**

Na tradição da Economia política clássica<sup>22</sup>, o trabalho passou a ser compreendido

---

<sup>22</sup> A Economia política clássica, dominante entre o final do século XVIII e meados do XIX, é uma teoria que defende o livre mercado, a “mão invisível”, a propriedade privada e a não intervenção do Estado (*laissez-*

como uma variável central para a determinação do valor das mercadorias. Autores como Adam Smith e David Ricardo desenvolveram a teoria do valor-trabalho como fundamento explicativo da dinâmica da produção e da distribuição das riquezas. Para Smith, o trabalho era a medida real de valor de troca (apesar de, posteriormente, o ouro ter sido adotado como mediador), e para Ricardo, era o tempo de trabalho socialmente necessário que determinava o valor das mercadorias.

Com efeito, essa concepção clássica operava em uma lógica profundamente economicista, pois não problematizava as condições históricas e sociais do trabalho, tampouco sua dimensão ontológica. Ao tratar o trabalho como mero fator de produção, essa abordagem ignorava sua função na constituição do ser social e naturalizava a modalidade capitalista de produção como se fosse expressão universal do desenvolvimento humano (Santos, 2020).

A categoria trabalho, no âmbito do arcabouço da Economia clássica, representa um dos alicerces para a compreensão da dinâmica produtiva, da criação de valor e da distribuição de riqueza na sociedade capitalista. De acordo com o pensamento clássico, principalmente com suporte nas formulações de Adam Smith, David Ricardo e Karl Marx, o trabalho assume centralidade como fator explicativo da produção de riquezas e do funcionamento do sistema econômico (Mattei, 2003).

No entendimento econômico clássico,

De um modo geral, a preocupação básica dos autores "clássicos" era entender o sistema econômico e a forma de repartição da riqueza entre as distintas classes sociais. Esses autores acreditavam que a riqueza de uma nação era resultado do trabalho de seus cidadãos e que o valor de troca das mercadorias refletia o esforço despendido na produção das mesmas (*Ibidem*, p. 274).

Para entendermos brevemente o valor de troca das mercadorias conforme os autores clássicos, em especial a formulação de Adam Smith (1988, p. 36),

No processo de troca das mercadorias, a palavra valor adquire um duplo sentido: às vezes, refere-se às mercadorias que têm apenas valor de uso (aspecto relacionado à utilidade do produto) e, às vezes, às mercadorias que possuem valor de troca (aspecto relacionado ao poder de compra da mercadoria).<sup>3</sup> Nesse caso, era necessário investigar os princípios que regulavam o valor de troca das mercadorias, o que permitiu ao autor enunciar sua lei do valor nos termos como segue: "(...) o

---

*faire*). Fundada por pensadores como Adam Smith e David Ricardo, foca na produção, distribuição de riquezas, valor-trabalho e no crescimento econômico, surgindo no contexto da Revolução Industrial. Conforme os seus principais pensadores, a Economia clássica denota como características e conceitos fundamentais: a mão invisível (Adam Smith), que traz a ideia de que o interesse individual, ao perseguir o lucro, beneficia a sociedade como um todo mediante o funcionamento do mercado; o livre comércio, o qual defende a abertura de mercados, contra as restrições mercantilistas, focando na especialização; A teoria do valor-trabalho, ou seja, a crença de que o valor de uma mercadoria é determinado pelo trabalho necessário para produzi-la, central para Ricardo e Smith; O *laissez-faire* com a defesa de que o Estado deve limitar sua intervenção à garantia da segurança, propriedade e justiça, deixando o mercado se regular; além da reprodução social, em que se traduz no estudo de como as sociedades mercantis organizam a produção e reprodução material. Fonte: adaptado da *Web*.

valor de qualquer mercadoria, para a pessoa que a possui, mas não pretende usá-la ou consumi-la ela própria, senão trocá-la por outros bens, é igual a quantidade de trabalho que essa mercadoria lhe dá condições de comprar ou comandar” (*Ibidem*, p. 36)

A obra de Adam Smith inaugura essa tradição, ao estabelecer que o trabalho representa a medida real do valor de troca das mercadorias. Segundo Smith, o valor de qualquer bem está intrinsecamente vinculado à quantidade de trabalho envolvida em sua produção, sendo a divisão do trabalho vista como principal responsável pelo aumento da produtividade e, conseqüentemente, da riqueza das nações. Esse autor clássico, contudo, reconhece que outros fatores, como escassez e demanda, também repercutem sobre os preços, mesmo que o trabalho permaneça como a referência mais objetiva e universal para aferição do valor (Faria, 2022).

David Ricardo, por sua vez, aprofunda a análise do valor-trabalho, ao argumentar que o valor das mercadorias depende do tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção, incluindo o trabalho incorporado nos meios de produção utilizados. Demais disso, Ricardo enfatiza que a distribuição da riqueza entre as classes sociais (trabalhadores, capitalistas e proprietários de terras) está intimamente ligada à teoria do valor-trabalho (Mattei, 2003).

Para Ricardo, uma das principais questões da economia política era determinar com precisão as leis que regulavam o processo de distribuição da riqueza entre as classes sociais (definidas por ele, na última versão de sua obra de 1821, como sendo apenas duas: os capitalistas e os trabalhadores, uma vez que os proprietários de terra passaram a ser agrupados na classe dos capitalistas — implicando que a renda da terra passou a ser vista como uma parte da riqueza advinda da relação entre capital e trabalho), e não mais as “origens e causas da riqueza das nações”, como em Smith (*Ibidem*, p. 278).

Essa sistematização extraída dos clássicos contribui para a compreensão das relações de exploração e dos mecanismos determinantes do lucro e dos salários no sistema capitalista. Ricardo enfatiza a distribuição e Smith as condições de multiplicação da riqueza, mediante a discussão sobre a divisão do trabalho, com o tema da acumulação de capital sendo subordinado às hipóteses sobre valor e distribuição.

Já Karl Marx, conforme está mais adiante e constitui nossa referência, realiza uma síntese e um avanço crítico sobre os elementos clássicos do valor-trabalho, ao posicionar o trabalho como substância do valor e como uma categoria histórica e socialmente determinada. Em Marx, o valor da mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário, e a exploração capitalista é expressa na apropriação da mais-valia, isto é, do excedente produzido pelo trabalhador além do valor de sua força de trabalho. Marx distingue entre valor de uso e valor de troca, ressaltando que a transformação do trabalho em

mercadoria e sua inserção na lógica do capital são centrais para a crítica à sociedade burguesa.

No plano histórico, os fundamentos da categoria trabalho na Economia clássica mantêm relevância para a análise contemporânea, especialmente ante os desafios imprimidos por intensificação tecnológica, precarização do trabalho e outros formatos de organização produtiva. Conforme evidenciam Costa & Oliveira (2023), a teoria do valor-trabalho, mesmo diante das críticas e revisões posteriores, permanece uma referência fundamental para a compreensão das relações sociais de produção, da distribuição de renda e da perpetuação das desigualdades no modo de produção capitalista, incluindo o brasileiro.

Com efeito, nossa investigação sobre a existência e a atualização dos fundamentos clássicos do trabalho na Educação profissional, especialmente no Ceará, aufere amplitude estratégica. Ela possibilita, de uma parte, perceber se os *currículos* e práticas pedagógicas enfatizam meramente a qualificação instrumental imediata ou resgatam superficialmente uma compreensão crítica ontológica do papel do trabalho e de sua centralidade na vida social.

O que resgatamos amiúde, contudo, com base no referencial ontológico, é que a economia clássica contribui decisivamente para lançar as bases teóricas sobre o papel do trabalho e sua relação com o complexo da Educação, especialmente no âmbito formativo da classe trabalhadora, que continuam a provocar debates e orientam reflexões sobre políticas educacionais pendidas à formação humana no ambiente contemporâneo.

Sob as lentes ontológicas, a crítica marxiana à Economia política inaugura um modo de compreender o trabalho, rompendo com a leitura abstrata e funcionalista dos clássicos. Em suas obras centrais — especialmente nos **Manuscritos Econômico-Filosóficos** e em **O Capital** — Marx transforma o trabalho de uma categoria meramente econômica em uma categoria ontológica fundante (Jimenez, Rabelo & Mendes Segundo, 2010).

Para Marx, o trabalho não só produz mercadorias, mas, ainda, constitui o próprio ser social do homem. O ser humano, ao transformar a Natureza, também se transforma, desenvolvendo suas capacidades e necessidades. Assim, o trabalho é, além de uma atividade produtiva, a mediação pela qual as pessoas se realizam historicamente como sujeitos sociais. Essa mudança de perspectiva conduziu Marx a compreender o caráter contraditório do trabalho sob o capitalismo: ao mesmo tempo em que é fundante, é alienado, pois o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas ao capital.

Conforme Marx, (2010, p. 80), é dado consubstanciar a subsunção do trabalho ao capital, pelo seguinte:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos

homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa (*sachlich*), é a objetivação (*Vergegenständlichung*) do trabalho.

Como vimos, nos **Manuscritos Econômico-Filosóficos**, Marx (2010) aponta que a objetivação do trabalho é a base da humanização do “homem”; porém, sob o capital, essa objetivação se converte em alienação. Ao trabalhador, como perda do objeto e servidão ao objeto, a própria alienação.

Nesse mesmo fundamento, o conceito de práxis, central no pensamento marxiano, também está estreitamente vinculado à reconfiguração do trabalho como categoria ontológica. A práxis é compreendida como a atividade humana sensível consciente, transformadora e situada historicamente. É por meio dela que os sujeitos se constituem em sua totalidade social, superando a cisão entre teoria e prática, própria das visões idealistas hegelianas.

Na Economia política de cariz clássico, tem-se o trabalho como fator de produção. Por outra óptica, Marx radicaliza essa concepção ao tratá-lo como atividade vital que molda tanto a Natureza quanto a Sociedade. E, conforme a práxis, mostra que o trabalho não é uma essência fixa, mas uma atividade historicamente situada, que assume formatos distintos de acordo com os modos de produção existentes numa determinada sociedade. Assim, o trabalho, compreendido como práxis, não se reduz a um mero fator econômico ou produtivo, mas revela-se como atividade vital, criadora de mundo, que molda tanto a Natureza quanto a Sociedade.

Essa razão leva a se compreender o trabalho como motor da história, por um lado, como espaço de alienação sob o capitalismo, e, de outra vertente, como fundamento da emancipação humana e da possibilidade de superação dos modos sociais vigentes.

Na **Ideologia Alemã**, Marx e Engels (2007, p. 50) consideram que “o primeiro ato histórico, portanto, o ato fundador da especificidade do homem é a criação de meios para satisfação de necessidades [...] no intuito de assegurar a vida dos homens”. A alienação do trabalho, entretanto, impede a apropriação plena da realidade pelos sujeitos, restringindo suas possibilidades de emancipação. Assim, a categoria trabalho, em sua dimensão ontológica, revela tanto a centralidade do trabalho na vida social, como também os limites impostos pelo modo de produção capitalista para sua realização como práxis emancipadora.

Com efeito, Marx e Engels (2007) são categóricos quando asseguram a alienação do trabalho que aflige o trabalhador, tornando-o irreconhecível nesse processo de captura pelo capital, mesmo ante sua capacidade de ser histórico.

A capacidade de trabalho faz com que o homem seja um ser histórico; isto porque cada geração recebe condições de vida e as transmite a gerações futuras, sempre modificadas – para pior ou para melhor. Embora tenha o potencial transformador da realidade, o que o homem mais recusa é trabalhar. Foge do que o tornaria humano porque não se reconhece no que faz, no que produz, no mundo que transforma. Porque trata-se de trabalho alienado (*Ibidem*, p. 14).

O trecho mostra que o trabalho é visto como aquilo que torna o ser humano um ser histórico. Cada geração recebe condições de vida (materiais, culturais, sociais) e, ao trabalhar, transforma essas condições, transmitindo-as às gerações — modificadas para melhor ou para pior. Isso significa que o trabalho é o motor da história: é por meio dele que o ser humano constrói e reconstrói o mundo.

Apesar de ter esse potencial transformador, os humanos, muitas vezes, recusam o trabalho. Essa recusa não é porque o trabalho em si seja negativo, mas porque, nas condições sociais descritas por Marx, ele se torna alienado, ou seja, o trabalhador não se reconhece no que faz, no que produz, nem no mundo que transforma. O produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas ao sistema que o explora. Assim, o trabalho deixa de ser expressão da humanidade e passa a ser uma atividade estranha, que oprime e afasta o ser social de sua essência.

Em **Para uma ontologia do ser social**, Lukács (2014) afirma que o trabalho é a categoria fundante da sociabilidade humana porque é a atividade que possibilita alterar a realidade; é uma mediação objetiva entre ser humano e natureza. É a própria práxis.

Para o desenvolvimento do pensamento humano, da imagem humana de mundo na qual o pioneirismo da colocação da questão em que o trabalho é posto no ponto central deste argumento, não se limita apenas a que, com isto, expulsa criticamente do decurso do ser em sua totalidade toda introjeção de teleologia, que o trabalho (a práxis social) é entendido como o único complexo ontológico no qual a posição teleológica alcança a um real papel autenticamente alterador da realidade; determina ainda, a partir dessa base, mas a generalizando e, com tal generalização, indo para além da mera constatação de um estado de fato ontologicamente fundamental, a única filosoficamente correta relação entre teleologia e causalidade.

O trabalho é a configuração original da práxis e o fundamento das demais maneiras de relação social, incluindo a consciência, a cultura e a própria história. Ao distinguir o complexo trabalho de outros complexos sociais, como a Educação, a Política e o Direito, Lukács argumenta que apenas o trabalho possui caráter ontogenético, isto é, tem a capacidade de gerar as estruturas principais da vida social (Lukács, 2014).

O trabalho é visto como a atividade originária que transforma a natureza e cria a sociedade. Ele é, portanto, o ponto de partida da historicidade humana. Outros complexos sociais são derivados, mediadores ou superestruturas, mas não possuem a mesma capacidade de “gerar” a vida social em sua essência.

Em síntese, Lukács afirma que o trabalho é a categoria ontológica central da vida social, pois é nele que se funda a possibilidade de existência das demais dimensões humanas. Educação, Política e Direito só se desenvolvem porque o trabalho, com sua distinção ontológica, cria as condições materiais e históricas que os tornam possíveis.

#### ***2.4.1 A categoria trabalho e sua distinção ontológica ao complexo da Educação***

A distinção ontológica entre complexos — especialmente entre trabalho e Educação — é fundamental para não se incorrer em reducionismos. Sérgio Lessa (2011) observa que algumas abordagens pedagógicas, como a de Dermeval Saviani, eventualmente, aproximam excessivamente os complexos da Educação e do trabalho, chegando a tratá-los como mutuamente constitutivos.

Com efeito, como aponta Lessa (2011), à luz da ontologia lukacsiana, o trabalho é categoria de primeira ordem, enquanto a Educação é uma modalidade da práxis mediada historicamente por formatos institucionais e ideológicos. Assim, embora haja relação entre ambos, é incorreto atribuir à Educação o mesmo estatuto (ontológico) do trabalho. Essa diferenciação é fundamental e decisiva para compreender os limites das propostas pedagógicas que visam à emancipação humana dentro dos marcos da sociabilidade capitalista.

O professor Ivo Tonet também contribui significativamente para o aprofundamento dessa crítica. Em sua obra **Ontologia, trabalho e educação**, Tonet (2012) comprova que toda proposta educativa emancipada deve estar vinculada à superação da sociedade do capital, pois, sob a lógica da mercadoria, a Educação é capturada pela reprodução ampliada do capital.

Para o autor, a ontologia do ser social de Lukács oferece uma chave teórica para compreender por que a Educação, mesmo inspirada em princípios emancipatórios, encontra limites estruturais para sua realização dentro do sistema capitalista. De tal sorte, a separação trabalho/Educação, imposta pela divisão social do trabalho, em termos clássicos, impede a formação omnilateral dos sujeitos, restringindo o papel da Educação a um instrumento de adaptação à lógica mercadológica (Tonet, 2012).

Nesse mesmo sentido, Mészáros (2008) argumenta que qualquer tentativa de criar uma opção educacional verdadeiramente emancipadora dentro dos parâmetros do capital é ilusória. A estrutura de dominação e exploração do sistema capitalista se reproduz por meio das instituições educativas, moldando *currículos*, práticas e conteúdos de maneira funcional à ordem vigente. O trabalho, longe de ser compreendido em sua conformação ontológica e associada nos termos marxianos, é instrumentalizado como mera preparação de mão de obra

aligeirada, reforçando o caráter alienado da formação. É nessa perspectiva que a Educação profissional, em especial, exemplifica essa contradição ao pretender formar sujeitos críticos ao mesmo tempo em que os ajusta às necessidades do capital.

Kosik (1969), ao desenvolver a dialética do concreto, contribui para o desvelamento da “pseudoconcreticidade” que permeia a realidade social sob o capitalismo. O autor mostra que, ao tomarmos como dado natural aquilo que é historicamente construído — como o trabalho alienado —, corremos o risco de reforçar a aparência e não atingir a essência dos fenômenos sociais. Essa reflexão é essencial para a análise da categoria trabalho, pois declara como a ideologia atua para ocultar as determinações ontológicas do trabalho e sua potencialidade emancipadora.

O pensamento ontológico de György Lukács representa um marco fundamental na tradição marxista, pelo fato de reconceituar o trabalho como categoria essencial do ser social. Diferente das abordagens economicistas de teor clássico, Lukács propõe uma compreensão ontológica que insere o trabalho como mediação central da constituição da sociabilidade. Tal proposição desloca a análise do plano exclusivamente econômico para um campo mais abrangente, onde o trabalho é visto como a base da vida social em sua totalidade (Lukács, 2014).

No interior dessa ontologia, Lukács diferencia claramente o trabalho de outros complexos da vida social, conforme o estatuto ontológico de cada um, como Direito, Política Educação. O trabalho, como vimos, é considerado um complexo de primeira ordem, pois é por meio dele que os demais complexos se tornam possíveis. Entrementes, a Educação é tratada como um “complexo fundado”, ou seja, uma prática social derivada, que surge historicamente com funções específicas dentro da organização do trabalho e da divisão social das funções. Tal distinção impede confusões categóricas e não consente que se atribuam à Educação, funções estruturantes que, na realidade, pertencem ao trabalho (Garcia & Moreira, 2020).

Mesmo que outros complexos sociais, como a linguagem, a Educação, a ideologia e a Política também sejam essenciais para a vida em sociedade, Lukács os lobriga como derivados (complexos de segunda ordem) e articulados com amparo no trabalho. A linguagem, por exemplo, é um complexo que enseja a continuidade da sociabilidade e a transmissão da cultura; a Educação socializa as novas gerações; a ideologia estrutura a maneira como as pessoas interpretam a realidade; e a Política, por sua vez, expressa a dimensão organizativa da vida social, mediando interesses de classe e definindo projetos de sociedade, mas também revelando as contradições entre emancipação e reprodução estrutural.

Esses complexos coexistem dialeticamente, influenciando-se, assim como o

trabalho e os demais também são teleológicos. Ressaltamos que é por meio do trabalho que o ser humano interage conscientemente com a Natureza, estabelecendo finalidades e modificando o mundo. Essa atividade não apenas transforma o ambiente, mas também modifica o próprio sujeito, desenvolvendo suas capacidades e consciência, e nisso mantém uma prioridade ontológica. Ele é a base que possibilita o surgimento e o desenvolvimento dos demais aspectos da vida social.

Ao abordar as implicações dessa ontologia na análise da realidade educacional, Tonet (2012) argumenta que compreender a Educação como prática social é fundamental para reconhecer seus limites dentro do modo de produção capitalista. A Educação, situada assim, não tem capacidade de superar sozinha as determinações do capital, já que é perpassada pelas mesmas contradições e alienações que marcam as demais esferas da sociabilidade. A crítica ontológica à Educação como instância de reprodução das relações sociais dá azo a se desmistificar seu suposto caráter neutro e libertador.

Tonet parte da ontologia marxiana para afirmar que a Educação como complexo de segunda ordem é uma prática social derivada, ou seja, ela não é autônoma, mas está condicionada pelas determinações do modo de produção vigente. No capitalismo, isso implica que a Educação reproduz as relações sociais que sustentam a lógica do capital, como a alienação, a mercantilização do saber e a formação para o trabalho subordinado.

Em transposição a esses lindes, a crítica ontológica dá oportunidade a transpassar as aparências e desnaturalizar o discurso dominante que indica a Educação como neutra, técnica ou libertadora por essência. Ao reconhecer que a Educação está imersa nas mesmas contradições que invadem o ser social, Tonet propõe uma análise que revela seus limites estruturais e aponta para a necessidade de transformação social mais ampla. Assim exprimido, a educação não tem como, por si, superar as determinações do capital, pois está inserida em uma totalidade social que a condiciona. Isso não significa, entretanto, negar seu potencial transformador, mas sim entender que esse potencial só se realiza em articulação com a luta social e política organizadas.

Com essa análise tomada sobre a categoria trabalho na Educação, é possível percebermos alguns pontos de convergência entre Tonet e Saviani. Sobre a Educação como prática social fundada, vale ressaltar que Saviani, assim como Tonet, entende que a Educação não é neutra nem autônoma. Ela está inserida em uma totalidade social e, portanto, reproduz as contradições do capital.

No ponto que relaciona a crítica à ideologia da neutralidade, Saviani desmistifica a ideia de que a escola é um espaço puramente técnico ou libertador. Ele mostra que, no capitalismo, a Educação tende a reproduzir as desigualdades sociais, a menos que esteja

vinculada a um projeto político de transformação. Nos fundamentos ontológicos, Saviani aprofunda a relação entre trabalho e Educação, evidenciando que o trabalho educativo é uma atividade teleológica que visa à formação humana plena — ideia que se conecta diretamente à ontologia do ser social de Lukács, também discutida em Tonet. E sobre os limites e possibilidades da Educação, ambos reconhecem que esse complexo não tem como superar por si as determinações do capital, mas é capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos, desde que esteja articulada, como já exprimimos, com a luta social e política.

É perceptível, também, a convergência entre Saviani e Tonet, quando este, na sua obra **Educação, Cidadania e Emancipação Humana** (2005), reporta-se ao quarto requisito de uma prática educativa emancipadora, na qual é fundamental que o educador, para não ser medíocre, se aproprie do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica que a humanidade já produziu. Conforme esse autor,

Para dar um exemplo bem claro; o momento predominante - mas não único - que faz de um físico um educador emancipador não está no seu compromisso político, mas no seu domínio do saber e da difusão do conteúdo específico e de um modo que sempre estejam articulados com a prática social (P. 234).

E Saviani (1996, p. 89) enfatiza isso quando assevera:

Um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira, etc, têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global.

Lessa (2011), em diálogo com a ontologia lukacsiana, aprofunda a análise dos limites das práticas pedagógicas emancipatórias dentro do capitalismo. Ele alerta para os riscos de se superestimar o poder transformador da Educação sem considerar suas determinações ontológicas. Para o autor, mesmo projetos educacionais progressistas — como a Pedagogia Histórico-Crítica — são passíveis de esbarrar nos limites impostos pela estrutura social capitalista, a qual instrumentaliza o trabalho e subordina a Educação à lógica da reprodução da força de trabalho. Assim, a alienação do trabalho repercute diretamente no terreno educacional, inviabilizando uma formação verdadeiramente omnilateral (Lessa, 2011).

Quanto ao conceito de omnilateralidade, para Marx, de acordo com Santos (2023), constitui a formação do ser humano inteiro – somos (“deveríamos ser”) nós no cotidiano, na sua dinâmica, em sua totalidade, liberdade plena, emancipação humana. Resgatado por Lukács, conforma a procura incessante pelo novo, ao ser inteiramente humano, tornando-se

imprescindível o seu afastamento do cotidiano para tentar obter a essência ontológica do ser social.

Lessa alerta também para o risco de atribuir à Educação um papel transformador absoluto, ignorando que ela é perpassada pelas mesmas contradições que marcam o ser social sob o capital. A Educação não é uma instância autônoma capaz de promover a emancipação por si, mas sim um complexo social derivado (segunda ordem), com autonomia relativa e dependência ontológica do trabalho. Assim, na esteira de Lukács, Lessa entende que a Educação participa da reprodução das relações sociais, tanto reforçando quanto tensionando os mecanismos de dominação. E, nesse caso, reitera que a prática pedagógica emancipatória somente se faz efetiva se estiver articulada a um projeto político de transformação social, e não isolada como solução técnica ou moral nas margens da alienação do trabalho.

Consoante leciona Santos (2019, p. 110), no tocante à Educação profissional e tecnológica e sua relação com o trabalho em sua modalidade alienada, é de suma importância entender “[... ] a verificação da impossibilidade de o Estado capitalista criar uma escola que, por meio da profissionalização precoce do trabalhador, dote-o de condições de compreender a realidade para nela intervir com vistas à emancipação humana”.

Essa alienação, já em curso nas reflexões marxianas, ganha novos contornos na leitura de Kosik (1969), que denuncia a pseudoconcreticidade das formas sociais sob o capital. A naturalização do trabalho alienado, da divisão social e da função instrumental da Educação, compõem um mundo aparente que mascara suas reais determinações. A crítica à pseudoconcreticidade revela que a consciência cotidiana tende a aceitar como natural aquilo que é historicamente estabelecido, inclusive a submissão da Educação às demandas do capital. Isso reforça a importância de uma crítica ontológica, fundamentada em Marx e Lukács, que desvele o movimento real por trás das aparências (Kosik, 1969).

Na mesma linha, observamos, em estudos recentes, Sayarah Santos (2020), ao argumentar que a emancipação humana só é refletida com base na superação da alienação do trabalho. Com apoio no marxismo ontológico, a Educação, como instrumento possível de mediação crítica, só terá efetividade libertadora se estiver articulada a um projeto político mais amplo de transformação das relações sociais. A autora ressalta que a consciência crítica, por si, não basta para romper com a alienação estrutural — é necessário um movimento de práxis que reconecte os sujeitos com sua essência humana por meio da coletividade e do trabalho livremente associado (Santos, 2020).

Retornamos a Tonet (2005), quando ele reforça a ideia de que o papel da Educação na emancipação humana não há de ser negado, mas deve ser compreendido em sua concretude. Para ele, a Educação tem uma função essencialmente mediadora: ela amplia o

grau de consciência das pessoas e as prepara para a ação coletiva, mas não tem o poder de eliminar, autonomamente, a alienação. Por isso, qualquer projeto educacional emancipatório precisa estar articulado a um movimento social que vise à superação do capital. A consciência emancipatória, portanto, só se realiza plenamente no seio da luta de classes e da transformação das condições objetivas de existência (Tonet, 2005).

Por meio da ontologia marxista-lukacsiana, também, se reinterpretam criticamente as estratégias pedagógicas no concerto da Educação profissional. Como destacam Jimenez, Rabelo e Mendes Segundo (2010), a vinculação entre Educação e trabalho deve ultrapassar o tecnicismo funcionalista, assumindo um aspecto de totalidade. Essa visão reconhece o trabalho não como adaptação às exigências capitalistas, mas como fundamento da formação humana integral. A Educação, portanto, não há de ser concebida como mera preparação para o emprego, mas feita uma mediação para a formação da consciência crítica e da subjetividade emancipada (Jimenez *et al.*, 2010).

Essa afirmação de Jimenez *et al.*, (2010) reforça uma concepção crítica e ontológica da Educação, que vai muito além da lógica instrumental adida à modalidade de trabalho demandado ao capital. Em vez de ser somente um meio para inserção profissional, a Educação é divisada como uma mediação histórica e social que contribui para a formação de sujeitos conscientes, reflexivos e capazes de transformar a realidade.

A subjetividade, nesse caso, não é algo dado, mas constituído nas relações sociais, em meio a sentidos, afetos e práticas culturais. A Educação atua como espaço de produção de sentidos, onde os sujeitos desenvolvem uma consciência crítica sobre si, a respeito do mundo e acerca das relações de poder que os cercam. Reduzir a Educação ao preparo para o emprego é uma expressão da racionalidade neoliberal, que transforma o conhecimento em mercadoria e o sujeito em recurso humano.

A reconhecida autora Susana Jimenez, assim como outros e outras autoras da senda da ontologia marxiana-lukacsiana contemporâneos (as), propõe uma ruptura com essa lógica, defendendo a Educação que valorize a autonomia, a criatividade e a emancipação. A Educação como práxis transformadora possibilita formar sujeitos críticos, capazes de tensionar as estruturas sociais e abrir caminhos para outras modalidades de existência humana. Isso exige uma abordagem pedagógica que reconheça os sujeitos em sua totalidade, considerando suas experiências, desejos e contradições.

À luz de todas essas considerações, é a nós dado afirmar que a ontologia do trabalho proposta por Lukács fornece um referencial potente para repensar a relação Entre educação e emancipação humana. Compreender o trabalho como complexo fundante e a Educação como complexo fundado conduz a situar corretamente os papéis e os limites de

cada prática social.

Em uma realidade de hegemonia do capital, a práxis emancipadora só emergirá da articulação entre teoria crítica, ação coletiva e transformação estrutural. Para tanto, a Educação, em expressas circunstâncias, assume uma função essencial de mediação, com seus limites e sem ilusões sobre sua autonomia perante as determinações da totalidade social (Lukács, 2014).

Reiteramos, conforme nossas considerações, que a Economia clássica e a ontologia lukacsiana possuem pontos que convergem ao reconhecerem a centralidade do trabalho na constituição da vida social, mas divergem quanto à sua interpretação: enquanto Smith e Ricardo enfatizam o papel produtivo e regulador do trabalho, Marx e Lukács afirmam sua dimensão contraditória, assinalada por exploração e possibilidade de emancipação.

Essa mediação crítica é fundamental para compreender a Educação profissional, que, ao valorizar o trabalho como princípio educativo, deve enfrentar o desafio de não o reduzir à mera preparação instrumental do ser social, mas reconhecê-lo como categoria ontológica apta a formar sujeitos históricos e conscientes.

### **3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ENTRE A HISTÓRIA E A DICOTOMIA NA FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA**

Nesta unidade capitular, abordamos a gênese da Educação profissional no Brasil, com raízes que remontam ao momento econômico de exploração colonial e passam pela fase imperial, atravessando os séculos XIX e XX, até chegar à centúria XXI.

É importante evidenciar que as raízes da Educação profissional no Brasil não se situam no Período Imperial, mas sim no Período Colonial, quando se iniciaram práticas educativas direcionadas para os ofícios, vinculadas às necessidades da Economia colonial e à ação pedagógica dos jesuítas<sup>23</sup>. O Período Imperial, por sua vez, marca a fase de institucionalização dessas práticas, com a criação de escolas de formação técnica e artesanal, ampliando o papel do Estado na organização da Educação profissional.

O esboço teórico visa a reaver prioritariamente a “ininterrupta” dicotomia e a dualidade estrutural da Educação brasileira<sup>24</sup>, que se manifesta historicamente como um mecanismo de formação da classe trabalhadora para a reprodução da ordem capitalista vigente. Também dissertamos sobre as ressonâncias da proposta pedagógica da PHC no sistema oficial de ensino brasileiro, principalmente no concerto da Educação profissional, no intento de delinear como a categoria trabalho sob a óptica dessa teoria se materializa e assume uma maneira contraditória a sua fundamentação epistemológica.

#### **3.1 Gênese e estrutura dicotômica da Educação profissional no Brasil**

A histórica dualidade estrutural da Educação brasileira é demarcada pela dicotomia formações propedêutica/profissional, a primeira para os filhos da elite burguesa e a segunda demandada para os filhos da classe trabalhadora. Tal discrepância na formação dos sujeitos, conseqüentemente, reforça as históricas e conflituosas desigualdades sociais em nosso País que permanecem até agora.

Conforme aponta Santos (2019, p. 51), na atualidade, ainda, são muito frequentes e intensas as modalidades discrepantes do complexo da Educação, pois

---

23 A ação pedagógica dos jesuítas, iniciada no século XVI, foi central na organização das primeiras práticas educativas no Brasil. Embora orientada prioritariamente para a catequese e formação religiosa, incluía também o ensino de ofícios, artes manuais e atividades práticas, articulando saberes elementares às necessidades da economia colonial. Essa dimensão contribuiu para a gênese da Educação profissional, ainda que subordinada ao projeto de colonização e evangelização (Santos e Silva Júnior, 2024; Romanelli, 2014).

24 É importante salientar que a nossa análise sobre a dualidade estrutural nessa seção está fundamentada em estudos realizados por determinados (as) autores (as) da educação profissional, a saber, Moura (2007), Kuenzer (2010), Ramos (2014) e Frigotto (2016).

[...] respalda e aprofunda a histórica dualidade entre pensar e fazer, entre escola pública e privada, e procura atender, de um lado, à formação de dirigentes e, de outro, à educação dos dirigidos. Para esta última, cabe bem a ressignificada qualificação profissionalizante; já para formar a elite e os estratos intermediários, recupera-se o que mais se aproxima da formação propedêutica.

Conforme os estudos levantados por Santos (2023), o Estado foi criado para responder pela dominação da força de trabalho, e a Educação é uma de suas principais vias de manutenção da classe trabalhadora. Além do mais, a relação capital-trabalho é que sempre esteve na base da exploração dos seres humanos desfavorecidos. Em relação aos conceitos de dualidade e dicotomia, não devemos tomá-los como sinônimos, uma vez que há diferenças conceituais. Desse modo, entende-se dicotomia como expressão da dualidade.

Para situarmos tal ponto, fazemos um resgate histórico, situando a importante criação dos liceus de artes e ofícios em meados do século XIX, iniciativas tendidas à formação técnica e artesanal da população pobre e marginalizada, “desvalida da sorte”. Essa modalidade de ensino era nitidamente distinta da educação jungida às elites, sustentando desde o início uma lógica de dicotomia entre o saber técnico e o de ordem científica.

No início do século XX, o Decreto nº 7.566/1909, que criou as escolas de aprendizes artífices, marca o esforço estatal de institucionalizar a Educação profissional, com foco em preparar mão de obra disciplinada para a industrialização incipiente no País. Essa iniciativa já demonstrava a intencionalidade política de formar sujeitos aptos a ocupar funções subalternas de trabalho, sem acesso ao conhecimento científico ou à formação crítica (Lauermann, 2023).

O referido Decreto de 1909, na verdade, inaugurou uma Educação profissional com vistas a disciplinar e subalternizar trabalhadores. Dante Moura afirma que essa intencionalidade política atravessa a história da Educação brasileira, criando uma dualidade estrutural. As políticas educacionais contemporâneas no Brasil, em especial no Ceará, materializadas nas EEEPs, carregam essa herança, porque não encontram a superação do desequilíbrio entre a preparação profissional e a formação geral que seja crítica e emancipatória, para que o trabalho deixe de ser alienado e se torne expressão da humanidade.

Consustanciamos a análise histórica da EP no Brasil consoante Dante Moura (2007, p. 04), que intenta “[...] fazer uma retrospectiva histórica dessa dicotomia que envolve a educação no Brasil, assim como a funcionalidade desse fenômeno ao tipo de desenvolvimento socioeconômico do país”. Para tanto, organizamos em um quadro síntese (Quadro 2) os períodos históricos (do séc. XIX ao XXI) e os modelos educacionais os primeiros direcionados para as elites, e os outros dirigidos para os trabalhadores (Silva, 2020).

Quadro 2 – Dicotomia da educação brasileira – contexto histórico

Período Histórico	Modelo educacional para as Elites	Modelo educacional para os trabalhadores
Século XIX	<p><b>1809</b> – Criação do Colégio das Fábricas pelo Decreto de D. João VI. Início da EPT no Brasil.</p> <p><b>1816</b> – Escola de Belas Artes.</p> <p><b>1900</b> – Educação Propedêutica – formação de futuros dirigentes.</p>	<p><b>1854</b> – Criação de Estabelecimentos Especiais para menores abandonados (Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos) Assistencialismos na educação. “Amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”. Iniciação ao ensino industrial.</p> <p><b>1858-1886</b> – Liceus de Artes e Ofícios.</p>
Século XX	<p><b>1906</b> – Ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.</p> <p><b>1930</b> – Curso primário com duração de 04 anos cujo percurso tinha como fim a educação superior. Os concluintes da 6ª série do ginásial recebiam o título de bacharel em Ciências e Letras.</p> <p><b>1931</b> – Criado o Conselho Nacional de Educação e efetivada uma reforma educacional – Decretos Federais nº 19.890/31 e nº 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário.</p> <p><b>1932</b> – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: atividades de humanidades - “Os que pensam”.</p> <p><b>1937</b> – A Constituição <i>vargista</i> acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação.</p> <p><b>1942</b> – Reforma Capanema – Criação do Sistema “S”. Reafirmação da Dualidade. Ensino superior em função do domínio dos conteúdos gerais das letras, das humanidades e das ciências. A educação brasileira denominada regular fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. Educação básica dividida em duas etapas: curso primário, com duração de 05 anos, e o secundário, subdividido em ginásial, com duração de 04 anos, e o colegial, com 03 anos. Formação das elites condutoras do país.</p> <p><b>1946 – 1950</b> –</p>	<p><b>1909</b> – Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes e Artífices.</p> <p><b>1930</b> – Cursos Rural ou profissional, o qual sucedia obrigatoriamente o curso básico agrícola, enquanto o curso complementar era oferecido aos egressos do curso profissional, ambos com dois anos de duração. Eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos.</p> <p><b>1931</b> – Decreto Federal nº 20.158/31, organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador.</p> <p><b>1932</b> – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: cursos técnicos – “Os que executam”.</p> <p><b>1934</b> – Constituição Brasileira inaugurou uma política de educação, com o estabelecimento das competências da União em traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação. Vinculação de recursos à educação (pela primeira vez).</p> <p><b>1937</b> – Escolas vocacionais e pré-vocacionais profissionais. Vertente profissionalizante constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Não habilitavam para o ensino superior.</p>

	<p>Substitutivo Lacerda, as classes hegemônicas reivindicavam a redução da ação da sociedade política sobre a educação. Defendiam que a educação fosse ministrada predominantemente em escolas privadas privilegiando os conteúdos exigidos para o ingresso no ensino superior em detrimento dos cursos profissionalizantes restritos para o mercado de trabalho.</p> <p><b>1971</b> – Movimento dos filhos da classe média das escolas públicas para as privadas na busca de garantir uma formação que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/1982. Operou no sentido de facultar a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau.</p> <p><b>1996</b> – LDB nº 9.394/96 – Já quase não há mais 2º grau profissionalizante, exceto nas ETFs, EAFs e outras minorias. FHC tenta passar a PL 1603, que separava obrigatoriamente o ensino médio da Educação profissional e encontrou ampla resistência, tanto no Congresso Nacional, quanto da comunidade acadêmica, principalmente voltada para o campo da educação e trabalho e outros.</p> <p><b>1997</b> – FHC, Decreto nº 2.208/97, fez prevalecer o seu intuito de separar o ensino médio da Educação profissional.</p>	<p><b>1946</b> – Sistema “S” revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão de obra” para o mundo produtivo. Formação para as artes e ofícios, ratificando o carácter dualista da educação e sua função reprodutora da estrutura social.</p> <p><b>1961</b> – 1ª LDB – Envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação.</p> <p><b>1971</b> – Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus – Extinção do exame de admissão ao ginásio. Torna compulsória a profissionalização ao nível do 2º grau. Falta de adequado financiamento e de formação de professores contribuiu para a predominância de áreas em que não havia infraestrutura específica e especializada.</p> <p><b>1996</b> – LDB 9.394 – A educação é estruturada em: educação básica e educação superior; a Educação profissional não está mais em nenhum dos dois, consolida a dualidade de forma explícita. Criou-se um apêndice, uma modalidade de EP.</p> <p><b>1997</b> – Aporte financeiro do BID, materializado pelo Programa de Expansão da Educação profissional-PROEP. Possibilidade de autofinanciamento das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs).</p>
	<p><b>2004</b> – Decreto nº 5.154/2004. Na prática esse dispositivo serve ao</p>	<p><b>2004</b> – Decreto nº 5.154/2004 - Retomada da discussão sobre</p>

Século XXI	modelo de educação que contribui para a manutenção do sistema hegemônico controlado por uma minoria.	educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, sem formar em cursos técnicos específicos.
------------	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, com suporte em Moura (2007)

Com ressalva no recorte temporal que trata do governo de Getúlio Vargas, a chamada Reforma Capanema<sup>25</sup> (1942) consolidou a separação estrutural Ensino técnico/Ensino propedêutico, com a criação das escolas industriais e comerciais ligadas ao Ministério da Educação e ao Ministério do Trabalho. Segundo constata Moura (2007, p. 09),

O conjunto desses Decretos–Lei evidencia a importância que passou a ter a educação dentro do país e, em especial, a educação profissional, pois foram definidas leis específicas para a formação profissional em cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio [...] Entretanto, reafirmava-se a dualidade, pois o acesso ao ensino superior, via processo seletivo, continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades.

Essa reforma fortaleceu o modelo dicotômico de ensino, ampliando o alcance da formação técnica, mas mantendo-a subordinada à lógica produtivista e funcionalista. O Ensino técnico vinculava-se à formação de trabalhadores para funções específicas no processo produtivo, enquanto a Educação secundária, de cunho científico e caris humanista, permanecia direcionada à elite, com vistas ao Ensino superior. Esse modelo institucionalizou o caráter classista da Educação profissional brasileira, o que foi reproduzido nas décadas seguintes, mesmo com a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/1996) (Moura, 2007).

Avançando para o final do século XX, verificamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, reconhece a Educação profissional como integrante da Educação básica, admitindo a possibilidade de sua oferta de maneira articulada ao Ensino médio. Mesmo propondo essa articulação, no entanto, a Lei não rompeu com a estrutura dividida que orienta a Educação nacional. Pelo contrário, a ênfase em *currículos* flexíveis, organizados por competências e orientados ao trabalho imediato, reforça o papel instrumental da Educação profissional.

25 No Brasil, fortaleceu-se a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras, profundamente afetadas pela crise da agricultura do café dos anos 20 e do *crash* da bolsa de Nova Iorque, em 1929. Esse processo de industrialização e modernização das relações de produção da sociedade brasileira exigiu uma Educação nacional que correspondesse às demandas. Em razão disso foi promulgado um conjunto de decretos–lei que ficaram conhecidos como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do então ministro da educação, Gustavo Capanema.

Já no século XXI, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reafirmando a vinculação entre formação técnica e necessidades do mercado produtivo capitalista, ainda que inclua em seu discurso noções como "formação integral" e "trabalho como princípio educativo" (Brasil, 1996).

A dicotomia que surge da dualidade estrutural na Educação brasileira, portanto, se manifesta historicamente como um mecanismo de reprodução da divisão social do trabalho. Essa dicotomia Educação propedêutica/profissional impede a universalização da formação omnilateral e reforça as desigualdades sociais. Autores como Frigotto, Kuenzer, Moura e Ramos denunciam com frequência essa estrutura como estratégia do capital para manter a classe trabalhadora em uma posição subalterna.

Segundo Frigotto (como citado em Costa *et al.*, 2018), o modelo dual tem raízes históricas no papel subordinado da América Latina no sistema capitalista mundial, onde a formação técnica serve para ajustar a força de trabalho às exigências da acumulação capitalista, obviamente sem promover a emancipação dos sujeitos.

A instrumentalização educacional é reforçada por políticas públicas que privilegiam a empregabilidade e o empreendedorismo, como se fossem indicadores de qualidade da Educação. A reforma do Ensino médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, é exemplar desse processo. Ela flexibiliza o currículo, cria itinerários formativos e amplia a carga horária da Educação profissional, mas sem garantir acesso universal ou condições materiais adequadas para a sua implementação.

Na compreensão de Costa *et al.* (2018), essa reforma é expressão de um projeto neoliberal de Educação, em que o conhecimento é transformado em mercadoria e o estudante em capital humano<sup>26</sup>. A formação crítica é substituída pela capacitação instrumental e comportamental, alinhada às possíveis demandas do capital.

Em oposição a essa capacitação instrumental, autores como Gramsci, Tonet e Saviani defendem a centralidade do trabalho na formação do ser humano. Como já dissertado, Gramsci (1989) propõe que se supere a separação trabalho manual/intelectual, por via de uma escola unitária que promova a formação omnilateral.

Saviani (1997, p. 17) assinala que “[...] a educação é o ato de produzir, direta e

---

26 Segundo a Teoria do Capital Humano, desenvolvida desde Schultz na década de 1950, capital humano é o conjunto de conhecimentos, habilidades e condições de saúde que uma pessoa acumula e as mobiliza para gerar retorno econômico e vantagem competitiva no mercado de trabalho (Kelnar, Lopes e Pontili, 2013). No âmbito educacional, em especial de formação da classe trabalhadora, essa teoria assevera que o maior investimento em escolarização torna o ser humano mais apto a concorrer no mercado produtivo, elevando-se a posição social e a produtividade, além de responsabilizar exclusivamente cada pessoa por seu sucesso ou fracasso profissional.

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sua contribuição, considerando tal afirmação, revela que a Educação detém um papel significativo na formação do sujeito e, conseqüentemente, como ser social, ontológico.

Para Tonet (2005, p. 215), esse posicionamento precisa de cuidado ontológico em sua análise, uma vez que

[...] o ser social é uma unidade integrada por dois momentos: o da individualidade e o da genericidade. De modo que a construção do indivíduo como membro do gênero humano é indissociável da reprodução deste último. Mais ainda: a reprodução do gênero é sempre o momento predominante no processo de reprodução do ser social. No caso da educação, isso significa que a configuração genérica do indivíduo estará sob a gerência da reprodução da totalidade social.

Em seu turno, Saviani, ao desenvolver a Pedagogia Histórico-Crítica, articula os pressupostos marxistas da ontologia do ser social à prática educativa, postulando o argumento de que a Educação tem função mediadora entre o conhecimento sistematizado e a realidade vivida pelas pessoas. Para ele, a formação integral só ocorre quando o trabalho é compreendido também como categoria ontológica e não somente como atividade produtiva (Saviani, 2007).

Essa base formativa é retomada por Saviani em obras como **Escola e democracia e História das ideias pedagógicas no Brasil**, nas quais o autor reconstrói criticamente o percurso das políticas educacionais no País. Ele mostra como o sistema educacional brasileiro se estruturou com suporte em exclusões históricas que marginalizaram os filhos das classes trabalhadoras. Em vez de promover a igualdade, a escola tornou-se um instrumento de legitimação das desigualdades. A Educação profissional foi concebida como caminho para os “menos capazes”, reforçando a lógica da desigualdade de oportunidades. Para reverter esse quadro, Saviani defende uma escola pública gratuita, laica e unitária, fundamentada em uma pedagogia científica e socialmente comprometida (2010).

Consustanciada na obra de Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) desponta no âmbito educacional brasileiro como uma concepção teórico-metodológica articulada com amparo nas exigências de superação de uma Educação meramente adaptativa, e da necessidade de uma formação crítica e emancipatória em sociedades marcadas por profundas desigualdades sociais.

No concerto da EP, a Pedagogia Histórico-Crítica estabelece aproximações, reivindicando uma formação que ultrapasse o adestramento técnico e promova uma reflexão aprofundada sobre o papel do trabalho na constituição do sujeito e na reprodução das relações

sociais. Essa diretriz curricular visa a superar a dicotomia formação geral/profissional, postulando um currículo integrado à vida social e produtiva. Assim, o trabalho, tomado em sua dimensão ontológica, revela-se categoria constitutiva da Educação humanizadora (Saviani, 2022; Corea, 2020).

Ademais, a concepção de trabalho como princípio educativo, que orienta parte dos discursos institucionais da Educação profissional, ainda encontra pouca correspondência na prática pedagógica. A formação integral, interdisciplinar e crítica continua sendo um desafio perante as pressões do capital por formação de mão de obra imediata e adaptável. Como destaca Saviani (2019), a Pedagogia emancipadora somente se efetiva quando há uma ruptura com as condições materiais de opressão. O discurso da inovação e da modernização da EP, descolado da realidade concreta das escolas públicas e das condições de vida dos estudantes, revela a distância entre as políticas sociais e o horizonte da formação omnilateral efetiva dos sujeitos históricos.

O pensamento histórico-crítico, conforme Saviani, ainda defende a noção de que a escola pública possui papel de destaque na luta política pela “democratização” do acesso ao saber historicamente acumulado, pois é nesse espaço que se tem a possibilidade de travar a disputa entre o projeto de reprodução das desigualdades e o projeto de emancipação humana, coletivo e transformador (Guimarães; Maciel, 2020). Observa-se, de efeito, que o discurso de uma Educação crítica aparece em textos que pautam a teoria da PHC e esbarra nos limites da necessidade de articulação entre teoria e prática no sentido de formar trabalhadores conscientes, preparados para as demandas produtivas alienadas e, especialmente, para a atuação protagonista na realidade social, sua formação para a cidadania<sup>27</sup>.

É com base nesse entendimento teórico que Saviani se contrapõe e reafirma os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, os quais, ancorados no materialismo histórico-dialético, constituem uma importante referência para a elaboração de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação social, o acesso amplo do conhecimento pelos trabalhadores e a afirmação da escola como espaço privilegiado de humanização e transformação concreta da realidade (Saviani, 2019).

A Pedagogia Histórico-Crítica, ao reivindicar o trabalho como princípio educativo, aproxima-se de Marx em sua valorização do trabalho humano; contudo, Marx (2012), na **Crítica ao Programa de Gotha**, mostra que a superação dos formatos burgueses

---

<sup>27</sup> O professor Ivo Tonet não concebe a cidadania como um conjunto meramente formal de direitos e deveres, mas a compreende como um processo ligado à emancipação humana: tal constitui uma dimensão ontológica e política da vida social que exige transformação das condições materiais e simbólicas da existência humana. A cidadania, para Tonet, só se realiza plenamente quando a Educação e as práticas sociais promovem a autonomia crítica dos sujeitos e a superação das modalidades de dominação que impedem a participação efetiva na vida coletiva.

exige uma mudança nas relações sociais de produção, não somente reformas programáticas. Com efeito, ao analisar Saviani e a PHC, convém explicitar que retórica do trabalho na legislação e nos marcos pedagógicos é passível de conviver com práticas de adaptação ao âmbito capitalista, a menos que se articule a transformação das condições materiais que tornam possível a práxis emancipadora.

A história da Educação profissional no Brasil demonstra que sua constituição está intrinsecamente ligada às necessidades do capital de formar trabalhadores disciplinados e tecnicamente habilitados, sem promover a crítica ou a transformação social. Apesar das tentativas de superação da dualidade estrutural e da adoção de princípios críticos em algumas propostas pedagógicas, a lógica dominante continua sendo a da adaptação da força de trabalho à dinâmica produtiva moderna.

A contradição política pública/projeto emancipador permanece como um desafio estrutural. Como demonstram os autores analisados, é necessário um enfrentamento político-pedagógico que rompa com a lógica da instrumentalização no sistema oficial da Educação e afirme o trabalho como fundamento ontológico da formação humana.

### **3.2 Contribuições da teoria crítica de Saviani: proposições e limites dentro do sistema oficial de ensino**

A Pedagogia Histórico-Crítica, formulada pelo professor Dermeval Saviani, emerge como uma resposta crítica ao tecnicismo e ao espontaneísmo pedagógico, propondo uma concepção educativa fundada no materialismo histórico-dialético. Essa linha raciocinativa entende a Educação como mediação essencial entre o saber sistematizado e a realidade vivida, destacando o amplo papel da escola na apropriação consciente do conhecimento científico historicamente produzido.

A PHC estrutura-se metodologicamente em cinco momentos: a síntese inicial da prática social, a problematização da realidade, a instrumentalização com os conhecimentos científicos, a catarse como superação qualitativa do saber e a síntese final como prática social aprimorada, transformada. Tal estrutura metodológica, conforme o precursor dessa pedagogia, possibilita à Educação uma intervenção crítica e transformadora, centrada na superação da alienação e na formação omnilateral dos sujeitos (Silva & Niesvald, 2021).

Na seara da Educação profissional, a incorporação da PHC encontra ressonância no esforço de formular um projeto pedagógico apontado para os filhos da classe trabalhadora, que vá além da pura adaptação ao processo produtivo capitalista. A PHC, outrossim, se insere como proposta formativa que articula os conhecimentos científicos com os saberes técnicos, com o propósito de romper com a fragmentação curricular e com o reducionismo pragmático

da formação profissional.

Orso (2022) ressalta que a PHC contribui para a superação da dicotomia trabalho/conhecimento escolar, ao propor uma abordagem totalizante da realidade e uma formação que privilegie tanto a compreensão crítica do mundo quanto a preparação técnica, desde que subordinada ao projeto de emancipação humana.

Assim, a PHC, conforme argumenta Orso, tanto equilibra a compreensão crítica e o preparo técnico, como redefine o sentido da Educação ao integrá-la ao horizonte ontológico da emancipação. O trabalho deixa de ser visto como mera atividade produtiva ou como requisito funcional da Economia clássica, e passa a ser concebido como mediação essencial para a formação omnilateral do ser social.

Essa concepção rompe com a lógica fragmentada da escola tradicional e com a racionalidade instrumental do capital. É importante ressaltar nessa análise do autor que o intento é caminhar rumo à superação da dicotomia: em vez de tratar saber e fazer como esferas estanques, a PHC propõe um ciclo contínuo em que o atuante aprende, refletindo, e reflete, aprendendo ao atuar.

Na demanda por formação omnilateral, o aluno não é somente um técnico, tampouco um mero intérprete do mundo, mas constitui, também, um agente que compreende criticamente e age, transformando. O intento é a emancipação humana como norte, considerando o saber “técnico” para servir aos interesses humanos e sociais, e não apenas ao setor produtivo ou ao simples domínio de técnicas.

Malgrado, porém, o potencial teórico da PHC, sua influência nas políticas públicas de Educação profissional é limitada. Apesar de os documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, fazerem referência ao trabalho como princípio educativo, essa concepção é esvaziada em sua dimensão crítica. Ramos (2005; 2018) observa que a apropriação institucional da PHC tende a ser seletiva e superficial, limitando-se a discursos normativos que não se realizam efetivamente no cotidiano das escolas. O princípio educativo do trabalho é, assim, instrumentalizado para legitimar políticas orientadas à empregabilidade, conseqüentemente, sem a mínima intenção e a devida articulação com a crítica ontológica do capital e da formação alienada.

Newton Duarte (2015) propõe um resgate do vínculo entre a ontologia do ser social em Lukács e a fundamentação da PHC, reiterando que a Educação é uma prática social fundada e, portanto, condicionada pelas relações sociais dominantes. Com supedâneo nessa leitura, torna-se evidente que qualquer projeto pedagógico crítico enfrentará obstáculos estruturais, enquanto persistirem as modalidades alienadas do trabalho e da sociabilidade capitalista. Para Duarte, a PHC só vai se realizar plenamente como pedagogia da emancipação

se estiver articulada a um projeto político mais amplo, que vise à transformação das condições materiais da existência e à superação da lógica da mercadoria.

O autor admite, com assento nos fundamentos ontológicos marxianos, que é essencial transformar as condições materiais de vida das pessoas, romper com a lógica da mercadoria que subordina o trabalho e o conhecimento ao capital e, considerando o *locus* mais convencional da Educação da classe trabalhadora, alinhar a prática escolar a um movimento coletivo de mudança social e econômica. Para que tal suceda, é preciso unir teoria e prática no sentido de práxis, pois é sabido que reflexão crítica no *locus* escolar, na sala de aula, não basta sem um horizonte de ação política organizada.

Demais disso, reorienta a finalidade da escola que deverá passar de mero transmissor de técnicas aligeiradas ou saberes neutros a agente ativo na transformação das relações de produção e distribuição. Em síntese, define emancipação como luta concreta, tratando a liberdade como autonomia individual e capacidade de intervir nas estruturas sociais que restringem o ser social.

Outro fator que merece atenção neste estudo é a proposta de politecnia, frequentemente associada à PHC, uma vez que é um dos eixos centrais da Educação profissional crítica. Na mesma concepção de autores como Moura (2015) e Ramos (2017), Cotrim et al. (2022) defendem a ideia de que os institutos federais e outras redes de ensino têm potencial para desenvolver uma formação omnilateral, integrando conhecimentos científicos, técnicos e culturais.

O desafio descansa em superar a fragmentação curricular, residindo, também, na resistência dos sistemas educacionais à adoção de propostas formativas contra-hegemônicas. A formação “politecnológica”, tal como concebida pela PHC, exige um currículo comprometido com a totalidade concreta da vida social e com o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, em oposição ao modelo de competências adaptativas.

Há de se considerar que, haja vista as premissas legislativas e institucionais, na sociabilidade vigente, a Educação profissional continua marcada por sua função histórica de ajustar a força de trabalho às exigências do capital. Frigotto (2006) exprime que a relação entre trabalho e Educação, na maioria das políticas públicas, continua subordinada à lógica da produtividade, da empregabilidade e da competitividade. A PHC, em expressas circunstâncias, é frequentemente reduzida a uma linguagem esvaziada de sua potência crítica, sendo incorporada apenas parcialmente nos discursos pedagógicos oficiais. Desse modo, a hegemonia das competências técnicas sobre os saberes humanísticos reforça a alienação do trabalho e impede a consolidação de uma formação emancipadora.

A análise de Kuenzer (2005) sobre o Ensino médio para os que vivem do trabalho

reforça a denúncia de que a Educação profissional continua a operar sob uma lógica de segmentação social. Segundo a autora, a formação oferecida aos estudantes da classe trabalhadora é orientada por padrões de eficiência e funcionalidade, desconsiderando os fundamentos históricos e culturais necessários à compreensão crítica do mundo. Reiteramos, com apoio nesses fundamentos, que a PHC, ao propor a formação omnilateral (Marx, 2017) e a articulação entre as distintas sendas do saber, exprime-se como alternativa, mas encontra entraves estruturais para sua implementação nos sistemas de ensino orientados por metas de desempenho e por currículos tecnicistas.

Moura (2015), ao analisar a trajetória da Educação profissional no Brasil, destaca a centralidade do enfrentamento político e pedagógico das desigualdades educacionais para a concretização de um projeto formativo emancipador. Para Saviani (2019), a PHC representa um meio teórico-metodológico para uma Educação pública, laica, gratuita e socialmente referenciada, no entanto, para que essa pedagogia se desenvolva, é necessário fortalecer a autonomia das instituições educativas, valorizar a formação docente crítica e garantir financiamento adequado. A formação integral não será resultado apenas da vontade política e de mudanças no sistema educacional, mesmo com a suposta vigência da PHC, mas de condições objetivas de transformação do sistema societário atual.

De acordo com Saviani (2019), um exemplo de tentativa de institucionalização e reorganização de uma rede de ensino com fundamento na PHC ocorreu na Educação do Estado do Paraná nos anos de 1980 e 1990. Conforme Gimenes e Orso (2023, p. 109),

Com a abertura política resultante do processo de liberalização da ditadura civil-militar no Brasil, surgiram debates e estudos promissores na área da educação, focados na democratização e universalização do ensino público, gratuito e de qualidade. No Paraná, os educadores se mobilizaram para construir uma proposta educacional fundamentada na concepção histórico-crítica, que se materializou no Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná–CBEP –(PARANÁ, 1990), apresentado em sua versão final em outubro de 1990, no fim do governo de Álvaro Dias (1987-1991). Mas a tentativa de institucionalizar essa pedagogia no estado foi marcada por avanços e retrocessos, refletindo a dinâmica da sociedade vigente no final do século XX e início do século XXI.

Não temos o intento de nos aprofundar na análise histórica da tentativa de institucionalização da PHC, no entanto, nossa investigação revela que, mesmo existindo avanços no discurso pedagógico dessa teoria e em algumas experiências institucionais, os limites impostos pela lógica do capital continuam inibindo a efetivação de uma Educação verdadeiramente crítica e emancipadora.

Para que a PHC consiga de fato realizar um novo projeto de institucionalização, assumindo o compromisso com a formação integral e com a formação de sujeitos históricos capazes de intervir na realidade, impõe-se haver mudanças políticas estruturais e que

influenciem na sistematização educacional, em especial, no referente aos projetos que visam à superação da ordem social vigente (Orso, 2022).

De fato, é fundamental recobrar a discussão sobre práxis e politecnia no âmbito do complexo da Educação e a ideia de formação omnilateral, conforme delineada por Marx e desenvolvida pedagogicamente por Saviani e os estudiosos da Pedagogia Histórico-Crítica. A práxis, entendida como atividade humana consciente e transformadora, é a base para superar a alienação do trabalho. Já a politecnia, como princípio pedagógico, visa a romper com a separação trabalho manual/intelectual, promovendo a formação integral das pessoas.

É importante atentar para o que Saviani (2019) e Nosella (2007) alertam: a politecnia, ao ser concebida como princípio educativo emancipador, corre o risco de ser reduzida a uma formação técnica funcional ao mercado, caso não esteja subordinada a um projeto histórico de emancipação da classe trabalhadora. Mesmo que a politecnia proponha a indissociabilidade trabalho intelectual/manual, ciência e cultura, sua apropriação pelas políticas educacionais é suscetível de esvaziar o sentido ontológico do trabalho, transformando-o em mera preparação instrumental.

Nosella (2007) complementa Saviani, ao evidenciar que a formação politécnica, se desvinculada da transformação das condições materiais, também é propícia a se limitar a uma retórica pedagógica. Transcendendo esta constatação, é imprescindível que a politecnia esteja articulada às condições materiais e às relações de produção, sob pena de se converter em um discurso vazio. Assim, o trabalho como princípio educativo só se realiza plenamente quando articulado a um projeto político de superação da sociabilidade capitalista.

A PHC incorpora essa proposta ao estruturar processos educativos que tensionem desenvolver capacidades cognitivas, técnicas, sociais e políticas de maneira integrada, tensionando a lógica da fragmentação curricular dominante (Silva & Niesvald, 2021).

Em seu turno, a formação omnilateral, proposta pela PHC, intenta enfrentar os limites impostos pelo modelo capitalista de Educação, especialmente no terreno da Educação profissional, onde a formação técnica é frequentemente instrumentalizada para atender demandas imediatas do sistema capitalista. Com base nisso, Cotrim *et al.* (2022) apontam que os institutos federais e outras redes públicas, mesmo com os seus limites, avancem na direção de uma educação omnilateral, a fragmentação das disciplinas e a pressão por resultados técnicos e operacionais ainda dificultam a consolidação de práticas formativas integradas e emancipadoras. O tensionamento entre as finalidades críticas e as exigências mercadológicas marca a impossibilidade parcial da plena efetivação da politecnia.

Para que a politecnia se concretize como base formativa, é necessário um novo patamar de sociabilidade para que a escola ultrapasse a mera preparação para o trabalho e se

configure como um espaço de reflexão crítica e formulação de conhecimento. Orso (2022), nos limites do capital, observa que isso exige mudanças curriculares e transformações nas condições materiais de oferta da Educação profissional, como infraestrutura, tempo pedagógico e formação docente. Assim, a ausência de políticas efetivas que valorizem a formação humana integral e a adoção acrítica de modelos tecnicistas revelam os limites institucionais da formação omnilateral sob a lógica do capital.

Kuenzer (2005) também reforça a ideia de que o modelo educacional brasileiro continua baseado em uma dualidade estrutural que separa o Ensino geral do técnico, restringindo o acesso da classe trabalhadora a uma formação que lhe dê a oportunidade de compreender, criticar e transformar a realidade. O ideal de escola unitária, capaz de promover uma formação omnilateral, ainda é distante em situações marcadas por desigualdades históricas e políticas de austeridade. Dessa maneira, o que se verifica, objetivamente, é a tentativa de compatibilizar os interesses do capital com uma formação supostamente crítica, resultando em uma prática educativa contraditória e limitada.

Frigotto (2006), ao analisar a função da Educação profissional no Brasil, evidencia que o discurso da formação integral e da politécnica é cooptado pelo discurso da empregabilidade, esvaziando seu conteúdo transformador. Essa neutralização do discurso crítico compromete a práxis educativa e impede que a escola cumpra seu papel de mediação entre o saber científico e a formação do sujeito histórico. A práxis, por seu turno, não é apreendida como força transformadora e se converte em adaptação, reforçando a lógica de reprodução social.

É importante ressaltar que Frigotto situa sua crítica com suporte numa tradição marxista e em pedagogias críticas, em especial, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Ele resgata a dimensão ontológica do trabalho, contrapondo-a à lógica do emprego como mercadoria. Para ele, politécnica não é só diversidade técnica de saberes, mas conforma, também, integração de conhecimento e ação transformadora. Esse tipo de formação confronta diretamente a ideologia classista liberal, que reduz, como já exprimimos, a Educação ao capital humano e à simples inserção no mercado capitalista.

Listamos alguns mecanismos de cooptação do discurso emancipador em curso no *locus* educacional, a saber: currículo técnico direcionado para competências estritas, sem problematizar relações de poder e produção, parcerias nas escolas que priorizam demandas imediatas de empresas, em detrimento de projetos sociais e culturais, avaliações padronizadas<sup>28</sup> focadas em indicadores de empregabilidade e produtividade, linguagem

<sup>28</sup> Uma avaliação padronizada (ou de larga escala) é um teste com critérios e objetivos definidos, aplicado em uma grande amostra de alunos para comparar resultados e verificar o alcance de metas de aprendizagem nos planos escolar, regional ou nacional, como no caso do Saeb, do Spaee, no Ceará e do Enem. As provas

institucional que atribui ao trabalho assalariado a finalidade da formação profissional.

Malgrado essas limitações, Newton Duarte (2015) argumenta que a articulação entre a ontologia do ser social e A Pedagogia Histórico-Crítica ainda constitui um lugar potente de resistência e de proposição teórica. A PHC, ao reconhecer o papel fundante do trabalho na constituição do ser social, mantém a possibilidade de pensar a escola como um espaço de crítica e de superação da alienação. Para isso, é preciso compreender que a transformação da Educação não se dá meramente pela prática pedagógica interna, mas, também, pela inserção dessa prática em um projeto societário mais amplo de transformação social.

Ao considerar os limites e possibilidades da PHC no interior da Educação profissional, torna-se evidente que sua implementação efetiva está condicionada a fatores sociais, econômicos e políticos que ultrapassam o ambiente escolar. Moura (2015) ressalta que, mesmo que a PHC ofereça fundamentos sólidos para uma Educação comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, sua concretização depende da correlação de forças na sociedade e do fortalecimento de movimentos sociais e educadores comprometidos com esse projeto. A escola é passível de ser espaço de resistência, mas não isoladamente.

Marise Ramos (2005), ao discutir a redefinição do trabalho e da formação, no entendimento gramsciano, postula a ideia de que a Educação profissional deve ser compreendida como parte da luta pela hegemonia, sendo necessário disputar o currículo, a gestão e os sentidos da escola. A autora concorda com a ideia de que a PHC é passível de ser uma aliada fundamental nesse processo, desde que articulada à luta política concreta e à formulação de uma cultura pedagógica contra-hegemônica. Ramos também alerta que os espaços institucionais são tensionáveis, mas não neutros, o que exige clareza teórica e estratégica dos educadores comprometidos com a formação emancipadora.

Para os referidos autores, mesmo ante as contradições do sistema que rege a Educação, a PHC permanece como uma das mais consistentes possibilidades de teorizações pedagógicas no âmbito da Educação profissional. Como leciona Saviani (2019), sua proposta de superar a fragmentação do saber, articular trabalho e Educação como mediações ontológicas e formar sujeitos históricos capazes de intervir na realidade, aponta para um projeto educativo revolucionário.

Consoante alertam os autores aqui discutidos, é preciso reconhecer os limites estruturais de sua aplicação teórico-metodológica em um sistema reprodutor do capital, para

---

seguem um currículo ou matriz de referência comum, com critérios de avaliação fixos; são aplicadas a um número significativo de alunos, ensejando comparações entre escolas, regiões e até países; possuem limitações, uma vez que, ao desconsiderarem o contexto, não levam em conta as condições específicas de cada escola e aluno e, como focam em um padrão, são passíveis de levar os estudantes a se sentirem incapazes dependendo dos resultados fixos das provas.

que a radicalidade de sua proposta educativa não se perca em adaptações funcionais e retóricas vazias (Duarte, 2015).

### ***3.2.1 Pedagogia Histórico-Crítica e Educação profissional: convergência e possibilidades teórico-metodológicas***

Os principais pontos de convergência — não necessariamente lineares — que identificamos entre as formulações teóricas da Educação profissional e da Pedagogia Histórico-Crítica são a transformação social por meio do conhecimento e a possibilidade de formação humana, entretanto, sem apontar para o rompimento com as determinações do poder hegemônico capitalista. Essas formulações, conforme Saviani, também visam a suprimir a dicotomia trabalho intelectual/manual, bem como a bifurcação formação/profissional. Tais aspirações permeiam as discussões teóricas correntes na literatura especializada.

Cumprе enfatizar que as formulações sobre a convergência Educação Profissional/Pedagogia Histórico-Crítica em torno da transformação social e da formação humana contra o poder hegemônico capitalista não aparecem literalmente em documentos oficiais do MEC ou nas DCNEPT e dispositivos locais. O que existe são produções acadêmicas e materiais vinculados a programas oficiais de pós-graduação em Educação, especialmente nas linhas de pesquisa sobre Educação Profissional e Tecnológica<sup>29</sup>, que discutem essa relação.

Nossa investigação se apoia na convergência dos princípios da PHC e da EP, no referente a transformação social e formação omnilateral do ser humano, mostrando que ambos os campos, mesmo com toda contradição, compartilham fundamentos tendidos à formação humana integral e à transformação social, e defendem o conhecimento como instrumento de liberdade no sentido marxiano do termo.

A articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação profissional e tecnológica torna-se viável, outrossim, quando se enfatiza o desenvolvimento do processo educativo em suas relações dialéticas, por meio de práticas pedagógicas integradoras e da práxis. Esse movimento orienta-se pela apreensão crítica da realidade e via formulação de um currículo integrado que articule teoria e prática, formação geral e técnica, bem como reflexão e intervenção. Com base nisso, essa teoria adverte sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas educativas que intencionem transformar a realidade social ao explorar e tensionar as

<sup>29</sup> Trabalhos sustentados em seminários e em dissertações do ProfEPT relacionam a Pedagogia Histórico-Crítica com a Educação profissional e tecnológica, destacando a formação omnilateral e a perspectiva de transformação social. Produtos educacionais de mestrado profissional (como guias de planejamento pedagógico, baseados na Pedagogia Histórico-Crítica, publicados por institutos federais) também reforçam a ideia de que o conhecimento é instrumento de emancipação e crítica ao modelo capitalista. Esses materiais estão dispostos para consulta no Portal EduCapes: <https://educapes.capes.gov.br/>.

contradições do sistema capitalista.

O caráter crítico-intervencionista da Pedagogia Histórico-Crítica, à luz de uma compreensão ontológica, mostra a escola e os discentes como sujeitos-seres, cujas existência e ação participam da conformação de uma sociedade mais justa e igualitária. Sob tal óptica, escola não é só um espaço funcional, pois, também, configura um meio ontológico, uma instância institucional e estrutural que sustenta e articula o conhecimento historicamente acumulado.

A proposta pedagógica, conforme Saviani (2013; 2019), insere-se no desenvolvimento histórico da sociedade, ao promover a formação humana integral e a transformação do ambiente social. Por isso, não se há de negligenciar a ocupação desse meio: a apropriação e a intervenção conscientes no espaço escolar (espaço de lutas e contradições) são condições necessárias para sustentar processos coletivos de superação das desigualdades que marcam nossa realidade social.

O objetivo central da Pedagogia Histórico-Crítica é promover uma mudança na percepção crítica dos sujeitos, de modo que superem o senso comum, mas não por exclusão, e sim por inclusão, e sejam capazes de intervir na realidade produzida pelas determinações do capitalismo.

Na esteira da ontologia marxiana<sup>30</sup>, entendemos a consciência como produto social e histórico, não como dado natural; por isso a transformação exige práxis coletiva que articule teoria e prática na superação da alienação e na reapropriação das condições de vida (Marx, **Manuscritos Econômico-Filosóficos, Teses sobre Feuerbach; Prefácio a Contribuição à Crítica da Economia Política**).

Nessa contextura, o conhecimento deve ser apreendido em sua concepção histórica, social e dialética, reconhecendo continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços, conforme assinala Gasparin (2013). A práxis pedagógica, portanto, não é mera aplicação técnica, ela é intervenção transformadora que tensiona as contradições do modo de produção e possibilita a formação de sujeitos capazes de agir coletivamente sobre o mundo.

No contrafluxo da formação orientada pelo viés capitalista, Pistrak (2011) ressalta que o trabalho socialmente útil determina as relações humanas e revela o sentido formativo do labor para a vida em sociedade. À luz da ontologia de Georg Lukács, essa ênfase ganha

---

<sup>30</sup> Fundamentos marxianos: Consciência social: a consciência é determinada pelas condições materiais e pelas relações sociais; a educação deve revelar essa determinação para possibilitar sua transformação. Práxis: unidade inseparável de teoria e prática; a mudança real exige ação coletiva informada por análise crítica. Alienação e reapropriação: a educação crítica visa reduzir formas de alienação, promovendo a reapropriação do trabalho e do saber pelos sujeitos. Histórico-dialético: o conhecimento escolar deve situar conteúdos em processos históricos, evidenciando contradições e possibilidades de superação.

contornos teóricos precisos: o trabalho aparece como atividade produtiva e mediação histórica que articula totalidade social, objetivação e consciência.

Para ressaltar essa base ontológica do trabalho e sua relação com o complexo da Educação, tomamos como exemplo as oficinas escolares propostas pelo educador socialista Pistrak (2011), as quais não servem somente para complementar o saber teórico, pois são espaços onde se toca o material e, por meio da prática, se apreendem as maneiras sociais do trabalho, rompendo processos de reificação e mostrando as relações sociais que se ocultam sob a aparência de coisas.

Na mesma linha de pensamento de Pistrak, Saviani compreende que a prática pedagógica na qual o estudante experimenta, avalia e aperfeiçoa técnicas contribui para a formação de sujeitos capazes de reconhecer a historicidade das condições de trabalho e de intervir criticamente sobre elas.

Tomando o contributo de Saviani e Pistrak, bem assim ampliando essa contribuição metodológica com suporte na ontologia lukacsiana, acreditamos que a defesa das oficinas escolares ganha força teórica: o trabalho escolarizado deixa de ser mera técnica e torna-se prática formadora de consciência histórico-ontológica. Ao articular experiência material, reflexão crítica e ação coletiva, a escola contribui para desvelar as relações sociais objetivas e encobertas pela reificação e concorre para formar sujeitos capazes de intervir teleologicamente na realidade capitalista.

Em oposição ao que se propõe na teoria de Saviani, os mecanismos metodológicos intrínsecos à filosofia da EEEPs e à Educação profissional e sua proposta pedagógica como um todo assumem um posicionamento contraditório de coparticipação com os ditames hegemônicos.

Como exemplo dessa contradição no concerto educacional, tem curso a filosofia da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), derivada da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), que transfere para os espaços escolares uma racionalidade gerencial: ênfase em liderança, qualidade total, produtividade e formação pendida para o desempenho individual das condições de produção.

Mesmo não sendo objeto de nossa análise nesse texto, expomos o trecho (Tese/Teo) acima para ressaltar que essa transferência instrumentaliza a formação, restringindo-a a um projeto de empregabilidade e de qualificação instrumental, disfarçado de técnica que reproduz, em vez de problematizar, as relações de exploração e a divisão social do trabalho.

Com encosto na ontologia marxiana, percebemos que a convergência entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação profissional é uma possibilidade consubstanciada

nos fundamentos dessa modalidade, mas que possui contradições, mesmo que se demande, em termos teórico-metodológico, um encontro entre essas duas dimensões: a formação técnica necessária para a reprodução material da vida e a formação crítica necessária para a transformação das condições sociais que determinam essa reprodução.

A ontologia marxiana orienta a leitura da escola como espaço socialmente determinado, onde o trabalho e a consciência se constituem historicamente e onde a práxis educativa intervém sobre as contradições do modo de produção.

Essa possibilidade não é automática, pois exige um projeto societário consciente, transposto ao capital, e uma práxis coletiva, que incluem os fins da Educação. Somente assim, a formação profissional deixará de ser pura adaptação à lógica capitalista e se vai tornar componente efetivo de uma prática social emancipadora.

## **4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ: DO PLANO LEGAL À PREVALÊNCIA DA CATEGORIA TRABALHO**

Nesta unidade segmentar, discorreremos acerca dos fundamentos teórico-metodológicos e dos planos legais que regem a política de Educação profissional no Brasil e sua extensão para o Ceará, abordando a política de implementação das Escolas Estaduais de Educação Profissional durante a gestão do (ex)governador Cid Gomes <sup>31</sup> e sua continuidade nas administrações seguintes. Arrima-se este módulo nos marcos do Programa Brasil Profissionalizado, com o resgate dos fundamentos teóricos da formação profissional de acordo com os documentos oficiais e institucionais conforme a legislação vigente.

A análise empírica desenvolvida nesta seção tem como base um conjunto de projetos político-pedagógicos de EEEPs do Ceará, selecionados segundo critérios de representatividade regional e disponibilidade documental. Foram também examinados documentos oficiais que orientam a política educacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e a Meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse recorte intenta assegurar a necessária precisão na análise, articulando a dimensão normativa (documentos oficiais) com a de ordem prática (PPPs escolares), de modo a revelar as contradições entre discurso e materialidade da Educação profissional no Estado.

Ademais, analisamos, neste passo, a categoria trabalho em seus níveis ontológico, ideológico e efetivo nos documentos oficiais de ensino, visando a compreender os fundamentos que regem a Educação nessa modalidade, a prevalência dessa categoria (trabalho) assumida nos termos da Economia clássica e na ontologia e como se revela na Educação profissional básica cearense.

Por conseguinte, delineamos a implementação das EEEPs, a materialização da categoria trabalho da EP, as contradições institucionais e limites ontológicos na formação da classe trabalhadora.

### **4.1 A implementação das EEEPs e os fundamentos teóricos**

O Governo federal, em 2007, durante o segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB), implantou o Programa

---

<sup>31</sup> A gestão do governador Cid Gomes no Ceará durou dois mandatos consecutivos (2007-2010 e 2011-2014), com altos investimentos em saúde, infraestrutura e educação. A esta última, trouxe como principal expressão a criação das EEEPs com oferta de educação profissional integrada ao ensino médio.

Brasil Profissionalizado, que tinha como principal objetivo induzir os Estados à introdução do Ensino médio integrado, conforme Moura, Lima Filho e Silva (2015). Consequentemente, mediante o Decreto nº 6.302/2007, a Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (Setec), no âmbito do MEC, atribuiu a responsabilidade pela assistência técnica aos Estados na orientação do planejamento, coordenação e supervisão do processo de formulação e implementação da Política da Educação Profissional dos Estados, por intermédio da elaboração de um Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica.

O Programa Brasil Profissionalizado contribuiu efetivamente para fortalecer as redes estaduais de Educação profissional técnica de nível médio, com oferta de assistência tecnológica e apoio financeiro aos entes da Federação que porventura aderissem ao referido Programa.

De acordo com Silva (2020, p. 58), o Programa Brasil Profissionalizado foi criado para

[...] fortalecer as redes estaduais de Educação profissional e tecnológica, ofertando incentivos e apoio financeiro a todos os Estados da Federação que aderissem ao referido Programa. Este foi a política de fomento e apoio financeiro aos sistemas estaduais de ensino para implantação, expansão e modernização da rede de oferta de formação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No referente à rede de ensino de nível médio do estado do Ceará, verificamos que houve uma reestruturação, uma vez promulgada a Lei Estadual nº 14.273/2008, que criou as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). A política de Educação profissional implementada objetivou consolidar uma rede de escolas de tempo integral, articuladas ao Ensino médio integrado à formação profissional, com a promessa de ampliar o acesso e a permanência de jovens na escola.

A proposta lançou como objetivo principal promover uma educação com maior vínculo entre o conhecimento científico, as práticas produtivas e o desenvolvimento regional, incorporando a ideia de cidadania e empregabilidade (Ceará, 2008), além da necessidade de integração do eixo trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Com a implantação da Rede de EEEPs por meio da Lei nº 14.273, de 19/12/2008 (Ceará, 2018), coordenada pela Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE), o movimento político de formulação teórica e metodológica se constituiu com o objetivo de integração do eixo trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Assim, orientada pela legislação educacional federal e estadual, foi criada a rede estadual de Escolas de Educação profissional, que passa a integrar a política estadual para as juventudes, com o objetivo de diversificar a oferta do Ensino Médio, visando sua articulação com a Educação profissional e com a continuidade dos estudos [...] (Silva, 2020, p. 59).

Vale ressaltar que a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará, fundamentada no Programa Brasil Profissionalizado (2007), teve grande repercussão em 2008 no governo Cid Gomes, inserindo-se em um movimento político que, sob a aparência de inovação educacional, revelou contradições estruturais.

Na época da criação das EEEPs (2008, governo Cid Gomes), a Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) defendia publicamente a ideia de que o projeto representava uma “revolução” no Ensino médio, articulando formação geral e profissional. O discurso oficial destacava emancipação e cidadania, mas os documentos revelavam/revelam intensa ênfase em atender às demandas imediatas do setor produtivo e em revitalizar escolas em áreas de vulnerabilidade social e defasagem no nível de aprendizagem discente.

A dissertação de Alencar (UFJF, 2015) analisou as EEEPs no Ceará como política pública dirigida à responsabilidade social, destacando sua expansão em 2008 e os impactos na formação de jovens. De acordo com Idilvan Alencar<sup>32</sup> (2015), essas escolas articulam Ensino médio e Formação técnica em tempo integral. Ele enfatiza que essa rápida expansão consolidou o Ceará como referência nacional e foram expressas como resposta às demandas de inclusão social e empregabilidade juvenil. Ainda conforme esse autor, o modelo da gestão é baseado em resultados, com intensivo acompanhamento de indicadores de desempenho escolar e inserção no mercado de trabalho, o que reforça a lógica da empregabilidade juvenil.

Vemos na ontologia de Lukács que o complexo da política, relativamente autônomo, deriva do trabalho. Aquele complexo, na qualidade de práxis, organiza conscientemente a vida coletiva e mediatiza os conflitos de classe, constituindo-se como mediação essencial da reprodução social. Com efeito, as EEEPs no Ceará não devem ser entendidas somente como práticas pedagógicas ou reflexos da economia, porquanto resultam

---

32 Antônio Idilvan de Lima Alencar assumiu a Secretaria de Educação em 2016, no governo Cid Gomes, substituindo o professor Maurício Holanda, que se ausentou do cargo após dois anos à frente da pasta (Seduc, 2016). Com mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Idilvan esteve, até início do mês abril de 2016, como presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Idilvan Alencar retornou à Secretaria de Educação onde havia atuado como secretário executivo e adjunto. No Governo do Ceará já passou pelas Secretarias da Fazenda (Sefaz), como coordenador de arrecadação, e do Planejamento (Seplag), colaborando na reestruturação de processo das secretarias estaduais. Atualmente, exerce o cargo de Secretário de Educação do município de Fortaleza, além de estar licenciado do seu segundo mandato de deputado federal. Na Câmara dos Deputados, concentra sua atuação em temas relacionados a Educação, financiamento público e políticas sociais. Mesmo sendo de esquerda progressista, não deixa dúvidas que sua atuação é de concordância com o projeto de Educação que não tenciona o horizonte da emancipação, pois converge suas ideias com a política de reprodução do capital.

de decisões políticas — programas, leis, diretrizes — que organizam a apropriação da categoria trabalho na Educação. Conforme alcançamos, esse complexo se materializou no nível ideológico. O complexo da política, portanto, aparece como mediador das contradições inerentes a esse processo.

Para entendermos melhor esse movimento estrutural na Educação profissional, é imprescindível compreendê-lo no interior do complexo da política, uma vez que a expansão das EEEPs esteve articulada às estratégias de desenvolvimento econômico do Estado e às demandas empresariais por força de trabalho qualificada.

O momento histórico quando se desenhou essa política considerou, de acordo com Silva (2020), o critério adotado pela Seduc para a escolha dos municípios que receberiam as primeiras escolas profissionais. Assim, prevaleceu como principal *locus*, além da Capital, os municípios que sediam as coordenadorias regionais de desenvolvimento da Educação<sup>33</sup> (Credes).

Outro fator que a Secretaria também seguiu, como parâmetros para eleger as escolas estaduais que se tornariam escolas de educação profissional, foi o fato de se situarem em áreas de vulnerabilidade social, além de mostrarem indicadores educacionais considerados insuficientes e abaixo do esperado; e possuírem condições mínimas necessárias à implantação das unidades escolares.

É perceptível nos documentos oficiais que fundamentaram essa política — planos de governo, legislações estaduais e diretrizes pedagógicas — a existência de princípios de emancipação e trabalho como categoria formativa, mas, simultaneamente, subordinados à lógica produtivista e à racionalidade empresarial.

Por exemplo, no documento **Currículo Referencial do Ceará (DCRC) para o Ensino Médio**, a existência de princípios que evocam a emancipação humana e o trabalho como categoria formativa é explícita assim: “o trabalho é princípio educativo e deve orientar a formação integral dos estudantes, articulando saberes científicos, culturais e tecnológicos” e o mesmo documento enfatiza a necessidade de “adequar a formação às demandas do setor produtivo e às exigências do mercado de trabalho” (DCRC, 2017).

De modo semelhante, o PEE/CE estabelece como meta “expandir a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio, garantindo a formação integral e cidadã da juventude cearense” (PEE/CE, 2015).

---

<sup>33</sup> As Credes (coordenadorias regionais de desenvolvimento da Educação) são órgãos da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc) que descentralizam a gestão escolar. Existem 20 Credes no Ceará, exceto as de Fortaleza, responsáveis por coordenar, acompanhar e apoiar as escolas públicas estaduais de suas regiões, fortalecendo a política educacional e a parceria com os municípios. A Sefor (Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza) atende a Capital (Seduc-CE, 2026).

Ao mesmo tempo, é possível perceber o tensionamento entre a maneira ontológica do trabalho e sua apropriação funcional ao capital, que transforma a promessa de formação integral e para o emprego imediato em prática de ajustamento estrutural, não consolidando o próprio intento. Assim, a política educacional das EEEPs expressa, de maneira paradigmática, os limites ontológicos da Educação profissional no Ceará, reafirmando a necessidade de uma análise crítica que vá além das aparências fenomênicas e alcance a essência da relação entre trabalho, Educação e também sobre o complexo da política.

Em termos estruturais postos à Educação profissional, a Seduc-CE passou a ofertar, inicialmente, em 25 unidades escolares, quatro cursos de nível médio técnico: Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho. Em 2018, dez anos após a criação desses equipamentos, já contabilizava 119 escolas, somando as que foram adaptadas com as que foram construídas com base no padrão do MEC (vide Figura 1).

Em 2025, a Rede Estadual de Educação Profissional de Nível Médio passou a contar com 133 EEEPs. Desse modo, a oferta de formação, modalidade profissionalizante, passou a se fortalecer.

Figura 1 – Evolução das escolas de educação profissional (2008 – 2018)



Fonte: Seduc-CE, 2025.

Optamos por inserir a figura acima, mesmo com dados que ultrapassam cinco anos, porque aparece como referência na página oficial da Educação profissional da Seduc-CE (2026), demonstrando que houve um aumento exponencial no percurso evolutivo das EEEPs em termos de infraestrutura predial, na oferta de cursos profissionalizantes e de demanda formativa ofertada aos jovens durante os dez primeiros anos – celebração da década de implantação da Política Federal de Educação Profissional Tecnológica (RFEPCT<sup>34</sup>) com

34 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é um conjunto de instituições públicas brasileiras, criado em 2008 (Lei 11.892), focado na Educação profissional e tecnológica de excelência. Contando mais de 100 anos de história, oferece ensino gratuito, pesquisa e extensão, com foco na

ressonâncias na Política Estadual de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Cearense.

Para melhor compreensão do panorama atual das EEEPs, verifiquemos os seguintes números (Seduc-CE, 2025):

Total de EEEPs em funcionamento: 133; Total de EEEPs em Fortaleza: 21; Total de cursos ofertados pelas EEEPs: 53; Total de municípios atendidos: 111; Total de alunos em todas as escolas: 61.760; Currículo das Escolas Profissionais: Disciplinas da base nacional comum (currículo do Ensino Médio); Disciplinas da formação profissional; Parte diversificada, que abrange componentes curriculares como: Empreendedorismo; Projeto de Vida; Mundo do Trabalho; Formação para a Cidadania; Projetos Interdisciplinares; Horários de Estudo, Oficina de Redação e Língua Estrangeira Aplicada. A carga horária total trabalhada ao longo dos três anos do ensino médio integrado à educação profissional é de 5.400h.

No que concerne ao currículo das EEEPs, existe a oferta do Ensino médio integrado à Formação profissional técnica de nível médio em tempo integral. Assim, possui um Currículo Integrado, ou seja, a oferta de componentes curriculares da formação geral básica, integrados aos componentes de formação técnica e parte diversificada, conforme citado no excerto acima, possibilitando que o aluno agregue à sua formação geral a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho.

É importante enfatizar que a estrutura curricular das EEEPs pouco se fundamenta no plano teórico das autoras e dos autores das linhas progressistas. Moura (2007; 2015), ao realizar uma análise mais contemporânea sobre os pressupostos que poderiam nortear a Educação profissional e o intento da formação integral, destaca os principais eixos:

[...] a) **homens e mulheres como seres histórico-sociais**, portanto, capazes de transformar a realidade; b) **trabalho como princípio educativo** [...] Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem [...]; c) **a pesquisa como princípio educativo** [...] A pesquisa deve instigar o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gerar inquietude [...]; d) **a realidade concreta como uma totalidade, síntese das múltiplas relações**; e) **a interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade** [...] os quais devem estar contemplados na formulação e no desenvolvimento do projeto pedagógico de cada instituição de ensino... (Moura, 2007, p. 21 – 24. Grifamos).

A estrutura das EEEPs, ao contrário do que verificamos no excerto, está amparada por uma base legal nacional e estadual (LDB, DCNEPT, PNE, PNEE, BNCC, DCRC e Diretrizes para as EEEPs etc.) robusta e não prevalece a demanda progressista supracitada, ainda que se verifiquem dispositivos abordando discursivamente o princípio emancipador em seus documentos norteadores, no referente à categoria trabalho, objeto de nossa análise.

Na materialidade, o que há é uma concepção que não intenta a superação do atual

projeto societário do capital. Nas palavras de Tonet (2005, p. 203), quando sublinha sobre as afirmações a respeito da Educação crítica e emancipadora presente e limitada nos discursos das políticas educacionais vigentes, alerta para o fato de que “A falta de uma sólida base metodológica de caráter histórico-ontológico faz com que o seu conhecimento do processo social não consiga ultrapassar o nível da superficialidade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, estabelece que a Educação profissional deve articular-se ao Ensino médio, tal ocorrendo de maneira integrada, concomitante ou subsequente. A LDB estabelece diretrizes para a formação de trabalhadores éticos, críticos e tecnicamente qualificados, ao mesmo tempo em que define princípios delineados para o exercício da cidadania, desenvolvimento da autonomia intelectual e preparação para o “mundo do trabalho”. Esses fundamentos servem de arrimo para políticas e projetos de Educação profissional que procuram articular a formação geral com a formação técnica.

A legislação, entretanto, não mostra não mecanismos concretos que assegurem uma formação omnilateral — aquela que integra plenamente as dimensões éticas, críticas, culturais e técnicas em todas as etapas do currículo e da organização escolar, com vistas a uma educação emancipatória.

A lei menciona a formação humana integral, mas define com precisão as finalidades e diretrizes gerais e deixa em aberto a maneira concreta de implementação, cabendo aos sistemas de ensino e às instituições traduzir esses princípios nos limites das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas.

No Ceará, essa base legal oferece sustentação para o projeto das EEEPs, mas também deixa margens para interpretações mais tecnicistas e funcionalistas (Brasil, 1996). A ênfase, reiteradamente, aponta para a formação de competências gerais documentadas (BNCC, DCRC) estritamente instrumentais direcionadas ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica no sentido radical marxiano.

Essa ambivalência tenciona as decisões políticas e pedagógicas locais na definição de currículos, na formação de professores e na organização do tempo escolar, como no caso da formação profissional e do tempo integral em determinadas escolas do Ceará, passíveis de, nos limites do capital, tanto promover uma integração ampla dos saberes colocando o trabalho ao centro da formação, quanto reduzir a formação a fins utilitaristas.

Sobre essa matéria, Shiroma, Morais e Evangelista (2002), analisam as políticas educacionais no Brasil e inferem que, no movimento,

[...] da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adaptando-se aos modos de formação técnica e

comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhe são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados (p. 09-10).

Com efeito, ao estudar as políticas públicas educacionais, as autoras fornecem informações para apropriação do entendimento sobre a verdadeira face da Educação centrada na formação para o trabalho. A referida citação sugere que políticas educacionais não são neutras, pois elas selecionam quais aptidões e comportamentos serão valorizados. Assim, medidas que priorizam formação técnica e comportamental tendem a reforçar modelos de trabalho e de sociabilidade compatíveis com interesses econômicos dominantes.

Doutra vertente, políticas que incorporam finalidades civis, críticas e culturais colaboram para ampliar o potencial da Educação, ao vincular Educação ao trabalho, e são suscetíveis de ser interpretadas de modos distintos na prática. A ênfase recai sobre a mediação histórico-dialética entre Educação e Economia: a formação escolar adapta-se às exigências produtivas, ao mesmo tempo em que é propícia a reproduzir ou questionar relações sociais.

Aplicada ao atual formato das Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará, a análise indica uma possibilidade que se traduz em leitura tecnicista, uma vez que essas escolas são passíveis de ser instrumentalizadas para formar competências estritamente utilitárias, alinhadas às demandas imediatas do mercado regional e outra traduzida em leitura integradora com assento nos fundamentos teórico-críticos, em que as EEEPs articulam formação profissional com base no trabalho no sentido ontológico e desenvolvimento crítico, possibilitando uma escola que contribua para estabelecer uma maneira societária distinta da vigente.

É importante salientar que o excerto das autoras é analiticamente potente, mas, para a nossa exposição, por se tratar de um caso particular, denota limites, superáveis com uma investigação mais profunda.

Citamos, por exemplo, sobre a generalidade histórica, ocorrendo que a afirmação sobre a adaptação da Educação aos modos de formação técnica e comportamental é ampla e exige evidências empíricas para contextos específicos. Na ambiguidade normativa, ao diagnosticar a ambivalência (reprodução/inação), o texto exige mais detalhes e critérios para avaliar quando uma política favorece uma ou outra função. E, ainda, na adequada operacionalização, faltam indicadores e instrumentos para medir como, concretamente, a escola molda aptidões e comportamentos.

De modo contrário, consideramos que o nosso intento nesta pesquisa obedece a trilha da ontologia marxiana-lukacsiana e transporta um referencial que não opta pelas

metodologias aprimoradas pelo método científico moderno (Tonet, 2012). Portanto, esses limites investigativos apontam para a necessidade de estudos empíricos<sup>35</sup> de campo (caso pelo qual não optamos neste texto) que conectem a análise macro histórica às práticas escolares, *in situ* e aos resultados formativos locais.

Seguindo a nossa análise documental, é sabido que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024<sup>36</sup>, ao propor metas de expansão da Educação técnica de nível médio, incentiva os estados a ampliarem suas redes, como ocorreu no Ceará. O PNE defende a valorização do trabalho como princípio educativo e aponta para a integração entre a formação geral e a formação profissional. Os documentos do PNE, progressistas em seu discurso (nível ideológico), contudo, são interpretados de maneira reduzida pelas políticas estaduais, que priorizam indicadores quantitativos como inserção na produção moderna, em detrimento de uma formação crítica e integral (Brasil, 2014).

A Lei do PNE (Lei nº 13.005/2014) corrobora o texto legal que institui o Plano Nacional de Educação e suas metas decenais, incluindo diretrizes para a Educação profissional e técnica. Com isso, destacamos em nossa análise a Meta 11 do PNE (Brasil, 2024), que contém estratégias para interiorização e articulação com o setor privado e arranjos produtivos locais.

O objetivo original desse plano (2014–2024) era triplicar as matrículas da Educação profissional técnica de nível médio e assegurar que pelo menos 50% da expansão ocorresse no segmento público. A situação atual (2024–2026), entretanto, mostra que houve debates sobre ajustes, e, em propostas recentes na Câmara Federal (PL nº 2.614/2024), já se discute reduzir a exigência de expansão pública de 50% para 45%, o que abre espaço maior para o setor privado.

No caso do Ceará, a Secretaria da Educação (Seduc) fomentou as ações estaduais no sentido da ampliação da oferta de formação técnica e profissional para estudantes do Ensino médio, traduzido em políticas públicas e investimentos, com abertura de turmas, cursos e polos de atendimento em municípios que não o de Fortaleza (183), com base nas diretrizes do PNE.

---

<sup>35</sup> O estudo empírico que exponha essas medidas permitem transformar a reflexão teórica de Shiroma et al. em instrumentos concretos de análise. Para aprofundar a análise sobre as políticas educacionais envolvendo as EEEPs, recomendam-se metodologias que incluem: Estudos de caso que documentem currículos, práticas de sala de aula e relações com empregadores; Indicadores mistos (quantitativos e qualitativos) sobre competências técnicas, pensamento crítico e participação cidadã; Formação continuada de professores orientada para integrar saberes técnicos e críticos; além de Mecanismos de governança que garantam participação social na definição de objetivos formativos.

<sup>36</sup> O PNE 2014-2024 foi um plano de ação (**o novo PNE 2026-2036 foi sancionado em 14 de abril de 2026**) que estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, no período de 2014 a 2024, definido pela Lei nº 13.005/2014. O Plano intenta melhorar a qualidade da Educação, valorizar seus profissionais e promover a inclusão social por intermédio desta. Fonte: <https://pne.mec.gov.br/>

De acordo com Cunha e Moura (2025), o Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE-CE 2016–2024) foi articulado ao PNE e prorrogado até 2025. Pesquisas recentes apontam que, salvante a expansão significativa da Rede Estadual de Escolas de Educação Profissional, ainda existem contradições entre o ideal previsto e a realidade. O Ceará, contudo, se destacou nacionalmente pela criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), que oferecem Ensino médio integrado à formação técnica, promovendo um modelo que ampliou o acesso e tornou o Estado referência em políticas de EPTNM.

De outra parte, os relatórios de monitoramento mostram que a meta de triplicar matrículas não foi plenamente atingida. Ou seja, o crescimento foi expressivo, mas insuficiente haja vista o objetivo nacional, e ainda há desafios relacionados à permanência e qualidade da formação.

Abaixo está um quadro comparativo que sintetiza a Meta 11 do PNE (Lei nº 13.005/2014) e sua aplicação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), no Brasil, e com destaque para o Ceará.

Quadro 3 – Comparativo da Meta 11 do PNE e sua execução

<b>Aspecto</b>	<b>Previsão da Meta 11</b>	<b>Situação Nacional (2024)</b>	<b>Situação no Ceará (2024–2025)</b>
Objetivo principal	Triplicar matrículas da EPTNM em 10 anos	Expansão significativa, mas insuficiente para triplicar; crescimento maior no setor privado; Crescimento de 24% nas matrículas em 2025, puxado pelos itinerários técnicos do novo ensino médio	Expansão expressiva da rede pública estadual, com destaque para as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs); Contrário ao que se objetivou, houve redução geral de matrículas na educação básica (-24.799), incluindo ensino médio e EPTNM
Participação do setor público	Pelo menos 50% da expansão deveria ocorrer no segmento público	Debate recente reduziu a meta para 45% em propostas de revisão	Ceará manteve protagonismo público, com forte investimento estadual em EEEP
Modelo de oferta	Ensino médio articulado à formação técnica	Predomínio de cursos isolados e expansão privada	Modelo integrado nas EEEP, referência nacional
Resultados alcançados	Não houve plena triplicação das matrículas	Crescimento, mas abaixo da meta; desigualdade regional	Ceará ampliou as vagas públicas, mas ainda não atingiu a meta nacional
Desafios atuais	Permanência e qualidade	Expansão privada pode reduzir caráter público da meta	Garantir qualidade, permanência e integração curricular nas EEEP

Fonte: Elaborado pelo autor

A ilustração demonstra crescimento de matrículas, mas a ontologia marxiana nos leva à realidade de um aumento da Educação profissional que se orienta prioritariamente para atender às demandas mercadológicas, o que reforça mais uma vez a nossa tese da formação para o trabalho na lógica da reprodução do capital, conforme a interpretação clássica liberal. Em seu turno, demonstra a contradição público/privado.

A meta previa que, pelo menos, a metade da expansão fosse pública. A redução dessa exigência e o protagonismo crescente do setor privado revelam a subsunção da Educação à lógica mercantil. Na análise marxiana-lulacsiana, isso expressa a contradição discurso emancipatório/prática efetiva que reforça a hegemonia do capital.

Por conseguinte, a ênfase em triplicar matrículas revela uma lógica quantitativa, típica da racionalidade instrumental. Conforme Marx, a formação humana é mensurada em números, mas, também, na capacidade de desenvolver sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade. Objetivamente, o Ceará ampliou significativamente a rede pública (EEEPs), mas a realidade da precarização da formação dos sujeitos permanece, em sua essência, subordinada à lógica produtiva. E outra demanda objetiva que se vê descansa na queda recente das matrículas, mostrando que mesmo experiências avançadas enfrentam os limites estruturais impostos pelo capital.

O PNE (Brasil, 2025), conforme suas diretrizes, em seu artigo 2º, evidencia, também, a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”. Nesse caso, pressupõe uma valorização normativa do ser humano que reduz o sujeito educativo a papéis sociais previamente definidos, a saber: trabalhador e cidadão. Essa formulação trata a identidade humana como uma soma de funções sociais e valores estagnados, que se mostra e aparenta uma essência social fixa, e a função da Educação se reduz a mera reprodução.

Isso reafirma, em nossa análise, problemas ontológicos centrais, como essencialismo social, na medida em que o trecho assume que há uma natureza social normativa, ou seja, um conjunto de valores morais e éticos, que é anterior e superior às singularidades dos sujeitos. Além do mais, ocultam determinados valores sociais que são historicamente construídos e disputados.

O texto do artigo 2º do Plano, outrossim, reifica papéis sociais ao priorizar “formação para o trabalho” e “formação para a cidadania”, transformando práticas históricas e relações de poder em categorias ontológicas. A Educação, nessa materialidade, assume o papel de reprodutora do cidadão, mas não como espaço de produção de outros formatos de existência humana. Lista-se, também, a universalização normativa que imprime ênfase em valores morais e éticos como fundamento da sociedade e tende a universalizar um conjunto de

normas passíveis de refletir interesses hegemônicos.

No mesmo sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2021, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, preconiza no Art 2º, que

A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do **trabalho**, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes.

Esse dispositivo reafirma, como já vimos, a centralidade do trabalho como princípio educativo e da formação integral como objetivo da EPTNM. Na prática, todavia, ainda prevalece a lógica da empregabilidade. A formação técnica nos moldes das ETEPs tende a se concentrar nas exigências do trabalho alienado, conquanto o discurso institucional destaque o protagonismo juvenil e o desenvolvimento humano (Brasil, 2021).

Ademais, os mecanismos de gerenciamento dos profissionais e dos espaços físicos dessas escolas também são adaptados à estrutura econômica da produção moderna, com o direcionamento preferencial e a ampliação da força de trabalho especializado direcionando os currículos dos cursos ofertados de acordo com as novas exigências globais.

Concordamos com a ideia de Gomes (2010, p. 62) a respeito da atribuição da Educação escolar na formação da classe trabalhadora, na medida em que

[...] comparece como a mediação primordial para a aquisição dos requisitos exigidos à sobrevivência do indivíduo, os quais vão desde a capacidade de contextualização por meio de uma visão de certo tipo de totalidade até a habilidade de negociação perante os desafios constantes atualizados pela globalização das relações econômicas.

Conforme o autor, a Educação está atrelada à globalização, na medida em que intensifica a necessidade de flexibilidade e adaptação, exigindo que o trabalhador seja capaz de negociar e se reposicionar diante de mudanças rápidas. A Educação é convocada a formar sujeitos aptos a sobreviver, longe de transformar estruturalmente a realidade.

#### **4.2 Determinações da categoria trabalho: contradições, limites ontológicos e o horizonte emancipador**

Em estudo pretérito, recobramos, de maneira essencial, o que Kuenzer (2005), denominou de “exclusão includente” e “inclusão excludente”<sup>37</sup>, respectivamente, em que

---

<sup>37</sup> Conforme Kuenzer (2002), para “exclusão includente” – no mercado identificam-se muitas estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho,

analisou o “mercado de trabalho” no regime de acumulação flexível, “[...] posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se mais dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado” (Kuenzer, 2005, p. 14) e a oferta de Educação escolar assente na Pedagogia das competências, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da Educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade.

As análises críticas apontam que o projeto das EEEPs representa um avanço organizativo e estrutural, porém ele também carrega contradições. A dissertação de Silva (2024) mostra que a Educação profissional no Ceará, quando analisada à luz da ontologia de György Lukács, revela sua inserção num projeto de formação funcional. Apesar das intenções emancipadoras de alguns sujeitos que atuam na docência, a lógica dominante tende a reduzir a formação à qualificação instrumental aligeirada na incerteza da empregabilidade.

Cumprе ressaltar que a categoria trabalho, como fundamento do processo de formação dos jovens na EP, obedece aos ajustamentos no que condiz com as reformas educacionais em curso, articulando-as ao quadro atual de desemprego estrutural, uberização e crescente precarização das condições de vida e trabalho da classe trabalhadora. A Educação profissional no Brasil e no Ceará não está dissociada das demandas do setor de serviços e das novas modalidades de exploração do trabalho, como contratos intermitentes e plataformas digitais.

Consoante destaca Ruy Braga (2017), o desemprego não é só um efeito colateral da crise, mas constitui, também, um mecanismo ativo de disciplinamento da força de trabalho, pressionando os trabalhadores a aceitarem condições cada vez mais precárias. Em expressas circunstâncias, a chamada ‘uberização’ do trabalho, descrita em Ricardo Antunes (2018), revela a intensificação da exploração por meio de plataformas digitais, contratos intermitentes e ausência de direitos, configurando uma nova etapa da subsunção real do trabalho ao capital.

Ursula Huws (2014), ao discutir o digital labor, expressa o modo como a precarização do trabalho se articula globalmente, reforçando a lógica de reprodução do capital em sua fase atual. Para a autora, o avanço das tecnologias digitais não representa somente inovação técnica, mas conforma, ainda, uma reconfiguração estrutural das relações de trabalho, marcada por fragmentação das tarefas, intensificação da exploração e invisibilização dos trabalhadores. O trabalho mediado por plataformas digitais, longe de significar

---

acompanhadas de estratégias de inclusão no trabalho por meio de modalidades precárias. E para “inclusão excludente” tem-se as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da Educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

autonomia, insere-se em uma dinâmica de controle algorítmico e de desproteção social, que expande mundialmente a lógica da subsunção real do trabalho ao capital.

A reforma trabalhista de 2017, ao flexibilizar contratos e reduzir garantias, insere-se nesse movimento de precarização, interligando-se diretamente ao objeto desta pesquisa. Ao mesmo tempo em que a Educação profissional invoca o trabalho como princípio educativo, sua materialização ocorre em meio a uma sociabilidade marcada pela instabilidade e insegurança laboral.

Nesse caso, compreendemos, com a radicalidade devida, que a função social do desemprego na sociabilidade capitalista em crise estrutural revela sua dinâmica perversa e esclarece o seguinte: ainda que a categoria trabalho seja invocada como princípio educativo (centralidade ontológica), sua apropriação institucional na EP (centralidade ideológica) se dá em meio a uma realidade de flexibilização e precarização do trabalho (centralidade efetiva prática).

O acréscimo investigativo supramencionado conecta nossa análise ontológica com a realidade contemporânea da precarização e reforma trabalhista, mostrando que a Educação profissional tanto forma trabalhadores precarizados como os insere em um movimento compulsório de procura por um mercado cada vez mais instável e desumanizador.

O trabalho, subsumido ao capital é tratado como meio de inserção social, e não como categoria da formação humana. Além do mais, é notória a apropriação de conceitos e objetivos, nos ditames capitalistas, para uma educação de qualidade e que atenda a todos, como nesses exemplos, preparação para o mundo do trabalho, formação para a cidadania crítica, formação ética e desenvolvimento de competências socioemocionais (Seduc-CE, 2026).

Santos, (2017, p. 204-205), dissertando sobre a Educação profissional fundamentada na Pedagogia das competências, infere que ela

[...] é apontada como o novo epicentro curricular do modelo de formação do trabalhador. Fortemente favorável ao empreendedorismo empresarial, em detrimento de uma formação que aponte para a integralidade do ser humano, o chamado paradigma das competências torna-se o parâmetro indispensável à formação especificamente imediatista para um ofício, visto que, na visão de seus defensores, capacita mão de obra para habilidades empreendedoras necessárias ao preenchimento das lacunas do mercado de trabalho capitalista e, no limite das análises mais críticas, pode ser ressignificada para emancipação do trabalhador.

A análise do autor identifica o paradigma das competências como propagadora curricular da formação do trabalhador, robustamente vinculado ao discurso do empreendedorismo empresarial e à lógica imediatista do mercado - embora seus defensores o denotem como possibilidade de emancipação. Essa ambivalência reforça a nossa tese e

confirma o descompasso dos níveis ideológico e efetivo da centralidade do trabalho.

Na análise de Tonet (2005, p. 203), “O simples enunciado destes itens e sua explicitação deixam claro que eles não apontam para além do capital e, portanto, não fazem parte do horizonte de uma sociedade efetivamente livre”. Concordamos com Ivo Tonet na ideia de que não há dúvidas da regência do capital nessas demandas para a Educação.

Nessa mesma direção, Nascimento, Camargo e Mesquita (2024) traçam um panorama histórico da política educacional cearense, destacando a expansão das EEEPs cearenses como uma das maiores redes de Educação profissional do País. Os autores identificam avanços na infraestrutura das escolas, nas taxas de conclusão e no atendimento a estudantes em vulnerabilidade social (Tabela), mas também alertam para a ausência de uma efetiva abordagem crítica e transformadora nos currículos.

Vejam a tabela, conforme dados da Seduc (2025):

Tabela – Resumo de Indicadores das EEEPs (Seduc-CE, 2010 - 2024)

<b>Ano</b>	<b>Número de EEEPs</b>	<b>Taxa de Conclusão (%)</b>	<b>Atendimento Vulnerabilidade (%)</b>
2010	25	65	30
2014	60	72	45
2018	119	78	55
2022	131	83	62
2024	132	87	70

Fonte: Elaborada pelo autor

Como verificamos, a Secretaria de Educação do Ceará publicou que, além de haver ampliado a rede, também garantiu melhor desempenho acadêmico e maior inclusão social. Segundo os executivos da Pasta, a política educacional conseguiu alinhar quantidade, qualidade e equidade, tornando as EEEPs referência nacional (Seduc, 2025).

Os dados mostram crescimento de escolas, taxas de conclusão e inclusão social. Ontologicamente, porém, números são a realidade imediata, representações abstratas que necessitam de exame minucioso na caça da informação ou entendimento essencial, para superar a pseudoconcreticidade. O “ser” da política educacional não se reduz à tabela: ela envolve práticas, vivências, subjetividades e contradições que não aparecem nos percentuais.

Ainda na esteira da ontologia, verificamos que a tabela sugere linearidade e progresso contínuo. Isso é passível de ocultar discontinuidades, tensões e desigualdades internas. Por exemplo: a taxa de conclusão é capaz de crescer, mas não revela se há precarização do trabalho docente, aumento do desemprego ou desigualdade entre regiões.

O aumento de atendimento a estudantes em vulnerabilidade social (30% → 70%)

parece indicar maior equidade. É preciso questionar se essa inclusão é substantiva ou apenas formal. Substantiva: se garante condições reais de permanência, aprendizagem e emancipação. Formal: se contabiliza matrículas sem transformar a experiência escolar.

Sobre a organização da tabela em recorte temporal (2010, 2014, 2018, 2022, 2024), isso cria uma narrativa de progresso linear, mas, a historicidade da Educação é marcada por disputas no complexo da política, crises econômicas e mudanças sociais que não aparecem essencialmente nos números. Esses dados reforçam a ideia de que a política educacional cearense é “bem-sucedida”. Em sua essência, ontologicamente, essa política não intenta formar sujeitos críticos e emancipados, mas atender às demandas de mercado e estatísticas de desempenho.

#### ***4.2.1 Projeto Político-Pedagógico das EEEPs: contradições entre essência, discurso e prática efetiva***

Os projetos político-pedagógicos<sup>38</sup> (PPPs), em sua maioria, reproduzem diretrizes ministeriais e se distanciam cada vez mais das propostas educativas que tensionam o horizonte da formação omnilateral.

No referente à fundamentação e elaboração dos PPPs, para a Educação profissional, em meio escolar, encontramos embasamento legal na Resolução CNE/CP nº 1/2021 – DCNEPT, em seu Art. 3º, que afirma os princípios da Educação profissional e tecnológica, no inciso XVII

[...] autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino.

Esse princípio de autonomia revela uma contradição: ao mesmo tempo em que

---

<sup>38</sup> Com base nos documentos oficiais (Brasil, 2025), o projeto político-pedagógico constitui, para a escola, um instrumento de trabalho essencial e orientador das ações pedagógicas. Mais do que um documento formal, o PPP expressa a filosofia educativa da comunidade escolar, articulando princípios, valores e finalidades que norteiam a organização do currículo, das práticas de ensino e das relações internas e externas da instituição. No seu interior, convivem a harmonia entre as diretrizes nacionais e a especificidade da realidade local: o PPP traduz as orientações legais e normativas em propostas concretas que consideram o contexto socioeconômico, cultural e produtivo da região. Essa articulação enseja que a escola exerça sua autonomia pedagógica — definindo prioridades, itinerários formativos, metodologias e critérios de avaliação — sem perder a responsabilidade de alinhar-se a parâmetros nacionais de qualidade e equidade. Funcionalmente, o PPP orienta a elaboração de planos de ensino, projetos interdisciplinares, práticas de avaliação e estratégias de formação docente; regula parcerias com a comunidade e com o setor produtivo; e estabelece mecanismos de acompanhamento e avaliação institucional. Ao explicitar compromissos com os educandos — diretos e indiretos — o PPP torna público o propósito formativo da escola, seus critérios de inclusão e suas metas de impacto social, constituindo-se, assim, em instrumento de responsabilização democrática e de elaboração coletiva de uma Educação contextualizada e transformadora.

assegura às instituições a possibilidade de estabelecer projetos pedagógicos próprios, também as submete às diretrizes nacionais que se restringem a atender às exigências imediatas de empregabilidade. Assim, o PPP torna-se um espaço privilegiado para observar o descompasso da essência (trabalho como práxis emancipadora), em relação a discurso institucional (autonomia e integralidade) e prática efetiva (currículos tendidos para o mercado).

Ao confrontar evidências empíricas dos PPPs e das DCNCEPT com a crítica ontológica, acentuamos, com embasamento em Marx, que *slogans* e metas igualitárias não bastam quando as relações de produção permanecem inalteradas; analogamente, a retórica da formação omnilateral e da politecnia nas EEEPs é propícia a ser recontextualizada pela racionalidade empresarial, resultando em currículos fragmentados e orientados à empregabilidade imediata. Assim, a análise documental no Ceará deve explicitar a maneira como dispositivos legais e práticas institucionais reproduzem a modalidade do trabalho conforme a Economia clássica, em detrimento da forma ontológica emancipadora.

O estudo de Santos, Cardoso e De Paula (2019, p. 8), realizado com base no PPP de uma EEEP no município de Iguatu-CE, destaca a centralidade da categoria trabalho com fito na formação técnica e na autonomia dos jovens, para que sejam capazes de tomar decisões, fazer escolhas, relacionar-se bem com o seu meio, tornando-os preparados para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania. Conforme os autores,

O curso ora investigado possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação do aluno na área em que o mesmo desenvolveu atividades. Isto é vantajoso, pois o aluno já sai do ensino médio com uma certificação profissional, podendo atuar no mercado de trabalho como técnico em móveis em empresas públicas ou privadas. A organização do curso é dada por eixo tecnológico, conforme orienta o catálogo nacional de cursos do MEC; portanto, inserido no eixo de produção industrial. O aluno realiza o estágio no 3º ano de estudo. Essa experiência fora da escola lhe perceber aproximações do que estudou no curso técnico, podendo associar teoria e prática da melhor forma possível, além de lhe proporcionar uma melhor compreensão do mundo do trabalho, além de sua inserção neste numa perspectiva local ou regional

O trecho afirma que o Ensino médio integrado à Educação profissional certifica o aluno como “técnico”, aproxima teoria e prática via estágio e promove subsistência, autonomia e reconhecimento social. Uma leitura ontológica logo problematiza essas afirmações, ao distinguir o que o enunciado promete (valores, fins) do que as condições sociais e institucionais efetivamente possibilitam. Demais disso, as premissas implícitas sobre a categoria trabalho como meio de realização pressupõe que a inserção técnica no mercado garante dignidade e autorrespeito; formação técnica como suficiente, e entende-se que a certificação e o estágio são condições suficientes para autonomia. Traz também uma pseudo-harmonia entre escola e mercado: supõe-se compatibilidade entre objetivos pedagógicos e

demandas produtivas locais.

Essas premissas naturalizam relações sociais que, do ponto de vista ontológico, exigem problematização: o trabalho, sobre constituir um recurso, conforma, também, uma mediação social que constitui sujeitos e relações. consoante sua dimensão constitutiva do ser social; tem a capacidade de produzir sentido. E quando o trabalho é pensado apenas como técnica se perde a noção de práxis (atividade consciente e transformadora). A formação técnica, nesse limite, submete-se ao risco de formar executores de tarefas, não sujeitos capazes de intervir criticamente na totalidade social.

Os referenciais legais mencionam o trabalho em conexão com a Educação, mas há uma carência de propostas pedagógicas que articulem teoria e prática de maneira crítica ontológica. O currículo é estruturado por módulos técnicos e conteúdos das áreas básicas, com pouca integração entre eles, o que compromete a concepção totalizante do conhecimento e dificulta ou limita o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Em outros termos, suprime a possibilidade de aproximação com a fundamentação teórica ontológica que consideramos essencial para o movimento de interpretação do real, da objetividade.

A politecnia tende a ser cada vez mais ausente. A ontologia do trabalho valoriza a integração entre saberes manuais e intelectuais (omnilateralidade). Em contrapartida, a organização por eixo tecnológico e a concentração do estágio no 3º ano tendem à especialização precária, ou conforme Saviani (2007), ao adestramento imediato, sem o conhecimento profundo dos fundamentos científicos, e à fragmentação entre teoria e prática.

Por conseguinte, o Estágio comprova uma experiência limitada que aproxima o estudante do mercado do trabalho, mas raramente enseja apreensão da totalidade social ou desenvolvimento de autonomia crítica; em geral, reproduz relações de subordinação já existentes no mercado local.

A autonomia mencionada é, na prática, condicionada por oportunidades de emprego, meios de contratação e hierarquias produtivas. A autonomia ontológica, por outro lado, engendra a capacidade coletiva de transformar condições e não se realiza por mera certificação individual. O reconhecimento como “ser produtivo e cidadão” é mensurável por inserção laboral, não por participação crítica ou capacidade de agência coletiva.

A leitura ontológica não nega os benefícios imediatos da certificação, aponta, porém, que, sem transformação das condições institucionais, das relações de produção e da construção de um projeto de sociabilidade, a formação instrumental tende a reproduzir a divisão social do trabalho (alienado) em vez de promover uma verdadeira emancipação.

Na nossa investigação empírica, verificamos no PPP de uma EEEP localizada na Região Metropolitana de Fortaleza (nomeada aqui pela sigla STGM, como forma de manter o

seu anonimato), a similitude com a interpretação supracitada, ao extrair do documento referencial o seguinte excerto:

A articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional sinaliza para a consolidação de uma **Proposta Pedagógica que leve em consideração a preparação básica para o mercado de trabalho**, oferecendo possibilidades aos jovens estudantes de construir competências laborais para o exercício profissional. Dessa forma, a EEEP STGM ao implementar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, reconhece a necessidade de cada vez mais preparar o nosso jovem para conquistar sua própria subsistência, autonomia e com isso alcançar dignidade, autorrespeito e reconhecimento social como ser produtivo e cidadão (EEEP-STGM, 2025, p. 03, grifamos).

O texto exhibe o contrafluxo do horizonte emancipatório. Parte de duas premissas centrais: o trabalho, como meio de inserção social e econômica, e a formação técnica, na qualidade de via para autonomia e dignidade. Eis a ideia de que preparação para o mercado está explícita e é condição necessária e suficiente para a realização pessoal e social dos jovens. Outra premissa é a confiança na escolarização técnica como mecanismo direto de mobilidade social e formação para a cidadania.

A categoria trabalho reafirma-se como recurso para o mercado sob a lógica do capital. O trecho tende a tratar o trabalho, sobretudo, como estratégia e recurso: competência laboral tem valor de inserção produtiva. Essa redução oculta a dimensão formativa profunda do trabalho como mediação propícia a desenvolver consciência histórica, totalidade e capacidade transformadora.

A crítica ontológica aponta que, quando a atividade produtiva é organizada como trabalho assalariado subordinado ao capital, ele frequentemente produz alienação e reificação, ou seja, sujeitos transformados em funções e mercadorias. Assim, a retórica da dignidade presente no excerto é passível de funcionar como legitimação ideológica que mascara maneiras de exploração e fragmentação da experiência laboral.

O enunciado da EEEP-STGM, ao enfatizar competências laborais para demandas do mercado, corre o risco de especialização precoce e de fragmentação curricular, comprometendo a articulação teoria-prática necessária à formação de sujeitos capazes de apreender a totalidade social. Em vez de promover práxis transformadora, a integração reproduz a divisão social do trabalho defendida pela Economia clássica liberal.

Ademais, reitera contradição entre autonomia declarada e condicionamentos estruturais, uma vez que o texto traz a promessa da formação técnica para promover autonomia. A leitura ontológica exige perguntar: - autonomia em que sentido? Se a autonomia é entendida como capacidade de subsistência dentro das regras do mercado, ela permanece condicionada pelas relações de produção e oportunidades estruturais (empregabilidade,

precarização, hierarquias). A autonomia ontológica, como capacidade de agir coletivamente para transformar condições sociais, não se realiza automaticamente por meio de competências técnicas; depende de mudanças radicais na maneira de conceber o trabalho ou, como ensinou Marx, e sublinham frequentemente os marxistas, de uma sociedade que supere o projeto societário do capital.

O PPP da EEEP-STGM expressa uma intenção legítima, com fundamentos institucionais em âmbito nacional e local, de promover subsistência e reconhecimento social, mas, à luz da crítica ontológica, essa intenção é largamente insuficiente se o trabalho for reduzido à competência para a produção moderna.

Ao examinarmos o PPP de uma outra EEEP, localizada em Fortaleza-CE, representada por nós pela sigla DR<sup>39</sup> (2026), verificamos com precisão que o documento não é um simples registro neutro, mas constitui expressão ideológica: ele traduz os “anseios” da instituição em termos de valores e objetivos, pois

[... ] este documento que ora é apresentado, representa os anseios da EEEP DR, que objetiva um trabalho de excelência e que contribua para a melhoria da qualidade da educação da comunidade do Bairro CE e entorno, de Fortaleza e do nosso estado – Ceará; que seja referência na formação de cidadãos aptos a se inserirem na vida social com competência, seja no prosseguimento dos estudos ou no mercado de trabalho (EEEPDR, 2026, p. 07) (grifamos para manter o sigilo da instituição).

O texto coloca a escola como responsável por formar cidadãos aptos a se inserir na vida social, e o trabalho é mostrado como “destino” social do cidadão, seja pela continuidade dos estudos ou pelo mercado de trabalho. Em sentido ontológico, a escola aparece como campo de batalha e mediadora entre a pessoa e o sistema produtivo, preparando-a para ocupar determinadas posições na divisão social do trabalho.

Na ontologia marxiana, é sabido que o ser social se realiza pelo trabalho. Nessa exposição, contrária à acepção ontológica, a escola DR é indicada como espaço de formação dessa força de trabalho, ajustando-a às necessidades do mercado. Além do mais, o cidadão é concebido como trabalhador potencial, cuja inserção social está vinculada à sua utilidade produtiva imediata. Há, na orientação documental da EEEP a prevalência da categoria trabalho conforme a Economia clássica (Smith, Ricardo), como já vimos, ou seja, a Educação profissional como meio de aumentar a produtividade e a “habilidade” do trabalhador, e que contribua para o aumento da riqueza, tornando-o mais útil ao capital.

O texto da EEEP também se mantém alinhado ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, pois elege, dentre seus princípios, a

<sup>39</sup> Maneira anônima de representar o PPP da EEEP em análise. Ressaltamos que os referidos documentos foram disponibilizados pelos gestores das escolas.

integração da Educação profissional ao eixo Educação, trabalho, ciência e tecnologia; como também a integração da Educação profissional com o processo produtivo, a produção de conhecimentos e o desenvolvimento científico-tecnológico.

Em outra demanda investigativa documental, desta feita no PPP da EEEP GM localizada no município de Maracanaú-CE, encontramos, já no Marco situacional, uma leitura crítica da sociedade e da centralidade do trabalho que expressa o seguinte (p. 02): “Concebemos a atual sociedade como desigual, dividida em classes sociais onde uma minoria tem acesso aos bens de consumo enquanto a maioria continua sem alternativas de sobrevivência digna, pois as oportunidades no mercado de trabalho são raras”.

O PPP retrocitado reconhece a sociedade como dividida em classes, em que uma minoria tem acesso aos bens produzidos pela coletividade e a maioria vive suprimida e sem opções de sobrevivência digna. Na esteira do pensamento de Marx, acreditamos que essa desigualdade não é acidental, mas estrutural, pois decorre da maneira como o trabalho é assumido nessa sociabilidade, evidentemente no modo de produção capitalista. Nesses termos, o ser social é determinado pelas relações de produção e a divisão em classes expressa a contradição entre quem detém os meios de produção e quem só possui sua força de trabalho.

Diferente de PPPs, que só descrevem as exigências econômicas, aqui há uma problematização explícita da desigualdade e da exclusão. O documento aponta que as oportunidades de trabalho são raras, situando o mercado como mediador da sobrevivência dos jovens que procuram oportunidades de inclusão laboral.

Em síntese, no caso da EEEP GM, o marco situacional reconhece a desigualdade e a centralidade do trabalho, mas, ao ser confrontado com as práticas efetivas, revela o descompasso da essência (trabalho como categoria fundante), em relação ao discurso institucional (denúncia da desigualdade) e à prática escolar (currículos direcionados à empregabilidade).

Simplicio<sup>40</sup> (2019, p. 62), durante sua investigação sobre a Educação profissional no Ceará, constatou que a

EEEP insere o jovem em um ciclo de formação que tem como finalidade central a preparação para o mundo do trabalho. É notório que o trabalho perpassa toda a formação dos jovens, seja por pressão e orientação dos pais ou por imposição da sociedade, tornando a preparação para o trabalho como uma situação natural, dentro

---

40 Conforme o autor, em sua pesquisa de mestrado (2019, p. 75), “Procurando identificar quais as motivações que levaram os jovens a escolherem estudar em uma escola de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, observamos que o fato de possibilitá-los a uma profissão ao fim do Ensino Médio foi bastante relevante, como podemos verificar nas falas a seguir: *Meu objetivo sempre foi uma boa oportunidade de um ensino qualificado para preparação do Enem e que eu pudesse sair do ensino médio com uma boa qualificação para o mercado de trabalho (aluna A). No começo foi pela promessa de que quando saísse poderia entrar facilmente no mercado de trabalho e poder ter terminar o ensino médio com um curso(aluno F)*”.

da perspectiva capitalista.

A pesquisa de Simplício e Ramos (2020), de semelhante modo, encerra uma importante contribuição, ao analisar as experiências das juventudes em uma EEEP de Fortaleza. O estudo revela que os estudantes reconhecem os benefícios da formação técnica para a sua inserção no mercado, mas desconhecem a centralidade do trabalho nos termos ontológicos, de modo que expressam frustrações quanto à ausência de discussões críticas, de conteúdos mais profundos que aprimorem os conhecimentos sobre a própria intencionalidade do processo educativo, da formação humana e de espaços para a elaboração de projetos de vida mais autônomos e que se voltem para a realidade do atendimento às necessidades humanas.

O achado de Simplício e Ramos aponta uma contradição típica das políticas de Educação profissional: benefícios instrumentais reais coexistem com lacunas formativas profundas. A formação técnica tende a reproduzir a divisão social do trabalho e a deixar os jovens sem meios para projetar vidas autônomas e socialmente transformadoras.

A percepção dos jovens pesquisados por Simplício, mesmo esvaziada de intenções emancipadoras e falta de conhecimento da raiz ontológica do ser social, do trabalho no sentido marxiano, para além do capital, enfatiza mais uma vez a tensão entre uma formação voltada à empregabilidade e o ideal de uma educação comprometida com a emancipação humana.

Novamente retornamos a Tonet (2005), para qualificar esse breve posicionamento dos estudantes pesquisados por Simplício e Ramos, acerca da necessidade de clareza a respeito dos fins a que se objetiva (emancipação humana), com este fragmento:

Em nosso entendimento, o primeiro destes requisitos se refere ao próprio fim maior da educação. Nesse sentido, entendemos que o primeiro requisito para conferir à atividade educativa um caráter emancipador é o conhecimento, o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, a emancipação humana. Se é verdade que o fim qualifica (não justifica) os meios e se é verdade que a educação é uma mediação entre o indivíduo e a sociedade, então não há dúvida de que só se pode saber quais meios são adequados quando se tem clareza do fim a alcançar (P. 226).

O trecho de Tonet destaca um ponto central: para que a Educação seja emancipadora, é indispensável ter clareza sobre o fim último que se pretende alcançar. Ele argumenta que o conhecimento sólido da finalidade — a emancipação humana — é o primeiro requisito, pois só com suporte nessa definição é possível escolher meios adequados. Tonet lembra-nos de que qualquer projeto educativo que se pretenda emancipador deve começar pela definição clara de sua finalidade, pois é essa consciência que orienta escolhas

metodológicas, curriculares e institucionais.

A Educação profissional no Ceará, especialmente por meio das EEEPs, representa uma iniciativa relevante de expansão da escolaridade e de qualificação técnica da juventude, entretanto, a análise dos documentos legais, curriculares e das práticas pedagógicas indicam que a proposta ainda está intensivamente vinculada à lógica de formação funcional. A referência ao trabalho como princípio educativo e à formação integral não é suficiente, se não acompanhada por uma prática pedagógica coerente com os fundamentos de uma proposta educativa emancipadora, conforme assevera Tonet.

A superação dessa contradição exige mais comprometimento com a formação omnilateral para além da crítica à lógica do capital (Silva, 2024; Tonet, 2015; Saviani, 2019). Consoante reflete Maceno (2016), exige a nossa efetiva contribuição com a ampliação do complexo educativo sob as linhas da ontologia marxiana. Faz-se necessário, todavia, reconhecer os limites da elaboração e efetivação de uma pedagogia marxista na teia do capital.

No contrafluxo da ordem do capital e ante a conjunção de problemas suscitada, no âmbito da Educação, importam para nós as possibilidades de desenvolvermos atividades educativas emancipadoras de acordo com o propósito defendido pelo professor e filósofo Ivo Tonet, o qual justifica que, embora a Educação escolar, por si, não se organize para produzir uma sociedade plenamente emancipada, é possível realizar no seu interior atividades educativas de caráter emancipador que contribuam para transformações sociais mais amplas.

Essas atividades devem articular clareza de fins, análise histórica da sociedade capitalista, conhecimento da categoria do trabalho no sentido atribuído por Marx e resgatado por Lukács, domínio dos conteúdos conforme essa raiz ontológica e ligação com as lutas sociais. Uma exigência ontológica, entretanto não há de ser suprimida no que se refere a essas atividades como possibilidades de estabelecer uma educação emancipadora, mas longe de se tornar uma política sistematizada e amplamente praticável nos limites do capital.

Como assevera Tonet (2005, p. 223),

[...] a educação, quer formal, quer informal, sempre terá um caráter predominantemente conservador [...] A existência do antagonismo de classe, contudo, também implica no surgimento sob formas explícitas ou implícitas de outras propostas, com outros fundamentos, outros valores e outros objetivos. De modo que o campo da educação, como aliás toda realidade social, é um espaço no qual se trava uma incessante luta, ainda que a hegemonia esteja sempre nas mãos das classes dominantes. Essas outras propostas, no entanto, sempre terão um caráter restrito, pontual, isolado. No caso da sociedade atual, uma proposta de educação emancipadora só poderá ser explicitada em seus elementos gerais, mas nunca poderá ser levada a prática como um conjunto sistematizado. A disputa certamente pode e deve ser efetuada, posto que o processo histórico, sendo constituído de atos humanos individuais marcados por algum grau de liberdade não tem os seus resultados previamente determinados. E deve ser efetuada nos mais diversos campos: das

ideias, dos conteúdos, dos programas, dos métodos, dos recursos, dos espaços, das tecnologias, das políticas educacionais, etc. Não se pode nutrir, todavia, a ilusão de uma educação emancipadora como um conjunto sistematizado e amplamente praticável em oposição a uma educação conservadora.

Após expormos ontologicamente essa contradição que permeia a seara da Educação, assim nos é concedido listar os cinco requisitos para atividades emancipadoras, conforme a síntese de Tonet (2005): Conhecimento do fim a ser atingido — ter como horizonte a emancipação humana; Apropriação do conhecimento histórico — compreensão crítica da sociedade capitalista e de suas contradições; Conhecimento da natureza da educação — saber o que a educação pode e não pode fazer enquanto prática social; Domínio dos conteúdos específicos — competência técnica e teórica nas áreas profissionais ensinadas; Articulação com as lutas sociais — vinculação das atividades escolares às lutas dos trabalhadores e movimentos sociais.

Na prática, com assento nos ensinamentos de Ivo Tonet, há possibilidade de propostas concretas para as EEEPs, que resgatem a categoria trabalho e sua centralidade ontológica, como, por exemplo: Currículos integrados voltados para combinar módulos técnicos com disciplinas de análise crítica do trabalho e da economia local. Evidenciar a centralidade do trabalho no sentido ontológico; Projetos de aprendizagem vinculados a demandas objetivas/reais, com oficinas e projetos que resolvam problemas comunitários (energia, saneamento, economia solidária) e que sejam desenvolvidos em parceria com outras instituições, como sindicatos, universidades, cooperativas e associações; Formação continuada para os docentes, que promova capacitação ampliada e fundamentada no ontométodo marxiano-lukacsiano para que professores dominem conteúdos histórico-ontológicos; Estágios e práticas em coletivos: priorizar experiências em cooperativas, associações de trabalhadores e iniciativas de economia solidária em vez de estágios exclusivamente em empresas tradicionais; Espaços de debate e organização estudantil, visando fomentar núcleos de estudo sobre trabalho, direitos e políticas públicas que dialoguem com movimentos sociais locais.

Para consubstanciar a análise suscitada, conforme Novaes (2015, p. 51),

Do ponto de vista da educação estética, uma das tarefas fundamentais das escolas ligadas a lutas emancipatórias é preparar as mãos, os ouvidos, o cérebro, os olhos, isto é, os sentidos humanos para produzir arte revolucionária e “captar” as grandes obras da humanidade.

No trecho acima, vemos que a arte não é mero ornamento, mas uma modalidade de consciência social e política. Produzir “arte revolucionária” implica criar expressões que rompam com a alienação e revelem novas possibilidades de existência. No caso da escola,

ligada a lutas emancipatórias, esta deve incentivar que os estudantes usem seus sentidos para transformar o mundo por meio da arte. A estética, então, se torna prática política que procura representar a realidade e nesta intervir radicalmente.

A Educação estética, como possibilidade para fomentar a integração na Educação profissional das ETECs, é apta a transformar a formação técnica em experiência emancipatória. Ao preparar os sentidos para captar e produzir arte, a escola amplia o horizonte da luta na contracorrente do capital, concebendo o trabalho transposto à exigência econômica, e que não seja somente alienado, mas, também, expressão criativa.

É de nosso conhecimento o fato de que as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EETEs) do Ceará estão longe das lutas emancipatórias, pois atuam em territórios sob as demandas econômicas e sociais específicas do capital, no atual estágio de dependência ao modo de produção moderna, reforçando a contradição entre essência, discurso e prática efetiva. Desse modo, para que tenhamos Educação estética e a fim de as atividades serem emancipadoras e possíveis de se desenvolverem na realidade local, de acordo com os requisitos de Tonet, integrando formação profissional/técnica, formação geral básica, consciência crítica e articulação social e comunitária, faz-se necessário adaptá-las objetivamente, mas sem intentar um plano sistematizado como mera oposição ao modelo educacional conservador vigente.

#### **4.3 Materialização da Economia clássica na Educação profissional técnica de nível médio do Ceará**

A análise do formato do trabalho da Economia clássica na Educação profissional do Ceará revela nuances particulares ligadas à articulação entre formação técnica, dinâmica produtiva regional e fundamentos clássicos do trabalho, conforme estabelecido por autores como Adam Smith, David Ricardo e Karl Marx. A compreensão desses fundamentos exige identificar tanto os elementos estruturais, decorrentes das raízes teóricas da Economia clássica, quanto suas ressignificações no movimento específico das políticas e práticas educacionais cearenses contemporâneas (Souza; Oliveira, 2023; Belmino, 2020).

No Ceará, as EETEs representam o principal *locus* de materialização dessas perspectivas. O modelo pedagógico adotado fundamenta-se na integração entre Ensino médio e Formação técnica, numa lógica orientada pela preparação do jovem para demandas regionais do mercado de trabalho. Tal direcionamento é interpretável à luz do pensamento de Adam Smith e David Ricardo, sobretudo pela ênfase na divisão social do trabalho e na qualificação da força de trabalho como elemento da dinamização produtiva e incremento da

riqueza (Souza; Oliveira, 2023; Faria, 2022).

Com esteio na Economia clássica, essa orientação enfatiza os “motores” da produtividade e da acumulação, ou seja, a Educação profissional, por meio das escolas, prepara trabalhadores com formação aligeirada no intuito de aumentar a eficiência e fomentar a riqueza regional. Essa leitura explica por que políticas curriculares e documentos oficiais ressaltam com frequência a categoria trabalho e tendem a priorizar itinerários formativos alinhados a cadeias produtivas locais e indicadores de empregabilidade.

Nessa lógica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, insere o trabalho como dimensão formativa, ao estabelecer, entre suas Competências Gerais, a de número 6 – Trabalho e Projeto de Vida. Nela, o documento orienta que os estudantes devem “apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do “mundo do trabalho” e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BNCC, 2017, p. 09). Demais disso, no componente curricular de Sociologia, o eixo “Mundos do Trabalho” explicita a necessidade de compreender as relações sociais e econômicas que estruturam o trabalho na sociedade contemporânea.

Sob a óptica da ontologia marxiana-lukacsiana, o modo como a BNCC incorpora a categoria trabalho revela limites ontológicos significativos. Ao enfatizar competências e projetos individuais de vida, o documento subsume o trabalho à lógica liberal da Economia clássica, reduzindo-o a instrumento de empregabilidade e ajustamento funcional da produção moderna. Esse modelo se distancia da compreensão ontológica do trabalho como práxis emancipadora, conforme defendido por Marx e Lukács. Como alerta Mészáros (2008), qualquer reforma educacional que permaneça nos marcos do capital incorre em contradição, pois não alcança a essência transformadora do trabalho.

À luz da análise de István Mészáros (2008), a Educação profissional no Ceará deve ser compreendida inevitavelmente no contexto da crise estrutural do capital<sup>41</sup>. Essa crise, de caráter permanente e não conjuntural, expõe que a expansão quantitativa das EEEPs e a orientação pedagógica contida em seus documentos norteadores (BNCC, DCRC, PNE, PEE e outros) não haverão de ser vistas como soluções emancipadoras, mas conformadas como mecanismos de reprodução da lógica produtivista que potencializa o desemprego crônico.

---

41 Síntese da crise estrutural do capital (Mészáros, 2002): Tem caráter estrutural porque não é uma crise cíclica ou passageira, mas inerente ao modo de produção capitalista, que resulta da sua lógica de expansão ilimitada em um mundo de recursos finitos. A sua origem é da década de 1970: Mészáros identifica que, a partir desse período, o capitalismo entrou em uma crise qualitativamente distinta das anteriores. Fim da “era dourada” do pós-guerra: o crescimento acelerado entre 1945 e 1970 deu lugar a estagnação, inflação e desemprego estrutural. Sobre a reestruturação produtiva: o capital demandou por outros formatos de acumulação, como automação, flexibilização do trabalho e globalização, mas sem resolver suas contradições.

A análise de István Mészáros esclarece que a crise estrutural do capital, irrompida na década de 1970, é permanente e global, atingindo todas as dimensões da vida social. Nesse processo, a Educação é convocada a desempenhar papel estratégico na reprodução do sistema, ajustando a formação da juventude às novas exigências produtivas. Assim, a expansão das EEEPs no Ceará deve ser compreendida como resposta adaptativa à crise estrutural do capital.

Em tais circunstâncias, a implementação dessas escolas articula-se diretamente com a BNCC, reforçando a dicotomia estrutural da Educação brasileira. Assim, a BNCC, ao ser incorporada aos projetos político-pedagógicos das EEEPs, revela que a categoria trabalho é mobilizada contraditoriamente ao mesmo tempo em que aponta para a emancipação, mantém-se subsumida às tessituras estruturais do capital, reafirmando a prevalência da Economia clássica liberal sobre o trabalho em detrimento de sua compreensão ontológica.

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Referenciais do Ceará (DCRC), sobre integração na Educação e mercado produtivo, efetivamente, organiza, em especial nas EEEPs, o Ensino médio com trilhas de aprofundamento e referenciais que articulam formação geral e profissional, valorizando a articulação com demandas regionais e a empregabilidade como estratégia central de desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens. Conforme a DCRC,

A estratégia central foi integrar o Ensino Médio à formação profissional de nível técnico, oferecendo educação em tempo integral aos jovens cearenses. Esse modelo de educação profissional e tecnológica foi concebido como uma importante estratégia de proporcionar, aos nossos jovens, o efetivo acesso a uma aprendizagem significativa, a valorização da cultura e do trabalho, assim como uma compreensão global dos processos produtivos e dos conhecimentos científicos e tecnológicos, garantindo, assim, a aquisição de habilidades e competências relevantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (2021, p. 71).

Essa ênfase institucional preconizada em documentos oficiais, além de trazer o trabalho como categoria central no modelo econômico clássico, legitima a integração Ensino médio–Formação técnica como resposta às demandas econômicas produtivas. E ratifica, de acordo com a Resolução nº 413/2006, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que a Educação profissional, “[...] tem por objetivo proporcionar qualificação, habilitação e especialização de jovens e adultos com as competências e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas, sociais e artístico-culturais” (DCRC, 2021, p. 72), integrada às várias modalidades de Educação formal.

A DCRC, ao traduzir a BNCC para a Rede de Ensino Estadual e orientar a Educação profissional, reforça as contradições que permeiam a formação da classe trabalhadora. O referido documento tem como principais objetivos orientar a Educação básica do Estado em consonância com a BNCC, promover a formação integral dos estudantes e articular o ensino às demandas sociais, culturais e produtivas da região. Percebemos que, ao

mesmo tempo em que aponta para emancipação e a formação omnilateral, mantém-se a peça documental subsumida às tessituras do capital.

Em conformidade com o próprio documento (DCRC, 2021, p. 396), “Nessa nova concepção, a educação profissional e tecnológica permite a esse aluno estar conectado ao mundo em constante transformação, promovendo a autonomia e a emancipação com as formas de organização de trabalho e flexibilização”. Ao situar esse compromisso formativo, nos limites do capital, para os professores de História, estabelece que

Os professores de História precisam levar em consideração que as contradições postas pelo estágio atual do capitalismo (flexível), têm se caracterizado por disputas em torno da implementação de sociedades efetivamente democráticas. Um dos compromissos dos historiadores aponta no sentido de contribuir para a formação de alunas/os mais comprometidos com o exercício da cidadania e da luta pela emancipação humana (DCRC, 2021, p. 231).

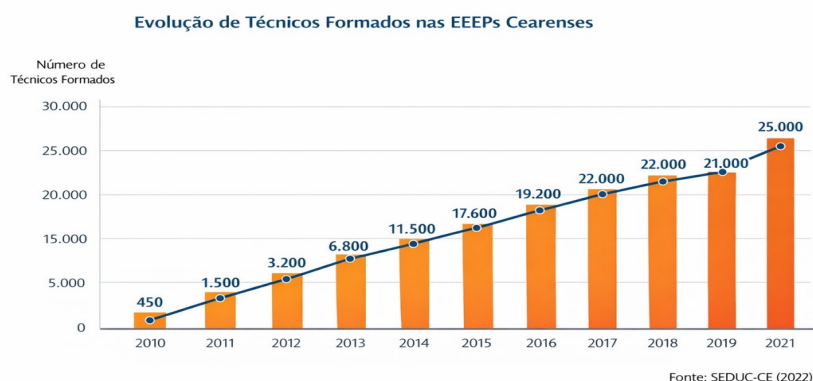
Vemos que a leitura do trabalho como elemento estruturante da produção e da vida social, típica da tradição econômica de teor clássico, repercute nos currículos e nos projetos pedagógicos das EEEPs. A formação é desenhada de modo a responder de celeremente às necessidades do setor produtivo, o que, em consonância com a teoria do valor-trabalho, reforça o papel central do trabalhador na geração de bens e serviços na economia regional.

A centralidade do trabalhador na geração de bens e serviços é reafirmada, mas, ao mesmo tempo, revela a contradição: o trabalhador é essencial, mas sua força de trabalho é apropriada pelo capital. A ênfase em currículos direcionados para a empregabilidade imediata é propícia a reforçar a alienação, pois o estudante é formado para se inserir em um processo produtivo que não controla.

Essa dinâmica se verifica tanto pelo número de cursos técnicos com formação ligeiramente obtida e que tenciona a expectativa da rápida empregabilidade, a exemplo dos cursos técnicos de enfermagem, de informática e de redes, quanto pela prioridade dada a áreas industriais e de serviços (Educação, saúde, meio ambiente etc.), que expressam as tendências do suposto desenvolvimento socioeconômico do Ceará (Almeida, 2023), conforme é dado se observar na figura 2.

Sob a promessa ilusória de ascensão social imediata, oculta-se a lógica da acumulação flexível. Nela, o Estado assume o papel de indutor de uma mão de obra adaptável e resiliente, cujas competências instrumentais se desgastam na mesma velocidade das transições tecnológicas regionais. Como consequência, o proclamado desenvolvimento socioeconômico cearense se materializa de forma assimétrica.

Figura 2 – Evolução de técnicos formados nas EEEPs cearenses (2010 – 2021)



Fonte: COEDP/Seduc-CE

Esta figura conforma um gráfico, mostrando a evolução do número de técnicos formados pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará de 2010 a 2021. O crescimento é expressivo: de 450 formados em 2010 para cerca de 25 mil em 2021, segundo dados da Seduc-CE (2022). Isso comprova uma expansão acelerada, pois, em pouco mais de uma década, o Ceará multiplicou por mais de 50 vezes o número de técnicos de nível médio.

De acordo com a Seduc, significa uma política pública consolidada, uma vez que as EEEPs se tornaram referência nacional em Ensino médio integrado à Educação profissional. No contrafluxo dessa constatação, apesar do discurso de formação integral e “cidadã”, os dados revelam que a prioridade foi a qualificação da mão de obra para o mercado regional, confirmando a tensão entre emancipação e adaptação estrutural, que demonstra a contradição entre o discurso oficial e a crítica ontológica marxiana (Quadro 4).

Outro fator se refere a escolha de municípios em áreas de vulnerabilidade social, que indica uma tentativa de inclusão social, mas o que prevalece é o reforço do caráter de disciplinamento da juventude para o trabalho assalariado. Notemos o quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – EEEPs no Ceará — Discurso oficial *versus* Crítica ontológica

<b>Dimensão</b>	<b>Discurso oficial (SEDUC)</b>	<b>Crítica ontológica marxiana-lukacsiana</b>
Finalidade da formação	Formação integral, cidadania, protagonismo juvenil	Subordinação à lógica do capita; formação funcional à reprodução estrutural
Categoria trabalho	Princípio educativo articulador entre teoria e prática	Redução à qualificação técnica; ausência da dimensão ontológica do trabalho como fundante do ser social
Integração curricular	Ensino médio articulado à	Integração subordinada à

	formação técnica/instrumental imediata ao mercado explorador	racionalidade produtivista e à divisão social do trabalho
Inclusão social	Escolas em áreas vulneráveis como estratégia de equidade	Disciplinamento da juventude pobre para o trabalho assalariado; controle social
Referência teórica implícita	Adam Smith e David Ricardo: qualificação como fator de dinamização da riqueza (“para os ricos”)	Marx e Lukács: trabalho como mediação ontológica; educação como espaço de construção de atividades emancipatórias
Contradição central	Transformação social proclamada nos documentos	Adaptação estrutural na prática pedagógica

Fonte: Elaborado pelo autor

Este quadro sintetiza a tensão entre o discurso oficial das políticas educacionais cearenses, especialmente no âmbito das EEEPs, e a crítica ontológica marxiana-lukacsiana. Enquanto os documentos da Seduc, a exemplo da DCRC, proclamam uma formação integral, cidadã e emancipadora, a análise ontológica revela que essa promessa é contradita pela prática pedagógica orientada pela lógica do capital.

A política de inclusão social, ao priorizar escolas em áreas de vulnerabilidade, revela uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que pelega por ampliar o acesso, também funciona como mecanismo de disciplinamento e controle da força de trabalho. A referência teórica implícita nos documentos reforça essa lógica, ao tratar a Educação como instrumento da dinamização econômica.

A contradição central entre transformação social e adaptação mostra que, apesar de o discurso oficial invocar valores humanistas, a prática educativa permanece subsumida à estrutura do capital, confirmando os limites ontológicos da Educação profissional no Ceará. Ademais, a categoria trabalho, mormente expressa como princípio educativo, é frequentemente reduzida à qualificação instrumental, reproduzindo a exploração social do trabalho e a racionalidade produtivista.

Em consonância com as críticas do pensamento marxista, observamos a reprodução da lógica da divisão social do trabalho, limitando a formação profissional a requisitos exigidos pelo capital e, assim, restringindo o potencial formativo da Educação. De acordo com Silva (2023), há um questionamento recorrente acerca da subordinação do Ensino técnico às necessidades imediatas do mercado — aspecto que, segundo Marx, caracteriza o condicionamento do trabalhador à lógica do capital e perpetua relações sociais de desigualdade.

Documentos oficiais, como o Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE 2016–2024), contém metas e estratégias estaduais alinhadas ao PNE, com dispositivos específicos sobre Educação profissional integrada ao Ensino médio e ações para interiorização e ampliação da oferta. Somados aos documentos depositados nas páginas institucionais da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc-CE), que descreve políticas, programas e resultados da implantação da Rede Estadual de Educação Profissional, modelos de ensino integrado, oferta em tempo integral e parcerias locais, além de relatórios institucionais e estudos recentes indicam que as políticas de Educação profissional no Ceará contribuem para ampliar o acesso e a inserção de jovens no mercado de trabalho.

Em denotação clássica, tais avanços representam e ratificam o aproveitamento do trabalho como força produtiva essencial ao desenvolvimento local. A preponderância de uma formação dirigida à empregabilidade, contudo, ainda é alvo de críticas, sobretudo no que diz respeito à ausência de um debate mais amplo sobre as condições e finalidades do trabalho, a democratização de oportunidades e a formação humana dos sujeitos (Souza; Oliveira, 2023).

Em complementação, relatórios, análises e materiais de organizações da sociedade civil e redes de pesquisa revelam tais avaliações críticas sobre a ênfase na empregabilidade, debates sobre finalidades do trabalho, democratização de oportunidades e formação humana; propostas alternativas para a Educação profissional mais integral.

Mencionamos, por exemplo, publicações e materiais explicativos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>42</sup> que contextualizam o PNE e os financiamentos para a Educação e discutem tensões entre formação para o trabalho e formação cidadã.

Cabe destacar, também, que parte das críticas recentes, de maneira contraditória e convergente com as orientações contidas nos documentos oficiais da Educação, ressalta a necessidade de superar o viés estritamente pragmático do Ensino profissional, defendendo uma educação que conjugue as demandas do mercado com o desenvolvimento crítico, ético e social dos estudantes (Silva; Rodrigues, 2023). Dessa maneira, a centralidade do trabalho no nível do discurso institucional permanece como referencial teórico para a constituição dos currículos, ao mesmo tempo em que se vislumbra o desafio de incorporar elementos de análise crítica e abordagem emancipatória ao projeto pedagógico das EEEPs (Carvalho; Lima,

---

42 Conforme encontramos na *web*, realizam essa campanha uma rede de ativistas e certas organizações da sociedade civil com vistas à defesa do direito à Educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade no Brasil. Fundada em 1999, atua na formulação de políticas públicas, monitoramento de metas educacionais (como o PNE) e no financiamento adequado da Educação. Seus idealizadores acreditam que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação é a maior rede de defesa do direito à Educação do Brasil. Reúne entidades, pesquisadores e ativistas da Educação em todos os estados e no Distrito Federal, que atuam pelo direito à Educação como base para a democracia e a justiça social. Desde 1999, a Campanha trabalha para transformar a educação pública e garantir escolas de qualidade para milhões de estudantes. Fonte: <https://campanha.org.br/faca-parte/>.

2022; Souza; Oliveira, 2023). Não passam de meros ajustes de convivência com o atual projeto societário capitalista.

Em síntese, as raízes do trabalho da Economia clássica na Educação profissional do Ceará manifestam-se, fundamentalmente, pela valorização do trabalhador como agente do desenvolvimento e pela centralização da formação instrumental e produtiva nos currículos das escolas estaduais. De banda diversa, subsistem tensões e desafios no sentido de articular esse referencial à promoção de uma formação integral e crítica. Em sendo assim, o debate exige uma orientação crítica para permanecer aberto quanto ao equilíbrio entre formação para o mercado e desenvolvimento humano, ressaltando-se a importância de revisitar permanentemente os aportes teóricos clássicos à luz da ontologia.

Nossa discussão sobre a categoria trabalho da Economia clássica na Educação profissional de nível médio do Ceará é arrimada nas lentes ontológicas e indica uma complexa articulação entre os fundamentos teóricos clássicos do trabalho, a lógica das políticas públicas e as dinâmicas do mercado de trabalho no âmbito regional. Os referenciais analisados, à luz do materialismo histórico-dialético e das abordagens críticas recentes, concedem oportunidade a uma reflexão aprofundada sobre os alcances e limites do modelo educacional adotado no Estado.

Remansa constatado o fato de que a Educação profissional cearense enfatiza, com frequência, de modo predominante, a preparação dos estudantes para a (prometida) empregabilidade em sintonia com as demandas imediatas do mercado de trabalho local. Esse direcionamento, como preconizado pela Economia clássica, valoriza o trabalho produtivo como elemento central para a geração de riqueza e o desenvolvimento econômico regional (Silva, 2023). Fica evidente que tal orientação expõe dilemas históricos já apontados por autores como Adam Smith e David Ricardo: uma formação robustamente atrelada à qualificação da força de trabalho e à adaptação às exigências do setor produtivo.

Os dados referenciais bibliográficos e a análise documental apontam, ainda, para a persistência de um dualismo educacional: ao passo que se ampliam as oportunidades de inclusão laboral e regionalização do ensino técnico, observa-se um risco de instrumentalização da formação, reduzindo-a à lógica da produtividade e da eficiência. Essa tendência se fortalece mediante a predominância dos cursos subsequentes e a priorização de competências organizacionais e empreendedoras (Almeida, 2023; Seduc-CE, 2011).

Alcances aparentemente positivos, como a elevação dos índices de inserção profissional e o reconhecimento nacional das escolas profissionalizantes/técnicas cearenses, coexistem com desafios estruturais, a exemplo do desemprego juvenil e da fragilização dos direitos trabalhistas, conforme analisado por pesquisas recentes (Roque dos Santos, 2022).

No tocante ao papel do trabalho como categoria central na formação, observa-se que o enfoque técnico-pragmático contribui para consolidar práticas de adaptação dos estudantes às necessidades do capital. Isso reforça as críticas marxistas quanto ao condicionamento da Educação profissional à reprodução do sistema social vigente, restringindo as possibilidades de uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social. Tais restrições tornam-se especialmente tangíveis quando se considera a ausência, dos currículos, de debates aprofundados sobre os sentidos sociais do trabalho, seus desdobramentos históricos e os processos de subjetivação dos sujeitos trabalhadores.

O trecho acima aponta uma lacuna ontológica no currículo e reforça o modelo do trabalho na Economia clássica, uma vez que atenta para a ausência de um tratamento profundo do trabalho como realidade social, histórica e (trans)formadora de subjetividades.

Observemos, a seguir, alguns elementos conceituais e suas implicações para a formação, a organização curricular e as relações sociais que a Educação profissional não consegue superar, com fundamento na ontologia do ser social: as categorias fundamentais que o currículo pressupõe sobre o trabalho — o que o trabalho é (ontologia), de que modo ele se torna sentido social e histórico, e como produz sujeitos. A importância disso, em partes, é revelar pressupostos invisíveis que orientam práticas pedagógicas e políticas públicas, mostrando se o currículo naturaliza relações sociais ou as problematiza.

O sentido do trabalho nesse viés implica, também, outros níveis ontológicos como o trabalho como realidade material, o qual reforça o currículo que prioriza habilidades técnicas que tende a tratar o trabalho como conjunto de tarefas e competências mensuráveis, reduzindo-o à função produtiva imediata, como coisa instrumental, em linhas marxistas, alienada, descolada de suas mediações sociais e históricas. Outrossim, prioriza o trabalho como relação social, mas não há debates sobre condições, poder, exploração e divisão social do trabalho, que implica negá-lo como relação entre classes, instituições e mercados.

Por conseguinte, ignora-se essa categoria em seus desdobramentos históricos, o que significa descontextualizar técnicas e profissões. Sob amparo do trabalho no sentido por ora mencionado, significa negligenciar uma formação do sujeito da práxis.

Conforme a interpretação clássica liberal, todavia, a avaliação longitudinal dos egressos, bem como a diversificação metodológica na análise de dados, possibilitam compreender melhor os impactos efetivos da formação técnica sobre a trajetória dos estudantes e sua inserção no mercado produtivo. Essas pesquisas testemunham contradições ao fornecerem subsídios relevantes para o aprimoramento das políticas públicas e sinalizarem para a necessidade de um equilíbrio mais consistente entre qualificação para o emprego e desenvolvimento crítico dos sujeitos (Nieri, 2023).

Para entendermos melhor, com base em Nieri (2023), a avaliação longitudinal dos egressos significa que ela acompanha os estudantes após a conclusão, verificando se conseguiram emprego, se continuaram os estudos ou se enfrentaram dificuldades de inserção no trabalho. Já a diversificação metodológica inclui o uso de entrevistas, questionários, análise estatística e estudos de caso para captar tanto dados quantitativos (taxas de empregabilidade, renda, continuidade dos estudos) quanto qualitativos (percepções, experiências, desafios).

A pesquisa com esse foco mostra que há ganhos concretos, mas também limites estruturais: o mercado absorve parte dos egressos, mas não garante condições dignas para todos. Isso produz uma tensão entre dois objetivos da política educacional - qualificação para o emprego (função instrumental) e formação crítica (função ontológica e social).

Embora a Educação profissional de nível médio do Ceará manifeste avanços notáveis em termos de acesso, regionalização e articulação com a economia local, os resultados discutidos indicam que subsistem pontos fundamentais quanto à centralidade da categoria trabalho em seus documentos oficiais – Diretrizes curriculares, projeto político-pedagógico, outros.

O desafio contemporâneo, considerando o modelo societário vigente, reside, portanto, em conciliar as exigências do desenvolvimento econômico com as propostas de formação integral, potencializando práticas pedagógicas inovadoras e críticas. Na concepção ontológica, não passa de uma ilusão, ao conceber que a Educação profissional constitui um mecanismo de formação da classe trabalhadora capaz de contribuir para a emancipação humana.

Mesmo que haja avanços substanciais, no entanto, no que toca à inclusão, ao acesso e à empregabilidade dos egressos da Educação profissional, a análise crítica dos resultados denuncia o predomínio de uma abordagem tecnicista e pragmática. Na sociedade burguesa contemporânea, o foco predominante é nas competências profissionais e na resposta imediata às demandas econômicas, que tendem a restringir horizontes formativos mais amplos, comprometendo a constituição de sujeitos críticos e autônomos. Essa limitação é reforçada pelas críticas à mercantilização da Educação e à fragilização do desenvolvimento de uma formação integrada e emancipadora (Silva; Rodrigues, 2023).

Reiteramos a ideia de que prevalece um modelo de formação na qual a categoria trabalho, distante de se realizar como práxis emancipadora, é apropriada sob os marcos da Economia clássica, reduzida à funcionalidade produtiva e à lógica da empregabilidade. Os referenciais curriculares e as políticas educacionais reafirmam, dissimuladamente, uma abordagem instrumental e mercadológica, tendida para a formação de mão de obra adaptável

às exigências capitalistas.

Essa orientação reafirma o papel da Educação profissional como mecanismo de reprodução social, ocultando sua potencialidade crítica e transformadora, conforme denunciado pelas vertentes do marxismo ontológico e de autores como Saviani, e deixa evidente o compromisso ético da Educação profissional pública com a cidadania nos marcos da sociabilidade do capital, com a promessa de amparo com justiça social e defesa plena dos direitos humanos.

Demais disso, persiste o desafio de alinhar a formação técnica às necessidades concretas do desenvolvimento regional, mesmo no intento de uma formação crítica e integral dos estudantes, em consonância com os fundamentos teórico-metodológicos. Isso demonstra por que a ênfase smithiana/ricardiana é insuficiente, uma vez que a Economia clássica trata o trabalho de maneira limitada, sobretudo como fator de produção e fonte de valor. Em relação aos rebatimentos no complexo da Educação, tem-se é um currículo que assume o trabalho apenas como insumo para o capital, no qual se perde a dimensão formativa ontológica do trabalho (práxis, totalidade, politecnicidade).

A alienação curricular a que nos referimos conduz a ênfase na divisão do trabalho, o qual tende a fragmentar saberes e a especializar sujeitos com competências instrumentais precoces, com reduzida capacidade de apreender a totalidade social no sentido da práxis. Para a ontologia marxiana, isso significa reproduzir formatos de trabalho alienado que impedem a realização da omnilateralidade.

A análise da Educação profissional técnica de nível médio no Ceará, à luz da categoria trabalho, revela um quadro marcado por contradições estruturais. Se, por um lado, os documentos oficiais e os projetos político-pedagógicos das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), ora analisados, proclamam o trabalho como princípio educativo e horizonte emancipatório, de outra parte, sua materialização concreta permanece subsumida à lógica da Economia clássica – tradição liberal.

Essas constatações preparam o terreno para as reflexões do módulo seguinte, no qual se retomam os resultados da investigação e se delineiam as considerações finais. O desafio expresso está em compreender como, com suporte na ontologia marxiana-lukacsiana, é a nós dado avançar na crítica às práticas educativas vigentes, cuja base é o trabalho no sentido alienado e apontar caminhos para uma práxis formativa ontológica, que mantenha vivo o horizonte da emancipação humana.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acadêmico ora sob relatório - e que se finaliza no momento - tem como objetivo compreender qual a centralidade da categoria trabalho que prevalece no âmbito da Educação profissional de nível médio no Ceará. Essa análise tem arrimo na ontologia de Marx, a qual foi recuperada por Lukács e amplamente perscrutada pelos (as) autores (as) que se debruçam nesses estudos. Analisamos, sob as lentes da ontologia, qual a modalidade de trabalho assumida, se na Economia clássica no sentido liberal ou na raiz ontológica marxiana e sua prevalência na Educação da classe trabalhadora.

Com o exame efetuado conforme os objetivos específicos, realizado à extensão desta pesquisa, sobrou revelado o fato de que a categoria trabalho, mesmo sendo considerada fundante e emancipadora na ontologia marxiana-lukacsiana, é objeto de sérias limitações em sua apropriação pela Educação profissional de nível médio, particularmente no caso cearense. As contradições afirmadas apontam para uma tensão estrutural entre a proposta pedagógica inspirada em uma concepção progressista e crítica de formação da classe trabalhadora, conforme os fundamentos críticos, a exemplo do que está expresso na Pedagogia Histórico-Crítica, e os mecanismos de reprodução da lógica capitalista.

Os resultados desta investigação expressam também os três níveis distintos de centralidade da categoria trabalho na EP, a saber: a centralidade ontológica, conforme Marx e Lukács, reconhece o trabalho como categoria fundante do ser social e condição da emancipação humana, apontando para sua potência formativa omnilateral.

Em seguida, a centralidade ideológica, nos documentos oficiais e discursos normativos, enuncia o trabalho como princípio educativo, mas o faz subsumido à racionalidade empresarial e às exigências do mercado produtivo, revelando sua captura pela lógica do capital.

Entrementes, no terceiro nível, a centralidade efetiva, materializada nas práticas escolares, demonstra que o discurso invoca emancipação, mas a realidade pedagógica se orienta pela esperança (e, por que não dizer, falsa promessa) da empregabilidade imediata e pela formação funcional da força de trabalho, reproduzindo a lógica do trabalho alienado. Essa diferenciação traz à tona a distância entre essência, discurso e prática, revelando os limites ontológicos da Educação profissional cearense e reforçando a necessidade de uma práxis educativa que rompa com a racionalidade do capital para que o trabalho remanse orientado pelo horizonte da emancipação humana.

Sem a transformação radical das condições materiais do trabalho, mesmo com uma política educativa que articule ruptura estrutural com práticas escolares, a suposta

centralidade do trabalho na Educação profissional continuará ambígua — apontando para possibilidades emancipadoras no plano teórico, mas sendo capturada na prática pela lógica reprodutiva do capital.

Verificamos, neste estudo, que, nas disposições e formatos internos do modelo de EEEP que oferta o Ensino Médio Integrado (EMI), os documentos balizadores da Educação profissional e os internos à instituição (Projeto Político-Pedagógico, Plano de Gestão, Regimento) proclamam a formação do ser humano em sua totalidade. Confrontados com a literatura de análise ontológica aqui desenvolvida, entretanto, esses enunciados revelam-se contraditórios: a formação humana integral permanece, em grande medida, no plano do discurso, enquanto a materialidade das práticas educativas tende a reproduzir uma lógica de formação técnica aligeirada e instrumental.

A expansão das Escolas Estaduais de Educação Profissional e a orientação pedagógica do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) foram interpretadas nesse horizonte crítico. Os dados mostram um crescimento acelerado da rede, mas também confirmam que a formação ofertada permanece subordinada às demandas produtivas regionais, reforçando a lógica adaptativa já mencionada.

A leitura incisiva de István Mészáros sobre a crise estrutural do capital contribuiu para compreendermos que tais políticas educacionais não devem ser vistas como soluções emancipadoras. A crise estrutural, de caráter permanente e global, deixa claro que a Educação é convocada a legitimar a reprodução social do capital, ajustando a juventude às exigências (re)produtivas modernas - longe de se tornarem humanizadoras.

Essa tensão manifesta-se na recontextualização da categoria do trabalho como mera competência instrumental/técnica, na fragmentação das atividades pedagógicas e na prevalência de rotinas avaliativas e parcerias institucionais de ajustes que subordinam a escola às demandas produtivas, esvaziando o potencial da politecnicidade e da práxis transformadora.

Os documentos oficiais e as diretrizes institucionais da EP incorporam o discurso do “trabalho como princípio educativo”, entretanto, sua concretização tende a se alinhar com a abordagem própria da Economia clássica, que reduz o trabalho à diminuta qualificação instrumental, esvaziada de técnica, para o mercado, retirando seu conteúdo ontológico e emancipador. A recontextualização das diretrizes nas Escolas Estaduais de Educação Profissional, por exemplo, revela que as práticas pedagógicas permanecem majoritariamente jungidas à alienação, em detrimento da formação omnilateral da classe trabalhadora.

A ontologia marxiana, conforme resgatada por Lukács e aprofundada por autores como Tonet, Lessa e Jimenez, enseja compreender-se que a Educação, como complexo social de segunda ordem, está condicionada ontologicamente às determinações do trabalho e,

portanto, não há de se emancipar autonomamente dentro da sociabilidade capitalista. Essa constatação implica reconhecer que a superação da alienação educativa exige uma ruptura estrutural com o capital, e não somente reformas internas ao sistema vigente.

O entendimento da Educação como complexo social de segunda ordem e o trabalho como categoria fundante iluminam a contradição expressa já na página inaugural desta Tese: *entre o horizonte ontológico*, que aponta para o trabalho que consubstancia a formação omnilateral e emancipadora, e *a reprodução do capital*, que reduz a Educação profissional a mera qualificação instrumental. Essa comprovação reafirma que a emancipação não há de ser alcançada apenas pela escola ou pela Pedagogia, mas exige a transformação das condições materiais da sociabilidade.

A análise mostrou, também, que, por mais que o trabalho seja categoria fundante da sociabilidade, conforme Lukács, sua centralidade não é tomada de maneira absoluta. A contribuição de Ronaldo Vielmi Fortes foi decisiva para problematizar esse aspecto e para nos alertar quanto à compreensão da essência da categoria do trabalho, ao destacar as três determinações fundamentais da análise lukacsiana — modelo das formas superiores, prioridade ontológica e abstração isoladora — que revelam o trabalho como originário, mas não exclusivo na constituição do ser social.

A contribuição de Fortes é essencial porque evita dois riscos: redução economicista, ao pensar o trabalho apenas como categoria econômica; e idealização abstrata, compreender o trabalho como princípio educativo sem considerar suas mediações dialéticas históricas.

Ademais, a influência da Pedagogia Histórico-Crítica nas bases conceituais da Educação profissional — especialmente na ideia de trabalho como princípio educativo — manifestou-se ambivalente. Por um lado, há contribuições valiosas para o estabelecimento de uma prática pedagógica humanizadora, assente na omnilateralidade e na práxis transformadora. De outra banda, verificamos que, nos marcos da sociabilidade vigente, essa pedagogia é frequentemente recontextualizada e esvaziada, usada como base retórica para justificar metodologias de programas ajustados às demandas do mercado de trabalho, conforme demonstrado por autores como Frigotto, Kuenzer, Ramos e Moura.

Consoante demonstrado, mesmo com propostas pedagógicas críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Saviani, há limites objetivos e históricos que impedem a efetivação de uma prática verdadeiramente emancipadora, sobretudo quando essa está inserida num projeto político que, mesmo sendo progressista em discurso, mantém sua operacionalização sob as exigências produtivistas e empresariais.

Encontramos, *pari passu*, algumas referências acadêmicas e institucionais que mostram como a Educação profissional é sistematicamente articulada com a Pedagogia Histórico-Crítica de maneira mais direta em documentos ligados a programas de pós-graduação, a exemplo do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT e a produções dos institutos federais. Sustentamos, por conseguinte, a ideia de que as formulações que citam a PHC e a Educação profissional de nível médio em nossa pesquisa não aparecem literalmente em normas oficiais do MEC, mas são edificadas em textos acadêmicos vinculados a programas oficiais que, pelo seu respaldo teórico-metodológico, são tratados como fundamentos para os documentos (LDB, DCNEPT, BNCC, DCRC, PPPs) que regem o sistema oficial de ensino, bem evidente no Ceará.

Listamos como exemplo dessa articulação da PHC à EP, o Plano de Ensino do ProfEPT, no Instituto Federal do Paraná, disciplina “Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica – EPT” (IFPR, 2024, p. 01), no qual o objetivo geral é “compreender, analisar criticamente e aplicar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, aprimorando suas práticas educativas de forma consciente, contextual”.

Tal articulação também é perceptível em artigos científicos e dissertações publicadas em repositórios institucionais que relatam possibilidades de práticas pedagógicas em cursos técnicos integrados dos IFs, destacando a formação humana integral e a conexão entre PHC e EPT. Portanto, é uma interpretação acadêmica consolidada em documentos de cursos superiores e pesquisas e não uma normativa oficial, uma vez que aparece em ementas, planos de ensino e estudos acadêmicos que sustentam essa convergência.

Nessa materialidade, nossa análise indica que os limites não são apenas de natureza pedagógica, mas sim ontológicos e históricos. A escola, *locus* de expressão das políticas educacionais, mesmo inspirada por projetos progressistas, reproduz as configurações de alienação e fragmentação do trabalho, reforçando o papel da Educação como instrumento de reprodução da força de trabalho alienada.

Ensina Paro (2020) ser necessário que as instituições educacionais promovam uma educação que transcenda a mera transmissão de habilidades técnicas e incorpore a formação crítica e política dos educandos. Isso se alinha ao objetivo da Educação como um processo de emancipação e transformação social, conforme exprimiram autores críticos da ontologia.

Distante, contudo, de recair em um determinismo paralisante, ou mesmo no idealismo hegeliano, contraposto nesse caminho ontológico trilhado, a Tese reafirma que a categoria trabalho na Educação profissional está sob os auspícios do capital e prevalece o

formato alienado nos modelos que se fundamentam na Economia clássica liberal, apesar de constituir-se como espaço contraditório e potencialmente emancipador, capaz de se articular a um projeto societário de superação da ordem capitalista.

Vimos, inclusive, que a formação omnilateral articulada ao eixo formativo trabalho, ciência, Educação e cultura, a defesa de currículos integrados, o fortalecimento da autonomia docente e a valorização da cultura e do saber histórico-social são caminhos que, mesmos tensionados pela conjuntura, precisam ser impulsionados nas instituições educacionais, no caso perscrutado, mormente a Educação profissional de nível médio.

Delineado assim, reafirma-se que não há Educação para além do capital, como disse Mészáros, sem ruptura estrutural com suas determinações ontológicas. A emancipação humana, conforme Marx preconizou, só se concretizará em uma sociedade na qual o trabalho se realize em sua maneira associada, livre e consciente — e na qual a Educação seja expressão plena da práxis transformadora. É necessária uma organização mais ampla para a transformação da sociabilidade, centrada na práxis e na ontologia do ser social.

Destacamos nesse intento, ainda que de modo breve, que Marx não escreveu um tratado pedagógico. Suas ideias foram retomadas e sistematizadas por pensadores posteriores que interpretaram sua ontologia nas propostas educacionais críticas da formação da classe trabalhadora, como Gramsci (com a escola unitária), sendo fundamental recuperar suas contribuições teóricas que se tornaram referenciais neste debate.

Gramsci, por exemplo, ao propor a escola unitária, defendia uma formação que integrasse trabalho manual e intelectual, superando a dicotomia instrução técnica/formação cultural, e apontando para uma Educação capaz de formar sujeitos críticos e ativos no estabelecimento da contra-hegemonia<sup>43</sup>; além de Pistrak (com a escola do trabalho na antiga União Soviética) que convergia com as propostas educativas emancipatórias fundamentadas no pensamento marxiano.

Esta análise nos alerta, ainda, para o fato de não existir uma “pedagogia marxista”, criada por Marx, mas sim uma influência marxiana que fundamentou correntes críticas da Educação. Portanto, reiteramos o argumento de que Marx não tentou criar uma pedagogia formal, mas forneceu princípios que se tornaram a base de projetos educacionais que têm a categoria trabalho apontando para uma nova sociabilidade.

Este estudo se revelou desafiador não apenas pela complexidade teórica que envolve a articulação entre trabalho e educação, mas também pelo caráter de incompletude

---

<sup>43</sup> Gramsci compreende a hegemonia como a capacidade de uma classe social — no capitalismo, a burguesia — de dirigir e dominar não apenas pela força, mas sobretudo pelo consenso, construído por meio das instituições sociais, culturais e educativas. Por outro lado, Gramsci também aponta para a possibilidade da contra-hegemonia, isto é, a elaboração de projetos alternativos que disputam o sentido da formação humana.

que marca toda investigação que se propõe analisar fenômenos sociais em movimento.

Reconhecemos que os resultados aqui oferecidos não esgotam a temática, mas antes abrem caminhos para novas indagações e aprofundamentos. Esperamos, assim, que esta pesquisa sirva como ponto de partida para outras investigações fundamentadas nos referenciais ontológicos mobilizados, especialmente aqueles que se apoiam na tradição ontológica marxiana-lukacsiana.

Ao notabilizar as contradições que permeiam a conexão entre trabalho e Educação, intentamos tensionar os limites da formação da classe trabalhadora no interior da sociabilidade capitalista, apontando para a necessidade de uma práxis educativa que vá além da mera adaptação às exigências econômicas capitalistas. A incompletude aqui assumida não é fragilidade, mas condição própria de um campo de estudo que exige constante revisão crítica e abertura ao diálogo com distintas abordagens teóricas e práticas.

As dificuldades encontradas não invalidam os resultados, mas revelam a complexidade de investigar um objeto no seu movimento real e que está imerso em contradições estruturais. Além do mais, reforçam a pertinência da ontologia marxiana-lukacsiana como chave interpretativa, com a habilidade de desvelar que tais obstáculos não são meramente circunstanciais, mas expressões das determinações objetivas da sociabilidade capitalista.

Ao concluir esta investigação, é necessário reconhecer não somente os achados teóricos e empíricos, mas também as dificuldades que marcaram o percurso da pesquisa. Entre elas, destacam-se os limites de acesso a dados atualizados e sistematizados, além da análise documental. Apesar de os projetos político-pedagógicos e os marcos legais proclamarem o trabalho como princípio educativo, a linguagem normativa frequentemente se mostra ambígua, exigindo um esforço interpretativo para distinguir entre o discurso emancipatório e a prática reprodutiva. Essa ambiguidade reforça a necessidade de uma leitura ontológica que vá além das aparências fenomênicas sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Ceará.

Transpondo as contribuições de Saviani e Tonet, reiteramos que esta Tese oferece um meio analítico atualizado que organiza três níveis de centralidade da categoria trabalho — ontológico, ideológico e efetivo — e destaca o descompasso da teoria em relação ao discurso institucional e à prática escolar na Educação profissional básica cearense.

Ao aplicar a ontologia lukacsiana como instrumento de análise, a pesquisa revela como o trabalho, mesmo invocado como princípio emancipador, é capturado pela lógica do capital e reproduzido de alienadamente. Com isso, acrescenta ao terreno da Educação profissional uma perspectiva original que aprofunda o debate sobre a formação da classe

trabalhadora e os limites da emancipação dentro da sociabilidade capitalista.

Este trabalho se inscreve como contribuição parcial em um debate mais amplo sobre a função social da Educação profissional, ao mesmo tempo em que convoca pesquisadores, educadores e gestores a refletirem sobre opções formativas que contribuam para consolidar modelos com vistas a superar a lógica reprodutiva do capital. O propósito último é fomentar uma agenda de pesquisa e ação pedagógica que, ao reconhecer as contradições estruturais, mantenha vivo o horizonte da emancipação humana e da formação omnilateral da classe trabalhadora.

Defendemos a validade de analisar a práxis educativa com amparo em um referencial ontológico, entendido como horizonte teórico-metodológico que exige releituras, reelaborações e reorganizações permanentes. Só por meio desse movimento crítico e reflexivo, é possível desvelar e intervir na complexidade dos espaços educativos, articulando saberes técnicos e humanísticos, problematizando as condições históricas do trabalho e promovendo práticas pedagógicas, à exceção do capital, orientadas à emancipação humana.

A adoção contínua de uma visão ontológica enseja, com efeito, recuperar o potencial emancipador do trabalho feito categoria formativa e reconfigurar a escola como espaço de possibilidades.

Conquanto a análise ressalte que a Educação profissional, em sua materialidade, se encontra majoritariamente subsumida à lógica do capital, é necessário evitar generalizações absolutas. O campo educativo é marcado por contradições e tensões que revelam tanto os limites concretos impostos pela racionalidade empresarial quanto os espaços de resistência que se gestam no interior das práticas escolares.

Reconhecemos que o “novo se gesta no velho”: mesmo em demandas capturadas pela lógica produtivista, emergem iniciativas pedagógicas, projetos coletivos e práticas docentes que tensionam o modelo vigente e apontam para possibilidades de formação emancipadora. Essa perspectiva dialética enseja compreender a Educação como reprodução e terreno para disputa, onde se enlaçam elementos conservadores e transformadores.

Reafirmamos, à guisa de fecho, que a ontologia marxiana-lukacsiana tanto ilumina os limites da Educação profissional, no Ceará, como também projeta um horizonte crítico indispensável: a constituição de uma práxis formativa que não se restrinja à adaptação funcional, mas que mantenha vivo o projeto histórico da emancipação humana. É nesse ponto que se encontra a relevância maior desta Tese: contribuir para o debate sobre a centralidade do trabalho na Educação, desvelando suas contradições e validando a necessidade de manter vivo o horizonte crítico da emancipação humana e da Educação em ultrapasse ao capital.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R. **Políticas públicas e impactos sociais da Educação profissional no Ceará**. 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/poliges/article/download/8341/5760/18704>. Acesso em: 5 abr. 2025.
- ALMEIDA, R. P. **Materialismo histórico-dialético e a análise da educação profissional pública**. 2019. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2017/AnaisMM2017/MC70/mc703.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviço na era digital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2018.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.
- BARBOSA, A. M.; SANTOS, J. F. **Análise qualitativa do ensino profissionalizante no Ceará: uma abordagem de estudo de caso**. 2020. Disponível em: [http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume12/6\\_A\\_PROPOSTA\\_DE\\_FORMACAO\\_DAS\\_ESCOLAS\\_ESTADUAIS\\_DE\\_EDUCACAO\\_PROFISSIONAL\\_NO\\_CEARA.pdf](http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume12/6_A_PROPOSTA_DE_FORMACAO_DAS_ESCOLAS_ESTADUAIS_DE_EDUCACAO_PROFISSIONAL_NO_CEARA.pdf). Acesso em: 20 abr. 2025.
- BELMINO, W. G. **Educação profissional no Ceará: política educacional e relações com o trabalho**. 2020. Disponível em: [https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/08/Tese\\_WEBSTER-GUERREIRO-BELMINO.pdf](https://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/08/Tese_WEBSTER-GUERREIRO-BELMINO.pdf). Acesso em: 20 mar 2025.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1988.
- BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. CAPES. **Portal eduCAPES**. 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39821-educapes>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Atualizada.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2025.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em 10 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN62012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio). Acesso em 10 ago. 2022.

CARLA, Kelniar Vanessa; LOPES, Janete Leige; PONTILI, Rosangela Maria. A Teoria do Capital Humano: revisitando conceitos. In: **ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**, 8., 2013. Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, 2013. p. 21.

CARVALHO, B. A.; LIMA, G. N. **A categoria trabalho e o ensino profissional: aproximações teóricas e metodológicas.** 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/45217/32237/143579>. Acesso em: 10 maio 2025.

CEARÁ (Estado). Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEPs, no âmbito da Secretaria da Educação. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 19 dez. 2008. Disponível em: <https://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 27 maio 2025.

CEARÁ, Governo do Estado. **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: [www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/](http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/). Acesso em: 10 ago. 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação – SEDUC/CE. 2022. Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=Itemid=14](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=Itemid=14). Acesso em: 10 ago. 2022.

CEARÁ. **Ceará chega a 122 escolas estaduais de Educação profissional com inauguração em Alto Santo.** 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/12/30/ceara-chega-a-122-escolas-estaduais-de-educacao-profissional-com-inauguracao-em-alto-santo/>. Acesso em: 27 maio 2025.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) – Ensino Médio.** 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/documento-curricular-referencial-do-ceara/>. Acesso em: 30 maio 2025.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos?/The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. O que muda a partir de 2025?. 2024. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/2024/08/02/o-que-muda-a-partir-de-2025/>. Acesso em: 5 maio 2025.

COREA, J. A. **O conteúdo e a função social da escola na pedagogia histórico-crítica.** 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17548>. Acesso em: 10 maio 2025.

COSTA, M. D.; OLIVEIRA, R. C. **A teoria do valor-trabalho na Economia Política Clássica de Smith e Ricardo**. 2023. Disponível em: [https://enep.sep.org.br/uploads/2050\\_1647104634\\_A-teoria-do-valor-trabalho-na-Economia-Pol%C3%Adtica-Cl%C3%A1ssica-de-Smith-e-Ricardo\\_pdf\\_ide.pdf](https://enep.sep.org.br/uploads/2050_1647104634_A-teoria-do-valor-trabalho-na-Economia-Pol%C3%Adtica-Cl%C3%A1ssica-de-Smith-e-Ricardo_pdf_ide.pdf). Acesso em: 10 maio 2025.

COSTA, G. C. **Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: mediação, totalidade e práxis**. 2021. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/327173217.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

COSTA, Nayara Ferreira; COSTA, Mauro Gomes da; COSTA, Paula Naranjo da; LIMA, Ana Cláudia Sá. A instrumentalização da educação brasileira: a reforma do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 176–185, dez. 2018. ISSN 2175-5604.

COTRIM, Antonio Anderson Teixeira *et al.* Desafios e perspectivas dos institutos federais: educação omnilateral na formação do trabalhador e novo ensino médio. **Cadernos de Pedagogia**, v. 21, n. 2, p. 1–15, 2022. DOI: 10.54033/cadpedv21n2-092.

CUNHA, Anandrey; MOURA, Dante Henrique. **A educação profissional técnica de nível médio cearense e os planos nacional e estadual de educação (2014-2024): contradições entre o real e o ideal**. Natal. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/coloquio-nacional-internacional-producao-conhecimento-educacao-profissional/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

DE LIMA, Ana Joza; JIMENEZ, Susana; GOMES, Valdemarin Coelho. Educação e opressão dos povos aborígenes: a trágica experiência dos Montagnais-Naskapi no Canadá. **Germinal: marxismo e educação em debate**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 297-317, 2022.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, p. 37-57, 2015.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. In: DUARTE, Newton (org.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 37–57.

EPSJV/Fiocruz. **Educação profissional e desenvolvimento sustentável: desafios no contexto brasileiro**. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l232.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

EPSJV/Fiocruz. **Nova lei muda as diretrizes para Educação profissional**. 2023. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/nova-lei-muda-diretrizes-para-educacao-profissional>. Acesso em: 20 abr. 2025.

FARIA, J. **Adam Smith: explorando os fundamentos da Economia clássica**. 2022. Disponível em: <https://fastercapital.com/pt/contente/Adam-SmithExplorando-os-fundamentos-da-economia-classica.html>. Acesso em: 20 maio 2025.

FORTES, Ronaldo Vielmi. As três determinações fundamentais da análise lukacsiana do trabalho. **Verinotio–Revista on-line de Filosofia e Ciências Humanas-ISSN 1981-061X**, n.

22, p. 32-32, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. *In*: COSTA, Helio; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Escola Sindical, CUT, v. 1, p. 19-62, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 233-263, 2006.

GARCIA, Ivan Simões; MOREIRA, Eduardo Ribeiro. A categoria trabalho em Lukács segundo a dialética marxista. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 854–879, 2020. DOI: 10.1590/2179-8966/2019/47652.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. **Artigo, Paraná**, p. 2289-8, 2007.

GIL, Antonio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENES, Lucivani Delmarco; ORSO, Paulino José. Incorporação temática e apropriação teórica da pedagogia histórico-crítica nas produções do programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná (2007-2018). Rio de Janeiro. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 108–126, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.75927. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/75927>. Acesso em: 26 fev. 2026.

GOMES, Valdemarin Coelho. **Pensamento complexo e educação para o futuro: entrelaçamentos na teia ideológica do capital**. 2010. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

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

GUIMARÃES, C. F.; MACIEL, F. V. **Notas sobre os fundamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica**. Goiânia. 2020. Disponível em: [https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3755/2/e-book\\_Pedagogia%20Hist%C3%B3rico-Cr%C3%ADtica:%20Notas%20sobre%20os%20fundamentos%20filos%C3%B3ficos,%20pedag%C3%B3gicos%20e%20psicol%C3%B3gicos.pdf](https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3755/2/e-book_Pedagogia%20Hist%C3%B3rico-Cr%C3%ADtica:%20Notas%20sobre%20os%20fundamentos%20filos%C3%B3ficos,%20pedag%C3%B3gicos%20e%20psicol%C3%B3gicos.pdf). Acesso em 05 maio 2025.

IFPR. **Perspectivas da educação profissional e tecnológica**: desafios e possibilidades. Paraná. 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

HUWS, Ursula. **Labor in the global digital economy**: The cybertariat comes of age. New York, USA: NYU Press, 2014.

IFPR. **Plano de Ensino – Práticas Educativas na Educação Profissional e Tecnológica-ProfEPT**, 2024. Paraná. 2024. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2024/11/Plano-de-Ensino-Praticas-Educativas-ProfEPT-2024-atual.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2026.

INESP. **As políticas públicas de educação profissional**. Fortaleza. 2023. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/noticias/46307-livro-as-politicas-publicas-de-educacao-profissional-e-lancado-pelo-inesp>. Acesso em 27 abr. 2025.

JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **Marxismo, educação e luta de classes. Pressupostos ontológicos e desdobramentos ideopolíticos**. Fortaleza: Eduece, 2010.

JIMENEZ, Susana; TERCEIRO, Emanoela. A crise ambiental e o papel da educação: um estudo fundado na ontologia marxiana. Belo Horizonte. **Educação em Revista**, v. 25, p. 299-325, 2009.

KELNIAR, V. C.; LOPES, J. L.; PONTILI, R. M. A teoria do capital humano: revisitando conceitos. VIII Encontro de Produção Científica e Tecnologia (EPCT). Anais. Campo Mourão: Paraná. 2021.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de C. Neves e A. Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRUPSKAYA, N, K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. In: **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo. 2011. p. 248-248.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

LAUERMANN, Rosiclei Aparecida Cavichioli. Historicidade da educação profissional no Brasil. **Formação em Movimento, Seropédica**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, p. 1–15, 2023.

LESSA, Sérgio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Amanda Duarte *et al.* Trabalho e Conhecimento: uma análise na obra Robinson Crusoe, de Daniel Defoe, sob a ótica da ontologia marxiana-lukcasiana. **Aracê**, v. 7, n. 10, p. e8805-e8805, 2025.

LIMA FILHO, Domingos Leite *et al.* **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas**-Vol. 1. Marília: Editora Oficina Universitária, 2021

LIMA FILHO, Domingos Leite; QUELUZ, Gilson Leandro. A tecnologia e a Educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. CEFET-Minas Gerais. **Educação & Tecnologia**, v. 10, n. 1, 2005.

LUKÁCS, Georgy. Para a ontologia do ser social. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. **Maceió: Coletivo Veredas**, 2018b. v. 14.

LUKÁCS, Gyorgy. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. São Paulo. **Temas de ciências humanas**, v. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social 1**. São Paulo: Boitempo editorial, 2015.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I e II**. Tradução de Hugo Leonardo Menezes e Ester Kosovski. São Paulo: Boitempo, 2014.

MACENO, Talvanes Eugênio. **O complexo social da educação na reprodução da sociedade: entre a autonomia e a dependência**. 2016. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARQUES, Daniele Luciano. **Entre a escola unitária e a mercadológica**: a trajetória para o mundo do trabalho dos egressos das EEEPs do Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFC. Fortaleza. 2016.

MARTINS, A. P. Pressupostos de Gramsci na Educação profissional e tecnológica de nível médio. Presidente Epitácio. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2012.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1: Crítica da Economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. Boitempo Editorial, 2017.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. Boitempo Editorial, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MARX Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MATTEI, L. Teoria do valor-trabalho: do ideário clássico aos postulados marxistas. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2003. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/610/856..>>. Acesso em 20 jul. 2025.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MESZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, R. P. **Educação Profissional no Ceará: políticas, práticas e desafios**. Fortaleza, Editora UFC, 2017.

MOURA, Dante Henrique. **A educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta para os filhos da classe trabalhadora**. Natal: IFRN, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. DOI: 10.15628/holos.2007.11.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 705-720, 2013.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, 2015.

MOURA, M. B. *et al.* **Políticas do ensino médio e educação profissional no Brasil**. Brasília. 2021. Disponível em: <https://anpae.org.br/EDITORIA-ANPAE/1-Livros/pdfLivros/Livros2021/0121L-POLITICAS-DO-ENSINO-MEDIO-E-EDUCACAO-PROFISSIONAL.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

NASCIMENTO, Caio Cesar Silva; CAMARGO, Daniel; MESQUITA, Vitoria Ribeiro Rodrigues. A trajetória da educação profissional no Estado do Ceará: uma análise reflexiva. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2024, João Pessoa. Anais [...].* João Pessoa: **Editora Realize**, 2024.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. *In Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.* Brasília: CFESS/ABEPSS, p. 668-700, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução aos estudos do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NIERI, M. **Mudanças na lógica da Educação profissional no Ceará:** políticas públicas, desempenho e dilemas contemporâneos. São Paulo. 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ecoa/article/view/156691>. Acesso em: 10 jan. 2025.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 137-151, 2007.

NOVAES, Henrique Tahan. Trabalho como necessidade vital e trabalho alienado: contribuições para o debate da relação trabalho-educação para além do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 42–57, 2015

ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica e educação profissional e tecnológica. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 9, p. 1–14, jan. 2022. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.6520.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho. Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In. Trabalho, formação e currículo: para onde vai à escola*, p. 101-121, 1999

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 192 p.

PNEPT. **Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnept>. Acesso em: 01 abr. 2025.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira – 20 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939>. Acesso em 25 fev. 2021.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte nos dias 14 e 16 de agosto de 2007, v. 8, 2007.

RAMOS, Marise. Educação profissional e a redefinição do trabalho e da formação: o desafio histórico de Gramsci. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 63–90.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 201

ROQUE DOS SANTOS, S. **A política de Educação profissional e seus impactos na formação do trabalhador**: análise em tempos de crise. Natal. 2022. Disponível em: [https://portal.ifrn.edu.br/documents/13338/SHILTON\\_ROQUE\\_DOS\\_SANTOS.pdf](https://portal.ifrn.edu.br/documents/13338/SHILTON_ROQUE_DOS_SANTOS.pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. A filosofia da práxis. *In*: **A filosofia da práxis**. 2007. São Paulo: Expressão popular. P. 440-440.

SANTOS, Deribaldo. Arte-educação, estética e formação humana. **Maceió: Coletivo Veredas**, 2020.

SANTOS, Deribaldo. Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado. **São Paulo: Instituto Lukács**, v. 297, 2017.

SANTOS, Deribaldo. Educação Profissional: crise e precarização. **Marília: Lutas anticapital**, 2019.

SANTOS, Fabricio Lyrio; SILVA JÚNIOR, Alfredo Pinto da. Ensinar, educar, criar: dimensões e espaços da ação pedagógica dos jesuítas no Brasil colônia (1549-1686). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 24, 2024.

SANTOS, Luís Carlos dos; CARDOSO, Pedro Herlleison Gonçalves; DE PAULA, Neidimar Lopes Matias. Projeto político-pedagógico do curso técnico de móveis de uma escola estadual de educação profissional no município de Iguatu e sua relação com as diretrizes curriculares nacionais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora Realize, 2019.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos. Trabalho, educação e emancipação humana: uma análise ontológico-marxiana. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 13, p. 46–60.

SAVIANI, Dermeval. **O legado da pedagogia histórico-crítica**: fundamentos e desafios atuais. São Paulo: Autores Associados, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. São Paulo: Autores Associados. 368 p. v. 1. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de Educação**, 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SEDUC/CE. Transações imobiliárias: mercado de trabalho e economia. Fortaleza. 2011. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2011/10/transacoes\\_imobiliarias\\_economia.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2011/10/transacoes_imobiliarias_economia.pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ – SEDUC. Fortaleza. 2025. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/educacao-profissional>. Acesso em: 18 set. 2025.

SEDUC-CE. ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEP) “DR”. Fortaleza. **Projeto Político-Pedagógico**. 2026.

SEDUC-CE. ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEP) “STGM”. Fortaleza. **Projeto Político-Pedagógico**. 2020.

SEDUC-CE. ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEP) “GM”. Fortaleza. **Projeto Político-Pedagógico**. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; DE MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

SILVA, A. S. **A categoria trabalho na economia clássica e sua influência na formação profissional**. Fortaleza. Editora UFC. 2023.

SILVA, F. E. M; SOUSA, A. A. Brief History of the professional education policy in Marise Ramos. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 10, p. 038101297, 2019.

SILVA, F. E. M, et *alii*. An analysis of gasparin's didactics: the possibility of pedagogical praxis? **Research, Society and Development**, v. 8, n. 9, p. 39891316, 2019.

SILVA, F. E. M. **Educação Profissional no Contexto de uma Escola Estadual do Ceará: Tencionando Práticas Educativas Integradas**. Rio de Janeiro, RJ: Pod Editora, 2020.

SILVA, F. E. M. *et al.* Trabalho e educação profissional: um breve estudo crítico. **Aracê**, v. 7, n. 5, p. 25123-25138, 2025.

SILVA, Gabriel Alves dos Santos. A teoria do valor-trabalho na Economia Política Clássica de Smith e Ricardo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA, 25., 2020, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Economia Política, 2020.

SILVA, João Carlos da; NIESVALD, Kerlyn Tatiana Schulz. Qualidade da educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 21, p. 1–27, 2021.

SILVA, Maria Fernanda da; BERTOLDO, Maria Edna de Lima. O conceito de política em Marx: análise de obras de 1843 a 1871. 2011. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, ano 3, n. 3, p. 135-156, dez. 2011.

SILVA, S. L.; RODRIGUES, C. S. **A Educação Profissional e o Neoliberalismo: tensões e perspectivas**. São Paulo. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/45217/32237/143579>. Acesso em: 05 maio 2025.

SILVA, Vítor Vinícius Soares. **A educação profissional no Ceará sob a crítica ontológica de György Lukács**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

SOBRAL, Karine Martins; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. A Natureza Onto-Histórica do Princípio Educativo: Gramsci e Lukács. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, p. e117986, 2023.

SIMPLÍCIO, João Gutemberg Nobre; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. As juventudes e a Educação profissional no Ceará: um estudo de caso na EEEP Presidente Roosevelt. **Inovação & Tecnologia Social**, Fortaleza, n. 6, v. 2, p. 54–64, 2020. DOI: 10.47455/2675-0090.2020.2.6.7746.

As Juventudes e a Educação Profissional no Ceará: um estudo de caso na EEEP Presidente Roosevelt. **Inovação & Tecnologia Social**, [S. l.], Fortaleza, v. 2, n. 6, p. 53–73, 2020. DOI: 10.47455/2675-0090.2020.2.6.7746. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/7746>. Acesso em: 22 maio. 2026.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Rio de Janeiro, RJ. Nova Fronteira, 2023.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Práxis, ontologia e formação humana**. São Paulo. Chiado Brasil, 2022.

SOUZA, L. C.; OLIVEIRA, D. F. **Entre teoria e prática: a Educação profissional técnica e o mercado de trabalho no Nordeste**. Belo Horizonte. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/download/9536/6795/27620>. Acesso em: 10 mar. 2025.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió, AL. UFAL, 2012.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, p. 172-192, 2013.

TONET, Ivo. **Ontologia, trabalho e Educação: uma abordagem marxiana**. Maceió: EDUFAL, 2012.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, p. 239-265, 2005.

VIEIRA, Antônio Rufino. A filosofia marxiana: uma análise das teses de Marx sobre Feuerbach. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 3, n. 4, p. 3, 1996.

VON MECHEIN, Morgana Zardo; VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Herminia Lage Fernandes. Apontamentos para as pesquisas em Educação a partir do Materialismo Histórico-Dialético. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 75, 2018.