

**Pensando trabalho como princípio educativo e a educação não formal como bases para  
uma educação omnilateral**

**Thinking of work as an educational principle and non-formal education as bases for  
omnilateral education**

**Pensar el trabajo como principio educativo y la educación no formal como base de la  
educación omnilateral**

Recebido: 30/09/2020 | Revisado: 02/10/2020 | Aceito: 05/10/2020 | Publicado: 05/10/2020

**Daniela Verena Neves Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0722-8588>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Brasil

E-mail: [daniela.santos@ifal.edu.br](mailto:daniela.santos@ifal.edu.br)

**Nelson Vieira da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0062-8941>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, Brasil

E-mail: [nelson.silva@ifal.edu.br](mailto:nelson.silva@ifal.edu.br)

**Resumo**

O presente artigo pretende revisitar as considerações acerca da educação não formal como base para a implementação de uma educação omnilateral no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. O trabalho como elemento constitutivo do ser está presente em todas as dimensões da vida humana. Desde a atividade prática, perpassando à capacidade intelectual de (re)construção de conhecimentos, até a definição das intencionalidades, dos fins idealizados e os resultados reais. Nesse sentido, estrutura o homem na sua integralidade, configurando-se como princípio que fundamenta o processo educativo – delineando o homem como ser que aprende a ser, através dos processos da consciência, e a produzir, em sua dimensão ontológica, para um determinado fim. A educação profissional e tecnológica, no contexto de implementação do ensino médio integrado, apreende o trabalho nessa perspectiva ontológica e assim pretende-se alcançar a formação humana integral. Sugere-se, no entanto, para compor a tríade, a absorção da modalidade de educação não formal também como fundamento e base para e implementação do ensino médio integrado, já que comungam dos mesmos princípios de formação para a cidadania, para construir agentes políticos e críticos da realidade social. Trata-se de revisão de literatura, resultado de pesquisa qualitativa e exploratória, que constituiu-se

numa etapa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT/IFAL, em curso.

**Palavras-chave:** Educação profissional e tecnológica; Educação não formal; Educação omnilateral; PROFEPT; IFAL.

### **Abstract**

This article aims to revisit the considerations about non-formal education as a basis for the implementation of omnilateral education in the scope of Professional and Technological Education. Work as a constitutive element of being is present in all dimensions of human life. From the practical activity, passing through the intellectual capacity of (re) construction of knowledge, until the definition of the intentionalities, the idealized ends and the real results. In this sense, it structures man in his entirety, configuring himself as a principle that underlies the educational process – outlining man as a being who learns to be, through the processes of consciousness, and to produce, in his ontological dimension, for a certain purpose. Professional and technological education, in the context of the implementation of integrated high school, apprehends the work in this ontological perspective and thus it is intended to achieve integral human formation. It is suggested, however, to compose the triad, the absorption of the non-formal education modality also as a foundation and basis for and implementation of integrated high school, since they share the same principles of training for citizenship, to build political agents and critics of social reality. This is a literature review, the result of a qualitative and exploratory research, which was a stage carried out within the scope of the Professional Master in Professional and Technological Education - PROFEPT / IFAL, in progress.

**Keywords:** Professional and technological education; Non-formal education; Omnilateral education; PROFEPT; IFAL.

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo revisar las consideraciones sobre la educación no formal como base para la implementación de la educación omnilateral en el ámbito de la Educación Profesional y Tecnológica. El trabajo como elemento constitutivo del ser está presente en todas las dimensiones de la vida humana. Desde la actividad práctica, pasando por la capacidad intelectual de (re) construcción del conocimiento, hasta la definición de las intencionalidades, los fines idealizados y los resultados reales. En este sentido, estructura al hombre en su totalidad, configurándose como un principio que subyace en el proceso

educativo - perfilando al hombre como un ser que aprende a ser, a través de los procesos de la conciencia, y a producir, en su dimensión ontológica, para un fin determinado. La educación profesional y tecnológica, en el contexto de la implementación del bachillerato integrado, aprehende el trabajo en esta perspectiva ontológica y así se pretende lograr la formación humana integral. Se sugiere, sin embargo, componer la tríada, la absorción de la modalidad de educación no formal también como fundamento y base e implementación del bachillerato integrado, ya que comparten los mismos principios de formación para la ciudadanía, para construir agentes políticos y críticos de la realidad social. Se trata de una revisión de la literatura, resultado de una investigación cualitativa y exploratoria, que fue una etapa realizada en el ámbito del Máster Profesional en Educación Profesional y Tecnológica - PROFEPT / IFAL, en curso.

**Palabras clave:** Educación profesional y tecnológica; Educación no formal; Educación omnilateral; PROFEPT; IFAL.

## 1. Introdução

Refletir sobre o processo educativo é um desafio. Entendê-lo como parte que integra e fundamenta o trabalho em seu sentido humanizador é ainda mais difícil num sistema de produção capitalista no qual estamos inseridos.

Nesse sentido, e com base numa visão fragmentada, entendemos o trabalho como a prática de uma atividade remunerada, limitada à execução manual de tarefas cujos objetivos e resultados estão desalinhados à idealização, através da consciência, dos próprios trabalhadores (Bonamigo, 2014). A educação, nessa mesma perspectiva, é apreendida de forma fragmentada, abrangendo as mais diversas concepções; desde como processo que visa unicamente a alfabetização, até a preparação restrita ao trabalho (Bonamigo, 2014).

É tendência, no entanto, no âmbito das discussões e pesquisas acerca da educação, suscitar formas de superar as contradições do sistema capitalista no que diz respeito às determinações em relação ao trabalho e a educação. Todavia, consideram-se os preceitos do trabalho como processo e princípio educativo, da educação não formal e da educação omnilateral.

O trabalho como processo e princípio educativo, na perspectiva de Bonamigo (2014), é o elemento que constitui a vida humana, o homem como ser social, crítico e político. Em suas dimensões prática, intelectual e intencional, forma o homem como ser completo, humanizado, que transforma a realidade natural e a si mesmo nessa dinâmica.

Nessa mesma perspectiva, de idealizar a formação humana como prática de refletir criticamente a realidade social, a educação não formal se mostra como uma possibilidade essencial para se construir a trajetória da educação profissional e tecnológica à educação omnilateral.

A educação omnilateral consiste em ações educativas de caráter humanístico e emancipatório, que pretende a superação da dualidade do trabalho manual/trabalho intelectual e das divisões sociais do trabalho. Trata-se da formação do ser em sua integralidade, nos seus aspectos físicos, sociais, morais e para o trabalho (Ciavatta, 2014).

Nesse contexto, a educação profissional e tecnológica se insere nesse cenário de discussões sobre como alcançar a omnilateralidade numa relação capital em que a educação institucionalizada (em escolas) serve de suporte e “banco de talentos” para a lógica mercadológica.

Face ao exposto, pretende-se, nesse artigo, revisitar as considerações acerca do trabalho como processo e princípio educativo e da educação não formal com vistas à educação omnilateral. Assim como situar a educação profissional e tecnológica nessa conjuntura, com base na sua consolidação histórica.

Para isso, consideram-se os textos pesquisados nas bases de dados científicas CAPES e SCIELO para revisão de literatura, como etapa realizada no âmbito do Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT/IFAL, em curso.

## **2. Metodologia**

O caminho metodológico para a elaboração deste artigo deu-se em virtude da necessidade de definir e refletir sobre o estado da arte da pesquisa em andamento, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT/IFAL. Entende-se por estado da arte um tipo de levantamento de referências que consubstanciam o conhecimento acerca do que pode ser tratado ou discutido no contexto de um estudo (Silva, 2014).

Nesse sentido, realizou-se a revisão de literatura, no bojo da pesquisa qualitativa de caráter exploratório, a fim de aprofundar o conhecimento sobre a educação profissional e tecnológica, o ensino médio integrado; entender o trabalho como princípio educativo e a educação não-formal como base essencial para o processo de formação humana integral.

O estudo efetivou-se através do levantamento de livros e artigos científicos nas bases de dados SCIELO e CAPES, além de textos trabalhados no contexto do componente

curricular Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica. A análise e discussão do material coletado possibilitou a construção do arcabouço conceitual da pesquisa sintetizado nesse artigo.

### **3. Resultados e Discussão**

#### **A alienação do trabalho e a educação como suporte para o sistema capitalista**

O contexto de formação das sociedades, em sua maioria, é pautado na instituição de regimes escravistas e na desapropriação de terras de camponeses e artesãos, para estabelecer as bases primeiras do sistema do capital – a acumulação primitiva. Logo, nesse primeiro momento, estabeleceu-se os fundamentos das relações de dominação entre classes (Mészáros, 2007).

É comum entre alguns autores atribuir a origem da divisão de classes, o porquê de existir classes tão distintas e antagônicas e o estigma da classe trabalhadora às modificações das relações sociais e produtivas, em prol da acumulação de riquezas e da instituição da propriedade privada.

Portanto, desde os primeiros sinais mercantilistas de acumulação, as relações sociais se estabeleceram em desigualdade de forças. As condições que eram submetidos os trabalhadores e seus filhos divergiam, e muito, às impostas aos proprietários das terras, “aos homens da razão”.

As interações sociais pautavam-se em relações de poder, em que as classes dominantes subjugavam a classe trabalhadora ao trabalho (no sentido de alienação e desestruturação do ser) sob as mais diversas, e violentas, formas de repressão (Mészáros, 2007).

Sob essas perspectivas, do sistema hegemônico de exclusão, alienação e divisão de classes, que se delineiam as relações sociais atuais. O trabalho descaracteriza-se enquanto atividade ontológica, em que se produz em prol do valor de uso, e se próxima de atuações práticas e particularizadas, centradas na venda da força de trabalho – no valor de troca. Vê-se na classe trabalhadora a necessidade de transformar a natureza para atender uma demanda de mercado.

Sobre essa descaracterização do trabalho, Frigotto (2012, p. 4) afirma que:

tanto o trabalho, quanto a propriedade, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como produtores de valores de uso para os trabalhadores:

respostas as necessidades vitais destes seres humanos. A força de trabalho expressa sua centralidade ao se transformar em produtora de valores de troca, com o fim de gerar mais lucro o mais valor para os capitalistas. O trabalho então, de atividade produtora imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho [...]. O capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e instrumentos de produção. A classe trabalhadora detém apenas sua força e trabalho para vender.

Na lógica do capital, o trabalhador desempenha uma atividade produtiva que não foi idealizada por ele e a finalidade pretendida atende a uma demanda externa. Perde-se, assim, as essências cognoscitivas e teleológicas<sup>1</sup> do trabalho. Bonamigo (2014), através de uma citação de Marx (1979), explicita essa assertiva.

O trabalhador, no interior do processo de trabalho determinado pela relação-capital, não se pertence a si mesmo, pois a sua atividade não é a sua própria atividade na medida em que as finalidades de seu agir são definidas exteriormente, os produtos de seu trabalho não lhe pertencem e é-lhe roubada a consciência, negando a liberdade do ser que trabalha. O trabalho, ao invés de constituir-se em sua dimensão completa, livre, libertadora, passa a ser uma obrigação e um castigo. Dessa forma, no trabalho, o trabalhador sente-se aprisionado e só se sente livre fora do trabalho. O trabalho que deveria humanizá-lo acaba por desumanizá-lo; torna-se uma atividade voltada contra ele mesmo (Marx, 1979; Marx; Engels, 2007 como citado em Bonamigo, 2014, p. 91).

Esse contexto de coexistência de classes antagônicas, de exclusão e desestruturação da classe trabalhadora se reproduz no sistema escolar. Afinal, a lógica do capital pretende a expansão em todos os setores sociais. Ao longo da nossa trajetória histórica, as ações educativas desenvolveram-se, também, de forma particularizada e unilateral, como reflexo e extensão do cenário mercadológico ao qual se submetem.

Desde os primeiros momentos dos processos educativos, na relação-capital, percebe-se a dualidade entre o conhecimento destinado às elites e à classe trabalhadora. A esta é determinada, no contexto imperativo do sistema capitalista, uma educação de cunho mercadológico, fragmentado e tecnicista, com vistas a atender a necessidade prática e econômica do Estado, acentuando as desigualdades resultante do nosso processo histórico excludente.

Assim como o trabalho, a educação deixa de ser compreendida em seu sentido amplo, é institucionalizada e destina-se à reprodução da lógica auto interessada do capital. “Trata-se

---

<sup>1</sup>A dimensão teleológica, segundo Bonamigo (2014), diz respeito à atividade voltada para um fim determinado por valores intrínsecos à formação do indivíduo.

de formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente” (Frigotto, 2012). De forma completar, Bonamigo atesta que:

[...] a partir das determinações e contradições das realizações do trabalho sob a lógica da relação-capital, a unidade e omnilateralidade das práticas educativas são quebradas e suas dimensões ontológicas, gnosiológicas e axiológicas (ético-políticas) separadas e concebidas em si mesmas. Enclausurou-se a atividade educativa, especialmente em torno da escola, a uma práxis reiterativa, conservadora e mantenedora da ordem social e a formação da subjetividade humana limitada à adaptação ao existente socialmente, na medida em que o conhecimento não se vincula organicamente às práticas concretas; na medida em que as finalidades do agir dos sujeitos sociais envolvidos no processo educativo são apenas determinações externas e os valores veiculados e assimilados são os valores que solidificam e mantêm o domínio social do capital (Bonamigo, 2014, p. 93).

Com vistas à mudança desse cenário limitante, Ciavatta (2012) sinaliza a existência dos espaços de discussão sobre a politecnia e a educação omnilateral no âmbito da educação básica (ensino médio) e da educação profissional e tecnológica. Reitera em seu texto, a impossibilidade de convergir as práticas socialistas, em relação às políticas educativas e do trabalho, para o nosso sistema capitalista. Porém, que é imperativa a reflexão, nesse momento de transição, de uma ação que se aproxime do ideal educativo pretendido – a concepção da educação em seu sentido amplo, que alinhe a teoria e prática, extinga a divisão de classes e a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual.

Sobre essa perspectiva e anseio de mudança, Bonamigo pontua que:

Estabelecer as relações entre trabalho e educação e conceber o trabalho como princípio educativo, como agente humanizador, exige também a garantia de existência do ser humano em sua dimensão mais profunda, em sua dignidade ética e moral. A educação em sua dimensão mais profunda, significa a transcendência positiva da auto alienação do trabalho e isso só é possível em uma organização social para além das determinações do capital (Mészáros, 2008 como citado em Bonamigo, 2014, p. 97).

Ao passo em que nos encontramos discutindo o real, no sentido de como percebemos a interação entre educação e trabalho na atualidade, Bonamigo (2014) salienta que é necessária a análise da perspectiva de apreendermos o trabalho como princípio educativo e a educação omnilateral à luz das relações sociais estabelecidas no nosso desenvolvimento histórico, com vistas à emancipação intelectual e social e a construção da criticidade do ser.

## **Trabalho como princípio educativo**

O homem, diferente dos animais, se percebe como homem a partir da sua interação com a natureza, transformando-a para atender às suas necessidades vitais, numa prática idealizada e intencionada pela consciência. Essa interação, que constitui e modifica o homem a partir da transformação da realidade natural, denomina-se trabalho.

Diferencia-se o caráter consciente do instintivo, do homem e do animal, respectivamente, enfatizando que o homem se apropria da natureza de forma intencional, cria instrumentos, técnicas e desenvolve conhecimentos, ações próprias da atividade cultural essencialmente humana. Essa relação homem-natureza promove as trajetórias históricas de criação e transformação produtiva do mundo como conhecemos hoje e a evolução do homem em si (Pinto, 2011).

Dessa forma, o trabalho, à luz do processo humanizador, ou seja, exclusivamente humano, cria a vida humana a partir das suas dimensões intelectual, prática e consciente, no sentido de idealizar um produto para um fim determinado. Essa dinâmica produtiva, em que o homem incide na natureza transformando-a e assim construindo a si mesmo, permite a criação de um mundo que representa seus processos criativos ao longo do desenvolvimento histórico. As características desse mundo humano são legitimadas pelos valores adquiridos nesse processo de formação (Bonamigo, 2014).

Essa configuração que assume o trabalho diz respeito à sua aceção ontológica. Sobre esse aspecto:

Sob esta concepção ontológica ou ontocriativa o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui sua especificidade. Por isso mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidade, ambas, que por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (Kosik, 1986 como citado em Frigotto, pp. 1-2).

Nesse sentido, entender o trabalho como princípio e processo educativo, nessa base de elemento formativo da essencialidade humana, consiste em compreendê-lo como centro de todas as dimensões da vida humana. Mediado pelo conhecimento, a ciência e a cultura, o



trabalho representa a constituição da cidadania, a implementação de processos criativos que visam a subsistência do homem enquanto ser social (Bonamigo, 2014).

Compreende-se, então, que o homem na sua interação com a natureza, nesse processo de transformação compartilhada, cria, através do trabalho, meios de intervenção que tem como objetivo a satisfação de suas necessidades vitais de alimentação, de proteção, de garantia da sua sobrevivência em diversos contextos históricos. Dessa forma, o homem apreende a capacidade de socializar essas práticas, se constituindo como indivíduos sociais, de princípios éticos e morais que não suscitam a exploração e subserviência de outros seres (Frigotto, 2012). “É o trabalho com um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social.” (Ciavatta, 2012)

Portanto, assim como Ciavatta (2012), Bonamigo (2014) enfatiza que o trabalho como princípio educativo diz respeito à sua percepção na dimensão ontológica, como centralidade da vida humana, como atividade responsável pela criação do homem enquanto ser consciente da sua vivência em sociedade e agente na sua construção histórica. “[...] o que é verdadeiro quanto à relação do homem com seu trabalho, com o produto desse trabalho e consigo mesmo também o é quanto à sua relação com outros homens, com o trabalho deles e com os objetos desse trabalho” (Marx, 1979 como citado em Bonamigo, 2014, p. 89).

### **Politecnia e educação omnilateral**

A politecnia e a educação omnilateral<sup>2</sup>, entendidas como consequência do processo de internalização do trabalho como princípio educativo, relacionam-se às práticas educativas que valorizam a aprendizagem integral do homem, em todas as dimensões da vida – física, moral, cultural, ética etc. (Ciavatta, 2014). Significa apreender o conceito de educação no seu sentido amplo de ações que visam a formação crítica, política e emancipatória do ser, que não necessariamente se dá em ambientes formais de aprendizagens – escolas.

Sobre os diversos espaços de aprendizagem, Mészáros discorre que:

muito do nosso processo continuado de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser

---

<sup>2</sup>Maria Ciavatta em “O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral” entende que esses conceitos são complementares, pertencem ao conjunto de ações educativas balizadas pelo trabalho como princípio e processo educativo, no universo das discussões sobre o ensino médio e a educação e a educação profissional e tecnológica, mas não são sinônimos. A autoria entende a politecnia como a transição para uma educação omnilateral (Ciavatta, 2014).

prontamente manipulados e controlados pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o brotar das nossas respostas críticas relativamente aos ambientes materiais mais ou menos desprovidos da nossa infância, assim como o nosso primeiro encontro com poesia e arte, até as nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio equilibrado por nós próprios e pelas pessoas com quem as partilhamos, e, claro, até ao nosso envolvimento de muitas maneiras diferentes em conflitos e confrontos durante a nossa vida, incluindo as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias (Mészáros, 2007, p. 19).

As discussões acerca da politécnica e educação omnilateral no Brasil datam de 1980, no processo de elaboração da Lei das Diretrizes e Bases Educacionais e novamente quando da proposta da implementação da formação integrada entre educação profissional e tecnológica nas primeiras décadas de 2000 – em contraposição à obrigatoriedade do ensino profissional estabelecido pela Lei 5.692/71 e regulamentada pelo decreto 2.208/97 (Ciavatta, 2014).

Pretendia-se, por fim, nos debates acerca da politécnica e da educação omnilateral, o resgate do conceito de formação integral do indivíduo proposto na revolução russa de 1917; e a compreensão da educação em seu sentido amplo - “a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo” (Tragtenberg, 1981 como citado em Ciavatta, 2014, p. 193).

Compreende-se a educação omnilateral – numa acepção ampla da educação, em que une a teoria e prática – como prática social que visa a transformação individual e social do sujeito para que este possa desenvolver, em espaços formais, não formais e informais de aprendizagem, uma consciência crítica da sua realidade.

A concepção de educação omnilateral, contudo, não significa aprender fazendo, na perspectiva do ter como princípio o trabalho – no sentido mercadológico. Traduz-se no entendimento que a práxis humana de caráter emancipatório alinha-se ao conhecer e à capacidade de estabelecer suas finalidades a partir de seus valores formativos (Bonamigo, 2014).

### **Educação profissional e tecnológica: passos de um longo caminho**

A educação profissional e tecnológica – EPT se insere nesse atual contexto reflexivo sobre como traduzir, de forma prática, as aspirações educativas emancipatórias para a classe trabalhadora e seus filhos. Num breve histórico sobre a EPT, Pinto (2011) considera que somente a partir de 1942, num cenário impulsionado pelos processos de industrialização e

transformação dos modos de produção e reprodução no Brasil, atentou-se primitivamente à realidade educacional da classe trabalhadora.

Até então, e não se mostrou diferente diante do novo contexto, a educação, balizada pela aprendizagem propedêutica, era voltada para a elite dominante. Nas décadas de 60 e 70, igualmente estimulados pela conjuntura das transformações sociais e do crescimento econômico nos períodos pré e durante a ditadura e o milagre econômico houve uma valorização da educação profissional (Pinto, 2011).

Reconhecimento esse também impulsionado pela promulgação das Leis das Diretrizes e Bases Educacionais 4.024/61 – que igualava os currículos do ensino profissional e do ensino do antigo secundário, e a 5.692/71 – que estabelecia a obrigatoriedade do ensino profissional para todos os estudantes de primeiro e segundo graus.

No entanto, esse destaque à importância da educação profissional, estimulada pelos paradigmas da economia de mercado, apresentaram contradições no que diz respeito à integração ao ensino propedêutico. Como era mais urgente a necessidade de estruturação do mercado, valorizou-se mais o ensino prático/técnico em detrimento ao ensino que deveria estimular, também, a produção de conhecimento e a construção da criticidade do indivíduo.

Percebe-se que nessa trajetória histórica, pouco ou nada se definiu numa condição de equilíbrio de forças. As carências na educação da classe trabalhadora se perpetuam ao longo das diversas reformas e políticas educacionais no âmbito do sistema capitalista brasileiro. “Quando mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação e uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista” (Frigotto, 2012).

Autores como Ciavatta (2012), Frigotto (2012), Bonamigo (2014) e Pinto (2011) discutem, sob diferentes perspectivas e abordagem, como implementar a educação no seu sentido amplo, que tem o trabalho como princípio e processo educativo. Frigotto, sobre essa nova dinâmica da educação, afirma que:

Nesse horizonte de expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumpre os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho (Frigotto, 2012, p. 11).

Então, têm-se como proposta, nessa perspectiva de transição para a politécnica, o ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo em vista que se constitui na fase final da educação básica e a imperatividade de articular-se à formação profissional.

Ressalta-se, contudo, o caráter de transição dessa modalidade de educação, que não se configura como politécnica em si, já que ainda se submetem aos ditames do sistema de produção capitalista. A realidade social na qual estamos inseridos ainda não permite que os filhos da classe trabalhadora só estudem – a maioria, ao término ou durante o ensino médio, precisam trabalhar para compor a renda familiar (Frigotto, 2012). Frigotto apresenta o que se pretende com o ensino médio integrado e a formação integrada:

No caso da formação integrada ou ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Gramsci, 1981, p. 144 como citado em Ciavatta, 2014, p. 198).

Discute-se assim, no âmbito da formação integrada estabelecida pelo Decreto nº 5154/04, as possibilidades da sua efetividade, além das questões que envolvem os alunos como sujeitos do processo educativo, sua diversidade e heterogeneidade; e como integrar o currículo técnico com o propedêutico de forma que não se distancie da realidade social.

Ciavatta (2012) apresenta ainda, como conclusão, alguns pressupostos para a implementação de uma formação integrada. Dentre eles: a elaboração de um projeto social; a manutenção na lei da articulação entre ensino médio de formação geral e a educação profissional; a adesão de professores e gestores responsáveis pela formação geral e a educação profissional; a articulação com alunos e familiares; a proposta da integração como uma democracia participativa e a garantia de investimentos na educação. Pinto acrescenta que:

Com efeito, repensar o currículo requer um repensar a escola, as relações que a determinam e por ela são determinadas. Isso inclui o trabalho docente, a cultura escolar cimentada sobre um currículo fragmentado em disciplinas, a organização dos espaços-tempos descontínuos e desencontrados, a formação de professores oriundas das concepções de ciência e racionalidade que escamoteiam a contradição e dialogicidade (Pinto, 2011, p. 64).

Nesse cenário de propostas acerca do ensino médio integrado, com vistas à formação humana integral, que se insere a educação não formal. Compreende-se que essa modalidade educacional alinhada à educação geral e a educação profissional e tecnológica formará a base para a implementação da formação integrada.

### **Educação não formal na educação profissional e tecnológica**

Entende-se por educação as diversas formas de apreensão e construção do conhecimento. Mas não só isso. Educar, em sentido amplo, remete à dimensão ontológica do homem, ou seja, a sua capacidade de constituir-se e desenvolver-se como humano, num processo de contínuo aprendizado com vistas à humanização – à promoção da dignidade das pessoas. “Educar é promover o outro. E promover o outro é uma tarefa humanizadora” (Ecco, 2015).

Ao destacar os caracteres humanizador e digno da educação, Ecco (2015) alinha-se às diretrizes constitucionais que estabelecem a educação como direito social que deve ser legislado e proporcionado pelo Estado (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). De forma complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu artigo 1º, define que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Lei n. 9394, 1996).

Compreende-se, portanto, três modalidades de educação que se relacionam, ou, pelo menos, deveriam se relacionar, com vistas a atingir o objetivo proposto pela LDB/96: a educação formal, a educação não-formal e a educação informal. No entanto, por muito tempo valorizou-se as práticas educativas oriundas da educação formal.

A educação formal caracteriza-se pela institucionalização do ensino em escolas; por uma cadeia de regras e normas as quais se submetem as instituições, objetivando o ensino e aprendizagem de conteúdos tradicionais sistematizados e normatizados por lei e a formação do cidadão pleno (Gohn, 2006). Entretanto, sabe-se que as escolas reproduzem, em alguns aspectos, a lógica do sistema do capital ao qual estamos inseridos.

Assim, prioriza a formação do indivíduo para compor a dinâmica do mercado de trabalho (Gohn, 2006). Sobre esse aspecto Charlot (2014), ao abordar as tendências à mercantilização das instituições de ensino nas décadas de 1960 e 1970, pontua o distanciamento da educação formal com o saber.

Naquele momento da História em que a escola passa a ser percebida como elevador social, as questões do fracasso escolar, da desigualdade social face à escola e dentro da escola, da “igualdade de oportunidades” impõe-se, logicamente, como temas principais de debate sobre a escola. [...] Também é nessa época que começa a se produzir o que, ao meu ver, foi talvez o fenômeno mais importante: uma mudança da relação com o saber e a escola. Hoje em dia, para que as crianças vão à escola? Para “passar de ano” e “ter um bom emprego mais tarde”. De certa forma isso é realismo. Só que há cada vez mais alunos que vão à escola *apenas* para passar de ano e que nunca encontraram o saber como sentido, como atividade intelectual, como prazer. A ideia básica da teoria do capital humano, de que a educação é um capital que traz benefícios para a vida profissional, não é apenas uma ideia dos capitalistas, é também a ideia predominante na mente dos jornalistas, dos políticos, quer de esquerda, quer de direita, dos pais e dos próprios alunos (Charlot, 2014, p. 19).

Ademais, Charlot (2014) apresentando as mudanças nas esferas educacional e social promovidas pela globalização, compreendida em seu viés econômico neoliberal, questiona os critérios de qualidade, eficácia e diversificação da educação formal. “Qual o critério de qualidade? Ter boas notas? Passar de ano? Decorar os conteúdos que foram memorizados sem terem sido compreendidos? Entender a vida, o seu relacionamento com os outros e consigo mesmo?” (Charlot, 2014). Sobre esse aspecto, Freire (2000, p. 23) afirma:

que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não a formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não deve apenas ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença.

Nessa perspectiva de Freire (2000), de formação humana para pensar criticamente a realidade, e impulsionadas pelas transformações nas relações socioeconômicas, culturais, de trabalho e das tecnologias sociais sinalizadas por Gohn (2014), as concepções de educação não formal e informal alcançam certa popularidade nos debates acerca do futuro da educação.

Por vezes entendidas como sinônimos, a educação não formal e informal são modalidades complementares, mas não são iguais. A educação informal refere-se às aprendizagens a partir das experiências cotidianas, em que as relações sociais acontecem e objetiva a socialização dos indivíduos (Gohn, 2006).

A educação não-formal, no entanto, compreende os processos de aprendizagem política dos indivíduos e a capacidade de construir-se e desenvolverem-se coletivamente para o trabalho, através do desenvolvimento das potencialidades, para a organização e solução de problemas coletivos (Gohn, 2006). Dotada de intencionalidade, a educação não formal preconiza a capacitação dos indivíduos para refletirem o mundo e sua participação enquanto cidadãos (Gohn, 2006).

Para Gadotti (2005, p. 2), “a educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial hierárquico de progressão. Podem ter duração variável e podem, ou não, conceder certificação de aprendizagem”.

Na educação não formal os processos de aprendizagem apresentam as categorias tempo-espaço flexíveis, as quais consideram o ambiente interativo do indivíduo e o tempo de aprendizagem de cada um (Gadotti, 2005). Geralmente realiza-se fora do ambiente escolar, num processo de interação e integração com o mundo e o lugar social do indivíduo (Almeida, 2014).

De forma complementar, Gadotti (2005) entende que podem ser vários os espaços interativos em que se pretende a educação formal como: ONGs, igrejas, sindicatos, associações etc. Ademais, Gohn (2006) pontua que esses espaços existem, ou podem existir, dentro da instituição escolar, como os conselhos e colegiados, desde que contem com a participação da sociedade civil.

A autora detalha as metas da educação não formal que se relacionam a saber viver e respeitar as diferenças, com vistas a socialização; ao reconhecimento de diferentes saberes e culturas, do lugar social do outro; e a educar para a construção da identidade coletiva.

Os objetivos da educação não formal remetem à educação para a cidadania, justiça social, respeito às diferenças, à democracia, semelhante aos ideais da formação humana integral, idealizada com o estabelecimento do ensino médio integrado. Nessa perspectiva, compreende-se a educação não formal como ela é, não como contraposto da educação formal.

Portanto, entende-se necessário delimitar uma metodologia que privilegie a integração entre as modalidades de educação para a construção de um currículo intercultural que valorize a informalidade, as relações interpessoais, sociais e humanas, as ações e relações da escola, o

conhecimento científico e os saberes da humanidade (Gadotti, 2005, p. 4).

#### **4. Considerações Finais**

É fundamental a adoção de medidas por parte do escopo responsável pela educação – governantes, professores, gestores, alunos e familiares, que rompa com a lógica do capital no que diz respeito às ações e políticas educativas, a fim de implementarmos os pressupostos da politecnia e da educação omnilateral.

Contudo, como ainda vivemos sob a dialética do modo de produção capitalista, cabe a massa, representada em sua maioria pela classe trabalhadora, a luta por uma nova ordem mundial que os valorize enquanto seres essenciais à dinâmica social. Nesse contexto, a educação assume importante papel nesse caminho como prática social que suscita a transformação e a emancipação dos sujeitos quando apreendida em seu sentido amplo.

Como parte da gestão democrática num ambiente escolar, a participação da comunidade local nos processos educativos está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394, 1996). Portanto, sugere-se como prática dessa gestão, com o objetivo de formar indivíduos críticos e transformadores da realidade social, a incorporação ativa da educação não formal.

No âmbito da educação profissional e tecnológica que tem como objetivos precípuos entender o trabalho como princípio educativo e a união da educação geral com a educação profissional (Ministério da Educação, 2007), a incorporação efetiva da modalidade de educação não formal constituiria o tripé formativo do ensino médio integrado objetivando a politecnia e a educação omnilateral.

Entendemos necessário a discussão frequente acerca dos temas para que se estabeleça a congruência factual dos princípios da educação não formal e da educação profissional e tecnológica, a fim da implementação concreta do ensino médio integrado. O debate teórico possibilita o amadurecimento da proposta, além de fomentar as vias para a experimentação.

Por fim, sabe-se que a educação por si só não é capaz de transformar por completo a dinâmica social em que vivemos. É necessário um conjunto de ideias, ações e diretrizes capazes de desestruturar a base de um sistema hegemônico cíclico que adapta as realidades a seu favor, através dos seus agentes – incluindo o sistema escolar. No entanto, entender a educação em seu sentido amplo e usufruí-la em todas as suas dimensões, conhecimentos e saberes, nos permite trilhar caminhos lógicos para agir.



## Referências

Bonamigo, C. (2014) Limites e possibilidades históricas à educação omnilateral. EDUCERE - Revista da Educação. Umuarama, 14(1), 83-101.

Charlot, B. (2014). Da relação com o saber às práticas educativas. (1a ed.). São Paulo: Cortez. Recuperado de: <https://docero.com.br/doc/nn5n0>;

Ciavatta, M. (2012) A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In Frigotto, G., Ciavatta, & M., Ramos, M. (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. (3a ed.). São Paulo: Cortez;

Ciavatta, M. (2014). O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? Trabalho & Educação. Belo Horizonte, 23(1), 187-205;

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988) Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm);

Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. (2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm);

Ecco, I. (2015, outubro). A educação em Paulo Freire como processo de humanização. EDUCERE. Grupo de trabalho: Formação de Professores e Profissionalização Docente apresentado no Congresso Nacional de Educação, Curitiba, Paraná, 12. Recuperado de: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184\\_7792.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf);

Freire, P. (2000). Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. (3a ed.). São Paulo: Unesp. Recuperado de: <https://docero.com.br/doc/s0c0ec>;

Frigotto, G. (2012). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In Frigotto, G., Ciavatta, & M.; Ramos, M. (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. (3a ed.). São Paulo: Cortez;

Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. Institut International Des Droits De L'enfant (IDE). Suíça. Recuperado de: [http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod\\_resource/content/1/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](http://www.aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf);

Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. Rio de Janeiro, 14(50), 27-38. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362006000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003);

Gohn, M. da G. (2014). Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. Revista Investigar em Educação. Porto, 2(1), 35-50. Recuperado de: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>;

Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm);

Mészáros, I. (2007). A educação para além do capital. Revista Theomai. Buenos Aires, (15), 107-130. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/483/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20al%C3%A9m%20do%20capital.pdf?sequence=1>;

Ministério da Educação. (2007). Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base. Brasília. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf);

Pinto, A. H. (2011) Trabalho, ciência e cultura como princípio e fundamento da educação profissional. In: Freitas, R. C. O. (Orgs.). Repensando o PROEJA: concepção para a formação de educadores. Vitória: IFES;

Silva, S. M. C. (2014). Estudo sobre o “estado da arte” de um programa de pós-graduação em Psicologia. Psicologia em Revista. Belo Horizonte, 20(2), 278-296. Recuperado de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682014000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682014000200006).

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Daniela Verena Neves Santos – 50%

Nelson Vieira da Silva – 50%