

## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA – ENTRE LEGISLAÇÕES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

*PROFESSIONAL EDUCATION AND TRAINING FOR CITIZENSHIP - BETWEEN LEGISLATIONS AND PEDAGOGICAL POSSIBILITIES*

*Lais Barbosa PATROCINO*<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo discute a formação para a cidadania na Educação Profissional. Para tanto, procede-se a uma análise histórica das legislações brasileiras em torno da Educação Profissional, bem como de suas Diretrizes Curriculares, de modo a identificar como o tema da cidadania permeia as perspectivas políticas para esse segmento da educação. Além disso, discute-se perspectivas educacionais de formação para a cidadania à luz de Paulo Freire e práticas pedagógicas que podem ser introduzidas no cotidiano educacional voltadas para esse objetivo. Há uma nova guinada conservadora nas propostas para a Educação Profissional que pode ser enfrentada no cotidiano pedagógico com práticas voltadas para a formação para a cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Profissional. Educação para a Cidadania. Diretrizes Curriculares.

### INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, preconiza a prioridade da garantia do direito à profissionalização. A expansão e democratização da educação profissional no Brasil tornaram-se cada vez mais importantes no âmbito de um projeto nacional de desenvolvimento que trouxe como perspectiva para a política educacional a integração entre ciência, cultura e trabalho. A educação profissional do país, no entanto, passa por diversas configurações que colocam seu formato em disputa.

Não só a educação profissional, mas as concepções sobre a educação de modo geral, também sofrem mudanças e ampliam-se. Tal processo, além de projetar novas instituições como educadoras, confrontam a escola com novos métodos e visões, sobretudo com relação à formação da cidadania juvenil pois tornaram-se complexas as questões sociais e, com isso, o acesso e a garantia aos direitos.

As propostas curriculares nacionais estão diretamente relacionadas ao contexto político em que são elaboradas, e resultam de disputas político econômicas (RAMOS, 2014). Elas representam as concepções teórico-metodológicas dos conteúdos de

<sup>1</sup> Doutoranda em Saúde Coletiva pela Fiocruz Minas. Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFMG. Fez mestrado sanduíche na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) e na Universidade Nacional de La Plata (UNLP), na Argentina, onde também realizou intercâmbio institucional pela UFMG na Universidad de Buenos Aires (UBA). Professora da UEMG. E-mail: laisbp89bh@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-5632-2875>.

ensino e – sem caráter de lei, muitas vezes desconhecidas por parte das/os professoras/es - embasam as instituições formadoras, representam uma espécie de entendimento oficial, direcionamento para as práticas de sala de aula.

O presente texto discutirá a concepção de formação para a cidadania no ensino profissional, explorando os desafios e as possibilidades práticas para sua construção. A primeira parte deste trabalho discute as perspectivas do ensino profissional no Brasil na atualidade e o processo histórico que as atravessaram. A segunda parte apresenta as concepções de formação para a cidadania reconhecidas no campo da educação. E, por fim, serão apresentadas sugestões de práticas pedagógicas de formação para a cidadania no ensino profissional.

## **DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Pelo menos até a Proclamação da República (1889), observou-se no Brasil um desprezo pelo ensino de ofícios, compreendendo-se que este seria desnecessário no sistema escravocrata. Por mais que a abolição da escravatura (1888) tenha aberto a possibilidade de se encarar o trabalho manual de uma forma menos depreciativa, o ensino profissional no país – desde as suas origens – foi considerado desmoralizante. As primeiras escolas de aprendizes artífices criadas em 1909 eram destinadas aos “deserdados da fortuna” (CIAVATTA, 1990; RAMOS, 2014).

Em conformidade com essa diretriz, a Constituição de 1937, em seu artigo 129º, tornou dever primordial do Estado o ensino profissional às classes menos favorecidas. Nessa, a educação profissional atendia à necessidade de formação de mão de obra para a modernização da produção no contexto da industrialização e consolidava a ideia de regeneração pelo trabalho das “classes perigosas”, adolescentes desvalidos e outros infratores da lei. Era preciso preparar as/os jovens tecnicamente para o manejo das máquinas e também discipliná-las/os para a divisão do trabalho. Algumas décadas depois, a educação profissional seguiu com a mesma perspectiva, tendo como objetivo a “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”, além de contribuir para o aumento da riqueza nacional. Do contrário, os ensinos secundário e normal eram destinados às “elites condutoras do país”.

Na década de 1970, a educação profissional deixou de estar limitada a espaços especializados no Brasil e foi incorporada ao ensino de segundo grau. Nesse contexto passou a ser procurada por outro público, estudantes sem interesse em seus cursos profissionais, dispostos principalmente a se preparar para o vestibular. Cunha (1998) observa que justamente nesse momento acentuou-se o caráter propedêutico das escolas técnicas. É interessante notar, por exemplo, o caso de instituições como o Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC/UFMG), em que se estabeleceu um sistema de ingresso abrangendo estudantes de diferentes

camadas sociais, em respeito ao processo de democratização do ensino, como consta nos objetivos propostos pelo Colégio.

Mais tarde, na década de 1990, não por coincidência, no contexto das políticas neoliberais e da redução do papel do Estado, foi proibida a integração do ensino profissional ao ensino médio (RAMOS, 2014). Para Frigotto e Ciavatta (2006), a concepção de educação que embasou essa reforma reforçava o dualismo entre pensar e agir e reduzia a educação profissional submetendo-a ao mercado e à formação do cidadão produtivo.

A partir dos anos 2000, as discussões no campo da educação profissional deram abertura para novas perspectivas formativas. O parecer CNE/CEB nº 5/2011 que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, faz referência a essa etapa da educação como etapa que supera a dicotomia entre ensino propedêutico e profissional. Tal parecer parte da concepção do trabalho como princípio educativo, compreendendo o ser humano como sujeito de sua história e de sua realidade, e o trabalho como a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. Tal concepção reconhece o ser humano como produtor de sua realidade social, capaz de se apropriar dela e de transformá-la.

No mesmo caminho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012, também assumem o trabalho como princípio educativo, conforme seu artigo 6º. O documento traz também uma crítica à educação profissional como formação de mão-de-obra e propõe, para além da formação educacional, uma formação do cidadão trabalhador. Ele ainda faz referência à condução da superação da divisão clássica entre o trabalho de execução e o de planejamento (BRASIL, 2012).

Em seu artigo 14, essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012) propõe que o currículo contenha elementos para a compreensão das relações sociais de produção do trabalho. Tal currículo deve integrar educação, trabalho, ciência, tecnologia, cultura, modo de vida, e processo de socialização da população. Tais diretrizes curriculares trazem como princípios norteadores a interdisciplinaridade, a articulação do ensino com o desenvolvimento socioambiental dos territórios onde ocorrem os cursos, a partir da identificação das necessidades do mundo do trabalho e das demandas da sociedade.

As diretrizes também trazem como princípio o reconhecimento dos sujeitos e diversidades, incluindo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, pessoas em privação de liberdade, o reconhecimento das identidades de gênero, étnico-racial, indígena, quilombola, da população do campo, e das diversidades das formas de produção e das culturas subjacentes (BRASIL, 2012).

Também está expressa no documento a rejeição a modelos socialmente excludentes, e ambientalmente não sustentáveis - que destroem o valor da força de

trabalho e dos recursos naturais -, à concentração de renda, à submissão à clássica divisão internacional do trabalho, à competição, ao individualismo e à destruição dos valores das culturas populares. As diretrizes também trazem como preocupação a inserção econômica do país no mercado internacional de forma independente, garantindo a apropriação individual e coletiva dos benefícios do desenvolvimento, tal qual preconizado pelos movimentos sociais contemporâneos, referidos no documento (BRASIL, 2012).

Por fim, a adoção da pesquisa como princípio pedagógico e a autonomia na produção de conhecimento também é proposta, sobretudo por vivermos em um contexto de excesso de informações e não necessariamente conhecimento. É nesse sentido que se propõe também o desenvolvimento da prática científica, da criticidade, da proposição de alternativas. (BRASIL, 2012).

Entretanto, o atual contexto político de retomada conservadora, observado mundialmente, tem se refletido muito fortemente no Brasil, e, mais recentemente, com impactos diretos sobre a Educação Profissional e Tecnológica. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, publicadas no dia 5 de janeiro de 2021 pela Resolução CNE/CP nº 01-2021, refletem o atual contexto político conservador e sua particular característica de produzir informações falsas e confusas com o intuito de gerar desinformação.

Conforme aponta a nota de repúdio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tais diretrizes apresentam proposições híbridas, referentes a discursos curriculares distintos e até mesmo opostos. As diretrizes fazem referência ao trabalho e à pesquisa como princípio educativo e também à formação humana integral, junto do uso de expressões próprias do pensamento neoliberal, como “competências” e “empreendedorismo” (ANPEd, 2021). Além disso, é possível afirmar que as Novas Diretrizes priorizam a formação profissional concomitante ao Ensino Médio, e não integrada a ele, com tendência à fragmentação dos processos formativos e não à sua integralidade, apontando novamente para uma contradição.

Observamos, portanto, que a educação profissional no Brasil chegou a uma concepção de formação que inclui e respeita os aspectos da integralidade do ser humano, entendendo a/o estudante como cidadã/o. Entretanto, vem sofrendo, recentemente, nova retomada conservadora, de instrumentalização das classes populares como mão-de-obra desqualificada, em resposta a uma agenda neoliberal.

As últimas décadas podem ser analisadas de modo contraditório no que diz respeito à garantia de direitos. Ao mesmo tempo em que pode-se reconhecer a projeção de minorias sociais por meio da força da atuação dos movimentos sociais, observa-se também a perda de direitos em diversos âmbitos. Exemplo disso é a recente aprovação da Lei da Terceirização, sancionada pelo Governo Federal em abril de 2017, que passa a permitir a terceirização das atividades-fim. A Lei é criticada por sindicatos e movimentos sociais por possibilitar maior exploração da força de

trabalho, precarização do trabalho e instabilidade para as/os trabalhadoras/es. Tal lei foi seguida da aprovação da reforma da previdência, em 2019, que, dentre diversas mudanças, aumentou o tempo de contribuição de trabalhadoras/es.

Nesse mesmo campo, nota-se que a apropriação privada dos bens comuns, muitas vezes justificada pelo discurso do desenvolvimento, têm gerado e acentuado desigualdades sociais, de acesso aos recursos naturais, refletindo-se em danos, conflitos e injustiças socioambientais. O poder político econômico determina as ações de produção nos territórios em detrimento de grupos sociais vulneráveis. Tais grupos sociais são entendidos por aqueles que defendem o discurso desenvolvimentista como um entrave ao progresso econômico do país, ao mesmo tempo em que são vítimas da injustiça socioambiental, assumem involuntariamente os riscos e são excluídas do desenvolvimento (ZHOURI, 2008).

Para além do contexto político geral, compreende-se que os principais desafios para a formação para a cidadania no ensino profissional aqui discutidos estão vinculados também aos próprios desafios enfrentados pelo Ensino Médio como etapa de escolarização e pela instituição escolar de modo geral.

Um dos desafios a ser pensado diz respeito ao contexto da atual Reforma do Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017. Tal medida provisória altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece uma série de medidas questionáveis, entre as quais se destaca a abertura para a privatização da educação pública.

Dentre essas medidas, consta o ensino das disciplinas outrora integrantes do currículo da educação básica, como sociologia e filosofia, como disciplinas optativas, correspondente à determinado itinerário formativo, que será ofertado conforme interesse das instituições escolares. Ao perder a condição de disciplina obrigatória, a importância do ensino dessas disciplinas, diretamente ligadas à formação humana e política, volta novamente a ser questionada.

Também nesse contexto, outro desafio até hoje presente é a necessidade de definir com mais clareza o sentido do Ensino Médio, ainda concebido como meio ou como passagem para o Ensino Superior, quando não reduzido à função puramente profissionalizante, sem levar em conta a sua especificidade de ser a última etapa da Educação Básica. Ainda outra questão que cabe ser discutida é o papel da escola como detentora do monopólio do conhecimento e como o espaço único de socialização de jovens diante da emergência de tantos meios de comunicação e de espaços de troca de saberes.

A partir do debate sobre as interseções entre contextos políticos e educacionais, discute-se, a seguir, perspectivas de formação para a cidadania, entendendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e em sua diversidade.

## FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Frigotto e Ciavatta (2003) remetem às distintas acepções do conceito de cidadania entre o liberalismo e aquele proposto por Marx, mas apontam que, em ambos sentidos, a cidadania foi comprometida no Brasil no processo histórico de inserção do povo brasileiro na comunidade política. O autor e a autora se amparam na perspectiva marxista de cidadania coletiva, em sua dimensão social, cultural e política, de emancipação, em oposição à aceção liberal de cidadania como detenção dos direitos civis, políticos e sociais. Conforme defendem, a concepção de cidadania, quando relacionada à perspectiva de adaptação às práticas e valores da produção capitalista se apresenta como uma contradição. No campo da legislação educacional, sobretudo aquelas relacionadas à educação técnica e profissional, tais ideias se apresentam como entraves para a verdadeira formação emancipadora.

No campo dos direitos das crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, estabeleceu finalmente como sujeitos de direitos também essa faixa populacional - as crianças compreendem a faixa etária até 11 anos, e a adolescência compreende o período de 12 a 17 anos. Posteriormente, surgiu o Estatuto da Juventude, instituído pela Lei 12.852, de 2013, estabelecendo os direitos da população de 15 a 29 anos.

No âmbito do debate sobre os direitos das/dos jovens, cabe ressaltar a proposta de Dayrell (2007) da utilização do termo juventudes. Tal termo indica o princípio de pensar a heterogeneidade das/dos jovens, sem homogeneizá-los, pensando as especificidades de suas demandas conforme o contexto de onde vêm. Dessa forma, entendemos que as juventudes não são iguais, são marcadas por condições como as de classe, território, raça e gênero. Nesse sentido, o autor ainda utiliza como proposta analítica o conceito de “condição juvenil” (Dayrell, 2007), que diz respeito à situação social das juventudes e ao modo como sua maneira de ser se concretiza de acordo com as circunstâncias.

A reflexão sobre a relação entre os contextos sociopolítico e o processo educativo passou a ter centralidade no campo da educação. Paulo Freire (1999), precursor da concepção de que a/o estudante é sujeito e que não deve se resignar à história, reivindicava o caráter político da docência. O autor defendia que não existia educação com neutralidade. Freire qualificava como ingênua a postura de quem acreditava estar apenas estudando, constatando. Para Paulo Freire, não é possível estudar por estudar, estuda-se a favor e contra alguma coisa ou alguém. A neutralidade seria uma opção por manter a injustiça e o privilégio dos grupos opressores. A omissão da opção política por parte do professor é, para Paulo Freire, um desrespeito a estudantes.

Essa ideia está diretamente relacionada à concepção mais ampla de educação do autor. Para ele, educar exige criticidade, o processo educacional deve incorporar utopias, ideais, a educação exige uma rebeldia radical e revolucionária, contrária à resignação, que proponha uma ruptura com a ordem vigente, exigindo escolhas,

tomadas de posição, intervenções. Sua ideia é de que somos sujeitos, e não objetos da história, e é por isso que devemos mudar, e não nos adaptar ao mundo. É nesse sentido que a educação tem, para o autor, um papel transformador (FREIRE, 1999).

Além disso, Paulo Freire (1983) critica fortemente a oposição do sujeito que ensina como ativo e o que aprende como passivo. O autor afirma que “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos” (FREIRE, 1983, pp. 16). Nesse sentido, o conhecimento é construído na práxis, na relação ação e reflexão e só pode existir se apreendido em confrontação com o mundo, e não transferido. Por isso, o processo educativo precisa estar relacionado à realidade como totalidade, e não apenas reduzir-se à técnica. É por meio da práxis que o conhecimento passa do sensível até alcançar a razão da realidade. Conforme afirma o autor, é preciso desenvolver sobre a ação o “logos” e não apenas a “doxa” para construir a práxis.

Existe uma oposição entre dialogicidade e antidialogicidade, em que a última se constitui como a invasão autoritária de um sistema de valores histórico-cultural sobre outro. Quando o grupo invadido é pensado como objeto, essa invasão envolve o pensar sobre e não com, que envolve a manipulação e a massificação, a subestimação da capacidade intelectual desse grupo. Isso é facilitado pelo fato de que, no sistema de opressão, em que não há a cultura da participação, existe uma desconfiança por parte de quem trabalha com relação a si mesma/o, a seu conhecimento. (FREIRE, 1983)

Estabelecer o diálogo envolve discutir a instrumentalidade do conhecimento, do que decorre a centralidade do papel docente. A problematização independe do conteúdo e constitui-se como atributo docente. Além disso, no contexto da ação política o/a educador/a é apenas um/a dos/as participantes agentes da mudança. Na unidade pedagógica, todas as pessoas e profissionais ligadas ao processo são educadoras. (FREIRE, 1983).

Conforme discute Paulo Freire (1993), essa ação educadora e emancipadora transcende a técnica. E muitos são os conhecimentos úteis nessa construção, ainda que não reconhecidos, como a análise semântica dos termos utilizados, bem como a análise da consciência do grupo.

Nesse sentido, a escola se apresenta como instituição privilegiada no que diz respeito às possibilidades de formação para a cidadania. Para tanto, é preciso pensá-la para além da formação para o trabalho e para a técnica, conforme propõe Freire (1993). Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, a/o estudante é cidadã/o, o que implica então não só em ter direitos, mas também em lutar por eles.

É nesse caminho que tal perspectiva se associa à concepção de educação integral (RAMOS, 2014; MOURA, FILHO E SILVA, 2015). Muitas vezes confundida com a escola integrada ou a educação em tempo integral, em que são oferecidas atividades complementares no contra turno do ensino, a educação integral não se define nem pode ser garantida por isso. Ela se define justamente como uma formação que abrange

as diversas dimensões da vida humana, como a social, cultural, econômica, afetiva etc., não estando reduzida apenas à dimensão profissional.

O ensino profissional, nos moldes como é apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012 dialogam com os princípios da educação integral, já que têm como objetivo formar cidadãs/os trabalhadoras/es. A formação de mera mão-de-obra é uma ideia que vem sendo, ainda que não explicitamente, retomada nas Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica de 2021. Em meio a demais políticas tais iniciativas se colocam como desafio não apenas para a formação para a cidadania na educação profissional, mas também para a própria condição de cidadania das/os trabalhadoras/es. A despeito desses desafios, é possível construir, no cotidiano da prática educativa, possibilidades de formação para a cidadania, conforme discutido na sequência.

#### **POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Conforme defende Ramos (2014) e Moura, Filho e Silva (2015), o conhecimento em ciências humanas, sociais e linguísticas são condições para a formação integral do sujeito histórico, trabalhador capaz de produzir sua existência no enfrentamento da realidade dada. Cabe a educadoras/es desconfiar de novidades neoconservadoras que não estejam voltadas para essa finalidade.

O ensino de sociologia se apresenta, portanto, como uma ferramenta central para a formação da cidadania. A disciplina e o segmento do ensino compartilham de vários objetivos e princípios em comum, como a perspectiva de que o ser humano é produtor de sua realidade social e do entendimento das questões sociais como produtos da ação humana e de suas relações, e não como dados da natureza, e que, portanto, podem ser construídas e reconstruídas (BRASIL, 2006).

O reconhecimento das diversidades, a compreensão das relações sociais de produção do trabalho e a integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia, cultura, modo de vida, e processo de socialização da população são também demandas da formação profissional as quais o ensino de sociologia pode contribuir amplamente. Não há disciplina mais apropriada senão a sociologia para contribuir com o entendimento das construções das desigualdades e hierarquias sociais. O mundo do trabalho e o sistema econômico de produção são questões clássicas para a disciplina, que surgiu justamente da demanda de entendimento das grandes mudanças históricas nesse contexto.

Nesse sentido, conceitos e categorias sociológicas como sociedade, classes sociais, divisão social do trabalho, cultura, cidadania, representações sociais, trabalho, gênero e raça, dentre outros, são essenciais para possibilitar o entendimento das

questões do mundo do trabalho, das diversidades, das minorias sociais e dos processos de desigualdades e de exclusão social.

A educação ambiental na educação profissional também apresenta uma série de possibilidades. Compreende-se que a educação ambiental crítica tem grande potencial para a formação da cidadania, pois possibilita a construção de alternativas aos modelos políticos econômicos hegemônicos, comungando dos mesmos princípios da educação profissional. Se o objetivo dessa é formar não apenas mão-de-obra, mas cidadãs/ãos trabalhadoras/es, é imprescindível a apropriação das questões socioambientais correspondentes ao contexto do campo profissional.

O processo educativo, sobretudo os que ocorrem em territórios indígenas, quilombolas ou do campo, devem partir dos conhecimentos locais, levar em conta suas especificidades, da alimentação ao material didático, envolver a comunidade tanto no planejamento como na execução da formação, contar com docentes com formação específica, fazer uso dos mecanismos de comunicação local, contribuindo para a autonomia desses grupos com relação à subsistência e a preservação de sua identidade (GOMES, 2012). É imprescindível, nesse processo, uma análise da atuação da agroindústria e da mineração nesses territórios, de forma a construir criticidade e não submissão. As/os estudantes devem se entender como agentes capazes da mudança, e não apenas de adaptação à realidade.

É fundamental que a/o estudante do ensino profissional entenda seu lugar no mundo do trabalho, e, para tanto, tenha dimensão da divisão social do trabalho tanto a nível local como global. Nesse sentido, é oportuno promover atividades que tenham como finalidade discutir o lugar da mídia no sistema político-econômico e as formas como ela se estabelece no Brasil, de acordo com sua regulamentação e seu cenário político. É também importante que seja encorajada/o a conhecer as representações sindicais e movimentos sociais correspondentes ao seu campo de trabalho.

Cabe ainda salientar que a abordagem de tais temas pode ser feita por meio de recursos didático-pedagógicos que estimulem a reflexão sobre a realidade de forma a problematizá-la e provoquem o estranhamento por parte das/os estudantes. Esses recursos podem ser notícias jornalísticas, dados de pesquisas, músicas, vídeos, filmes, fotografias, charges, debates nas redes sociais e até mesmo jogos que envolvam ludicidade. O jogo Okupa, por exemplo, desenvolvido pelo Fórum das Juventudes da Grande BH, é um jogo de tabuleiro em que participantes devem vencer desafios para ganhar o acesso a espaços da cidade, propiciando o debate sobre cidadania e o direito de acesso a recursos públicos. Todos esses recursos didáticos são válidos desde que instiguem o interesse das/os estudantes e estejam de alguma forma ligados a seu contexto sociocultural.

Por fim, apresenta-se aqui um recurso ainda pouco conhecido para a construção da cidadania nas instituições educacionais. Trata-se da mediação de conflitos, um método constituinte da justiça restaurativa em que os conflitos, cada

vez mais presentes nas instituições de ensino e nas mais variadas formas, são tratados de forma democrática em encontros em que se envolve a comunidade. Sem dúvida, além de contribuir na atenuação dos conflitos, é um poderoso recurso na formação para a cidadania no que diz respeito ao envolvimento das/dos jovens nas questões coletivas de forma responsável, participativa e democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate empreendido neste trabalho evidenciou possibilidades de práticas pedagógicas voltadas para a formação para a cidadania na educação profissional. Tais propostas se articulam à concepção de educação integral que, a despeito de projetos político educacionais conservadores que visam a instrumentalização para o mercado capitalista, têm como foco a formação de sujeitos históricos.

PATROCINO, L. B. Professional education and training for citizenship - between legislations and pedagogical possibilities. *Educação em Revista*, Marília, v. 22, p. 27-38, 2021, Edição Especial 2.

**ABSTRACT:** The article aims to discuss the formation for citizenship in Professional Education. To this end, a historical analysis of Brazilian legislation around Professional Education is carried out, as well as its curricular guidelines, in order to identify how the theme of citizenship permeates the political perspectives for this segment of education. In addition, it discusses educational perspectives on education for citizenship in the light of Paulo Freire and pedagogical practices that can be introduced in the educational routine aimed at this objective. In the political scenario, a new conservative turn is observed, which is reflected in the proposals for Professional Education, which can, however, be faced in the pedagogical routine, with practices aimed at training for citizenship.

**KEYWORDS:** Professional Education. Citizenship Education. Curricular Guidelines.

## REFERÊNCIAS

ANPED. *Nota De Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica*. 20 de janeiro de 2021. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionaispara-educacao-profissional-e>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1999.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, 2012.

BRASIL. *Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, 2021.

- BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1937.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- CIAVATTA, M. O *Trabalho como Princípio Educativo*: uma investigação teórico-metodológica (1930-1960). Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro. 1990.
- CNE. *Parecer n. 16/1999*. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Documenta (456) Brasília, set.1999.
- CNE. *Parecer n. 5/2011*. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, mai., 2011.
- CUNHA, Luíz Antônio. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. *Revista Tecnologia & Cultura*, Rio de Janeiro, v. 2, jul./dez. 1998, p. 25-42.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). *A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2003, p. 45-60.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, out.-dez. 2015.
- RAMOS, Marise Nogueira. *História e Política da Educação Profissional*. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.
- ZHOURI, Andréa. Justiça ambiental, diversidade cultural e accountability: desafios para a governança ambiental. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 23, n. 68, 2008.

---

Recebido em: 25/06/2021.

Aprovado em: 18/10/2021.

