

ENTRE FRAGMENTAÇÕES E INTEGRAÇÃO: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO

Ana Cláudia Araújo Diniz

1Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bolsista CAPES, Manaus, Amazonas, Brasil, ana_adiniz@hotmail.com

Resumo

A trajetória da educação brasileira é marcada por uma estrutura dualista, resultado de interesses históricos, políticos e econômicos que moldaram o currículo e os objetivos da escola. Desde a colonização, com a atuação dos jesuítas, a educação foi instrumento de dominação cultural e social, voltada à formação de sujeitos dóceis aos interesses coloniais. Ao longo do século XX, com a industrialização e, especialmente, durante o governo de Getúlio Vargas, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ganhou força como política de formação de mão de obra, mantendo, contudo, a lógica excludente: uma formação técnica para as classes populares e uma educação voltada ao Ensino Superior para as elites. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mesmo em sua proposta contemporânea de integração entre os saberes, ainda carrega traços dessa estrutura fragmentada e funcional à lógica do capital, o que demanda uma leitura crítica e propositiva de suas diretrizes. Em contrapartida, a pedagogia histórico-crítica e os princípios da politecnia oferecem caminhos para uma EPT emancipadora, crítica e integradora entre trabalho, ciência e cultura. A análise proposta considera experiências pedagógicas que propõem uma EPT contra-hegemônica, pautada na formação integral do sujeito histórico, político e trabalhador. Para tanto, é necessária uma reconfiguração estrutural do papel da escola, comprometida com uma educação pública, crítica, ética e transformadora, que articule teoria, prática e criticidade, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de intervir e transformar suas realidades sociais.

Palavras-Chave: Dualidade educacional. Interesses hegemônicos. EPT. Desigualdade social.

Introdução

A história da educação brasileira é marcada por uma constante dualidade estrutural, em que interesses hegemônicos, de natureza política, econômica e ideológica, que historicamente direcionaram os rumos do sistema educacional. Desde o período colonial, com a atuação das companhias jesuíticas voltadas à catequese e à submissão dos povos originários, passando pelas reformas pombalinas e pelas transformações geradas pela industrialização, a escola foi consolidada como uma instituição a serviço das elites e do Estado. Essa configuração reforça a leitura de Ponce (1990), ao afirmar que a escola é um espaço de disputa entre projetos formativos antagônicos: de um lado, os de dominação; de outro, os de emancipação. Essa ambivalência demonstra que o espaço educativo é essencialmente político e está imerso em lógicas sociais, culturais e econômicas amplas, ora reprodutoras, ora resistentes.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nesse contexto, representa uma das expressões mais evidentes dessa dualidade. Ao longo da história brasileira, ora foi orientada por uma lógica tecnicista e utilitarista voltada à formação da força de trabalho subalterna, ora assumiu discursos de emancipação, defendendo a formação humana integral. Frigotto e Oliveira (2020) reforçam esse paradoxo, destacando o potencial da EPT tanto para a adaptação aos interesses do capital quanto para o fortalecimento de práticas contra-hegemônicas. Na contemporaneidade, esse cenário é tensionado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e pela crescente mercantilização da educação, fatores que aprofundam o tecnicismo pedagógico, promovem a fragmentação do conhecimento e ampliam as desigualdades educacionais, especialmente entre os grupos socialmente vulnerabilizados (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019).

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de cunho crítico, fundamentando-se em análise bibliográfica e documental. Foram mobilizados documentos oficiais, como a BNCC (2018), além de produções teóricas nos campos da história da educação, currículo, sociologia crítica e filosofia da educação (Saviani, 2011; Sacristán, 2000; Katuta, 2020). A metodologia proposta permite articular os contextos históricos e políticos de formulação das políticas educacionais com os debates sobre currículo, trabalho e hegemonia, possibilitando a compreensão dos impactos dessas políticas na organização da EPT e na formação dos estudantes.

Em síntese, esta investigação busca evidenciar como a EPT pode operar tanto na reprodução das desigualdades estruturais quanto como via para práticas educativas transformadoras, pautadas na justiça social e na formação de sujeitos autônomos e críticos. Em um contexto marcado por crises sociais, técnicas e políticas, refletir sobre a educação profissional sob a perspectiva contra-hegemônica é um imperativo ético e político para a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

Desenvolvimento

A característica dualista no tocante a educação no Brasil não se configura enquanto uma perspectiva recente, pois o “Estado” sempre possuiu seus interesses, e desde a colonização as questões envoltas e relacionadas à educação eram determinadas de acordo com os interesses e demandas externas. Pode-se endossar aqui, a afirmativa supracitada mediante uma breve análise acerca dos períodos educacionais relacionados a curricularização no Brasil.

Desta forma, no Brasil Colônia a educação foi delegada as companhias jesuíticas, sendo estas responsáveis pela “docilização” dos povos originários, aos quais nem todas as etnias se submeteram aos mandos e desmandos da coroa portuguesa, de modo que se fizesse o contato necessário para o (re)conhecimento territorial e adentrar o território “descoberto e conquistado”, e sua afetiva tomada, bem como exploração.

Assim, a educação no Brasil se inicia com o objetivo bem específico e direcionada a partir dos interesses da coroa portuguesa, sendo esta configuração educacional voltada exclusivamente para os povos originários. Uma vez que “[...] os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por essa razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas” (Saviani, 2011, p.26). Mediante o exposto, pode-se ratificar que os filhos dos nobres que vieram paulatinamente residir no Brasil não tinham acesso a essa proposta educacional, por isso, estes em idade escolar retornavam para seu lugar de origem no contexto europeu para ter acesso aos melhores estudos. Assim,

[...] ‘na inculturação nas tradições e nos costumes (ou aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e, finalmente, na aprendizagem do ofício’. Ora, no caso da educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação objeto de colonização (Saviani, 2011, p.27).

Atentemo-nos ao fato, bem como ênfase que o autor nos traz acerca da implementação de um dinamismo que tinha por intuito maior o atendimento no tocante aos interesses externos. Mediante as questões supracitadas Sacristán (2000, p. 17), afirma não haver neutralidade nas reformas educacionais e curriculares.

De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Isso explica o interesse da sociologia moderna e os estudos sobre educação por um tema que é campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias, perspectivas pretensamente científicas, etc.

Após certo tempo, mas principalmente com as mudanças de interesse em relação a colônia portuguesa, a coroa envia o Marques de Pombal ao Brasil para a implementação de uma (re)configuração socioespacial, sendo esta pautada também nas questões relacionadas as proposições educacionais, pois “Estas tinham como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos” (Saviani, 2011, p.107).

Com a chegada de Pombal, as companhias religiosas são expulsas do Brasil em 1759, e se inicia uma nova vertente de proposta educacional no país, mas está também atenderia de forma significativa aos interesses políticos de Portugal.

Defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo ‘derramamento das luzes da razão’ nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência. (Saviani, 2011, p.80)

Com isso, implementa-se no Brasil proposições e curricularizações, no entanto, estas estavam voltadas significativamente para a elite brasileira, pois os povos tradicionais e originários, bem como a população pobre não tinham acesso e muito menos direito a educação, que neste contexto era puramente privada e voltada para a elite dominante no país. Um fator sobrepujante que fez outra (re)configuração ao contexto escolar no Brasil, novamente, é o interesse da coroa portuguesa. Para tanto, faz-se necessário um breve relato acerca das questões políticas e econômicas que levam a esta nova proposta educacional.

Neste retrospecto, analisa-se que o Brasil, por ser colônia de Portugal possuía “acordos” que eram de interesse puramente de benefícios da coroa. Tendo isso em mente, todo e qualquer produto manufaturado, ou seja, com caráter voltado a modificações técnicas e industriais menos que mínimas deveriam ser comprados unicamente de Portugal. Isso se dava em virtude de que o Brasil era proibido de manter relações comerciais com outros países, bem como também era proibido de possuir indústrias, devido aos “acordos” e mandos da coroa, conforme já supracitado.

Este panorama se refaz e traz consigo novas (re)configurações apenas em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, e com as novas ideias e ideais iluministas que se terá para o país. De acordo com Hees (2011, p. 104),

A chegada família real portuguesa ao Brasil em 1808 e a transferência da sede do Império português para o Rio de Janeiro fez com que o príncipe regente, por meio do alvará datado de 1º de abril, revogasse aquele assinado por sua mãe, no século anterior. Tal decisão — ditada tanto pelo fim *de facto* do pacto colonial quanto pela influência do ideário liberal, sobretudo na figura de José da Silva Lisboa —, não apenas autorizou como passou a incentivar a instalação de fábricas no Brasil[...].

Em virtude disso, tem-se a instalação das primeiras indústrias no Brasil, mesmo elas se configurando em um contexto da agroindústria e têxtil. Com isso, vê-se a necessidade da criação de uma educação que desse conta dessa necessidade inicial da formação de uma mão de obra

voltada para este contexto fabril, mesmo que inicial e precário, se comparado com o contexto europeu que já se configurava voltado para os ares da II Revolução Industrial.

Outra questão importante a ser endossada é que os negros recém libertos não puderam ter acesso ainda a este contexto educacional e muito menos ao contexto fabril. A Educação Básica ainda era para poucos e o Ensino Superior era realizado apenas fora do Brasil, assim “A sociedade continuaria uma sociedade de elite, mas também uma sociedade capitalista, que imprimiria suas características [...]” (Deák; Schiffer, 2010, p. 16). Para a população menos abastada o que restava eram os grupos escolares que estavam relacionados com as séries iniciais, onde muitos não conseguiam levar até o final devido a necessidade de trabalhar desde cedo.

Já na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas e a saída do Brasil de uma economia totalmente agrária e o país em um contexto significativamente rural, volta-se para uma economia industrial e consigo traz o país para um contexto urbano, pois

A economia manteve seu epicentro no setor agrário exportador até 1930, quando ocorre o que Florestan Fernandes denomina a revolução burguesa no Brasil. O Estado passa então a investir decididamente em infra-estrutura (sic) para o desenvolvimento industrial visando a substituição de importações. A burguesia industrial assume a hegemonia política na sociedade sem que se verificasse uma ruptura com os interesses hegemônicos estabelecidos. (Maricato, 2008, p. 17)

Mais uma vez se vê aqui a implementação de novas propostas curriculares no Brasil que atendia a interesses outros. Neste contexto, observa-se que estas escolas tinham por intuito uma formação tecnoburocrática, ou seja, não havia necessidade de uma abordagem de formação crítica e reflexiva, pois os alunos e futuros profissionais teriam uma atuação com características puramente mecânicas.

Na contemporaneidade, podemos ver essa configuração educacional retornar mediante às proposições presentes na BNCC (2018), já que “A escola da fábrica do século passado ainda está aí e não dá conta da formação desse jovem. Há que se pensar em um ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo” (Pontuschka, 2010, p. 112). Assim, consegue-se observar o retorno de uma perspectiva de uma lógica tecnoburocrática latente nos eixos de propostas da BNCC que ficam nítidos.

Nesta direção ficam nítidas às dualidades presentes no tocante a EPT, ao se vislumbrar a existência de uma escola que estaria voltada para atender as demandas das classes mais abastadas e outro contexto educacional totalmente diferente para o atendimento relacionado às

classes trabalhadoras, onde haveria o predomínio de uma educação voltada para o desenvolvimento do trabalho manual, bem como o funcionamento de uma estrutura de (re)produção do capital, em sua, uma manutenção em relação aos privilégios de classe que são evidentes no Brasil.

É importante esclarecer, contudo, que devido às reivindicações sociais advindas da classe operária, pode-se verificar mudanças no papel central da EPT. Nessa influência, está torna-se um projeto de cunho educativo, com primazia ao desenvolvimento de conhecimentos visando a ampliação de potencialidades com a transformação das condições de vida. Para tanto, há necessidade de (re)configurações deste modelo escolar para que estes novos desafios sejam atendidos, e que haja a superação da dicotomia entre educação geral e profissional. Devido ao relatado,

Essas considerações entendem a Educação Tecnológica como uma educação que visa uma formação humana em sua totalidade, ou seja, um educar que desenvolva toda a amplitude do indivíduo, como cidadão no mundo. É a busca da união entre a teoria e técnica e dos conhecimentos científicos e profissionalizantes, um sujeito que saiba ser crítico e reflexivo em relação aos processos e produtos tecnológicos que lhe são apresentados (Oliveira; Aquino, 2020, p. 278).

Os autores ainda complementam ao ratificarem que é

[...] necessário consolidar o conceito de educação tecnológica como algo que vai muito além de apenas satisfazer o sistema produtivo. É preciso compreender a mesma como sinônimo de uma formação humana nas várias dimensões que permeiam nossa existência, buscando uma formação plena do indivíduo, seja como cidadão, seja como profissional, seja como ser humano. Tornando-se alguém capaz de ter uma compreensão crítica da sociedade, dos avanços tecnológicos e do sistema produtivo à sua volta (Oliveira; Aquino, 2020, p. 287)

Assim, a discussão em torno da (re)configuração do papel da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é de fundamental importância no tocante a atual configuração educacional no Brasil. Desta forma, analisa-se que as demandas, bem como reivindicações sociais em torno da EPT não apenas desafiam a estrutura educacional, mas também demandam uma reflexão profunda sobre suas finalidades e objetivos.

Mediante a discussão aqui proposta e desenvolvida, ratifica-se a questão envolta da desigualdade no acesso às inovações tecnológicas no Brasil, sendo este um dos desafios mais significativos relacionados ao século XXI. A disparidade no acesso é particularmente evidente entre áreas urbanas e rurais, onde os centros urbanos, com maior infraestrutura devido aos interesses financeiros, contrastam fortemente com as zonas remotas, que frequentemente ficam

à margem da conectividade por exemplo. Essa situação gera uma série de desvantagens para os habitantes dessas regiões, que não têm acesso a oportunidades educacionais e de trabalho que a internet proporciona.

Os sistemas técnicos criados recentemente se tornaram mundiais, mesmo que sua distribuição geográfica seja, como antes, irregular e o seu uso social seja, como antes, hierárquico. Mas, pela primeira vez na história do homem, defrontamo-nos com um único sistema técnico, presente no Leste e no Oeste, no Norte e no Sul, superpondo-se aos sistemas técnicos precedentes, como um sistema técnico hegemônico, utilizado pelos atores hegemônicos da economia, da cultura, da política (Santos, 2008, p. 39).

Desta forma, o que Santos (2008) nos traz aqui é a relação que o mundo possui hoje quando nos remetemos ao meio técnico-científico e informacional, sendo este “um meio geográfico onde o território inclui obrigatoriamente ciência, tecnologia e informação” (Santos, 2008, p. 41). Este também por sua natureza de criação é caracteristicamente excludente e associado ao capital hegemônico.

Outro fator sobrepujante está relacionado, principalmente, quando nos remetemos a determinadas regiões, por exemplo, não há uma acessibilidade no tocante à internet, bem como os equipamentos eletroeletrônicos. Além disso, também pode-se ratificar a relação acerca dos conhecimentos e habilidades necessários para que se consiga manusear estes equipamentos e suas diversas funcionalidades e possibilidades de aplicativos voltados para uma perspectiva educacional, pois “Como a inovação é permanente, todos os dias acordamos um pouco mais ignorantes e indefesos” (Santos, 2008, p. 61).

Neste bojo, a superação da dicotomia presente não apenas nas discussões acerca da educação integral, bem como no tocante às acessibilidades tecnológicas necessárias na contemporaneidade, são imprescindíveis para que a Educação cumpra seu papel social e transformador. Portanto, é necessário se ratificar que a fragmentação dos conhecimentos pode limitar significativamente a formação integral dos discentes, bem como prejudicando a capacidade destes de agir de forma crítica e reflexiva. Torna-se, portanto, importante que a EPT se configure enquanto um modelo educacional que proponha a integração dos diferentes saberes para formar os indivíduos que entendam a complexidade do viver e conviver em sociedade a partir das relações econômicas e tecnológicas presentes no contexto contemporâneo.

Para tanto, Oliveira e Aquino, ratificam que,

Isso sugere um modelo de educação que torne possível a compreensão do sistema produtivo como um todo e que seja contrário a métodos rasos e parcelados de ensino

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

e conhecimento, onde o processo produtivo já está pronto e acabado, restando ao trabalhador apenas ser inserido nesse processo com uma formação limitada, compreendendo apenas uma pequena parte do processo (Oliveira; Aquino, 2020, p. 282)

Mediante isso, outro fator sobrepujante a ser endossado está atrelado à interferência, bem como crescimento dos grandes conglomerados educacionais. Os conglomerados educacionais emergiram como uma força significativa no cenário da educação nos últimos anos, e a pandemia de COVID-19 acelerou ainda mais esse crescimento. Inclusive, observa-se em muitos estados que houve o uso de verba pública para patrocinar e estruturar alguns conglomerados educacionais para que de tal modo, fosse possível a veiculação das aulas durante a pandemia. Esses grupos, que englobam instituições de ensino superior, escolas básicas, cursos técnicos e plataformas de educação online, consolidaram seus postos no mercado, expandindo suas operações e aumentando o acesso à educação em diversas modalidades a partir do financiamento misto (público e privado).

O aumento da demanda por soluções educacionais rápidas e flexíveis durante os períodos de isolamento social propiciou um ambiente fértil para que essas instituições se transformassem e se adaptassem às novas necessidades dos alunos. Nessa influência é notável a interferência e influência sobremaneira de grupos privados conservadores e empresariais que possuem uma visão neoliberal voltadas para a educação no Brasil, onde notadamente temos de acordo com Katuta (2020, p. 22), um “[...] processo de mercantilização da educação pode ser caracterizado pela sua transformação de direito de todos em mercadoria que, desdobrada em vários produtos e serviços passa, por exemplo, a produzir livros didáticos, plataformas e programas educacionais [...]’, que acabam por intensificar as ações, bem como a atuação preponderante dos “organismos multilaterais nas políticas educacionais”, assim,

Entre os agentes privados, estão instituições que produzem materiais didáticos como Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros. Entre os agentes públicos estão secretarias ligadas a governos do PSDB como São Paulo, [...] além do INEP, do MEC e Conselho Nacional de Educação. Constitui-se num grupo hegemônico, que representa uma classe, em relação a um projeto educacional para o país (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 45).

Portanto, a pandemia abriu a porta para o financiamento público em relação a esses conglomerados hegemônicos. Em vista da nova realidade, durante a pandemia, muitos estudantes se viram forçados a abandonar o ambiente presencial e se adaptar ao aprendizado remoto. Esse cenário trouxe à tona a importância das tecnologias educacionais e das plataformas online, que se tornaram essenciais para a continuidade dos estudos. Conglomerados

educacionais, que anteriormente trabalhavam em um espaço mais restrito, rapidamente ampliaram sua oferta de serviços, investindo em ferramentas digitais e em infraestrutura tecnológica para atender a demanda crescente.

Dentro dessa perspectiva, a educação também deve se tornar um espaço de reflexão sobre o futuro das tecnologias e seu papel no cotidiano. Os alunos devem ser instigados a pensar criticamente sobre os impactos das inovações tecnológicas, promovendo um debate sobre ética, responsabilidade e sustentabilidade. Esse exercício não apenas enriquece a formação técnica, mas também promove uma consciência crítica sobre o papel do cidadão no mundo contemporâneo. Sendo assim,

[...] a Educação não deve se atrelar à organização e administração segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado, considerado como uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital [...], pois perpetuaria uma concepção reprodutivista e direcionada a produzir um alunado mão-de-obra (sic). (Carvalho; Cavalcanti, 2020, p. 08)

Ademais, a EPT deve se comprometer com a formação de jovens que não se limitem a reproduzir estruturas, mas que sejam capazes de inovar e transformar realidades. Este propósito só pode ser alcançado por meio de uma educação que valorize tanto o saber-fazer quanto o saber-pensar, capacitando os alunos a fazerem escolhas informadas e conscientes, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Assim, ao reafirmar o papel da EPT, é preciso reconhecer a importância de uma educação que não se limita a ensinar, mas que também transforma.

Assim, ao abordar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sob uma perspectiva contra-hegemônica, podemos reconhecer seu papel essencial na formação de indivíduos autônomos, críticos e situados historicamente. Essa visão está em consonância com o conceito de educação emancipatória defendido por Paulo Freire (1996), que entendia a educação como uma prática de liberdade. Para o autor, a educação é um processo dialógico, problematizador e humanizador, com o objetivo de superar a opressão e promover a transformação social (Freire, 1996). Ele afirmava que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (Freire, 1996, p. 47), uma ideia que se opõe diretamente à lógica tecnicista da EPT tradicional, que se limita à formação de mão de obra.

Essa crítica é corroborada por Boaventura de Sousa Santos, que aponta o fenômeno do epistemicídio resultante da predominância do conhecimento técnico-instrumental, o qual

marginaliza saberes populares e periféricos em prol de uma racionalidade utilitarista (Santos, 2010, p. 15). Para enfrentar essa problemática, o autor propõe uma “ecologia de saberes”, que valoriza a diversidade epistêmica e defende uma educação plural, capaz de promover a emancipação social dos grupos historicamente oprimidos.

Demerval Saviani (2011), ao fundamentar a pedagogia histórico-crítica, argumenta que a educação deve ser entendida como uma mediação necessária entre a prática social e a consciência crítica, com a finalidade de possibilitar a apropriação sistematizada do conhecimento historicamente produzido. Tal apropriação permite ao educando atuar na transformação de sua realidade (Saviani, 2011, p. 78). Para Saviani, a formação técnica não deve ser dissociada da formação humana integral, devendo a EPT integrar trabalho, ciência e cultura sob uma perspectiva politecnista. Nesse cenário, é crucial repensar a EPT a partir de uma matriz pedagógica crítica que desafie a dicotomia entre a formação para o trabalho e a formação para a cidadania. Essa abordagem contribuirá para a construção de uma escola democrática, socialmente referenciada e comprometida com a justiça social.

Considerações finais

É necessário ratificar que a educação de forma única e exclusiva não será capaz de solucionar os problemas seculares que foram impostos à população menos abastada, as desigualdades sociais que se arraigaram desde o início do processo de colonização, mas a educação pode ser o elo inicial devido sua importância. Devido a isso, há interesses externos acerca das (re)formulações curriculares.

Tendo isso em vista, na atual conjuntura educacional, torna-se imprescindível a discussão em torno das questões que envolvem sobremaneira a relação existente entre os modos de produção¹ e a educação. Pode-se enfatizar que essa associação entre o modo de produção e a educação não se configura enquanto algo recente, pois filósofos e pensadores tais como Platão, Aristóteles, Jean-Jacques Rousseau, Marx e Engels, apesar de possuírem abordagens distintas, já realizavam discussões acerca desta temática em períodos históricos diferentes, mas sempre relacionados e relevantes.

Desde os primórdios da humanidade a produção socioespacial é decorrente em virtude das necessidades humanas. Contudo, estas necessidades eram e sempre foram supridas através

¹ Aqui quando nos referimos aos modos de produção da sociedade estamos os associando ao eixo do trabalho, uma vez que estes estão atrelados também aos sistemas político-econômicos.

das relações hierárquicas existentes nas sociedades de um modo geral, pois esta acaba por condicionar significativamente todo o processo de cunho social, político e ideológico.

Deste modo, a educação teria em alguns aspectos uma função socioeconômica, voltada para o atendimento muitas vezes dos modos de produção capitalistas e uma função “negativa” para a classe trabalhadora, uma vez que a função educativa estaria para o atendimento das demandas hegemônicas² decorrentes do mercado que está estabelecido mediante o plano de uma grande superestrutura. Nessa direção, ficam “claras as influências dos modos de produção na educação, seja em suas estruturas, em seus métodos ou em sua prática” (Oliveira; Aquino, 2020, p. 287).

Embora haja essa discussão acerca da função da educação enquanto uma forma de fortalecer os sistemas hierárquicos, há no contexto contemporâneo análises acerca dos conflitos existentes nestas estruturas, quando se verifica um redimensionamento, no tocante ao papel da cultura escolar enquanto um espaço de luta contra-hegemônica, já que “[...] a concepção taylorista/fordista ou o tecnicismo ainda presente em muitas concepções escolares passa por uma crise” (Oliveira; Aquino, 2020, p. 279). Atrelado a esse pensamento é vital que a educação seja capaz de preparar os indivíduos para que estes não apenas façam uso da EPT, mas que possuam uma compreensão crítica, de modo a questionar sua função, bem como sua forma mediante um sistema socioeconômico qual nos encontramos, para que a EPT seja “[...] como a busca pela superação da educação dual” (Oliveira; Aquino, 2020, p. 285).

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_sitepdf. Acesso em: 03 jan. 2026.

CARVALHO, E. Q.; CAVALCANTI, R. J. de S. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: abordagem emancipatória do trabalho como princípio educativo. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, e115953219, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3219>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340420108_Inclusao_na_Educacao_Profissional_e_Tecnologica_abordagem_emancipatoria_do_trabalho_como_principio_educativo. Acesso em: 10 jan. 2026.

DEÁK, C; SCHIFFER, S. R. (orgs.). **O processo de urbanização no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2010.

² CF. Ponce (1990) “sociedades primitivas, escravista, feudal e capitalista”

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEES, F. A industrialização brasileira em perspectiva histórica (1808-1956). **Em Tempo de Histórias**. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília PPG-HIS, nº. 18, Brasília, jan/jul. 2011. ISSN 1517-1108. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/download/19892/18335/34258>. Acesso em: 14 jan. 2026.

KATUTA, Â. M. REFORMAS EDUCACIONAIS: RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS NA ATUAL CONJUNTURA BRASILEIRA. **Caderno Prudentino de Geografia**, [S. l.], v. 4, n. 42, p. 14-44, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7901>. Acesso em: 05 jan. 2026.

MARICATO, E. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, E. S.; AQUINO, S. F. Implicações da relação educação e trabalho na EPT: marcos conceituais e saberes docentes necessários. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 15, n. 34, 2020. DOI: 10.22169/revint.v15i34.1772. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1772>. Acesso em: 4 jan. 2026.

PERONI, Vera M. V.; CAETANO, Maria R.; ARELARO, Lisete R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**. v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019.

PONCE, A. **Educação e a luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1990.

PONTUSCHKA, N.N. A geografia: pesquisa e ensino. CARLOS, A. F. A. (orgs.). **Novos caminhos da geografia**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani Rosa. 3 Ed. Porto Alegre: ArtMed. 2000.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-científico-informacional**. 5ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, B. de S. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 16. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil I**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)