

A ÉTICA NO ENSINO TÉCNICO: preparação para o trabalho

Rodrigo Monteiro

Valmir Flôres Pinto

RESUMO: Neste artigo serão tratados os aspectos do ensino de ética, tanto sob a perspectiva filosófica, quanto normativa e profissional, o que tem por finalidade analisar o papel da escola, por intermédio do professor, na preparação do estudante para o exercício da cidadania, assim como para as relações profissionais. Para tal iniciativa alguns documentos são de importância significativa como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN-EM, Brasil (2000), a Base Nacional Comum do Ensino Médio que segue parâmetros referentes às competências gerais da Educação Básica, os quais visam utilizar e compreender as tecnologias digitais de informação e comunicação. Historicamente a educação profissional no Brasil no modelo tradicional contribuía sobremaneira para arraigar as desigualdades sociais. Com o passar do tempo educação profissional e tecnológica tem se aproximado demasiadamente de uma perspectiva de formação politécnica, pois as possibilidades oferecidas ao educando determinam a abertura de melhores oportunidades de futuro. Sobre a abordagem da ética no ensino médio técnico, a filosofia não visa somente ensinar valores específicos, mas, procura demonstrar que o agir fundamentado tem por finalidade propiciar consequências mais desejáveis e racionais que proporcionam um aprimoramento na investigação científica.

Palavras-chave: Ensino Técnico, Ética, Tecnologia, Trabalho.

ABSTRACT: This article will deal with aspects of ethics teaching, both from the philosophical perspective, as well as normative and professional, which aims to analyze the role of the school, through the teacher, in preparing students for the exercise of citizenship, as well as for professional relations. For this initiative some documents are of significant importance such as the National Curriculum Parameters - PCN-EM, Brazil (2000), the National Common Base of High School that follows parameters referring to the general competences of Basic Education, which aim to use and understand the technologies information and communication technologies. Historically, professional education in Brazil in the traditional model greatly contributed to root social inequalities. With the passing of time professional and technological education has come too closely from a polytechnic perspective, because the possibilities offered to the student determine the opening of better opportunities for the future. On the ethical approach in technical secondary education, philosophy does not only aim to teach specific values, but seeks to demonstrate that reasoned action aims to provide more desirable and rational

consequences that provide an improvement in scientific research.

Keywords: Technical Education, Ethics, Technology, Work.

Introdução

A ética, seja na perspectiva filosófica, jurídica ou profissional necessita das orientações normativas, de regras de conduta para atingir o fim social. Rotolo (2016) define a educação profissional como a caracterizada pelo ensino de atividades eminentemente práticas que possuem relação direta com o mercado de trabalho, dado que o homem requer o recebimento dos ensinamentos de técnicas as quais visam à aplicação efetiva para resolução de problemas práticos ou emprego em um campo específico da vida.

Os Parâmetro Curriculares Nacionais - PCN-EM, Brasil (2000), pretendem aplicar a teoria da ética da identidade, pois no campo do ensino profissional reduz o risco de se incorrer numa falha quanto ao não atendimento à moralidade dos valores abstratos em contraponto aos procedimentos vinculados à era industrializada, afim de resgatar a virtude ética, trazer à tona os conceitos de moralidade e reduzir o materialismo, contrapor o público do privado, o geral do individual. Também a Base Nacional Comum do Ensino Médio segue parâmetros referentes às competências gerais da Educação Básica, os quais visam utilizar e compreender as tecnologias digitais de informação e comunicação, trazendo à tona de forma crítica, significativa, reflexiva e ética as diversas práticas sociais, especialmente as escolares, visando se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017).

Para se conhecer o ético deve haver reconhecimento da existência do antiético, o que ocorre na rotina escolar quando há inobservância a atos próprios de justiça, quando diante de atitudes responsáveis, de esforço notável, de preocupação com o fazer além do padrão exigido, é claro que estimula a frustração o não reconhecimento. Do contrário, não é incomum a obtenção de resultados, reconhecidos pelo docente, sem se dar conta que teria sido fruto de astúcia, o que de fato, parece não tão grave, entretanto,

fere aqueles que se esforçam e traz alento aos que pretendem em tudo obter vantagem, o que constitui em gravíssimo atentado à igualdade política. (BRASIL, 2000).

1 Fundamentos da educação profissional e tecnológica no Brasil

Para abordarmos a educação profissional e tecnológica no Brasil, faz-se necessária a contextualização jurídica e histórica de forma a nos conduzir a uma reflexão quanto ao que devemos transpor ou aprimorar no modelo educacional praticado hodiernamente. O fato é que a educação não pode estar desvinculada dos aspectos políticos, socioeconômicos e culturais, pois a própria história mundial nos remete a relacionar estes conceitos.

A influência mercantilista advinda da monarquia portuguesa no Brasil-Colônia, abriu espaço, adiante, para o neocolonialismo inglês fundado no capitalismo europeu. Durante essa transição o que se viu foi a adoção das relações de trabalho voltados à escravidão e semi-servidão afetos às práticas de produção de bens organizada em bases técnicas rudimentares e predatórias advindas do capitalismo industrial. (XAVIER et al, 1994)

O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 regulamentou o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que trata acerca das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Façamos uma análise do artigo 39, da LDBEN, o qual menciona que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Dessa forma, resta nítido que integrar a educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, necessariamente, um princípio a ser seguido.

O artigo 40, da mesma Lei, dispõe que a educação profissional tem que ser desenvolvida nos mesmos parâmetros do ensino regular na condução de estratégias de educação continuada. Então, o artigo 39 faz relativa menção a um princípio, enquanto o artigo 40 retrata a forma como a educação profissional deve ser desenvolvida.

A teoria que sustenta o processo de trabalho o pressupõe como atividade a qual possui como objetivo produzir valores de uso, pois, para que ocorra a satisfação das necessidades humanas há de se valer da apropriação do natural, não existe outro caminho senão a relação entre o homem e a natureza, sendo esta uma condição natural eterna da vida humana e, tornando-se comum a todas as formas sociais. Como Marx (1996) percebe a desnecessidade de apresentar o trabalhador em sua relação com outros trabalhadores, mas, faz o contraponto do homem e seu trabalho, ou seja, de um lado o homem e do outro a natureza e suas matérias. Em consonância com esse entendimento, Saviani assim discorre,

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p. 154).

A LDBEN traz em seu bojo os fins específicos da educação nacional e destaca no artigo 2º sobre a necessidade em desenvolver o educando, além de qualifica-lo para o trabalho:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Saviani (2007) faz apontamentos quanto à natureza da educação brasileira sob a égide da LDBEN, quando demonstra em suas conclusões os objetivos a serem atingidos na relação ensino x trabalho. Vejamos que a Lei dá amparo ao desenvolvimento de uma estrutura curricular calcada na valorização profissional:

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isso significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um

mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 160).

Carneiro (2015) faz uma importante abordagem quanto à educação profissional e tecnológica disposta na LDBEN, quando enumera os fatores que culminaram na necessidade pela formação profissional comprometida com a cidadania ativa, quando restou claro que a educação profissional no Brasil sempre esteve dissociada das políticas de desenvolvimento econômico e tecnológico. O autor entende que a educação profissional carecia de estar vinculada às políticas sociais que objetivavam a geração de renda e trabalho produtivo.

No decorrer da história fez-se clara a estrutura rígida atribuída à educação profissional no país, que pouco deu apreço à premência de qualificação, ao passo que o modelo tradicional de oferta dos cursos profissionalizantes contribuía sobremaneira para arraigar as desigualdades sociais. Ademais, existia uma grande barreira a qual dificultava o diálogo entre escola e mundo comercial. (CARNEIRO, 2015). A LDBEN supera os aspectos eminentemente legais, conquanto também aduz princípios:

A educação profissional e tecnológica constitui modalidades e etapas da escolarização que tem como moldura de sustentação os mesmos princípios e as finalidades da educação nacional, nos termos dos arts. 2º e 3º da LDB. Por sua vez, dependendo do nível do curso, estas modalidades se pautam pelos objetivos específicos determinados pela LDB para o respectivo nível. Assim, a educação profissional técnica de nível médio há de ser oferecida dentro dos contornos definidos pelo Art. 35 da LDB mais aqueles elementos estruturantes da educação profissional propriamente. (CARNEIRO, 2015, p. 465-466).

Historicamente o trabalho é entendido como uma necessidade, traduzido como contraprestação ao Estado ou ao particular, uma espécie de contribuição social

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

desempenhada por meio de ocupação assalariada, o homem trabalha e recebe a sua parcela pelo labor. Pelas políticas adotadas que culminaram na implementação da valorização profissional e técnica na LDBEN depreende-se que há certa preocupação em garantir juridicamente o estímulo à qualificação profissional, pois o homem por si só já se conduz ao trabalho desde o seio familiar e, com isso, a escola tende a aprimorá-lo nessa transição.

Percebemos que a educação profissional e tecnológica tem se aproximado demasiadamente de uma perspectiva de formação politécnica, pois as possibilidades oferecidas ao educando determinam a abertura de melhores oportunidades de futuro, mas, deve-se ater ao fato de que se faz necessária pontual dedicação e domínio das técnicas recebidas, pois do contrário corre-se o risco de todo o processo de aprendizagem tornar-se inócuo. Analisamos que a educação de forma integrada, propõe uma formação mais estrita para os afazeres do trabalho, trazendo à tona o temo “profissional” em sua melhor acepção, tratando de responsabilidade, moral, ética, honra, entre outros atributos, noutro norte, o conhecimento da tecnologia pressupõe o aprimoramento da formação recebida (GUIMARÃES, 2016).

2 Preceitos históricos da educação profissional e tecnológica no Brasil

Atualmente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica possui 109 anos. Poucos anos após à proclamação da República o país percebeu a necessidade de implementar uma filosofia voltada à renovação, conquanto Nilo Peçanha deu validade ao Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as escolas de aprendizes artífices em cada estado da União, conforme descrito:

Decreta: Art. 1º. Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primario gratuito.

Paragraphe unico. Estas escolas serão installadas em edificios pertecentes à União, existentes e disponiveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim. (BRASIL, 1909)

A República, por meio do Presidente Nilo Peçanha (1867-1924) tratou de estimular o aprendizado profissional, por meio do Decreto citado acima, destinando-o aos deserdados da fortuna, desencadeava-se uma filosofia de apreço ao ensino industrial. É fato histórico que essas escolas, embora voltadas à classe pobre, eram compreendidas como formadoras de sujeitos que pudessem exercer as funções existentes na indústria, sem que houvesse limitações em relação às qualificações. Embora a indústria necessitasse de profissionais dotados de técnicas mais apuradas e aprofundadas, o objetivo maior era tão somente garantir o atendimento aos anseios dos jovens aprendizes e dar-lhes condições de preparação. Ou seja, o fim era mais individualista que social propriamente dito. (CIAVATA, 2010).

No ano de 1922 o então Deputado Federal pelo Estado de Minas Gerais, Fidelis Reis (1880-1962) apresentou o projeto de Lei que previa a criação do ensino profissionalizante obrigatório, em tempo integral, sob a égide do Liceu de Artes e Ofícios, com o objetivo de preparar as futuras gerações para a sociedade industrial e tecnológica cujo avanço começava a chegar ao país. O Congresso Nacional sancionou em 1927 o dito projeto. Já em 1930, foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico no Ministério da Educação e Saúde Pública, a qual passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura. (SOUZA, 2010).

No ano de 1934 ocorreu a transformação da citada Inspeção numa Superintendência do Ensino Profissional. Foi nesse período que houve a ocorrência de grande expansão do ensino industrial, estimulada pela política de implantação de novas escolas industriais, além da introdução de novas especializações nas escolas existentes.

A Constituição brasileira de 1937, conhecida como “a Polaca”, por ter sido inspirada no modelo semifascista polonês, foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, vindo a dispor no artigo 129 o seguinte:

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever,

fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

Em 1959, foram criadas as Escolas Técnicas Federais, sob a natureza de autarquias, elas compunham as Escolas Industriais e Técnicas Profissionais, naquele ato foram revestidas de autonomia didática e administrativa. O processo de industrialização as fez intensificar a formação técnica voltada à qualificação da mão de obra. Em 1971 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, sob o nº. 5.692, em 11 de agosto daquele ano, tornando obrigatória a instituição do ensino técnico-profissional no currículo do então segundo grau. Um modelo tendente a formar técnicos sob o regime da urgência, foi quando as Escolas Técnicas Federais aumentaram expressivamente o número de matrículas e se viram obrigadas a implantarem novos cursos técnicos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

No ano de 1978, destaca-se a Lei nº 6.545, a qual transformou três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica, os chamados CEFETs. Com essa mudança, as instituições tinham a responsabilidade de formarem engenheiros de operação e tecnólogos, o que foi estendido às outras instituições anos mais adiante. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Em 08 de dezembro de 1994, entrou em vigor a Lei nº 8.948, a qual instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que teve o condão de transformar as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). De acordo com os critérios do Ministério da Educação foram editados decretos específicos para cada instituição para que fossem regulamentadas as questões relativas às instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a atual norma que rege às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, o que na época trouxe nuances da natureza neoliberal oriunda das reformas educacionais brasileiras, mas, segundo leciona Santos (2017) a Lei deixou a desejar no sentido de ter desobrigado o Estado de ofertar o ensino profissionalizante, pois o artigo 36 como fora editado em nada contemplava o ensino profissional e tecnológico. O autor reforça a sua argumentação quando relata que o artigo 40 trazia ambiguidade, haja vista não restar clara a competência e responsabilidade estatal no desenvolvimento da estratégia educacional.

De toda a forma é nítido que a LDBEN quando de sua edição originária deixou uma considerável lacuna no que diz respeito às competências voltadas à educação profissional e tecnológica. A tentativa de preenchimento da lacuna veio com a vigência do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, entretanto, fez-se perceptível um determinado favorecimento à iniciativa privada quanto à possibilidade de explorar o ensino profissionalizante comercializando-o. (SANTOS, 2017).

O movimento da revitalização e expansão da educação profissional foi iniciado pelo primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) com a edição do Decreto nº 5.154/04, o qual estimulou o retorno da oferta dos cursos técnicos integrados. Em que pese a LDBEN fazer algumas outras referências ao ensino profissional é especificamente no capítulo III que reside a fundamentação do tema, dentre os artigos 39 até 42.

Em seguida, já no segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011) foi promulgada a Lei 11.741/08 a qual deu amplo redimensionamento na própria LDBEN, haja vista que a implementação do capítulo III na Lei de Diretrizes e Bases obrigou ao governo a atender aos preceitos legais devendo atingir o nível de expansão usufruído atualmente pela sociedade brasileira.

Segundo dados obtidos no sítio do Ministério da Educação (2016) a rede federal de ensino profissional concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 *campi* em funcionamento entre os anos de 2003 e 2016. Com isso, são 38 Institutos Federais

presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Com a edição do Decreto nº 5.154/04 houve certo otimismo dos defensores das políticas educacionais que em tese integrariam o ensino médio e o profissionalizante, embora estivessem consonantes com relação à leitura de que a integração, necessariamente, haveria de requerer melhor estrutura das escolas, as quais deveriam estar bem equipadas, com laboratórios e bibliotecas atualizados, assim como professores e demais profissionais preparados, qualificados e motivados.

Em essência, o que ocorre no cotidiano escolar, ao contrário de um propositivo discurso favorável ao “novo”, é a ampliação do alcance de uma educação destinada especificamente à profissionalização precoce, uma vez que os jovens – filhos de trabalhadores – agora têm a sua disposição três distintas possibilidades. Como expressa o Art. 4º do 1º § do Decreto nº 5.154/04, a divisão se dará nas seguintes opções: 1) *integração*, ofertada apenas ao estudante que já concluiu o ensino fundamental; 2) *concomitância*, oferecida somente aos jovens que tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio – este paralelismo pode ocorrer na mesma escola ou em instituições distintas –, ou seja, cursar o ensino médio concomitante ao profissionalizante; e, 3) *subsequência*, disponibilizada exclusivamente aos jovens-trabalhadores-estudantes que possuam o certificado de conclusão do ensino médio, isto é, frequentar a modalidade profissionalizante posterior a esse nível. (SANTOS, 2017, p. 235).

Segundo aponta Santos (2017) alguns estudiosos alinhados ao chamado campo da esquerda progressista, dentre os quais Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco e Marise Ramos, auxiliaram na edição do Decreto 5.154/04 com a definição do objetivo de superarem a proposta burguesa de educação, pois, acreditavam na transformação estrutural da realidade a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, até porque o aprendiz é preparado para compor o mercado.

Historicamente, cada componente da relação de trabalho deve possuir capacidade, qualificação, para assim fazer jus à contraprestação pecuniária, e no capitalismo isso significa uma troca, o seja, o trabalho vivo é negociado pelo empresário ao valor do salário, o que se torna apropriado e integrado como valor de capital, como mais-valia incorporada ao produto produzido, sendo colocado em processo de circulação.

Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro precisa

encontrar, portanto, o trabalhador livre no mercado de mercadorias, livre no duplo sentido de que ele dispõe, como pessoa livre, de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de que ele, por outro lado, não tem outras mercadorias para vender, solto e solteiro, livre de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho. Por que esse trabalhador livre se defronta com ele na esfera da circulação é questão que não interessa ao possuidor de dinheiro, que encontra o mercado de trabalho como uma divisão específica do mercado de mercadorias. E tampouco ela nos interessa por enquanto. Nós nos ateremos ao fato na teoria assim como o possuidor de dinheiro na prática. Uma coisa, no entanto, é clara. A Natureza não produz de um lado possuidores de dinheiro e de mercadorias e, do outro, meros possuidores das próprias forças de trabalho. Essa relação não faz parte da história natural nem tampouco é social, comum a todos os períodos históricos. (MARX, 1996, p. 286).

A citação nos leva à reflexão quanto à própria natureza jurídica da educação profissional e tecnológica no Brasil, pois, a noção de capital voltada aos interesses materiais demandam pleno esforço no sentido de pugnar pela solução coletiva, pela luta humanitária dedicada à toda a sociedade, e que o trabalhador possa emergir da gênese do seu direito, desde sua fase de qualificação até o momento da aplicação prática dos conhecimentos por ele obtidos.

3 A abordagem da ética no ensino médio técnico

O ensino formal de ética nas escolas brasileiras possui fundamento na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e propõe uma abordagem transversal, multidisciplinar ao longo do desenvolvimento dos conhecimentos propostos pela matriz curricular, vejamos então o que preleciona a Lei em seu artigo 35, inciso III:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a **formação ética** e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

[...] (BRASIL, 1996, grifamos).

A LDBEN no artigo 35, conforme descrito acima, traz como foco o

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. **ISSN 2594-8806**

aprimoramento do educando como pessoa, e faz uma alusão importante à formação ética. Vejamos que o marco da Lei de Diretrizes e Bases traz o ano de 1996, todavia, em 2009, ela sofreu uma alteração substancial e de suma importância, quando a filosofia se tornou uma disciplina obrigatória no currículo do ensino médio em todo o país. A ética não seria somente um tema transversal, mas, também passou a ser abordada enquanto conteúdo escolar para o Ensino Médio, de forma a receber como foco a ideia da ação individual ou coletiva na perspectiva da disciplina de Filosofia.

A filosofia não visa somente ensinar valores específicos, mas, procura demonstrar que o agir fundamentado tem por finalidade propiciar consequências mais desejáveis e racionais. No Ensino Médio, os estudantes devem ser chamados à ação, aos novos desafios da ética para a vida secular e profissional, e, têm por obrigação perceber a importância deste conceito aprendido, devem buscar potencializar e desenvolver as incompatibilidades, as diferenças, entender que há divergências, procurando desenvolver a capacidade de despertarem e aprimorarem um comportamento próprio, tendo por consequência o estímulo à apresentação do senso crítico, a vazão à curiosidade, a criatividade, o que proporciona um aprimoramento na investigação científica.

Na edição de 2000 dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM), é corroborado o pensamento acerca da extrema importância da formação ética do estudante, senão vejamos:

[...] Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar. Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos: • a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; • o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; • a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo; • o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (BRASIL, 2000, p. 10).

A mesma norma continua seus ordenamentos quanto à necessidade de apreço ao ensino de ética, conquanto trata o tema como uma das prioridades na formação do estudante:

A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 2000, p. 13)

Para ratificar a suma importância deste tema no ensino do Brasil, ressaltamos que nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Fundamental a ética foi abordada com todas as minúcias, assim como outros temas que a norma designa transversais, haja vista ter criado um volume próprio somente para essa temática, *in verbis*:

O tema do documento de Ética, portanto, não é novo, mas é novo ter um documento que possibilite abrir discussões sobre este assunto no contexto escolar. Na primeira parte define-se o tema, descrevendo-o historicamente e referenciando-o aos valores que orientam o exercício da cidadania numa sociedade democrática. Defende-se a importância da escola na formação ética das novas gerações, na perspectiva da transversalidade, situando-a no contexto das diversas influências que a sociedade exerce sobre o desenvolvimento das crianças. Após essas reflexões de cunho geral, são feitas considerações de ordem psicológica, procurando apontar o papel da afetividade e da racionalidade no desenvolvimento moral da criança e analisar o processo de socialização do aluno e as diversas fases de seu desenvolvimento. Finalizando a primeira parte, destinada a todo o ensino fundamental, são apresentados os objetivos gerais da proposta de formação ética dos alunos. A segunda parte do documento, voltada para as quatro primeiras séries desse nível de ensino, trata de conteúdos relacionados a respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo, discute a característica complexa da avaliação e apresenta orientações didáticas gerais. (BRASIL, 1997, p. 45)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) citam a ética como princípio educativo, mencionando acerca de sua eficácia enquanto se baseia na finalidade de formar pessoas com perfis voltados à honestidade e lealdade, pois a educação é um processo de construção de identidades. Entretanto, a ética não se transmite como fórmula e os valores morais só serão absorvidos pelos alunos, quando se tenha um ambiente com condições para que as identidades se constituam por meio do

desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade.

A sociedade brasileira tem experimentado atualmente um clamor por preceitos éticos, e por meio da educação crê-se que estes valores possam impactar efetivamente nos contextos político, social e cultural. Ressalta-se que a educação profissional e tecnológica brasileira possui uma natureza voltada à formação que se remete aos respectivos códigos de ética, o que propõe impor aos futuros profissionais normas de conduta aplicáveis às suas ações ou omissões.

É inevitável se pensar a ética como a capacidade de o ser humano refletir, dar vazão ao seu senso crítico para se pautar nas necessárias tomadas de decisões com devida consciência e autonomia, com liberdade e responsabilidade vinculadas às escolhas que faz, até porque não se pode pensar a ética como matéria restritiva às normas jurídicas constantes dos códigos e manuais. (ROTOLO, 2016).

Marx e Engels (2017) estabelecem a importância do progresso intelectual da massa trabalhadora, pois, isso enseja a proteção da própria sociabilidade, uma vez que a prática operária não deve prescindir à emancipação humana. No caso da formação técnica profissional é importante o estímulo aos futuros profissionais quanto a sua condição de participante ativo no próprio desenvolvimento da nação, pois a força do trabalho em conjunto à capacidade de pensar tem o condão de alcançar os níveis desejáveis de crescimento:

Quando as diferenças de classe desaparecem no curso do desenvolvimento e toda a produção concentra-se nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá seu caráter político. O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra. Se na luta contra a burguesia o proletariado é forçado a organizar-se como classe, se mediante uma revolução torna-se a classe dominante e como classe dominante suprime violentamente as antigas relações de produção, então suprime também, juntamente com essas relações de produção, as condições de existência dos antagonismos de classe, as classes em geral e, com isso, sua própria dominação de classe. (MARX & ENGELS, 2017, p. 67).

É de se reafirmar que a condição de trabalho para o profissional oriundo da formação técnica deve dar apreço ao aperfeiçoamento da prática, porém revestida de emancipação crítica, a qual possui por finalidade enaltecer o estímulo à valorização dos

princípios éticos e morais, conquanto, adiante observaremos durante à consolidação dos dados da pesquisa, que os profissionais da área da educação técnica fazem contrapontos de suma importância relacionados ao objeto da pesquisa.

Conclusão

A abordagem transversal e multidisciplinar ao longo do desenvolvimento dos conhecimentos propostos pela matriz curricular está presente na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Art. 35 fala da importância da formação ética. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), por sua vez, a ética é citada como princípio educativo visando formar pessoas com perfis voltados à honestidade e lealdade, pois a educação é um processo de construção de identidades. Ressaltamos que na sociedade brasileira há um clamor por princípios éticos, por isso, a necessidade de continuação de conteúdos e ações éticas no ensino técnico, uma vez que o senso crítico pauta por necessárias tomadas de decisões com devida consciência e autonomia, com liberdade e responsabilidade vinculadas às escolhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de set. de 1909. **Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito.** Rio de Janeiro, RJ, 1909.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:**

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio.** – Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Expansão da rede Federal. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>, acesso em 03/11/2016.

Carvalho, M. A.; Ribas, M. H. **O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível.** In: Queluz & Alonso, M. (Org.). *O Trabalho Docente: Teoria & Prática.* São Paulo, 2003.

CIAVATTA, Maria. **Educação – Brasil – História.** Recife: Editora Massangana, 2010.

DEL ROIO, Marcos. Marx e o trabalho como princípio educativo. In: *Trabalho & Educação / Universidade Federal de Minas Gerais (ISSN 1516-9537 / e-ISSN 2238-037X).* V.24, n. 1, Jan/Abr. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre trabalho e educação da FaE/UFMG, 2015.

FANZAGA, Lívio. **Virtudes Teologais: fé, esperança e caridade.** São Paulo: Ave Maria, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____ **Pedagogia do Oprimido.** Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. **Concepção dialética da educação.** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GRILLO, Marlene C. e MATTEI, Patrícia. **Saberes docentes, identidade profissional e docência.** In Enricone Délcia e Marlene Grillo. Org. *Educação Superior: Vivências e visão de futuro.* Porto Alegre: EDPUCRS, 2005.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética: em busca de uma aproximação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

LIMA VAZ, Henrique C. de. **Escritos de Filosofia IV. Introdução à Ética filosófica I.** 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A Ciência do direito: conceito, objeto, método.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 14 de agosto de 2018.

MONCEAU, Gilles. **Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.

MORANDI, Franc. **Filosofia da educação:** Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2ª ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MO SUNG, Jung. **Conversando sobre ética e sociedade.** 11ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da educação. Uma visão crítica.** São Paulo: Loyola, 2001.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Correntes fundamentais da ética contemporânea.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Newton Ramos de (org.). **Teoria crítica, estética e educação.** Campinas: Unimep, 2001.

PEIXOTO, Adão José (org.). **Filosofia, educação e cidadania.** São Paulo: Alínea, 2001.

PRATES, Jane Cruz. **O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social:** uma relação necessária. *Textos & Contextos*. v. 11, n. 1, p. 116 - 128, jan./jul. Porto Alegre, 2012.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROTOLO, Tatiana de Macedo Soares . **Ética para cursos técnicos.** 1. ed. Brasília: Editora do IFB, 2016.

SANTOS, José Deribaldo dos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **Ética, educação e cidadania.** *Philos – Revista Brasileira de Filosofia de 1o. Grau*, Florianópolis – SC, v. Ano 8, n.15, p. 19-37, 2001. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**

RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar. ISSN 2594-8806

_____, **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>.

MARX, Karl. **O CAPITAL Crítica da economia política**. Tradução: Rubens Enderli, 2013, Boitempo, São Paulo.

SOUZA, Ioneide Piffano Brion. ARQUIVO HISTÓRICO. Senadores e deputados de Minas Gerais. **Biografia de Fidélis Reis**. 2010. Disponível em: Acesso em: 29/09/2018; Disponível em: < <http://destaquein.sacrahome.net/node/285>>

Recebido em 5/10/2018. Aceito: 5/12/2018.

Sobre os autores e contato:

Rodrigo Monteiro - Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas e Servidor do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) campus Humaitá-AM.

E-mail:monteiro.adv@hotmail.com

Valmir Flôres Pinto - Prof. Dr. em Educação e professor de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas e Coordenador do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas - campus de Humaitá-AM

E-mail: valmirfloresp@gmail.com