



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOL. DE PERNAMBUCO
CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

GLERGER ALCÂNTARA SABIÁ

ENSINO DO DIREITO NO CURSO TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO:
uma investigação do trabalho educativo de seleção e organização dos conteúdos
curriculares a partir da pedagogia histórico-crítica

Olinda

2024

GLERGER ALCÂNTARA SABIÁ

**ENSINO DO DIREITO NO CURSO TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO:
uma investigação do trabalho educativo de seleção e organização dos conteúdos
curriculares a partir do pedagogia histórico-crítica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Olinda do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto

Olinda

2024

S116e Sabiá, Glerger Alcântara.
Ensino do Direito no curso técnico de Segurança do Trabalho: uma investigação do trabalho educativo de seleção e organização dos conteúdos curriculares a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. / Glerger Alcântara Sabiá. – Olinda, PE: O autor, 2024.
113 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

Inclui Referências.

1. Educação – Currículo. 2. Currículo – Ensino Profissional. 3. Planejamento Educacional. 4. Ensino do Direito. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. 6. Educação Profissional e Tecnológica. I. Duarte Neto, José Henrique (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

375 CDD (22. Ed.)

Catálogo na Fonte

Bibliotecária Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de
dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

GLERGER ALCÂNTARA SABIÁ

**ENSINO DO DIREITO NO CURSO TÉCNICO DE SEGURANÇA DO
TRABALHO: uma investigação do trabalho educativo de seleção e organização dos
conteúdos curriculares a partir da pedagogia histórico-crítica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 30 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto
Instituto Federal de Pernambuco (Orientador)

Prof^ª. Dr^ª. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco (Examinadora interna)

Prof. Dr. Giovanny Simon Machado
Universidade Federal de Pernambuco (Examinadora externo)



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de
dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

GLERGER ALCÂNTARA SABIÁ

PROJETO DE INTERVENÇÃO

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 30 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto
Instituto Federal de Pernambuco (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco (Examinadora interna)

Prof. Dr. Giovanny Simon Machado
Universidade Federal de Pernambuco (Examinadora externo)

Dedico este trabalho à temporalidade histórica, capaz de reunir no mesmo esforço meu pai, José Pacelli Sabiá, cujas palavras críticas, inadvertidamente, continuam a reverberar a radicalidade dos significados, e minha filha, Flora Andrade Sabiá, cuja descoberta do mundo persuade, generosamente, a intencionalidade do gesto formativo como um compromisso com a humanidade.

Eles de fato acreditam que a defesa da legalidade não nos mata, mas, ao contrário, nos salvará! (Ouriques, 2023, n.p.).

Como pode não ser um embusteiro aquele que ensina os famintos outras coisas
Que não a maneira de abolir a fome? (Brecht, 2000, p. 74).

Todo direito é um golpe (Mascaro, 2018, p. 147).

Há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas (Saviani, 2008b, p. 64).

RESUMO

É comum que o ensino do Direito seja associado à ampliação da cidadania política ou da consciência filosófica. Entretanto, a experiência da educação profissional e tecnológica de nível médio, marcada pela dualidade estrutural das classes sociais brasileiras, evidencia as contradições entre as propostas curriculares e os objetivos educacionais. As teorias dominantes, o positivismo jurídico e a pedagogia das competências reforçam a tendência de desvincular o conteúdo específico das disciplinas das finalidades sociais mais amplas. Nesse contexto, esta dissertação é resultante de uma pesquisa exploratória sobre o trabalho educativo de seleção e organização dos conteúdos curriculares, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). O objetivo da pesquisa foi analisar os conteúdos curriculares e os planos de ensino de Direito nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos em segurança do trabalho do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). A pedagogia histórico-crítica (Demerval Saviani) e a filosofia marxista do direito (Evgeni Pachukanis) constituíram o referencial teórico da investigação. A revisão da literatura de referência destacou, enquanto categorias teóricas, o *trabalho como princípio educativo*, os *princípios curriculares no trato com o conhecimento sobre a forma jurídica*, para a compreensão do Direito enquanto saber escolar histórico e determinado. Como procedimentos metodológicos, as técnicas de documentação indireta da pesquisa documental forneceram os dados para esta investigação. O estudo utilizou bases de dados institucionais e fontes documentais de domínio público, analisando onze projetos pedagógicos de cursos técnicos em segurança do trabalho, aprovados e publicados entre os anos de 2007 e 2023, nos quatro *campi* do IFPE que ofertam o referido curso técnico (Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife). Os dados coletados foram tratados por meio da análise de conteúdo do tipo temática. Os resultados sugerem possível déficit no caráter democrático e no desenvolvimento epistemológico e pedagógico do planejamento curricular. Quanto aos conteúdos curriculares, a pesquisa evidenciou a ausência de problematização da interpretação juspositivista, o esvaziamento da abordagem crítica da fundamentação histórica, filosófica e sociológica do Direito e a necessidade de explicitação da historicidade dos conhecimentos jurídicos. Como conclusão, a investigação aponta a necessidade de maiores reflexões sobre a seleção e organização dos conteúdos das disciplinas jurídicas dos cursos técnicos, de modo a promover um ensino do Direito mais adequado aos objetivos educacionais afirmados institucionalmente, voltados à formação integral do ser humano. Como produto educacional, foi elaborado um projeto de intervenção para realização de oficinas de planejamento curricular e formação de professores, com o objetivo de qualificar o trabalho educativo com base nos resultados da pesquisa, por meio da problematização dos critérios de seleção e organização dos conteúdos curriculares em face dos objetivos educacionais.

Palavras-chave: ensino do Direito; pedagogia histórico-crítica; forma jurídica; trabalho educativo.

ABSTRACT

It is common for the teaching of Law to be associated with the expansion of political citizenship or philosophical awareness. However, the experience of professional and technological education at the secondary level, marked by the structural duality of Brazilian social classes, highlights the contradictions between curricular proposals and educational objectives. The dominant theories, legal positivism and competency-based pedagogy, reinforce the tendency to dissociate the specific content of disciplines from broader social purposes. In this context, this dissertation results from an exploratory research on the educational work of selection and organizations curricular contents, developed within the scope of the Graduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT). The research aimed to analyze the curricular contents and teaching plans of Law in the pedagogical projects of the occupational safety technical courses at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Pernambuco (IFPE). The theoretical framework of the investigation was based on the historical-critical pedagogy (Demerval Saviani) and the Marxist philosophy of law (Evgeni Pachukanis). The literature review highlighted, as theoretical categories, *work as an educational principle*, *curricular principles in dealing with knowledge about the legal form*, to understand Law as a historical and determined school knowledge. As methodological procedures, the techniques of indirect documentation of documentary research provided the data for this investigation. The study used institutional databases and public domain documentary sources, analyzing eleven pedagogical projects of technical courses in occupational safety, approved and published between 2007 and 2023, in the four IFPE campuses that offer the referred technical course (Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca, and Recife). The collected data were treated through thematic content analysis. The results suggest a possible deficit in the democratic character and the epistemological and pedagogical development of curriculum planning. Regarding the curricular content, the research highlighted the absence of problematization of the juspositivist interpretation, the emptying of the critical approach to the historical, philosophical, and sociological foundations of Law, and the need to explain the historicity of legal knowledge. In conclusion, the investigation points to the need for further reflections on the selection and organization of the contents of legal disciplines in technical courses, to promote a teaching of Law more appropriate to the educational objectives institutionally stated, aimed at the integral formation of the human being. As an educational product, an intervention project was developed to conduct curricular planning and teacher training workshops, aiming to qualify the educational work based on the research results, through the problematization of the selection and organization criteria of the curricular contents in view of educational objectives.

Keywords: Law teaching; historical-critical pedagogy; legal form; educational work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Distinção entre os momentos da forma jurídica.....	47
Quadro 1 - Situação do curso técnico em segurança do trabalho nos <i>campi</i> IFPE.....	61
Quadro 2 - Situação dos professores do eixo profissionais das ciências jurídicas.....	63
Quadro 3 - Componentes curriculares relacionados ao Direito e a ausência de participação dos professores do eixo profissional das ciências jurídicas	67
Quadro 4 - Planos de ensino dos componentes curriculares “Noções de Direito”, “Legislação Aplicada à Segurança do Trabalho” e equivalentes.....	73

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Setec/MEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC
Sindtest-PE	Sindicato dos Técnicos em Segurança do trabalho do Estado de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	12
2	OBJETIVOS	23
2.1	OBJETIVO GERAL	23
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
3	REFERENCIAL TEÓRICO	24
3.1	O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	24
3.2	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	34
3.3	A CRÍTICA DA FORMA JURÍDICA	38
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
4.1	DESENHO DO ESTUDO	52
4.2	LOCAL E PERÍODO DO ESTUDO	53
4.3	FONTE DOS DADOS, INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	54
4.4	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	59
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
5.1	AUSÊNCIA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS JURÍDICAS NO ENSINO DO DIREITO	60
5.2	AUSÊNCIA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS JURÍDICAS NO PLANEJAMENTO CURRICULAR	66
5.3	AUSÊNCIA DE CONTEÚDOS PARA O ENSINO DO DIREITO	70
6	PRODUTO EDUCACIONAL – PROJETO DE INTERVENÇÃO	84
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	91
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	99

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Esta é uma pesquisa empreendida por um trabalhador da educação em construção. Há, portanto, neste gesto, tanto a busca científica de compreender o processo de formação humana, no qual se insere o trabalho deste professor que se pretende pesquisador, quanto o compromisso ético emancipatório para com a classe social à qual se vincula.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, Profissional e Tecnológica (ProfEPT), cuja área de conhecimento é Multidisciplinar e tem como área básica e de avaliação o Ensino, conforme a Plataforma Sucupira da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Atrela-se, portanto, à necessidade de aperfeiçoar as práticas educativas e a gestão escolar vinculadas à Educação Profissional Tecnológica.

No horizonte, está a construção de uma educação escolar que forme pessoas de pensamento, de sentimento e de práxis, como bem sintetizam Martins, Abrantes e Facci (2020, p. 9):

[...] uma educação escolar que forme uma *pessoa de pensamento*, apta a pensar para além das aparências e com autonomia intelectual para analisar a realidade por meio de elementos conceituais em suas formas mais elaboradas, [...] uma *pessoa de sentimentos*, sensível ao conjunto dos seres humanos, dotada de senso de justiça e capaz de indignar-se diante de arbitrariedades contra qualquer membro do gênero humano. [...] uma pessoa de práxis, que, compreendendo as contradições existentes na ordem de produção e reprodução da sociedade, engaja-se na luta por uma sociedade livre de dominação e opressão.

Trata-se de investigação sobre o trabalho educativo de seleção e organização dos conteúdos de ensino do Direito ministrados nos cursos Técnicos em Segurança do Trabalho ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). A pesquisa traz como pressupostos os objetivos educacionais para investigar, com base teórica na Pedagogia histórico-crítica, a natureza dos conteúdos a serem ministrados.

Neste contexto, o fenômeno do ensino é compreendido como a “organização articulada dos objetivos educacionais, dos conteúdos a serem ministrados, do método pelo qual o ensino deva ocorrer e dos expedientes avaliativos aos quais o processo de ensino e aprendizagem se submetem” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 5).

Quanto aos objetivos, a Pedagogia histórico-crítica compreende a Educação como uma atividade mediadora da prática social que cumpre o papel de humanizar os indivíduos, a partir da socialização do saber elaborado, das formas mais desenvolvidas em que se expressa o conhecimento objetivo acumulado historicamente (Saviani, 2011).

Na Constituição da República de 1988 consta como objetivo da Educação o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Assim, é importante ressaltar a institucionalidade que caracteriza o IFPE e os objetivos educacionais que o legitimam.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Essas entidades são constituídas sob a forma de autarquias vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), com personalidade jurídica, patrimônio, orçamento e servidores próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que, diante de suas particularidades, requerem, para seu melhor funcionamento e cumprimento do interesse público, gestão administrativa e financeira descentralizada.

Em Pernambuco, com o advento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), instituída pela Lei nº 11.892/2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) foi estruturado pela aglutinação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e suas unidades Recife, Pesqueira e Ipojuca e as Escola Agrotécnicas Federais de Barreiros, Belo Jardim e Vitória.

Essa nova institucionalidade tem o objetivo de...

[...] promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade (IFPE, 2022, p. 21).

Há, portanto, o reconhecimento de um propósito específico para a sua estrutura curricular (Brasil, 2010, p. 26):

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

O Projeto Político Pedagógico Institucional do IFPE (PPPI) parte de “um conceito de educação de qualidade, que vise à formação integral e integrada para a cidadania”, reconhecendo que é...

[...] de fundamental importância que o IFPE organize, selecione, direcione saberes [...], contribuindo para que o estudante possua sólidos conhecimentos científicos e tecnológicos, [...] com o objetivo de construir e consolidar não só a qualificação profissional, mas, sobretudo, a formação humana (IFPE, 2012, p. 34-35).

Assim, para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos, consta a orientação institucional no sentido de que “a Organização do Currículo deve privilegiar a formação profissional integral do ser humano, com vistas a uma atuação no mundo do trabalho pautada pela prática cidadã e pelo desenvolvimento sustentável da sociedade” (IFPE, 2014a, p. 6).

No caso do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, conforme o Projeto Pedagógico, o objetivo geral é (IFPE, 2014b, p. 16):

Habilitar profissionais para desempenhar atividades de prevenção a acidentes de trabalho, em consonância com o ordenamento jurídico vigente específico, como forma de salvaguardar a integridade física do trabalhador, melhorar a qualidade de vida e atender à demanda desses profissionais pelo setor produtivo.

Nesse quadro, o curso Técnico em Segurança do Trabalho deve fornecer...

[...] os conhecimentos necessários para o profissional desempenhar as funções de promover a saúde e a segurança do trabalhador nos diversos setores do trabalho e de assessorar os diversos órgãos da empresa em assuntos de segurança e higiene (IFPE, 2014b, p. 16).

A profissão de Técnico em Segurança do Trabalho foi criada pela Lei nº 7.410, de 27 de novembro de 1985, regulamentada pelo Decreto nº 92.530 de 09 de abril de 1986, cujas atividades estão definidas na Portaria MTP nº 671, de 8 de novembro de 2021.

O referido curso, ao lado dos cursos técnicos em Defesa Civil e em Prevenção e Combate a Incêndio, compõe o Eixo da Segurança no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo o qual, “para atuação como Técnico em Segurança do Trabalho, são fundamentais: [...] Conhecimento das normas técnicas e regulamentadoras” (Brasil, 2023, p. 443).

Assim, quanto ao ensino do Direito, na organização curricular do Curso Técnico em Segurança do Trabalho despontam os componentes curriculares “*Noções de Direito*” e “*Legislação aplicada à Segurança do Trabalho*”, ministrados por docentes do eixo profissional das Ciências Jurídicas (bacharéis em Direito), conforme o Projeto Pedagógico (IFPE, 2014c, p. 26-28).

A relevância do ensino do Direito neste curso decorre do modo como a sociedade contemporânea tem enfrentado os riscos inerentes ao trabalho, assumindo basicamente duas formas: a regulação e o litígio (Brauer, 2006, p. 5 *apud* Perereira, 2015, p. 16):

A regulação da matéria, que teve importante incremento a partir da década de 1970, surge na forma de edição de diversas normas que buscam implementar requisitos para reduzir os riscos do trabalho. Pode-se dizer que, hoje, praticamente todos os países apresentam um corpo de normas regulatórias, mais ou menos minuciosas, destinadas à proteção da segurança e saúde do trabalhador. Além das normas, o processo de regulação nos diversos países acarretou a criação de órgãos de fiscalização no sentido de realizar a implementação prática da regulação (*law enforcement*), abrangendo atividades de inspeção, orientação e punição dos destinatários.

Os litígios envolvendo a matéria tem se intensificado na maior parte do mundo, por intermédio da utilização das Cortes Judiciárias com o objetivo da obtenção de condenações civis e criminais daqueles que não cumprem as regras de segurança e saúde do trabalho, incrementando (ou não evitando) os riscos laborais e dando margem a acidentes e doenças.

No Estado Brasileiro, a regulação do trabalho e do sistema de seguridade social (regime geral de previdência social) se dá no âmbito nacional. Os ramos do Direito do Trabalho e do Direito Previdenciário estruturam normativamente a área de Segurança do Trabalho e balizam o ensino do Direito neste Curso Técnico. Nesse campo, a competência legislativa (Congresso Nacional), a competência judiciária (Justiça do Trabalho) e a competência regulatória (Ministério do Trabalho) são federais, ou seja, uniformizadas em nível nacional, conforme a Constituição da República de 1988.

Esse quadro é capaz de justificar, em grande medida, a semelhança dos conteúdos de ensino do Direito observada em diferentes *campi* do IFPE, não obstante as diferenças geoeconômicas dos “*arranjos produtivos, sociais e culturais locais*”, que devem orientar a oferta formativa (art. 6º, inciso IV, da Lei nº 11.892/2008).

Numa perspectiva histórico-crítica, o ensino do Direito requer, portanto, o reconhecimento de formas mais desenvolvidas, mais complexas e mais plenamente determinadas em termos de estrutura e funções atuais deste objeto de estudo, bem como o conhecimento de sua gênese histórica, suas condições sociais de desenvolvimento e transformações processuais (Netto, 2011).

Assim, nos cursos Técnicos em Segurança do Trabalho ofertados pelo IFPE, os conteúdos de ensino do Direito devem estar orientados para o alcance dos objetivos educacionais emancipatórios afirmados. A questão que se coloca, portanto, é: **os conhecimentos jurídicos selecionados e organizados nos componentes curriculares**

“Noções de Direito” e “Legislação Aplicada à Segurança do Trabalho” representam as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente?

A contradição do trabalho educativo no trato com o conhecimento decorre da especificidade do Direito enquanto objeto de ensino, ou seja, da contradição da forma jurídica das relações sociais (Mascaro, 2019, p. 52):

[...] o direito se apresenta sobre um quadro dialético bem claro: na sua aparência imediata e na sua estrutura formal, o direito se apresenta como justo, igual, racional e livre. E, materialmente, ele estrutura e ampara uma sociedade injusta e desigual. Toda vez que identificamos o direito só como técnica neutra ou como a ordem justa, encaminhamos a sua compreensão para um claro e danoso conservadorismo ou até a um calamitoso reacionarismo, em defesa da exploração capitalista.

No campo da Saúde e Segurança do Trabalho, as contradições do Direito – e do ensino do Direito – são ainda mais dramáticas, em virtude das vastas e profundas transformações do mundo do trabalho (Antunes, 2018), com reflexos traumáticos e destrutivos no Direito do Trabalho (Delgado, 2019).

O sacrifício dos direitos trabalhistas como medida de ampliação da reprodução capitalista é prática que se acentuou na atual conjuntura econômica (Dutra, 2017). As alterações das normas jurídicas estruturantes deste campo do conhecimento evidenciam as transformações no mundo do trabalho: a ampliação da terceirização do trabalho (Lei nº 13.429/2017), a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017), a reforma da Previdência Social (Emenda Constitucional nº 103/2019), as revisões das Normas Regulamentadoras de Saúde e Segurança do Trabalho (Portaria ME/SEPRT nº 915/2019 e seguintes), além da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e do enfraquecimento do pacto social pela limitação do gasto público (Emenda Constitucional nº 95/2016).

Desde a década de 1990, cresceram em escala global as práticas de precarização do trabalho humano (terceirização, subcontratação, larga utilização do trabalho temporário ou em tempo parcial, incremento da informalidade, dentre outros), conforme noticia Antunes (2009). O fenômeno repercutiu também na organização coletiva dos trabalhadores, enfraquecendo-a, como observa Delgado (2006).

O contrato de trabalho formal e regulado é pressuposto normativo de todo o sistema de proteção jurídico trabalhista da saúde e segurança do trabalho. Assim, a sua substituição progressiva pelas diversas formas desprotegidas de empreendedorismo, cooperativismo, trabalho voluntário, trabalho atípico, trabalho intermitente, trabalho autônomo, etc. representa um desafio para o ensino do Direito desprovido de uma fundamentação histórico-crítica, pois “quanto mais frágil a legislação protetora do trabalho e a organização sindical na localidade,

maior o grau de precarização das condições de trabalho, independentemente do grau de "modernização" das linhas de produção ou ambientes de trabalho como um todo" (Antunes; Praun, 2015).

Assim, a relevância de uma investigação dos conteúdos de ensino dos componentes curriculares *Noções de Direito e Legislação aplicada à Segurança do Trabalho* decorre da tendência crescente de precarização estrutural da força de trabalho em escala global, que se expressa no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural (Antunes, 2018).

É oportuno inquirir de que forma os conteúdos das propostas curriculares do IFPE se relacionam com as transformações do mundo do trabalho, com a chamada "dialética espetacular do trabalho" (Antunes, 2018, p. 26):

É aqui que emerge uma constatação central: se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador e transformador, por outro devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social, tal como o conhecemos sob a vigência e o comando do *trabalho abstrato*.

Isso porque o *sentido do trabalho* que estrutura o capital (o *trabalho abstrato*) é desestruturante para a humanidade, enquanto seu polo oposto, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade (o *trabalho concreto* que cria bens socialmente úteis), torna-se potencialmente desestruturante para o capital. Aqui reside a *dialética espetacular do trabalho*, que muitos de seus críticos foram incapazes de compreender.

Mas é essa processualidade contraditória, presente no ato de trabalhar, que emancipa e aliena, humaniza e sujeita, libera e escraviza, que (re)converte o estudo do trabalho humano em questão crucial de nosso mundo e de nossa vida.

Na dimensão pedagógica, considerando os objetivos educacionais emancipatórios, o ensino do Direito no curso Técnico em Segurança do Trabalho deve estar pautado em "conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana" (Pacheco, 2015. p. 16). Trata-se de um dos desdobramentos da problematização do trabalho educativo a que se refere o professor Demerval Saviani (2012 *apud* Galvão; Lavoura; Martins, 2019. p. 132):

É nesse quadro que cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário para os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. Esse é o sentido da problematização.

Assim, é necessário que o Direito (conhecimento jurídico) objeto do ensino possibilite aos estudantes não só a participação ativa na sociedade em que vive, mas, sobretudo, a ação para transformar essa sociedade, superando as suas limitações. Este objetivo conduz à questão

pedagógica sobre qual o Direito, ou quais os conhecimentos jurídicos, deve ser objeto do trabalho educativo de seleção e organização para o ensino, no sentido de “*formar para transformar e não para adaptar*” (Tuleski, 2021).

A identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo – no caso da pesquisa, o conhecimento jurídico aplicado à segurança do trabalho – é uma das tarefas a que se propõe a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011. p. 8-9):

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Sob uma perspectiva histórico-crítica, o modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento no trabalho educativo é objeto de reflexão de autores que buscam estabelecer “*princípios curriculares no trato com o conhecimento*”, como um conjunto de determinações para o ato de ensinar (Coletivo de Autores, 1992; Gama, 2015; Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

O estudo dos “*princípios curriculares no trato com o conhecimento*” ao lado da filosofia crítica requalifica e expõe a contradição do ensino do Direito na educação profissional e tecnológica de nível técnico. Parte-se da necessidade de socializar o saber objetivo que compreende o conhecimento jurídico sem reforçar a “*concepção jurídica de mundo*” (Engels; Kautsky, 2012) ou, dito de outra forma, possibilitar aos estudantes da classe trabalhadora a apropriação da “*tecnologia jurídica dos direitos sociais*” (Batista, 2012), o domínio das “*técnicas jurídicas*” (Miaille, 2005), sem reduzir o conteúdo desta aprendizagem ao “*fetichismo da norma*” (Pachukanis, 2017), sem reduzir o processo pedagógico à uma ingênua contribuição à estéril “*legalização da luta de classes*” (Edelman, 2016).

Por isso é importante investigar o trabalho educativo de (a) identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o conhecimento jurídico enquanto saber objetivo produzido historicamente e (b) converter esse saber objetivo (conhecimento jurídico) em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos nos espaço e tempo escolares (Saviani, 2011).

No caso do Professor de Ciências Jurídicas do IFPE, o desempenho deste trabalho educativo é, quase sempre, um trabalho solitário, individual e, de certo modo, artesanal, amador, na medida em que as condições de trabalho no IFPE são marcadas pelo isolamento dos Professores de Ciências Jurídicas e pela falta de espaços institucionais para problematização e construção coletiva de critérios e princípios para seleção e organização dos conteúdos jurídicos de ensino para os cursos técnicos.

Nesse sentido, da experiência cotidiana deste professor, destacam-se os seguintes aspectos das condições de trabalho:

- a) a falta de formação pedagógica (crítica) dos professores (bacharelado e pós-graduações em Direito);
- b) o número insuficiente de Professores de Ciências Jurídicas para os componentes curriculares relacionados ao Direito ofertados nos *campi* do IFPE. Em geral, um professor por *campus*, havendo *campus* sem nenhum professor, mesmo ofertando disciplinas jurídicas, conduzida por professores de outras áreas;
- c) o regime de trabalho parcial e a acumulação de vínculos profissionais, dificultando a participação em atividades institucionais de planejamento pedagógico e de formação de professores;
- d) a elaboração dos projetos pedagógico dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho sem a colaboração dos Professores de Ciências Jurídica;
- e) a ausência de material didático específico para o nível técnico de ensino do Direito. A bibliografia de referência para o ensino do Direito nos Cursos Técnicos, indicada nos projetos curriculares e disponibilizada pelas bibliotecas do IFPE, reúne obras destinadas à graduação em Direito, cujo grau de especialização teórica e aplicação profissional dificulta a utilização como material didático para introdução crítica ao estudo do direito e a assimilação dos conhecimentos jurídicos por estudantes de nível técnico;
- f) a ausência de instância, fórum, coordenação ou unidade organizacional no IFPE que reúna os professores de Ciências Jurídicas, no sentido de promover a organização coletiva do trabalho educativo a partir do diálogo entre os professores de Ciências Jurídicas e entre estes e os professores das áreas de formação básica.
- g) a cultura escolar segundo a qual os programas curriculares de Direito não podem ser objeto de problematizações pedagógicas a não ser por juízes, procuradores, etc., como desdobramento das relações de poder e autoridade pública tradicionalmente

associadas às profissões jurídicas. Na prática, pelo argumento da autoridade, o desenvolvimento pedagógico é interdito e/ou educadores se desobrigam da organização curricular no que se refere ao específico caso do ensino do Direito.

Essas condições de trabalho evidenciam a existência de poucas oportunidades de amadurecimento institucional e profissional, quanto às problemáticas do trato com o conhecimento do Direito (os critérios de seleção e organização dos conteúdos, a elaboração coletiva das propostas curriculares, etc.), bem como o trabalho a partir de soluções individuais dos poucos e isolados Professores de Ciências Jurídicas do IFPE.

Essa situação reforça, de modo incomum, a centralidade do programa curricular na organização do trabalho educativo dos Professores de Ciências Jurídicas do IFPE. Mais do que em outras áreas e níveis de conhecimento, esses documentos institucionais, constantes nos projetos pedagógicos dos cursos, são muitas vezes o único marco regulador, orientador organizador do trabalho educativo, exercido de modo artesanal e improvisado, por professores isolados e desprovidos de ferramentas teórico-pedagógicas e da práxis político-curricular desenvolvida nas instâncias coletivas.

Essa tem sido a experiência deste pesquisador, desde que iniciou suas atividades como professor do IFPE, em 2016, até o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional Tecnológica, quando o contato com o ferramental teórico da Pedagogia Histórico-Crítica permitiu vislumbrar a superação das contradições pedagógicas relacionadas às limitações do Direito na ordem capitalista, desnudadas pela crítica marxista da forma jurídica.

Sem a Pedagogia histórico-crítica, o avanço da filosofia crítica do Direito apenas qualificava a angústia do jurista crítico, quase professor: como ensinar um conteúdo essencialmente conservador e ideologicamente mistificador, mas cujos domínio técnico e compreensão crítica são relevantes e, por vezes, imprescindíveis aos estudantes da classe trabalhadora no movimento de superação da ordem capitalista?

Para o ensino emancipatório do Direito, a crítica da forma jurídica e a filosofia marxista do Direito são necessárias, mas insuficientes. A identificação deste saber objetivo em sua forma mais elaborada e a sua organização didática em saber escolar devem estar fundamentadas também na pedagogia histórico-crítica, a outra coluna teórica necessária à transformação do jurista em educador.

Esta pesquisa, portanto, está apoiada nesses dois movimentos teóricos. De um lado a pedagogia histórico-crítica (Ciavatta, 2019, 2008; Coletivo de Autores, 1992; Duarte, 2013; Frigotto; Ciavatta, Caldart, 2020; Frigotto, 2009; Galvão Lavoura, Martins, 2019; Gama, 2015;

Ramos, 2010; Saviani, 2021, 2015, 2012, 2011, 2008a e 2007; Saviani, Duarte, 2010). De outro, a crítica da forma jurídica e a filosofia marxista do Direito (Batista, 2012; Caldas, 2017; Edelman, 2016; Engels; Kautsky, 2012; Ferreira, 2020; Mascaro, 2019, 2018; Miaille, 2005; Naves, 2000; Pachukanis, 2017; Pazello, 2015 Silva, 2020).

A busca em periódicos científicos evidenciou que há poucas pesquisas sobre o ensino do Direito e a Pedagogia histórico-crítica, sendo ainda mais raras as que se dedicam ao ensino do Direito na Educação Profissional e Tecnológica, predominando o ensino superior (graduação em Direito e especialização de juristas) como etapa de investigação.

De modo geral, as pesquisas sobre o ensino do Direito estão vinculadas a programas de pós-graduação em Direito, fazendo pouco uso do instrumental teórico do campo da Pedagogia e muito menos da Pedagogia Histórico-Crítica. Por sua vez, as pesquisas sobre o ensino de Direito vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação, mesmo quando baseadas na Pedagogia histórico-crítica, não fazem uso do materialismo histórico-dialético para a abordagem do Direito, não adentrando na especificidade deste objeto de ensino a partir de uma perspectiva crítica ou pautada na filosofia marxista do Direito.

A insuficiência na integração desses campos de conhecimento é evidenciada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação, ao reconhecer que “os cursos de Direito precisam de uma maior aproximação com as escolas” (Capes, 2019, p. 16-21):

A pesquisa em Direito, embora possua também espaços de investigação pura, tem forte caráter aplicado [...]

Na estrutura curricular do Ensino Básico, não há conteúdos obrigatórios que envolvam diretamente questões jurídicas. [...]

Sobre a formação para a cidadania, é evidente que na formação escolar há um déficit de informações sobre direitos e sobre o funcionamento das instituições. Os cursos de Direito precisam de uma maior aproximação com as escolas, levando informações e provocando discussões, municiando o cidadão em formação para o exercício consciente da cidadania.

Assim, no que se refere à seleção e organização dos conteúdos de ensino do Direito a partir de da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, foram investigadas as propostas curriculares e projetos pedagógicos dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho do IFPE, conforme os objetivos, geral e específicos, a seguir enunciados.

Por fim, no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa desenvolvida resultou em uma proposta de intervenção com o objetivo de aperfeiçoar o trabalho educativo dos professores de Direito do Curso Técnico de Segurança do Trabalho, por meio da realização de oficinas para apresentação dos resultados da pesquisa e para a

elaboração coletiva de propostas curriculares a partir da aplicação dos fundamentos da didática histórico-crítica.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as propostas curriculares de ensino do Direito nos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco a partir da pedagogia histórico-crítica.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os componentes curriculares e os planos de ensino relacionados ao Direito nos Cursos Técnicos de Segurança do Trabalho ofertados pelos *campi* do IFPE;
- Caracterizar a natureza dos conteúdos dos componentes curriculares “Noções de Direito”, “Legislação Aplicada à Segurança do Trabalho” e equivalentes dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho do IFPE, a partir dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica e da filosofia crítica do Direito;
- Formular uma proposta de oficina de reelaboração das propostas curriculares que fomente a problematização dos critérios de seleção e organização dos conteúdos para ensino do Direito, em face dos objetivos educacionais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A vertente marxista de Antonio Gramsci e a ontologia do ser social de György Lukács são as bases teóricas que fundamentam a conceituação do trabalho como princípio educativo e a defesa de uma formação integral do ser humano, como indica Maria Ciavatta (2008, p. 412), ao listar os principais pesquisadores da área trabalho e educação:

Do ponto de vista político-pedagógico, tanto a conceituação do trabalho como princípio educativo quanto a defesa da educação politécnica e da formação integrada, formulada por educadores brasileiros, pesquisadores da área trabalho e educação tem por base algumas fontes básicas teórico-conceituais. Em um primeiro momento, a vertente marxista e gramsciana (Marx, op. cit.; Gramsci, 1981; Manacorda, 1975 e 1990; Frigotto, 1985; Kuenzer, 1988; Machado, 1989; Saviani, 1989 e 1994; Nosella, 1992; Rodrigues, 1998) em um segundo, sem abrir mão da vertente gramsciana, a ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (1978 e 1979; Konder, 1980; Chasin, 1982; Ciavatta Franco, 1990; Antunes, 2000; Lessa, 1996).

No ambiente teórico do materialismo histórico-dialético, a educação e o trabalho são compreendidos enquanto categorias ontológicas. Noutras palavras, trabalho e educação são categorias que exprimem formas do modo de ser, determinações da existência, pertencendo a ordem do ser e, portanto, com natureza objetiva e real, como categorias ontológicas (Netto, 2011).

As categorias de análises diferenciam-se da palavra ordinária, dentre outras coisas, devido a uma relação própria com o real, que se caracteriza por um compromisso profundamente marcado pelo rigor da busca de ser expressão mais fiel possível, da objetividade real que pretende compreender e explicar – e, no caso do marxismo, acima de tudo, também transformar. [...] as categorias teóricas, filosóficas notabilizam-se pela sistematização metódica, pela aspiração à validade fundamentada e universal que não é exatamente o compromisso da palavra ordinária (Sousa Júnior, 2021, p. 377).

O materialismo é a perspectiva filosófica que, em oposição às concepções idealistas, define o humano como ser real, concreto, que com suas práxis produz sua própria existência, cria e desenvolve materialmente as formas de intercâmbio com a natureza e com os outros homens (Sousa Júnior, 2021, p.33). Assim, “a natureza existe independentemente de toda a filosofia; ela é a base sobre a qual nós, homens, nós mesmos produtos da Natureza, crescemos; fora da Natureza e dos homens não existe nada” (Engels, 2013, p. 137).

Atribui-se, assim, o mesmo *status* ontológico à realidade e à consciência, na medida em que se compreende a consciência também como produto da matéria, como um estado desenvolvido da matéria. Para essa ontologia materialista:

[...] as questões sociais são fatos materiais criados pelos homens/mulheres praticamente e que só praticamente esses fatos podem ser resolvidos ou superados. [...] a realidade social se estrutura sobre a produção social material, ou seja, que o modo como homens/mulheres produzem materialmente a sua vida é o processo chave para a decifração das questões sociais (Sousa Júnior, 2021, p. 33).

Deste modo, o trabalho é compreendido como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, o conhecimento, a criação material, a criação simbólica, as formas de sociabilidade etc. têm origem no trabalho (Marx; Engels, 2007).

O ser humano é parte da natureza inorgânica e orgânica. Todavia, diferente de um mineral ou de uma planta que tem seu destino fixo por sua espécie e de um animal que é determinado por seu instinto e por ele se guia, o ser humano se constitui como tal no momento em que, pelo trabalho e pela prévia consciência de suas ações pode criar e modificar suas condições de vida. É pela atividade vital do trabalho que os seres humanos produzem e reproduzem sua vida material, satisfazendo suas necessidades básicas de comer, beber, vestir, ter um teto e suas necessidades sociais, culturais, estéticas e, pela mediação da ciência e da técnica como valores de uso, podem transcender a esfera das necessidades imperativas à sua reprodução material e dilatar a esfera da liberdade, da educação, da fruição (Frigotto; Ciavatta; Caldart, 2020. p.287).

Essa compreensão marxista do fenômeno trabalho humano, segundo Frigotto (2008. p. 399), permite fazer, ao mesmo tempo, três distinções:

- a) por meio do trabalho, o ser humano se diferencia do reino animal;
- b) o trabalho é uma condição necessária ao ser humano em qualquer tempo histórico;
- e,
- c) o trabalho assume formas históricas específicas nos diferentes modos de produção da existência humana.

O princípio educativo do trabalho, que orienta a construção de uma pedagogia com finalidades emancipatórias, está fundamentado na concepção ontocriativa do trabalho (presente nas duas primeiras distinções mencionadas nas alíneas “a” e “b”), a partir da investigação da relação entre trabalho e educação, como *mediações de primeira ordem*.

Por outro lado, na específica forma histórica da produção capitalista (última distinção, na linha “c”), como *mediação de segunda ordem*, a análise da realidade de exploração, alienação e expropriação evidencia as contradições do modo hoje hegemônico de pensar a relação entre trabalho e educação. Cuida-se da distinção entre o sentido ontológico do trabalho e o sentido histórico do trabalho.

O ser humano é um animal biológico, é um “ser sensorial, físico, natural, trazido à existência por processos naturais e não conscientes; um ser que faz parte da natureza, e é resultado da evolução das espécies” (Pinheiro, 2020).

Como parte da natureza, o ser humano deve realizar suas necessidades elementares por meio de constante intercâmbio com a própria natureza. Entretanto, diferentemente dos demais animais, regulados por um comportamento instintivo determinado diretamente pela natureza biológica, a “*ontologia singularmente humana do trabalho*” constitui o sistema de mediação desse intercâmbio com a natureza, por meio do qual a autoprodução e a reprodução do ser social se desenvolvem (Antunes, 2009).

Assim, o ser do homem se constitui a partir do trabalho, enquanto atividade vital livre e consciente, como traço distintivo do ser do homem em face do universo da vida animal. Essa concepção filosófico-antropológica é assim apresentada por Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos:

É verdade que o animal também produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga, etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto que o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na sua liberdade com relação a ela; o animal só produz a si mesmo, enquanto o homem reproduz a natureza inteira; no animal, o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem se defronta livremente com o seu produto. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie a qual pertence, enquanto que o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; por isso, o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza (Marx, 2004. p. 85).

Nas palavras de Amboni (2019, p. 247), “o trabalho, portanto, é o elo de mediação entre homem e natureza que pressupõe uma ação que ultrapassa a mera atividade instintiva”, para constituir um ato pensado, criador do homem e da sua história. Essa capacidade de pensar e refletir sobre as ações no trabalho constitui “um salto ontológico”, um ato real que faz do ser humano um ser que fabrica instrumentos de trabalho e, como tal, à medida que a vida social se torna mais complexa, exige novas atitudes e novos instrumentos de trabalho (Amboni, 2019).

O aumento das forças produtivas e a aquisição de novas capacidades por meio do trabalho é também outro traço distintivo entre o trabalho do ser humano e a atividade reprodutiva dos animais, enfatizado por Gyorgy Markus (2015 *apud* Pinheiro, 2020). Na compreensão filosófico-antropológica apresentada por este autor, o trabalho sempre encerra uma atividade sócio-histórica, na medida em que os instrumentos de trabalho e as próprias forças produtivas das quais dispõem os indivíduos possuem caráter social, pois resultam de apropriações trazidas à existência pelas gerações anteriores.

O trabalho responde às necessidades biológicas, mas também às necessidades sociais e históricas, como aponta Frigotto (2008, p. 400):

Na sua dimensão mais crucial, o trabalho aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos como seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço.

Assim, é uma exigência do processo do trabalho a apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações (Saviani, 2015), evidenciando a íntima relação da categoria Trabalho com a categoria Educação. Como destacam Alves e Rodrigues (2015, p. 63 *apud* Amboni, 2019, p. 247), “além dos instrumentos e técnicas criadas, o homem desenvolveu formas de transmitir às novas gerações o conhecimento daquilo que criava. Eis a origem mais remota da educação”.

Para além da consciência, o ser humano se distingue dos animais ao produzir seus meios de vida, ao produzir a sua própria vida material (Marx; Engels, 2007). Nesse processo de produção da existência humana, a natureza da Educação é definida por Dermeval Saviani (2015) como uma modalidade de trabalho não-material, a partir das seguintes categorias:

- a) Trabalho material: relacionado à garantia da subsistência material do ser humano, com a produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; e,
- b) Trabalho não-material: relacionado à antecipação em ideias dos objetivos da ação necessária para produção material, incluindo “o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (Saviani, 2015, p. 286).

Nesse sentido, deve ser destacado que a produção dos meios de vida operada pelo trabalho ultrapassa os aspectos meramente biológicos ou materiais, para alcançar também os aspectos culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade (Marx; Engels, 2007; Ciavatta, 2008).

Se o trabalho pode ser conceituado como o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas (Saviani, 2007a), a Educação está situada na categoria do trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, ou seja, na produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades, etc.

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele

produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2015. p. 287).

A relação de interdependência entre trabalho e educação, apontada por Saviani (2007a), é evidenciada também nos elementos fundantes da concepção materialista de história de Marx (Marx; Engels, 2007, p. 32-34):

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais.

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. [...]

O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico. [...]

A terceira condição que já de início intervém no desenvolvimento histórico é que os homens, que renovam diariamente sua própria vida, começam a criar outros homens, a procriar [...].

Esses três aspectos da atividade social não devem ser considerados como três estágios distintos, mas sim apenas como três aspectos ou [...] como três “momentos” que coexistiram desde os primórdios da história e desde os primeiros homens, e que ainda hoje se fazem valer na história.

A educação, como modalidade de trabalho não-material, diz respeito, portanto, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, para que eles se formem humanos e à busca das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2015).

Se o valor da Educação, “enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana” (Saviani; Duarte, 2010. p. 423), reside na promoção do homem, na formação da humanidade em cada indivíduo singular, é necessário buscar uma forma histórica de sociedade em que “a totalidade da riqueza material e não material [esteja] a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos” (Saviani; Duarte, 2010, p. 426).

Na dialética da necessidade e da liberdade, a Educação deve constituir *um* “método para elevar a produção social” e um “meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos” (Marx, 1980, p. 554 *apud* Ciavatta, 2019, p. 15), como ilustra a finalidade da escola apontada por Michael Young (2007, p. 1292-1294):

Apesar de perguntar: "Para que servem as escolas?", White também acaba não diferenciando os objetivos das escolas, como o governo e os pós-estruturalistas. Como resultado, temos a vigilância para Foucault, a empregabilidade para o New Labour e a felicidade e o bem-estar para John White. Eu certamente prefiro o último, mas ele está longe de ser um guia para quem é responsável por um currículo. [...]

Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta "Para que servem as escolas?" é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.

Essa busca conduz necessariamente à crítica das condições de Trabalho e Educação na sociedade capitalista, uma vez que as condições históricas de exploração e alienação do trabalho contribuem para uma educação contrária aos interesses da classe trabalhadora (Ciavatta, 2019).

Considerando a concepção ampliada do sentido do trabalho, que não se confunde com o "*viés marxista economicista*" nem com a "*visão anticlassista pós-moderna*", verifica-se que ao trabalhar, o ser humano produz objetos, fenômenos, conhecimentos e sociabilidade. Cuida-se, assim, da compreensão da história como a produção social da existência, de modo que os sujeitos constroem sua história em espaços-tempos determinados (Ciavatta, 2019).

No histórico modo de produção capitalista, há uma deterioração do traço fundamentalmente humanizador do trabalho, com a alienação do produto, do conhecimento e da sociabilidade gerados no e pelo trabalho (Marx, 1980 *apud* Ciavatta, 2019). Noutras palavras, se o trabalho é a atividade vital fundante do ser social, a alienação é uma adjetivação dessa atividade realizada em condições históricas e objetivas (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

As condições históricas e objetivas do modo de produção capitalista resultaram de um longo processo histórico mediante uma forma primitiva de acumulação de capital, que permitiu a indivíduos ou grupos ter os meios e os instrumentos de produção como propriedade privada, com o fim de gerar mais capital, lucro e propriedade (Frigotto; Ciavatta; Caldart, 2020, p.123).

Há um caráter positivo do desenvolvimento do capitalismo no que diz respeito à universalização do ser humano e do próprio conhecimento (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Nesse sentido, a destruição das bases materiais e ideológicas do modo de produção feudal, a superação do modo feudal de propriedade, a abolição do trabalho escravo como forma dominante, o confronto da ideologia fundada na visão metafísica de mundo, etc. criam as condições para um estágio superior de desenvolvimento social, como sinaliza Marx (2011, p. 106):

Relações de dependência pessoal (de início inteiramente espontâneas e naturais) são as primeiras formas sociais nas quais a produtividade humana se desenvolve de maneira limitada e em pontos isolados. Independência pessoal fundada sobre uma dependência *coisal* é a segunda grande forma na qual se constitui pela primeira vez um sistema de metabolismo social universal, de relações universais, de necessidades múltiplas e de capacidades universais. A livre individualidade fundada sobre o desenvolvimento universal dos indivíduos e a subordinação de sua produtividade coletiva, social, como seu poder social, é o terceiro estágio. O segundo estágio cria as condições do terceiro.

Entretanto, a ação revolucionária da burguesia não teve como resultado a abolição da dominação de classes, mas a conformação de novas classes fundamentais. À luz da contradição capital e de trabalho, a interpretação crítica denuncia que a riqueza material e espiritual produzida pelo conjunto do gênero humano não está disponível e não é incorporada por todos os indivíduos singularmente considerados (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Assim, o caráter alienante do avanço do capitalismo reside na oposição entre o desenvolvimento do gênero humano e o desenvolvimento da individualidade singular dos indivíduos (Duarte, 2013).

Com base em Marx e Engels (2007), Newton Duarte (2013, p. 63-64) destaca que a riqueza da individualidade depende das relações sociais nas quais cada ser humano está inserido:

O caráter mundial que a história social assume a partir da sociedade capitalista é decisivo para a criação da possibilidade de fruição universal da riqueza material e espiritual. Ocorre que na era da luta de classes, e particularmente na sociedade capitalista, essas forças humanas se apresentam aos indivíduos como poderes estranhos, alienados, que dominam aos seres humanos ao invés de serem por eles dominados.

[...] a continuidade desse desenvolvimento exige que os seres humanos assumam o domínio consciente das forças colocadas em movimento pela prática social. Marx (2011, p. 109) afirmou que: “*os indivíduos não podem subordinar suas próprias conexões sociais antes de tê-las criado*”. Mas também mostrou que a superação da alienação requer o domínio dessas conexões sociais e sua transformação em relações conscientemente conduzidas pelos seres humanos. [...] Tanto em termos do processo de superação do capitalismo como em termos da formação da individualidade, o desafio está em avançar do “em si” ao “para si”.

Nesse sentido, as novas gerações precisam apropriar-se da cultura historicamente acumulada em suas formas mais desenvolvidas e representativas, para que possam se formar, desenvolver-se e ser sujeitos da própria história (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Entretanto, com o advento do capitalismo, as funções produtivas e de controle do processo de trabalho social são radicalmente separadas entre aqueles que produzem e aqueles que controlam e, na mesma linha de determinações estruturais, há uma disjunção entre a

produção voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e a autorreprodução do capital (Mészáros, 1995 *apud* Antunes, 2009, p. 28):

Esse sistema escapa a um grau significativo de controle precisamente porque ele “emergiu, no curso da história, como uma estrutura de controle ‘totalizante’ das mais poderosas, (...) dentro da qual tudo, inclusive os seres humanos, deve ajustar-se, escolhendo entre aceitar sua ‘viabilidade produtiva’ ou, ao contrário, perecendo. [...]

E, na vigência de um sistema de mediações de segunda ordem, que se sobrepõe às mediações de primeira ordem (em que os indivíduos relacionavam-se com a natureza e com os seres sociais dotados de algum grau de autodeterminação), nesse “processo de alienação, o capital degrada o sujeito real da produção, o trabalho, à condição de uma objetividade reificada – um mero ‘fator material de produção’ –, subvertendo desse modo, não só na teoria mas também na prática social mais palpável, a relação real do sujeito/objeto. [...]

Conseqüentemente, por mais destruidor que seja um procedimento produtivo em particular, se o produto é lucrativamente imposto ao mercado ele deve ser recebido como expressão correta e própria da ‘economia’ capitalista. [...] as práticas obviamente devastadoras envolvidas no processo são plenamente justificadas, desde que sintonizadas com os critérios de ‘eficiência’, ‘racionalidade’ e ‘economia’ capitalistas, em virtude da lucratividade comprovada da mercadoria em questão.

Assim, o trabalho torna-se alienado pela separação da objetivação dos produtos do trabalho, materiais ou imateriais, da sua incorporação pelos próprios indivíduos que coletivamente participaram da produção (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Essa separação, entre aqueles que produzem e aqueles que controlam, é compreendida como uma manifestação dos defeitos estruturais do sistema de metabolismo social do capital (Mészáros, 1995 *apud* Antunes, 2009, p. 26):

Primeiro, a produção e seu controle estão radicalmente separados e se encontram diametralmente opostos um ao outro. Segundo, no mesmo espírito, em decorrência das mesmas determinações, a produção e o consumo adquirem uma independência extremamente problemática e uma existência separada, de tal modo que o mais absurdo e manipulado “consumismo”, em algumas partes do mundo, pode encontrar seu horrível corolário na mais desumana negação das satisfações das necessidades elementares para incontáveis milhões de seres.

A afirmação do trabalho como princípio educativo decorre da específica relação entre trabalho e educação, marcada pelo caráter formativo do trabalho e pela ação humanizadora da educação, por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano (Ciavatta, 2008).

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, apropria-se dela e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que somos sujeitos de nossa história e

de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

[...] a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. [...]

Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitem compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão atuar de maneira autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade (Brasil; MEC/Setec, 2007, p. 45-47).

O trabalho, como processo que cria e recria o ser humano, constitui uma dimensão ontológica que não pode ser reduzida a determinada forma histórica, como, nas sociedades de classe, o trabalho escravo, servil ou capitalista (Frigotto, 2009), pois “um processo coletivo inevitável, de proporções elementares, não pode ser expropriado definitivamente” (Mészáros, 2008, p. 50).

Tomado o trabalho humano em concepção ontocriativa o mesmo se constitui em um princípio formativo ou educativo e se impõe num plano ético (esfera de valores históricos universais) como um direito e um dever. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, dessa forma, criar indivíduos, grupos ou classes sociais que naturalizam a exploração do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados “mamíferos de luxo” – seres de outra espécie que acham normal explorar outros seres humanos [...].

Como princípio educativo, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito por ser o ser humano um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução (Frigotto, 2008, p. 402).

Se é pelo trabalho que o ser humano produz os meios de vida e também se educa, produz conhecimento e sociabilidade (Ciavatta, 2019), mais do que método pedagógico ou tipo de escola, o trabalho como princípio educativo diz respeito “a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação do

sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano” (Frigotto, 2009, p. 189).

Como sintetiza o verbete “Educação”, no dicionário do pensamento marxista, “a teoria marxista da educação é, essencialmente, uma teoria da prática”, cujos principais componentes são os seguintes (Bottomore, 1988, p. 199-200):

(1) Educação pública gratuita, compulsória e uniforme para todas as crianças, que assegure a abolição dos monopólios culturais ou do conhecimento e das formas privilegiadas de instrução. Em suas formulações originais, essa educação teria de ser realizada em instituições. A razão disso era evitar que as más condições de vida da classe operária prejudicassem o desenvolvimento geral das crianças. [...]

(2) A combinação da educação com a produção material (ou, numa das formulações de Marx, a combinação de instrução, ginástica e trabalho produtivo). O objetivo implícito no caso não era um melhor preparo vocacional, nem a transmissão de uma ética do trabalho, mas a eliminação do hiato histórico entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, assegurando a todos uma compreensão integral do processo produtivo. [...]

(3) A educação tem de assegurar o desenvolvimento integral da personalidade. Com a reaproximação da ciência e da produção, o ser humano pode tornar-se um produtor no sentido mais completo. Assim sendo, suas potencialidades podem ser reveladas e desenvolver-se. Todo um universo de necessidades vem à tona nessas condições, ativando o indivíduo em todas as esferas da vida social, inclusive o consumo, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros seres humanos e a autorrealização (autocriação). A realização desse objetivo exige, entre outras coisas, a transformação da divisão social do trabalho, tarefa formidável que ainda está apenas nos seus primeiros momentos.

(4) À comunidade é atribuído um novo e considerável papel no processo educacional, que transforma as relações entre os grupos dentro da escola (que evolui da competição para a cooperação e o apoio mútuo) e implica uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade, pressupondo uma relação biunívoca e mutuamente enriquecedora entre professor e aluno.

Considerando as mudanças no mundo do trabalho advindas principalmente da reestruturação produtiva e acumulação flexível, há dois enfoques para a compreensão das políticas públicas em educação profissional, quais sejam (Maldaner, 2016): (1) o enfoque pragmático e utilitarista no qual a educação no todo deve se subordinar ao mercado de trabalho e especificamente a educação profissional deve formar mão de obra para determinada profissão ou ocupação definida pelo mercado de trabalho, omitindo desta forma a complexidade existente nas relações estabelecidas entre educação e mundo produtivo; e (2) o enfoque da formação humana omnilateral. É este último que caracteriza a pedagogia histórico-crítica.

3.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Uma concepção pedagógica não pode ser contemplada sem a explicitação da teoria filosófica que a sustenta ou da sua fidelidade às suas raízes teórico-metodológicas (Galvão, Lavoura; Martins, 2019), o que se apresenta como prática pedagógica na rotina do espaço escolar expressa, consciente ou inconscientemente, um projeto histórico de sociedade. Assim, uma proposta pedagógica deve ser avaliada não em si mesma, “mas nas consequências que produziu historicamente” (Saviani, 2012, p. 67).

A pedagogia tradicional está relacionada ao “*entusiasmo da educação*” que caracterizou o processo de democratização burguesa. Atualmente, no contexto da crise do regime de acumulação capitalista, a pedagogia da Escola Nova e a pedagogia produtivista das competências contribuem para a consolidação do neoliberalismo por meio do “*otimismo pedagógico*” (Nagle, 1974 *apud* Saviani, 2012). Essas concepções hegemônicas são consideradas como não críticas, na medida em que compreendem a educação como um elemento autônomo de equalização social, um elemento de redução da marginalidade fechado em si mesmo, que não é determinado pela sociedade. Entretanto, o efeito não declarado dessa “*inversão idealista*” é justamente a legitimação das desigualdades estruturais e estruturantes da sociedade (Saviani, 2012).

As concepções pedagógicas hegemônicas estão fundadas filosoficamente no individualismo racionalista de Kant e Descartes, que atribui à consciência individual a origem absoluta do conhecimento e da ação (Ramos, 2010; Saviani, 2012). Nesse sentido, o caráter ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial, tendo como consequência a negação do saber escolar como objetivo, intencional e socialmente referenciado.

Do ponto de vista pedagógico, as concepções hegemônicas estão fundadas no pragmatismo construtivista e naturalista de John Dewey e Jean Piaget, inseridas no contexto da “*biopsicologização da sociedade*” (Ramos, 2010; Saviani, 2012). Nesse sentido, a aprendizagem é deslocada do plano lógico para o plano psicológico, tendo como consequência o esvaziamento do currículo e a descaracterização e precarização do trabalho educativo.

Por sua vez, as concepções contra-hegemônicas compreendem a educação como uma mediação no interior da prática social, que tem origem no modo como homens e mulheres produzem sua existência (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Essa mediação está relacionada à elevação cultural das massas, ao desenvolvimento da consciência crítica, à apropriação do

conhecimento socializado, à instrumentalização do sujeito histórico, à humanização do animal homem.

O compromisso ético-político de libertação dos oprimidos e de superação das classes sociais e o aporte crítico do materialismo histórico reúnem a pedagogia da libertação e a pedagogia histórico-crítica. Entretanto, enquanto a pedagogia de Paulo Freire está fundamentada no personalismo de Emmanuel Mounier, mantendo um caráter axiológico com origem no cristianismo, a pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani está fundamentada rigorosamente em bases materiais, caracterizando-se pelo rigor teórico-metodológico do método lógico-histórico dialético (Saviani, 2021).

No campo mais amplo das teorias críticas, é a abordagem dialética da escola que marca a diferença entre as vertentes marxistas da educação e as chamadas teorias crítico-reprodutivistas (Althusser, Baldelot e Establet), na medida em que estas não concebem a escola como uma instituição marcada por contradições que podem ser exploradas na direção da superação da sociedade burguesa. As teorias crítico-reprodutivistas trabalham as questões de contradições somente no campo da sociedade, não fazem uma análise da educação como um processo contraditório. Assim, por considerarem a escola somente como reprodutora das relações sociais existentes, e não como um local que, por contradição, possa contribuir com a transformação social, essas teorias não podem ser classificadas como dialéticas (Saviani, 2011; 2012).

Para a pedagogia histórico-crítica, a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber acumulado historicamente pela humanidade, justificada pela “etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza” (Saviani, 2008a *apud* Galvão; Lavoura; Martins, 2019). A escola, portanto, está relacionada ao desenvolvimento histórico-social do gênero humano e da universalização do conhecimento, e a especificidade desta forma de educação reside na exigência de a escola viabilizar a apropriação, em cada indivíduo singular, do conjunto de conhecimentos mais desenvolvidos na história da humanidade (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Nesse sentido, o trabalho educativo é compreendido como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2007b). Desse modo, a tarefa da pedagogia consiste em: (a) identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente; (b) converter o saber objetivo em saber escolar, de modo a torná-lo

assimilável pelos alunos nos espaço e tempo escolares; e (c) prover os meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2011).

Ao tratar da educação como mediação do processo expresso no par dialético *apropriação* (adequação do objeto à finalidade pretendidas) e *objetivação* (produto da atividade humana que guarda em si o processo da transferência da subjetividade humana), a pedagogia histórico-crítica faz a distinção entre as *objetivações em si* (objetos, linguagem, usos, costumes, etc.), relacionadas à cotidianidade, ao mundo fenomênico, como expressão mecânica de ação e vida não refletida e não consciente de sua constituição, determinada pela condição de classe, menos desenvolvimentistas, etc. e as *objetivações para si* (ciência, arte, filosofia, moral, política, etc.), que estabelecem uma relação fundamental entre a formação do indivíduo e a consciência desse processo (Duarte, 2013 *apud* Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo está relacionado às objetivações para si, distinguindo-se radicalmente das pedagogias hegemônicas que, numa perspectiva pragmática, imediatista e alienante, restringem-se às objetivações em si. O processo educativo relacionado às objetivações para si, por essa razão, exige a *intencionalidade* (o processo educativo é deliberado, consciente, planejado, etc.), a *concentração* (o processo educativo requer a reunião de forças, capacidades e condições) e a *superação da particularidade do indivíduo* (o processo educativo estabelece uma relação com a ciência que supera a vida cotidiana, pragmática e superficial contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e do gênero humano) (Duarte, 2013 *apud* Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Em síntese, o trabalho educativo se organiza na tríade *conteúdo – forma – destinatário*, como elemento teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica. O conteúdo diz respeito ao saber objetivo produzido historicamente com base nos conhecimentos advindos das ciências, das artes e da filosofia, uma vez que é esse tipo de saber é que predomina na sociedade contemporânea. O destinatário diz respeito ao “aluno concreto, necessariamente caracterizado e compreendido como síntese de múltiplas determinações, diferenciando-se do aluno empírico, cujas necessidades se limitam à imediatividade da empiria fenomênica” (Saviani, 2011 *apud* Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Por fim, as formas não podem ser tratadas descoladas do conteúdo, que deve ser tratado de maneira concreta, ao passo que conteúdo e forma, como unidade dialética, estão relacionadas ao destinatário. “A questão pedagógica é a questão das formas, mas é a prioridade do conteúdo que as diferencia. [...] Em didática, isso se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta

os sujeitos a que se destinam (eis a tríade, conteúdo-forma-destinatário)” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 103-104).

Dito de outra forma, à escola cabe organizar os conteúdos compreendidos como fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, bem como os métodos mais adequados para a sua transmissão, garantindo para além da inserção dos indivíduos na sociedade, o desenvolvimento de sua autonomia e, por conseguinte, a emancipação humana e da sociedade (Malanchen; Zank, 2020).

Nesse contexto, a didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de dinâmica de ensino (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Pautada na lógica dialética, a dinâmica de ensino compreende o conjunto articulado de três elementos do processo de ensino aprendizagem (Coletivo de Autores, 1992; Gama, 2015; Galvão; Lavoura; Martins, 2019):

- a) o trato com o conhecimento – o modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento no trabalho educativo;
- b) a organização escolar – as condições espaço-temporais do processo de ensino (horários, séries, laboratórios, materiais, equipamentos, etc.); e,
- c) a normatização escolar – o sistema de normas, leis, orientações político-pedagógicas e regimentais de ensino.

Como a transmissão de conhecimentos é dialeticamente assumida como núcleo essencial do método pedagógico, por consequência, o trato com o conhecimento é considerado o fundamento mais determinante da didática histórico-crítica (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 151). Nesse quadro são desenvolvidos princípios que carregam um conjunto de determinações para o ato de ensinar histórico-crítico, os chamados “*princípios curriculares no trato com o conhecimento*” (Coletivo de Autores, 1992; Gama, 2015).

Considerando os objetivos da pesquisa, para a análise dos programas das disciplinas relacionadas ao ensino do Direito no Curso Técnico de Segurança do Trabalho, mostram-se imprescindíveis os princípios da *objetividade e enfoque científico do conhecimento jurídico*, como princípio para seleção do conteúdo de ensino, e o princípio da *historicidade dos conhecimentos jurídicos*, como princípio metodológico para o trato com o conhecimento (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 152).

Nesse ponto, também devem ser consideradas as mudanças no mundo do trabalho e as demandas dos trabalhadores e excluídos (Kuenzer, 2005, p. 71-72):

As pesquisas que vêm sendo realizadas sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais com vistas à compreensão do novo princípio educativo para subsidiar a elaboração de um novo projeto político-

pedagógico que seja orgânico às demandas dos trabalhadores e excluídos têm apontado para a necessidade de seleção e organização dos conteúdos a partir dos seguintes eixos, separados para fins didáticos, mas que deverão ser tratados de forma articulada:

- conhecimentos científicos e tecnológicos que estão presentes no trabalho e nas relações sociais, tratados em suas dimensões epistemológica e histórica;
- conhecimentos sobre as diferentes formas de linguagem e comunicação contemporâneas, bem como as que são próprias de cada ciência;
- conhecimentos sócio-históricos, inclusive os relativos às novas formas de organização e gestão do trabalho e da sociedade, que permitam ao jovem compreender as relações sociais e produtivas, bem como nelas intervir enquanto sujeito individual e coletivo.

Os conteúdos selecionados a partir desses eixos deverão ser organizados de modo a promover:

- articulação entre conhecimentos básicos e específicos a partir do mundo do trabalho, contemplando os conteúdos das ciências, das tecnologias e das linguagens;
- articulação entre conhecimento para o mundo do trabalho e para o mundo
- articulação entre os conhecimentos do trabalho e das formas de organização e gestão do trabalho;
- articulação dos diferentes atores na construção da proposta: dirigentes, especialistas, professores, técnicos, alunos, setores organizados da sociedade civil, etc.

Essas articulações ocorrerão a partir do momento em que o processo educativo busque intencionalmente definir os conteúdos científicos básicos a serem aprendidos a partir da realidade do trabalho e do exercício da cidadania possível, estabelecendo as relações entre as suas dimensões lógica e histórica

Por ser a escola uma forma de produção que socializa o saber, pela apropriação do saber objetivo pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população, superando a apropriação privada deste meio de produção, a luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo (Saviani, 2008a).

3.3 A CRÍTICA DA FORMA JURÍDICA

O direito não é um fenômeno da natureza, não é algo biológico, químico ou físico, mas uma interação social e, portanto, histórica. Para entender o Direito na sociedade contemporânea, existem várias interpretações que são métodos de compreensão de mundo, caminhos de pensamento, que influenciam a própria consideração acerca do que é Direito.

Em termos quantitativos, o Positivismo Jurídico é o caminho filosófico que mais alcança as práticas docentes e as propostas curriculares de ensino do Direito contemporâneas. A maioria dos professores de Direito, pela limitação teórica, pela prática e pelas estruturas

institucionais do Direito contemporâneo, exerce um trabalho educativo cujo pensamento é adstrito às normas jurídicas estatais (Mascaro, 2019).

Essa teoria hegemônica, o positivismo jurídico, se ocupa essencialmente da relação de validade formal entre as normas e, por consequência, pouca atenção dispensa a incidência do Direito na realidade. A limitação do objeto de investigação conduz tal abordagem a descrever as manifestações sociais do Direito como um fenômeno atemporal, composto por um conjunto de normas, cujo cumprimento é garantido por uma sanção externa institucionalizada, nos termos do idealismo positivista (Silva, 2020, p. 14).

Deste modo, prevalece a concepção de que o Direito seria “uma esfera autônoma, imediatamente dada e limitada pelas normas estatais” (Mascaro, 2018a, p. 273). Por ser o Direito reduzido às normas estatais, a ciência jurídica não se estrutura para ocupar-se do “ser”, mas tão somente das conexões do “dever-ser”. Desse modo, as normas jurídicas são consideradas o fundamento do Direito e, por conseguinte, passam a ser tratadas de forma recortada da realidade social. Essa visão reducionista e desprovida de respaldo histórico enseja a compreensão de que o Estado e o Direito são inexoráveis a qualquer sociabilidade (Ferreira, 2020).

A crítica da concepção burguesa do Direito, destaca os seguintes aspectos do positivismo jurídico (Oliveira, 2022):

- a) pauta-se em uma metodologia cuja cientificidade deriva precisamente da exclusão de qualquer aspecto não jurídico;
- b) decorre da filosofia transcendental de Kant e das subsequentes filosofias neokantianas;
- c) integra a tendência do pensamento filosófico burguês descrita como uma ruptura com a realidade em prol da pureza lógica do objeto, o que significa a delimitação de um objeto puramente jurídico para a ciência do Direito, com a separação entre ciência do Direito e política;
- d) considera como objeto do Direito apenas as normas jurídicas efetivamente postas (a ordem normativa coativa) e apenas em seu aspecto formal;
- e) adota a dicotomia entre ser e dever-ser como duas categorias a priori do pensamento, que ensejam dois modelos de conhecimento mutuamente independentes. A intransponibilidade entre normatividade e facticidade institui a oposição entre realidade jurídica e realidade natural;

- f) assume a primazia da norma objetiva: todos os conceitos jurídicos fundamentais são definidos como função da norma jurídica, de modo condicionado a sua previsão como conteúdo normativo. A relação jurídica não passa de uma relação instituída pela ordem jurídica e o conceito de sujeito de direito é reduzido à previsão normativa;
- g) uma teoria que apenas trata da relação lógico-formal entre normas;

Nesse contexto, o que se convencionou chamar de teoria geral do Direito na verdade não é teoria geral de todo o fenômeno jurídico, mas, sim, das técnicas jurídicas estatais capitalistas consolidadas a partir da modernidade (Mascaro, 2019). Assim, o ensino do Direito é historicamente calcado no conservadorismo, de tal modo que a reprodução das explorações estruturais presentes na sociedade contemporânea tem sido ensinada, confortavelmente, como ordem jurídica justa (Mascaro, 2018a).

Esse reducionismo que circunscreve o fenômeno jurídico aos limites técnico-normativos estatais é assim formulado por Mascaro (2018a, p. 313):

O fundamento metodológico mais requisitado do juspositivismo na atualidade é o da filosofia analítica, representada pelos pensadores da teoria geral do direito, como Hans Kelsen, Alf Ross, Herbert Hart, Norberto Bobbio, dentre outros. Reduzindo o direito à norma, passam a tratá-la de modo autônomo, fragmentado, aprofundando um conhecimento específico recortado do todo da realidade social. Pode-se dizer, então, de uma filosofia juspositivista analítica reducionista.

[...]. Em termos práticos, o jurista juspositivista maneja as normas jurídicas estatais, e, em termos filosóficos, dá-lhes tratamento analítico, lógico e linguístico, valendo-se de filosofias da comunicação. O eixo central da filosofia juspositivista, encerrado na analítica da linguagem, constitui-se na máxima variação possível dentro da redução do fenômeno jurídico na atualidade.

De outro lado, o compromisso ético-emancipatório e a coerência teórica decorrentes da pedagogia histórico-crítica exigem horizontes mais amplos, para além do positivismo jurídico. Assim, o ensino do Direito deve atender aos primados metodológicos do materialismo histórico-dialético, buscando atingir uma inteligência com respeito à essência do fenômeno jurídico que, como relação social, implica consideração das relações sociais capitalistas e revisão das respostas tradicionais sobre os significados do direito, como aponta a crítica marxista (Pachukanis, 2017, p. 70-71):

Seria possível uma análise das definições fundamentais da forma jurídica do mesmo modo que em economia política nós temos a análise das definições fundamentais e mais gerais da forma da mercadoria e da forma do valor? São essas as questões de cuja solução depende a possibilidade ou a impossibilidade de se encarar uma doutrina geral do direito como uma disciplina teórica

autônoma.

Para a filosofia burguesa do direito, cuja maioria dos representantes coloca-se a partir de um ponto de vista neokantiano, o problema ora citado se resolve por meio da simples contraposição de dois princípios: o princípio do ser e o princípio do dever-ser. De acordo com isso, reconhece-se a existência de duas categorias científicas: a causal e a normativa.

[...]. Permanecendo nos limites da lógica, não podemos tirar conclusões sobre o dever-ser a partir da necessidade, e vice-versa. [...]

Uma teoria geral do direito que não pretende explicar nada, que, de antemão, recusa a realidade factual, ou seja, a vida social, e lida com as normas, não se interessando nem por sua origem (uma questão metajurídica!) nem pela ligação que estabelecem com certos materiais de interesse, só pode, evidentemente, pretender o título de teoria no mesmo sentido usado, por exemplo, para se referir à teoria do jogo de xadrez. Tal teoria não tem nada a ver com ciência. Ela não se ocupa de examinar o direito, a forma jurídica como uma forma histórica, pois, em geral, não tem a intenção de pesquisar o que está acontecendo. Por isso, podemos dizer, usando uma expressão vulgar, que “desse mato não sai coelho”.

Como se observa na provocação pachukaniana acima, o positivismo jurídico levou às últimas consequências a separação entre ciências explicativa e normativa, a ponto de a ciência normativa não ser precisamente científica, por não visar estudar a realidade, compreendida como metajurídica (Pazello, 2015).

Por sua vez, a crítica marxista infirma os postulados teóricos dominantes, invertendo a lógica analítica do juspositivismo, para identificar a materialidade do Direito em relações sociais específicas, situadas em um “ser” histórico. O Direito e o Estado deixam de ser tomados de modo institucional e, então, passam a ser compreendidos a partir das formas sociais do capitalismo (Ferreira, 2020).

Assim, a teoria marxista trouxe inovações significativas para a reflexão a respeito do Direito e do Estado, ensejando importantes debates entre aqueles que pretendem formular uma teoria geral do Estado e do Direito e examinar a relação entre economia e Direito (Caldas, 2017).

[...] a matéria prima do método de investigação da ciência social são as abstrações produzidas pela reiteração das práticas sociais, por ele trabalhadas a fim de identificar suas contradições, desenvolvendo-as até que das aparências abstratas o cientista consiga identificar as essências, reconstruindo em seu cérebro a realidade concreta na forma de um concreto pensado. Este método de investigação não é arbitrário, mas originado da própria configuração da totalidade social tomada como objeto científico. Foi nesse sentido que Marx formulou uma crítica da economia política, partindo das categorias abstratas mais simples da prática econômica – mercadoria, valor, etc. – para, desenvolvendo suas contradições, reconstruir a totalidade e desvendar o mecanismo de exploração do homem pelo homem. Foi ainda nesse sentido que Pasukanis e Edelman formularam uma crítica da tecnologia jurídica, demonstrando a especificidade do fenômeno no modo de produção

capitalista, ligada à generalização da forma mercantil operacionalizada por meio das categorias gerais do direito, de modo que a exploração do homem pelo homem, no capitalismo, pode ser encarada como uma exploração jurídica (Batista, 2012, p. 196).

Uma didática para o ensino do Direito que pretenda utilizar o método materialista histórico-dialético distingue-se do ensino lastrado no positivismo jurídico desde o ponto de partida. O Direito é compreendido como forma jurídica, transitória, historicamente determinada e diretamente derivada das relações de produção erigidas no capitalismo. A norma é apenas parte de um complexo maior que compõe a instância jurídica da sociedade, cujo núcleo está na reiteração das práticas sociais e não nas prescrições oficiais estabelecidas pela forma política estatal (Silva, 2020, p. 14; Pachukanis, 2017; Mascaro, 2018).

O ensino do Direito não pode se restringir a analisar o conteúdo material da normatividade, mas permitir uma interpretação materialista à própria regulamentação jurídica como forma histórica determinada (Pachukanis, 2017, p. 76). Trata-se de buscar a materialidade do Direito, uma vez que as instituições jurídicas e os conceitos fundamentais do Direito não derivam de decisões ou de voluntarismos políticos nem de razões de justiça ou metafísicas. O Direito se assenta numa materialidade histórica de sujeitos que transacionam (Mascaro, 2018b, p. 109).

O caráter histórico determinado do Direito decorre do fato de que somente na sociedade burguesa capitalista é que foram criadas condições necessárias para que o Direito assumisse a função de regulador universal das relações sociais (Silva, 2020, p. 29; Pachukanis, 2017, p. 86). Nas sociedades pré-capitalistas, a subjugação de uma classe sobre a outra era direta, por meio da força e da violência. Na sociedade burguesa capitalista, diferentemente, a dominação política e a exploração econômica assumem a feição técnica e aparentemente impessoal da forma jurídica (Silva, 2020, p. 32).

As operações de troca mercantil no capitalismo – seja de mercadorias (coisas, força de trabalho etc.) por dinheiro, seja de dinheiro por mercadoria – marcam a diferença profunda em relação aos modos de produção anteriores: “a relação de troca implica no reconhecimento da liberdade, igualdade e propriedade do outro (seja sobre um bem separado do sujeito, seja sobre si mesmo). O processo de troca mercantil é resultado de um ato ‘voluntário’ de um sujeito em relação a outro” (Caldas, 2017).

Essa relação jurídica de vontades, em que se reflete a relação econômica, é assim descrita por Marx (2013, p. 159-160):

As mercadorias não podem ir por si próprias para o mercado nem trocar-se a si próprias. Temos, portanto, de olhar à volta em busca dos seus guardiães, os

possuidores de mercadorias. As mercadorias são coisas e, por isso, não oferecem resistência ao homem. Se elas não forem dóceis, ele pode usar de violência, por outras palavras, apoderar-se delas. Para ligar essas coisas entre si como mercadorias os guardiães têm de se comportar entre si como pessoas cujas vontades residem nessas coisas, de tal forma que cada um só de acordo com a vontade do outro, ou seja, cada um só por meio de um acto de vontade comum a ambos, se apropria da mercadoria alheia, alienando a sua própria. Eles têm, por isso, de se reconhecer mutuamente como proprietários privados. Esta relação jurídica, cuja forma é o contrato, quer este se desenvolva legalmente quer não, é uma relação de vontades em que se reflecte a relação económica. O conteúdo dessa relação jurídica ou de vontades é dado pela própria relação económica. As pessoas apenas existem aí umas para as outras como representantes da mercadoria e, portanto, como possuidores de mercadorias. Veremos, em geral, na continuação do desenvolvimento, que as máscaras económicas das pessoas são apenas as personificações das relações económicas, enfrentando-se elas como portadores destas.

Nesse ponto, é necessário explicar qual o sentido exato dessa voluntariedade:

[...] o sujeito não é constringido diretamente por outro sujeito, mas está submetido a outro por sua condição de classe, uma vez que no capitalismo o sujeito se encontra livre em um duplo sentido: livre para contratar e despojado dos meios de produção, daquilo que é necessário para produzir suas condições de existência (Caldas, 2017; Marx, 2013, p. 805-813).

Eis o paradoxo do trabalhador proprietário apenas de uma força de trabalho imediata, que se submete em virtude do consentimento (Baylos, 1999, p. 61):

Como fator econômico, o trabalho é governado por “mãos invisíveis” que fazem dele uma mercadoria, sujeito, portanto, à lei da oferta e da procura. Esta visão das relações civis na sociedade produtora de mercadorias concebe o empresário e o trabalhador como seres livres e iguais, que se relacionam através do contrato. Mediante este vínculo, o trabalhador consente, livremente, em ceder o seu trabalho a outro. O trabalhador, agora, é duplamente livre: livre de um senhor, não submetido à escravidão, e livre também em relação ao meio de produção necessário à sua sobrevivência, uma vez desfeita sua adstrição à terra. Desaparecem o escravo e o servo de gleba e o produtor se apresenta como o indivíduo livre em pessoa. Desta maneira, o trabalhador, proprietário apenas de uma força de trabalho imediata, não pode senão alienar sua única posse livre. Num paradoxo curioso, entrega sua liberdade, mediante seu consentimento voluntário, e submete-a a outro sem coerção, no uso da sua razão autônoma e somente em virtude deste consentimento.

Daí a compreensão do Direito como uma forma de alienação que abstrai o sujeito jurídico, com os deveres e direitos legais, dos seres humanos concretos e das realidades sociais, proclamando uma igualdade jurídica e política formal, ao mesmo tempo em que tolera, e na verdade encoraja, a exploração econômica e social, divorciando o homem como sujeito jurídico e cidadão político do homem econômico da sociedade civil (verbete Direito em Bottomore, 1988).

Uma das inovações metodológicas de Pachukanis, baseada na forma marxiana de entender a economia, consiste em iniciar a análise do Direito pelas abstrações mais simples para então avançar para as mais complexas, até chegar ao nível das concretudes históricas (Pachukanis, 2017). Ou seja, analisar a forma jurídica, assim como Marx em *O Capital* analisara a forma mercadoria (Caldas, 2017, p. 11-12):

[...] a expansão da sociabilidade capitalista consiste exatamente no desenvolvimento deste reconhecimento recíproco das pessoas como sujeitos de direito. Ao realizar a troca, o sujeito afirma socialmente – em ato – que dispõe de uma propriedade, que decide livremente trocá-la, bem como afirma que do outro lado encontra-se um sujeito igual, que decide realizar o mesmo movimento (o exato oposto do que ocorre na relação entre senhores e escravos no modo de produção escravagista). Portanto, existe no capitalismo uma afirmação (e reafirmação) social da liberdade, da propriedade e da igualdade. Nesse contexto, portanto, os indivíduos concretizam uma relação que agora pode ser compreendida como jurídica, pois ambos se identificam reciprocamente como detentores de direitos e deveres (e ambos poderão solicitar a tutela do Estado para garantir a execução das obrigações contraídas – novamente, o exato oposto do que se verifica nos modos de produção anteriores ao capitalismo). Numa palavra, ambos se enxergam como sujeitos de direito. A categoria de sujeito de direito corresponde aquilo que é a mercadoria: uma abstração real. Assim como a mercadoria é a cristalização do trabalho abstrato (ambos, mercadoria e trabalho, elementos essenciais do capitalismo), o sujeito de direito corresponde à abstração real do indivíduo transformado em mero portador da mercadoria, em especial da mercadoria força de trabalho (o que não ocorre em modos de produção anteriores ao capitalismo). O Estado, por sua vez, não pode se apresentar como ligado ao interesse de nenhum sujeito em particular, mas apenas, na defesa da legalidade, entendida como normatividade abstrata, oriunda das leis e dos contratos, igualmente válida para todos, independentemente de sua estirpe ou classe social (exatamente o que inexistia em modos de produção anteriores ao capitalismo).

Partindo da proposta metodológica de Marx, que encontra na mercadoria a célula explicativa, em termos de exposição, do desenvolvimento do capitalismo, Pachukanis entende ser o sujeito de direito o “átomo da teoria jurídica”, o que significa dizer que é ele o elemento mais simples, integrante de toda relação jurídica. Daí que, paralelamente ao início da explicação de *O capital* em que o ponto de partida são as mercadorias, na esfera do Direito o “fundamento ao estudo da forma jurídica” não pode ser outro que não o sujeito (Pazello, 2015; Pachukanis, 2017).

Assim como Marx conferiu um novo significado à mercadoria, descrevendo a existência de uma forma de valor específica do modo de produção capitalista, Pachukanis, utilizando o método de Marx, concluirá pela existência de uma forma jurídica igualmente própria do capitalismo, inexistente em modos de produção anteriores. Assim, o esforço teórico de Pachukanis consistiu em demonstrar a indissociável relação entre forma mercadoria e forma

jurídica, ou seja, mostrar a ligação de ambas com a sociabilidade que é própria e caracterizadora do capitalismo (Caldas, 2017).

Na medida em que a sociedade representa um mercado, a máquina do Estado estabelece-se, com efeito, como a vontade geral, impessoal, como a autoridade do direito etc. No mercado, como já foi visto, cada consumidor e cada vendedor é um sujeito jurídico por excelência. Nesse momento, quando entram em cena as categorias do valor, e do valor de troca, a vontade autônoma dos que trocam impõe-se como condição indispensável. O valor de troca deixa de ser valor de troca, a mercadoria deixa de ser mercadoria quando as proporções da troca são determinadas por uma autoridade situada fora das leis inerentes ao mercado. [...] a coação não pode surgir sob a forma não camuflada, como um simples ato de oportunidade. Ela deve aparecer antes como uma coação que proveniente de uma pessoa coletiva abstrata e que é exercida não no interesse do indivíduo donde provém, pois numa sociedade de produção mercantil cada homem é um homem egoísta, porém, no interesse de todos os membros que participam nas relações jurídicas. O poder de um homem sobre outros expressa-se na realidade como o poder do direito, ou seja, como o poder de uma norma objetiva imparcial (Pachukanis, 2017, p. 85-86).

As relações sociais capitalistas, formadas no circuito de trocas, somente são possíveis pela ação coordenada da forma valor, da forma jurídica e da forma política. A equivalência é o elemento constitutivo das relações sociais em relações jurídicas (Silva, 2020, P. 31; Pachukanis, 2017). Nesse diapasão, situa-se a inovadora reflexão sobre a dinâmica de derivação e conformação entre as formas sociais (Ferreira, 2020; Mascaro, 2018a; Mascaro, 2013; Caldas, 2015), esquematizada nos seguintes tópicos:

- a) **Forma Valor** – viabiliza a comensurabilidade das **mercadorias**, núcleo da sociabilidade capitalista, a medição de um equivalente geral para que os diversos trabalhos privados independentes se tornem trabalho social;
- b) **Forma Jurídica** – constitui indivíduos em **sujeitos de direito** e permite a participação e o reconhecimento recíproco dos possuidores de mercadorias no mercado. A equivalência decorrente do processo de trocas mercantis funda a equivalência jurídica. Pela garantia da igualdade formal, as relações mercantis aparecem como resultado das vontades livres, não sujeitas a nenhum tipo de coação ou violência explícita;
- c) **Forma Política** – atuando como um terceiro em relação aos agentes econômicos, o **Estado** é o fiador encarregado de assegurar o cumprimento das obrigações contratuais e a apropriação do valor (propriedade privada). Encarna a garantia mútua que os possuidores de mercadorias dão um ao outro. Regra personificada da correlação entre possuidores de mercadorias. Sem o Estado, o domínio do capital sobre o trabalho seria domínio direto (escravidão ou servidão).

Assim como a mercadoria só se constitui como forma social com a produção especificamente capitalista, também a subjetividade jurídica se estabelece materialmente no nível da produção de mercadorias, porque os trabalhadores se vinculam ao capital mediante liames necessariamente jurídicos, contratuais (Naves, 2000). Com a subsunção real do trabalho ao capital, o primeiro se generaliza, e o trabalhador também se abstrai de suas próprias condições para então vender um dispêndio genérico de energia. Tal equivalência entre trabalhadores que se vendem enseja o sujeito de direito como forma social geral (Masacaro, 2018b).

Vale a pena transcrever a valiosa síntese do processo de constituição dessas formas sociais (Ferreira, 2020, p. 1):

A **substância do valor** é dada a partir do momento em que o trabalho se torna “abstrato”. [...]. Quando o trabalho se torna mercadoria, as diversas coisas por ele produzidas também assim se constituem, uma vez que passam a apresentar um ponto de igualdade que as tornam intercambiáveis: o fato de serem produtos do trabalho abstrato (substância do valor). Mas o que determina a noção de equivalência – igualdade entre coisas diferentes – é grandeza do valor, dada pelo tempo de trabalho abstrato socialmente necessário à produção da mercadoria. É, destarte, o trabalho sob condições de produção capitalistas que constitui a substância formadora de valor, o qual se apresenta sempre de modo relacional, possibilitando equivalências quando as mercadorias confrontadas apresentarem a mesma grandeza. [...]

Para que o trabalho se torne mercadoria e seja vendido em troca de salário, capitalistas e trabalhadores devem reconhecer-se, reciprocamente, como iguais e livres, dotados de autonomia da vontade. Tal equivalência intersubjetiva forja a **subjetividade jurídica**, possibilitando a vinculação mediante contrato, por meio do qual se constituem as relações de produção. São, pois, os vínculos de compra e venda, realizados entre sujeitos de direito, que permitem a exploração do trabalho assalariado e a universalização da produção de mercadorias. A organização da desigualdade opera justamente nos termos da igualdade formal e da liberdade. Além disso, os liames jurídicos estruturam os circuitos generalizados de troca de bens, pelos quais se acumulam os valores concebidos pelo trabalhador no processo produtivo.

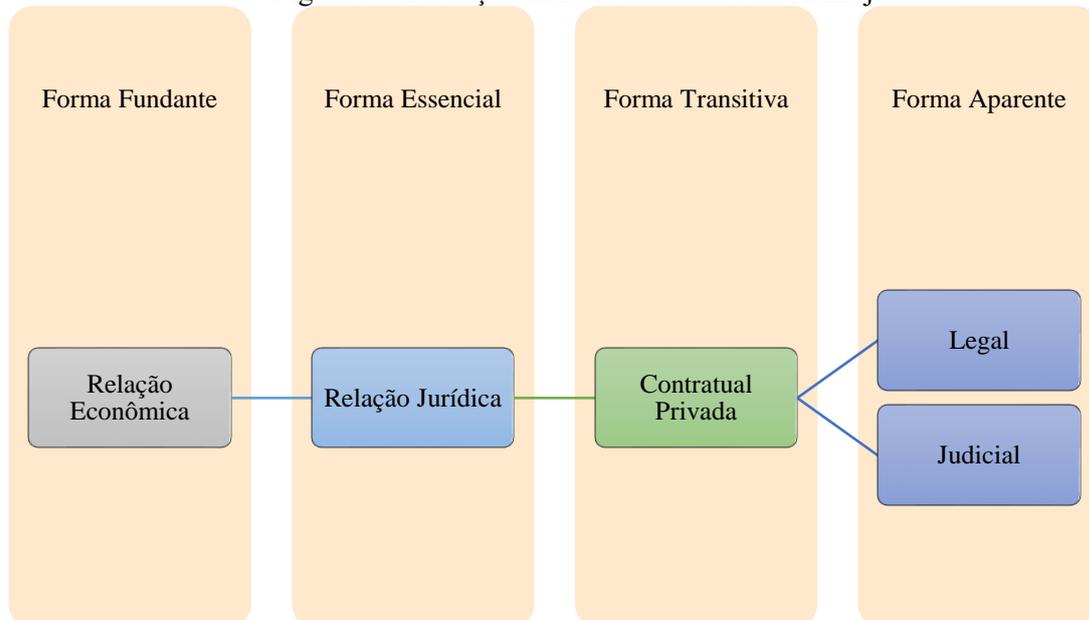
A forma-jurídica, destarte, deriva da forma-mercadoria, uma vez que as trocas mercantis exigem que os agentes transacionadores se convertam em sujeitos de direito (proprietários de mercadorias, iguais e livres), aptos para contratar, assumindo obrigações recíprocas. A subjetividade jurídica não constitui um instituto criado por normas legais. Na realidade, trata-se de uma relação social engendrada pela dinâmica do capitalismo. Nesse contexto, os indivíduos são interpelados em sujeitos de direito e, por meio desta forma relacional, se submetem à propriedade privada e aos específicos contornos dessa sociabilidade. Por isso, Masacaro pontua que a sujeição se dá pelo direito. Afinal, é por meio da forma-jurídica que o trabalhador se vende aos detentores dos meios de produção para ser explorado. Ademais, é pelo direito que uma parcela ínfima da população é reconhecida como dona legítima do capital e da riqueza, enquanto a propriedade da maioria dos seres humanos se restringe à sua força de trabalho. [...]

Não obstante, a forma-mercadoria e a forma-jurídica não são suficientes para estruturar e reproduzir a sociabilidade. A acumulação mediante exploração do trabalho assalariado, a propriedade privada dos meios de produção e a circulação de mercadorias requisitam a constituição de uma **forma-política** específica, terceira perante as relações de produção e circulação. [...]

Na dinâmica relacional da mercadoria, é preciso que um aparato terceiro, situado em uma esfera de poder alheia, assegure os vínculos sociais, a propriedade privada e a concorrência entre burgueses e trabalhadores e entre frações do capital. Além disso, a existência da forma-política estatal oportuniza a constituição de um mercado nacional, a realização de políticas infraestruturais em setores estratégicos (muitas vezes não lucrativos), a repressão aos setores sociais indesejados, o estabelecimento de relações diplomáticas internacionais – que permitem a circulação de capitais etc. Garantindo a intermediação universal das mercadorias e as condições mediatas para a reprodução do capital, o Estado possibilita a existência da própria sociabilidade capitalista. [...] Sendo assim, o capitalismo estrutura, necessariamente, um poder político estranho aos agentes concorrenciais.

A realidade é uma totalidade complexa de relações, instituições, ações e pensamentos, que não se reduz ao jurídico e nem mesmo ao econômico. Por meio da compreensão mais específica possível do fenômeno jurídico na sociedade capitalista, faz-se a distinção entre os vários momentos da forma jurídica: a forma fundante (relação social decorrente da produção), forma essencial (relação jurídica em si), a forma transitiva (regulação privada) e os momentos aparentes (legal e judicial) do Direito (Silva, 2020; Pazello, 2015; Pazello, 2018):

Figura 1 – Distinção entre os momentos da forma jurídica



Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

O Direito representa relações sociais específicas, originadas das relações sociais de produção do capitalismo. A análise marxista evidencia as imbricações entre uma teoria do

Direito e a teoria do valor, indicando uma derivação de uma com relação à outra: o “princípio da subjetividade jurídica [...] decorre com absoluta inevitabilidade das condições da economia mercantil-monetária” (Pachukanis, 2017, p. 63).

O sujeito de direito é o sólido ponto de partida para compreender a realidade na qual o Direito se insere exatamente porque é este sujeito que representa as mercadorias em suas relações de troca (Marx, 2013, p. 159-160). Assim, a filosofia do Direito com embasamento no sujeito do direito é equivalente à filosofia mercantil com fundamento na troca (lei do valor) e exploração (Pazello, 2015).

Os aspectos econômico e jurídico são paralelos, abstratos e fundamentais. Só na economia mercantil nasce a forma jurídica abstrata, desprendida de pretensões jurídicas concretas. Todos os sujeitos são dignos de serem sujeitos proprietários, mas nem todos são proprietários de fato. Ou seja, cria-se o “homem em geral” e, dessa maneira, o sujeito jurídico, proprietário de mercadoria abstrato que aliena/adquire, diferencia o próprio Direito das demais relações sociais burguesas (Pazello, 2015).

Tanto na economia política como no Direito, os momentos essenciais convergem para o ato de troca (Pachukanis, 2017). Entretanto, o fenômeno jurídico se diferencia da relação econômica pelos contratos ou acordos privados. A regulamentação é jurídica se há antagonismo ou oposição de interesses privados. É daí que se origina o Direito e não da normatividade estatal, como querem as teorias deontologistas do positivismo jurídico (Pazello, 2015, p. 137):

A questão normativa é consequência e só com mercado estável e interno (não apenas externo) há necessidade de garantir o direito de propriedade. A propósito, Pachukanis diz que é no capitalismo monopolista, não mais concorrencial, portanto, que se dá a necessidade de uma rígida organização central e planejada, não interventiva do estado na economia, obviamente, mas de modo a operacionalizar, da melhor forma possível, a circulação de bens, via trustes e cartéis.

A forma essencial do Direito (relação jurídica) não se subordina de modo algum a suas formas aparentes (legislativa e judicial), uma vez que a relação jurídica é o movimento real do Direito, sendo que o conjunto de normas é mera “abstração sem vida” (Pachukanis, 2017). Assim sendo, o sistema jurídico coativo não cria a relação jurídica, mas a garante e preserva. Com isso, é possível dar vez à analogia, sugerida por Pachukanis (2017), de que o sujeito e a relação jurídica (essência) estão para a norma (aparência), assim como o valor (essência) está para a oferta e a procura (aparência).

Nesse sentido é a crítica da falta de cientificidade do positivismo jurídico enquanto concepção jurídica burguesa (Oliveira, 2022, p. 88-91):

Circunscrito à experiência imediata, o juspositivismo [...] não é capaz de vislumbrar as relações sociais ocultadas sob as formas jurídicas acabadas, pois essas não expõem as mediações fundamentais de sua própria formação. Na fenomenologia do cotidiano, o direito aparece como criação do Estado e a norma jurídica como criadora da relação jurídica [...]: do fato da garantia das relações asseguradas pelo Estado deriva a conclusão de que é a norma fonte de juridicidade. Contudo, [...] não é o Estado que funda suas premissas, estando essas arraigadas nas relações materiais, [...] a premissa do direito está nas relações da economia mercantil, é lá que se encontra o substrato real conformador da forma jurídica, cuja condição lógica é a contraposição de interesses privados. [...] a especificidade do direito não está nem na norma, nem na autoridade da qual emana. [...] o que diferencia a ordem normativa jurídica das demais é o fato de pressupor “sujeitos isolados privados”. Há, portanto, uma precedência lógica da relação entre sujeitos relativamente à norma jurídica. A condição de sentido jurídico das normas são as relações materiais das quais ela resulta como abstração. [...] a norma coercitiva é apenas um momento secundário e derivado do desenvolvimento da forma jurídica [...].

O modo de proceder das concepções jurídicas burguesas, cujas análises partem sempre do resultado pronto e não ultrapassam as aparências das relações, não constitui um fundamento sustentável para uma compreensão científica.

Em face da crítica da falta de cientificidade do positivismo jurídico (Pachukanis, 2017; Oliveira, 2022), destaca-se que, para a Pedagogia histórico-crítica há conteúdos fundamentais que não podem estar ausentes no ensino sistematizado (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 96), posto que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”, ou seja, “a escola tem a ver com o problema da ciência” (Saviani, 2011, p 14).

Nesse sentido, a tarefa da escola é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, compreendendo “o materialismo histórico-dialético como a mais desenvolvida e crítica concepção de mundo” (Duarte, 2015, p. 8), por isso, “vislumbram-se horizontes maiores na filosofia do Direito marxista que nas demais filosofias do Direito contemporâneas” (Mascaro, 2018a, p. 449). O marxismo é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não tiver sido superado:

[...] um argumento “antimarxista” não passa do rejuvenescimento aparente de uma idéia pré-marxista. Uma pretensa “superação” do marxismo limitar-se-á, na pior das hipóteses, a um retomo ao pré-marxismo e, na melhor, à redescoberta de um pensamento já contido na filosofia que se acreditou superar (Sartre, 2002, p. 21).

No caso do ensino do Direito aplicado à Saúde e Segurança do Trabalho, a compreensão da relação dialética de derivação e conformação das formas sociais (Ferreira, 2020) evita o reducionismo estéril do positivismo jurídico e a deficiência das concepções enviesadas e parciais do Direito do Trabalho: economicismo e humanismo (Supiot, 2016). O

economicismo considera o Direito como reflexo imediato da economia, negando qualquer grau de autonomia para a instância jurídica. No outro extremo, para a concepção humanista o aspecto distintivo do Direito encontra-se nos valores morais compartilhados em uma sociedade.

O equívoco do trabalho educativo limitado ao positivismo jurídico está em desconsiderar a complexidade das relações sociais, que se desenvolvem em uma totalidade dinâmica, na qual as várias instâncias, como a economia, o Direito, a política, a cultura e a ideologia se relacionam de forma contraditória e articulada, em meio a recíprocas determinações, privando os estudantes do conhecimento da função social do Direito na reprodução do modo de produção capitalista (Silva, 2020; Batista, 2012).

O ensino do Direito deve questionar “porque é que dada regra jurídica, e não dada outra, rege dada sociedade, em dado momento”, do contrário, “se a ciência jurídica apenas nos pode dizer como essa regra funciona, ela encontra-se reduzida a uma tecnologia jurídica perfeitamente insatisfatória” (Miaille, 2005, p. 23).

Eis a decadência ideológica, que também atinge o ensino do Direito (Lara, 2013, p. 93-95):

[...] conhecimentos que têm como premissa a evasão da realidade social, com explícitas intencionalidades de conservação da ordem do capital.

[...] a evolução teórico-ideológica da sociedade capitalista como processo de amenização nas análises sociais que criticassem a ordem social dominante.

[...]

A teoria social que se preocupava com a totalidade da vida social, interessada em descobrir a verdade do mundo, começa a ser substituída pela apologética.

[...] a compreensão do homem e da sociedade como partes isoladas da processualidade sócio-histórica. [...]

A decadência ideológica surge quando as tendências da dinâmica objetiva da vida cessam de ser reconhecidas, ou são inclusive mais ou menos ignoradas, ao passo que se introduzem em seu lugar desejos subjetivos, vistos como a força motriz da realidade.

[...] De crítica da realidade em nome do progresso, do futuro, das possibilidades reprimidas, o pensamento burguês transforma-se numa justificação teórica do existente.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É possível definir método científico como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”, sendo reconhecida pela comunidade científica “a diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto a investigar e pela classe de proposições a descobrir” (Gil, 2008, p. 8). Nesse sentido, o método proporciona o estabelecimento das bases lógicas da investigação a partir de elevado grau de abstração, possibilitando ao pesquisador “decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações” (Gil, 2008, p. 9).

As pesquisas sobre Educação e Direito avançaram e se diversificaram muito quanto aos temas que abordam e quanto às teorias que englobam, sendo bastante pertinente o alerta de Minayo (2014, p.78), segundo o qual:

[...] nenhuma teoria da sociedade é neutra e qualquer estudo tem, implícitas ou explícitas, marcas teóricas de filiação. Pode-se dizer também que nenhuma das linhas de pensamento sobre o social tem o monopólio de compreensão da totalidade. Aos fatos e processos se ascende por aproximação, dando razão à observação de Lenin: “a marcha do real é sempre filosoficamente mais verdadeira e mais profunda que do que nossos pensamentos mais profundos” (1965, p. 235).

A pesquisa realizada buscou analisar as propostas curriculares e projetos pedagógicos dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho, a fim de compreender o trabalho educativo de seleção e organização dos conteúdos de ensino do Direito, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, tendo como marco teórico-conceitual a pedagogia histórico-crítica.

A opção teórico-metodológica pela pedagogia histórico-crítica situa a educação como mediação no seio da prática social global, o que significa a “superação da crença da autonomia ou da dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes” (Saviani, 2012, p. 66). O fundamento filosófico da pedagogia histórico crítica é o materialismo histórico-dialético (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

As expressões *materialismo histórico*, como caminho teórico, e a *dialética*, como estratégia metodológica, sintetizam os princípios que, na perspectiva marxista, explicam o processo de desenvolvimento social: “o materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade. Por sua vez, a dialética refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo-a como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação” (Minayo, 2014, p. 107).

O método dialético é entendido como um método “para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade” (Gil, 2008, p. 14), e configura-se como “lógica e teoria do conhecimento” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019) que se estrutura a partir dos seguintes princípios metodológicos: “ontologia materialista” (Sousa Júnior, 2021, p. 33), “especificidade histórica da vida humana”, “totalidade da existência humana”, “união dos contrários” (Minayo, 2014, p. 111-122), “quantidade e qualidade” e “negação da negação” (Gil, 2008, p. 13).

A complexidade que caracteriza o materialismo histórico-dialético exige a observação das mediações, das contradições e determinações que constituem a totalidade social em uma população específica no nível real (Ciavatta, 2019). Deste modo, o método dialético distingue-se das correntes de pensamento idealistas (pela prioridade ontológica da materialidade sobre as ideias), metafísicas, positivistas (pela dimensão histórica e dinâmica da realidade, expressa na categoria dialética de movimento) ou pós-modernas (pelo caráter concreto e objetivo da realidade).

4.1 DESENHO DO ESTUDO

Considerando a tipologia comumente aceita, é possível caracterizar o presente estudo como uma *pesquisa social exploratória e descritiva de abordagem qualitativa*, que tem como objeto de pesquisa os conteúdos curriculares relacionados ao Direito, decorrentes do trabalho educativo de seleção e organização do conhecimento jurídico, e como campo de pesquisa os Cursos Técnicos de Segurança do Trabalho ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

A pesquisa é a “*atividade básica das Ciências na sua indagação e construção da realidade*” (Minayo, 2014, p. 47), que pode ser caracterizada como uma pesquisa social, na medida em que trata “do ser humano em sociedade, de suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica” (Minayo, 2014, p. 47).

A abordagem qualitativa, cuja distinção da abordagem quantitativa é de natureza e não de escala hierárquica, se ocupa de uma dimensão da realidade que não pode ou não deveria ser quantificada, como esclarece Minayo (1994, p. 21-22): “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos”.

No quadro teórico marxista, considerando o movimento de aproximação da totalidade social, uma abordagem qualitativa “parte do fenômeno ideológico e do dinamismo das construções e das relações sociais, devendo sempre merecer contextualização e articulação entre pensamento e base material” (Minayo, 2014, p. 131-132). Por essa razão a síntese de Gil (2008, p. 14), ao afirmar que “a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma”.

As pesquisas exploratórias...

[...] são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos (Marconi; Lakatos, 2003, p. 188).

Considerando o nível de interpretação dos objetivos da pesquisa realizada, é possível classificá-la como uma pesquisa exploratória, por “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, o trabalho educativo de seleção e organização dos conteúdos de ensino do Direito, ou mesmo como uma pesquisa descritiva, que visa “descobrir a existência de associações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 27-28).

Trata-se de explorar, à luz da pedagogia histórico-crítica, a possível relação de congruência ou disparidade entre o **trabalho educativo de ensino do Direito** (a seleção e organização dos conteúdos jurídicos nas propostas curriculares e projetos pedagógicos dos cursos técnicos) e os **objetivos educacionais emancipatórios da Educação Profissional Tecnológica** (formação para cidadania ativa e para a transformação social), sem perder de vista **a especificidade do Direito enquanto conteúdo de ensino**, cuja apropriação parcial e limitada (positivismo jurídico) pela classe trabalhadora pode servir para reproduzir a ideologia (subjetividade jurídica burguesa) que esconde e legitima a exploração a que está submetida, e as **particularidade do capitalismo brasileiro** (o papel de uma instituição pública inserida em uma rede nacional de educação profissional e tecnológica, no contexto da reestruturação produtiva pós-fordista, marcada pela precariedade e flexibilidade das relações de trabalho e pela dualidade estrutural do sistema de educação).

4.2 LOCAL E PERÍODO DO ESTUDO

O presente estudo foi realizado nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco que ofertam o Curso Técnico em Segurança do Trabalho, nas modalidades subsequente e integrada, quais sejam, Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife,

localizados nas respectivas cidades do estado de Pernambuco, durante o segundo semestre do ano de 2023.

A escolha pelo referido recorte espaço-temporal considerou a viabilidade da pesquisa e o âmbito de atuação profissional do pesquisador, que ocupa o cargo de Professor de Ciências Jurídicas no IFPE, desde o ano de 2016, ministrando os componentes curriculares de Noções de Direito e Legislação aplicada à Segurança do Trabalho, no Curso Técnico em Segurança do Trabalho ofertado pelo *campus* Recife do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

Deste modo, o estudo realizado está em consonância com a proposta do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

4.3 FONTE DOS DADOS, INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os objetivos propostos – analisar as propostas curriculares e caracterizar os conteúdos de ensino do Direito nos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho ofertados pelos *campi* do IFPE – conduziram a investigação ao uso da pesquisa documental, como técnicas de documentação indireta (Marconi; Lakatos, 2003).

Foram realizados o levantamento e a revisão da literatura de referência para compreensão e elaboração das categorias teóricas fundamentais à pesquisa, o “trabalho como princípio educativo”, a “pedagogia histórico-crítica” e a “crítica da forma jurídica” (Campello, 2008; Ciavatta, 2019, 2008; Coletivo de Autores, 1992; Duarte, 2013; Frigotto; Ciavatta, Caldart, 2020; Frigotto, 2009; Galvão Lavoura; Martins, 2019; Gama, 2015; Kuenzer, 2005; Ramos, 2010; Saviani, 2021, 2015, 2012, 2011, 2008a e 2007; Saviani; Duarte, 2010; Batista, 2012; Caldas, 2017; Edelman, 2016; Engels; Kautsky, 2012; Ferreira, 2020; Mascaro, 2019, 2018; Miaille, 2005; Naves, 2000; Pachukanis, 2017; Pazello, 2015; Silva, 2020).

Também foram utilizados sítios eletrônicos acadêmicos, repositórios de produções científicas, que dispunham de ferramentas de buscas utilizando como descritor de busca as palavras-chave “ensino do Direito”, “pedagogia histórico-crítica” e “educação profissional e tecnológica”.

A busca em periódicos científicos evidenciou que há pouca produção especificamente sobre o “Ensino do Direito” e a “Pedagogia histórico-crítica”. São ainda mais raras as que se dedicam ao “Ensino do Direito na Educação Profissional e Tecnológica”, predominando o ensino superior (graduação em Direito) como etapa de investigação.

De modo geral, as pesquisas sobre o “Ensino do Direito” estão vinculadas a programas de pós-graduação em Direito, fazendo pouco uso do instrumental teórico-conceitual do campo da Pedagogia e muito menos da Pedagogia histórico-crítica. Por sua vez, as pesquisas sobre o “Ensino de Direito” vinculadas a programas de pós-graduação em Educação, mesmo quando baseadas na Pedagogia histórico-crítica, não fazem uso do materialismo histórico-dialético para a abordagem do Direito, não adentrando na especificidade deste objeto de ensino a partir de uma perspectiva crítica ou pautada na filosofia marxista do Direito.

Em resumo, não foram localizados resultados relevantes na busca de pesquisas anteriores sobre o “Ensino do Direito”, baseados conjuntamente na “Pedagogia histórico-crítica” e na “Crítica da Forma Jurídica”. No que se refere à pedagogia histórico-crítica, os poucos achados não são relevantes, porque são anteriores ou não consideram...

[...] a análise crítica do atual estágio de desenvolvimento das tentativas de transposição didática da pedagogia histórico-crítica”, não superando o equivocado “esquematismo formal”, que converte “método pedagógico [...] em procedimento de ensino (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.122).

De outro lado, no que se refere à crítica da forma jurídica, os poucos achados não são relevantes porque não apreendem o Direito como uma forma social objetiva e historicamente específica, desconsiderando a profundidade crítica e os ganhos analíticos do marxismo, como expressão mais avançada da filosofia do Direito (Mascaro, 2018a), estando, portanto, ainda atrelados à “concepção jurídica de mundo” (Engels; Kautsky, 2012) ao “fetichismo da norma” (Pachukanis, 2017).

Estabelecido o marco teórico-conceitual e promovida a busca por produções científicas relacionadas ao tema, foi realizada a pesquisa documental, procedimento metodológico que permite o exame de materiais escritos de natureza diversa, “que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados”, explorando “novos enfoques”, na busca de “novas e / ou interpretações complementares” (Godoy, 1995, p. 21).

Para o levantamento do *corpus* da pesquisa, foi consultado o sítio eletrônico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Pernambuco (<https://portal.ifpe.edu.br/>), pesquisando o Projeto Político-pedagógico Institucional, o Plano de Desenvolvimento Institucional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho dos *campi* Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife; a Plataforma Lattes (<https://lattes.cnpq.br/>), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pesquisando o perfil dos professores que atuam no ensino do Direito no IFPE; a Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior, pesquisando a área de conhecimento na formação de professores e autores; o Portal de Legislação da Presidência da República (<https://www4.planalto.gov.br/legislacao>), consultando a legislação relacionada à Educação Profissional Tecnológica e à Segurança do Trabalho; e o Portal Transparência do Governo Federal (<https://portaldatransparencia.gov.br/>), consultando a natureza do vínculo e o tempo de experiência dos professores com o IFPE.

Não se ignorou o fato de que uma pesquisa sobre propostas curriculares cujas fontes são documentais pode ter suas inferências restritas ao âmbito da expressão textual das intencionalidades, finalidades e sistematicidade do currículo, sem alcançar o movimento vivo da prática social que o constitui (Duarte Neto; Santos, 2023).

Entretanto, a decisão de pesquisar os documentos dessas instâncias resultou da compreensão de que as contradições que constituem o objeto de investigação se expressam desde já – e até de modo mais contundente – no nível textual do projeto pedagógico, em virtude dos seguintes fatores:

- a) a especificidade do Direito enquanto conteúdo de ensino – um conteúdo essencialmente conservador e ideologicamente mistificador (Engels; Kautsky, 2012; Pachukanis, 2017), mas cujos domínio técnico e compreensão crítica são relevantes e, por vezes, imprescindíveis aos estudantes da classe trabalhadora no movimento de superação da ordem capitalista (Silva, 2020; Batista, 2012);
- b) a centralidade do programa curricular na organização do trabalho educativo dos poucos Professores de Ciências Jurídicas do IFPE (apenas cinco), que, como regra, atuam individualmente e de modo isolado (há apenas um único Professor de Ciências Jurídicas por *campi*, em geral com regime de trabalho parcial e acumulando outros vínculos profissionais), sem formação pedagógica (bacharelado e pós-graduação em Direito), sem espaço institucional para coordenação e planejamento coletivo, inclusive diálogo com os professores de outras áreas (a área de Administração, por exemplo, possui uma Coordenação específica no Departamento de Formação Geral do IFPE, reunindo todos os professores de Administração) e, portanto, sem a práxis político-curricular desenvolvida em instâncias coletivas (Duarte Neto; Santos, 2023);
- c) a centralidade do programa curricular na organização do trabalho educativo dos professores que ministram as disciplinas jurídicas nos *campi* do IFPE onde não há

nenhum Professor de Ciências Jurídicas (Caruaru e Ipojuca), em virtude da ausência ou da secundária formação jurídica;

- d) o nível de interpretação de uma pesquisa que se propõe exploratória, dada a inexistência de produção científica relevante anterior sobre o tema (ensino do Direito na educação profissional tecnológica com base na pedagogia histórico-crítica e na crítica da forma jurídica da filosofia marxista do Direito); e
- e) a inexistência de espaços institucionais para problematização e construção coletiva de critérios e princípios para seleção e organização dos conteúdos jurídicos de ensino para os cursos técnicos, o que resulta em uma prática individual e desconectada, como evidencia a elaboração de projetos pedagógicos de Curso Técnico de Segurança do Trabalho sem a participação de Professores de Ciências Jurídicas na comissão elaboradora;

Assim, sem abdicar da concepção de currículo como “uma prática social que se expressa de forma organizada, sistematizada e dotada de intencionalidades, [...] um projeto de formação humana, que procura viabilizar as finalidades educativas através, principalmente, do processo de seleção, organização e socialização do conhecimento” (Duarte Neto; Santos, 2023, p. 13), a pesquisa documental representou um procedimento metodológico suficiente para os objetivos exploratórios desta investigação, considerando ainda as condições de viabilidade para o seu desenvolvimento no âmbito de um mestrado profissional.

Para a análise das propostas curriculares, a pesquisa reuniu todos os projetos pedagógicos dos cursos técnicos em segurança do trabalho disponíveis na página do IFPE na internet, vigentes ou revogados. Foram analisados um total de 11 (onze) projetos pedagógicos de Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho, aprovados e publicados no intervalo de mais de uma década e meia, entre os anos de 2007 e 2023, estando 8 (oito) desses projetos em vigor, em 4 (quatro) *campi* do IFPE (Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife), e os outros 3 (três) projetos revogados.

Assim, a justificativa para o recorte temporal (entre os anos de 2007 e 2023) reside na disponibilização para consulta pública e amplo acesso aos materiais. Quanto ao recorte espacial, os projetos pedagógicos analisados contemplam toda a oferta do curso técnico em segurança do trabalho do IFPE (*campi* Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife), instituição em que atua o pesquisador.

Nesse quadro de pesquisa...

[...] os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser

considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto (Godoy, 1995, p. 22).

Foram realizados o levantamento dos componentes curriculares e a análise dos planos de ensino relacionados ao Direito (Noções de Direito e Legislação Aplicada à Segurança do trabalho ou equivalentes) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho, nas modalidades subsequente e integrada ao Ensino Médio, ofertados pelos *campi* do IFPE (Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife).

Foram definidas as seguintes categorias de análise que também orientaram a organização dos resultados do estudo: a) ausência de professores de Ciências Jurídicas no ensino do Direito, que se expressa na falta de professores com formação jurídica nos *campi* em que os componentes curriculares de Direito são ofertados; b) ausência de professores de Ciências Jurídicas no planejamento curricular, que se expressa na elaboração dos projetos pedagógicos do curso sem a participação de professores com formação jurídica; e c) ausência de conteúdo para o ensino do Direito, que se expressa na progressiva redução da carga horária dos componentes curriculares, na progressiva redução dos conteúdos programáticos, na restrição ao positivismo jurídico como fundamentação filosófica implícita, na ausência de historicidade dos conceitos e categorias jurídicas, na restrição do conhecimento jurídico à dogmática normativa estatal como tecnologia jurídica contemporânea, na desconsideração dos aspectos não jurídicos da organização social.

A análise dos dados coletados na pesquisa documental e bibliográfica foi realizada por meio da análise de conteúdo, que compreende, segundo Bardin (2016, p. 48):

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise dos materiais recolhidos buscou atingir, em síntese, os seguintes objetivos (Bardin, 1979 *apud* Minayo, 2014, p. 300): a “ultrapassagem da incerteza”, dando respostas às perguntas, hipóteses e pressupostos no contexto da descoberta a que a pesquisa se propõe; o “enriquecimento da leitura”, pela compreensão de significações e de estruturas para além do olhar imediato e espontâneo; a “integração das descobertas”, desvendando a lógica interna subjacente às falas, aos comportamentos e às relações, ampliando a compreensão de contextos culturais; além da “administração de provas”, por meio do balizamento entre os achados, as hipóteses ou os pressupostos.

Trata-se de “tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto” (Minayo, 2014, p. 303) por meio de um procedimento de caráter científico, cujas fases se organizam em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise (leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e objetivos, referenciação dos índices e elaboração dos indicadores, e preparação do material); 2) a exploração do material (codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas); 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (operações estatísticas, síntese e seleção dos resultados, inferências) (Bardin, 2016).

Dentre as diversas modalidades de Análise de Conteúdo (Lexical, de Expressão, de Relações, de Enunciação e Temática), para a pesquisa proposta, uma pesquisa social, qualitativa, exploratória sobre o trabalho educativo no trato com o conhecimento, mostrou-se mais adequada à Análise de Conteúdo Temática:

Fazer uma análise temática consistem em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado. [...]. Para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso (Minayo, 2014, p. 316).

4.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

No estudo pesquisaram-se bases de dados secundárias cujas fontes documentais são de acesso público, institucionalmente disponibilizadas nas páginas dos órgãos públicos na internet, razão pela qual excluiu-se a necessidade de submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa designado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como será demonstrado neste capítulo, os resultados da pesquisa denunciam a insuficiência do tempo e espaço institucionais dedicados ao planejamento curricular, sendo possível concluir que da falta de professores resulta a falta de conteúdos de ensino.

Na pesquisa realizada, foi possível destacar, como categoria empírica, pela recorrência, a ausência de Professores de Ciências Jurídicas, que compreende tanto (1) a ausência de professor no ensino do Direito, em sala de aula, observada nos *campi* que não dispõem de professores com formação específica, ou seja, nesses *campi* professores de outras áreas do conhecimento ministram as disciplinas relacionadas ao Direito; quanto (2) a ausência de Professores de Ciências Jurídicas nas atividade de planejamento curricular, observada nas comissões de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, mesmo dos *campi* que dispõem de professores com formação específica.

Na análise do conteúdo, destacou-se ainda como categoria empírica (3) a ausência de conteúdos para o ensino do Direito, que se expressa na progressiva redução da carga horária dos componentes curriculares, na progressiva redução dos conteúdos programáticos, na restrição ao positivismo jurídico como fundamentação filosófica implícita, na ausência de historicidade dos conceitos e categorias jurídicas, na restrição do conhecimento jurídico à dogmática normativa estatal como tecnologia jurídica contemporânea, na desconsideração dos aspectos não jurídicos da organização social.

5.1 AUSÊNCIA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS JURÍDICAS NO ENSINO DO DIREITO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Pernambuco possui 17 (dezessete) *campi*. Entre estes, 4 (quatro) *campi* ofertam o Curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade integrada ao Ensino Médio e/ou na modalidade subsequente, quais sejam: Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife.

Quanto ao ensino do Direito, na organização curricular do Curso Técnico em Segurança do Trabalho despontam, entre outros, os componentes curriculares “Noções de Direito” e “Legislação aplicada à Segurança do Trabalho”, ministrados por docentes do eixo profissional das Ciências Jurídicas (bacharéis em Direito), conforme o Projeto Pedagógico (IFPE, 2014c, p. 26-28):

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS POR COMPONENTE CURRICULAR:
[...]

COMPONENTE CURRICULAR	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
[...]	[...]
Noções de Direito	Apreender os conceitos gerais de direito; Entender a base de formação do ordenamento jurídico brasileiro; Compreender a formação da relação jurídica; Identificar os elementos da relação jurídica; Entender a ação humana e a sua natureza como definidora da culpabilidade e da responsabilidade; Assimilar conceitos e espécies de culpabilidade; Entender a responsabilidade como consequência da ação humana e do fato natural; Perceber a relação entre a Constituição Federal e a Segurança do Trabalho; Identificar os direitos constitucionais do trabalhador acidentado; Entender a CLT como complementação à norma constitucional.
[...]	[...]
Legislação Aplicada à Saúde e Segurança no Trabalho	Aprender os conceitos básicos de legislação relacionada à saúde e segurança de trabalho; Aplicar as noções, os princípios e as regras elementares da proteção jurídica à segurança e saúde do trabalho; Assimilar os dispositivos constitucionais trabalhistas e previdenciários relacionados à segurança e saúde no trabalho, as normas regulamentadoras de segurança e saúde do trabalho, especialmente às relacionadas fiscalização trabalhista.

Quanto aos professores, foi verificado que apenas os *campi* de Abreu e Lima e Recife têm nos seus quadros Professores do Eixo Profissional das Ciências Jurídicas (bacharelado em Direito). Assim, os Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho ofertados pelos *campi* de Caruaru e Ipojuca não contam com professores de Direito, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1 – Situação do curso técnico em segurança do trabalho nos *campi* IFPE (continua)

<i>Campus</i> do IFPE	Oferta de Curso Técnico em Segurança do Trabalho	Professor(es) do Eixo Profissional das Ciências Jurídicas no corpo docente
Abreu e Lima	Sim	Sim (1)
Afogados da Ingazeira	Não	
Barreiros	Não	
Belo Jardim	Não	
Cabo de Santo Agostinho	Não	Sim (1)
Caruaru	Sim	Não
EAD	Não	
Garanhuns	Não	
Igarassu	Não	
Ipojuca	Sim	Não
Jaboatão dos Guararapes	Não	
Olinda	Não	
Palmares	Não	
Paulista	Não	Sim (1)

Quadro 1 – Situação do curso técnico em segurança do trabalho nos *campi* IFPE (conclusão)

<i>Campus</i> do IFPE	Oferta de Curso Técnico em Segurança do Trabalho	Professor(es) do Eixo Profissional das Ciências Jurídicas no corpo docente
Pesqueira	Não	
Recife	Sim	Sim (2)
Vitória de Santo Antão	Não	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Em metade (50%) dos *campi* do IFPE nos quais o Curso Técnico de Segurança do Trabalho é ofertado não há professores cuja formação em Direito foi exigida no concurso público de ingresso (Professores de Ciências Jurídicas). Assim, os componentes curriculares relacionados ao Direito são ministrados por professores sem formação jurídica ou com formação jurídica secundária no desenvolvimento da sua carreira acadêmica, apenas uma segunda graduação, sem maiores implicações em termos de pesquisa, extensão ou atuação profissional.

Nesses casos, foi identificado um esforço compensatório das Coordenações dos Cursos e dos docentes que se deslocam da sua área de atuação para contornar a ausência de professor com formação específica, viabilizando, de certo modo, improvisadamente, a continuidade da oferta do curso.

Embora não seja o objeto desta pesquisa, essa situação também foi observada em outros cursos com componentes curriculares relacionados ao Direito (Tecnólogo em Gestão do Turismo, Tecnólogo em Gestão Ambiental, Técnico em Telecomunicações, etc.), o que sugere uma especificidade desse eixo docente (Ciências Jurídicas) para além do curso pesquisado (Técnico em Segurança do Trabalho).

Em metade dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho ofertados pelo IFPE (50%), não há Professores de Ciências Jurídicas ministrando os componentes curriculares relacionados ao Direito, o que pode representar um obstáculo ao trabalho educativo de trato com o conhecimento objeto de ensino.

Dentro do grupo de professores do Eixo Profissional das Ciências jurídicas verificou-se que ainda há espaço para o desenvolvimento da formação acadêmica desses docentes, sobretudo entre aqueles que atuam nos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho, nos quais dois terços (66,6%) possuem como maior nível de formação a especialização (pós-graduação *lato sensu*).

Se considerarmos apenas a formação em Programas de Pós-Graduação na área do Direito, todos os professores que atuam nos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho

possuem apenas a especialização (pós-graduação *lato sensu*) como maior nível de formação, como ilustra o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Situação dos professores do eixo profissionais das ciências jurídicas

Professores do Eixo Profissional das Ciências Jurídicas						
Campus do IFPE	Docente	Tempo de Docência no IFPE	Maior Nível de Formação	Maior Nível de Formação em Direito	Regime de Trabalho	Atuação no Curso Técnico em Segurança do Trabalho
Abreu e Lima	Prof. 1	7 anos	Mestrado (Interdisciplinar)	Especialização	Dedicação Exclusiva	Sim
Cabo de Santo Agostinho	Prof. 2	7 anos	Mestrado (Ciência Política)	Especialização	Dedicação Exclusiva	Não
Paulista	Prof. 3	8 anos	Doutorado	Doutorado	Parcial	Não
Recife	Prof. 4	27 anos	Especialização	Especialização	Parcial	Sim
	Prof. 5	7 anos	Especialização	Especialização	Parcial	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Destaca-se, ainda, o predomínio do regime de trabalho parcial entre os professores do Eixo Profissional das Ciências Jurídicas que atuam nos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho (66,6%).

Sem Professores de Ciências Jurídicas, é possível a identificação das...

[...] formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação (Saviani, 2011. p. 8-9)?

Como fica o ensino do Direito aplicado à Segurança do Trabalho, se professores de Ciências Jurídicas?

A ausência de Professores de Ciências Jurídicas em metade (50%) dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho ofertados pelo IFPE contraria os fundamentos da didática histórico-crítica, que pressupõe a existência de professores com pleno domínio do objeto de conhecimento a ser ensinado (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 144):

Decerto, tratar dos conteúdos em articulação com as formas de sua assimilação é uma imperiosa exigência dessa teoria pedagógica. Diferentemente das proposituras pedagógicas que afirmam o desenvolvimento das formas do pensamento independentemente dos conteúdos constitutivos desse pensar, como fazem Dewey e Piaget, a pedagogia histórico-crítica incorpora-se à tradição que afirma que a condição de interdependência e determinação recíproca entre formas de pensamento e conteúdos do ato de pensar, tal qual desenvolvido por Kopnin em sua síntese sobre a dialética das formas de pensamento.

A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) trouxe à tona a regulamentação do notório saber, compreendido como “a permissão para que profissionais de outras profissões possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou a sua experiência profissional, nos cursos técnicos” (Costa; Coutinho, 2017, s/p). Relativizar a importância da formação específica dos professores é considerado um componente importante do processo de precarização do trabalho docente (Alves *et al.*, 2020).

De modo geral, os professores que trabalham no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, conforme levantamento realizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, mencionado na página institucional do Mestrado ProfEPT (<https://profeppt.ifes.edu.br/sobreprofeppt>)...

[...] apresentam perfis os mais distintos possíveis: (a) docentes com alta titulação acadêmica e pouca experiência junto ao setor produtivo, qualidade necessária à EPT; (b) docentes com grande experiência junto ao setor produtivo e baixa titulação acadêmica; (c) docentes que não tiveram formação pedagógica para atuação junto à EPT; e (d) docentes que não foram capacitados para promover a integração do ensino com as expectativas profissionais, sociais e econômicas da clientela que atende e da região em que atua [...].

Para o trabalho educativo, é importante que o docente disponha de sólida formação teórica interdisciplinar que o ajude a trabalhar com o conhecimento objetivo e com construção do saber escolar.

Numa perspectiva histórico-crítica, o ensino requer, portanto, o reconhecimento das formas mais desenvolvidas, mais complexas e mais plenamente determinadas em termos de estrutura e funções atuais do Direito, bem como o conhecimento de sua gênese histórica, suas condições sociais de desenvolvimento e transformações processuais (Netto, 2011).

Isso porque Professores e alunos, no interior da prática social, encontram-se em posições diferentes (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 113):

Os alunos, em virtude da compreensão ainda superficial construída com base em suas vivências empíricas e imediatas, marcadas pela ausência de determinações mais precisas edificadas em conformidade com o conhecimento elaborado, situam-se com uma visão sincrética dessa prática social. Já o professor, pressupõe-se, já ascendeu a uma visão sincrética dessa prática social, visto já ter adquirido um conjunto de conhecimentos elaborados que lhe permitiu analisar a realidade social para além das manifestações aparentes, apreendendo-a como síntese de múltiplas determinações. Portanto, é capaz de captar o movimento que permite compreender e explicar o que essa prática social verdadeiramente é em seu vir a ser, em sua gênese, desenvolvimento e possibilidades futuras de transformação.

Nesse contexto, o “saber escolar” é compreendido como a organização sequencial e gradativa do saber objetivo universalmente produzido e socialmente acumulado, sistematizado nas teorias científicas, nas explicações filosóficas e nas produções artísticas (Saviani, 2011).

A pedagogia histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico (Galvão; Lavoura; Martins, 2019), a partir de uma lógica das “múltiplas determinações”, da “unidade da diversidade” (Marx, 2011). Por consequência, uma didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto de conhecimento a ser ensinado ao aluno (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 144 e 155):

Para efeito de cumprimento de sua função social, cabe ao professor garantir no processo de escolarização dos alunos a transmissão e a assimilação desse conhecimento objetivo convertido em saber escolar. [...]

Se as abstrações elementares que os alunos são capazes de realizar por si sós nas atividades de aprendizagens são insuficientes para a apreensão do objeto plenamente saturado de determinações (MARX, 2011), [...] tais alunos necessitam de um par mais experiente que possa conduzi-los a esse nível de desenvolvimento.

Para a didática histórico-crítica não há tergiversação: é o professor esse par mais desenvolvido, que mediante o percurso lógico do ensino poderá conduzir o aluno a uma nova e superior relação com o objeto do conhecimento, guiando-o para o pleno domínio das determinações mais essenciais e suas múltiplas relações numerosas manifestas na forma de um sistema categorial que só se atinge por meio de abstrações autênticas citadas por Kopnin (1978). [...]

Esse é um percurso cujo aluno, deixado à própria sorte, é incapaz de realizar, notadamente por não conseguir individualmente ultrapassar os limites impostos pelo horizonte da cotidianidade.

Assim, considerando a situação do IFPE, é possível inferir que a ausência de professores do Eixo Profissional das Ciências Jurídicas (*campi* Caruaru e Ipojuca), a tímida formação acadêmica dos docentes, sem maiores estudos de pós-graduação em Direito (*campus* Recife), e o predomínio do regime de trabalho parcial (*campus* Recife) estão relacionados à ausência, nos planos de ensino, de conteúdos que representem a forma mais elaborada em que se expressa o conhecimento jurídico, conforme será demonstrado na seção seguinte.

Para o alcance dos objetivos educacionais, em especial a socialização do conhecimento, o ensino do Direito nos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho pressupõe a existência de “professores com pleno domínio do objeto de conhecimento a ser ensinado” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 113).

5.2 AUSÊNCIA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS JURÍDICAS NO PLANEJAMENTO CURRICULAR

Na análise comparativa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho, foram verificadas diferenças quanto aos componentes curriculares ofertados nos diferentes *campi* do IFPE.

Destaca-se que, na comparação dos projetos pedagógicos vigentes com os projetos revogados, bem como na comparação dos projetos pedagógicos mais recentes com os projetos mais antigos, verificou-se a progressiva redução da carga horária e do rol de conteúdo dos componentes curriculares voltados ao ensino do Direito, que serão mais detalhados na seção seguinte.

Como regra – em 9 (nove) dos 11 (onze) projetos analisados (82%) – verificou-se que não houve a participação de Professores do Eixo das Ciências Jurídicas nas Comissões elaboradoras dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho.

Em cada projeto pedagógico é informado o nome dos membros da comissão responsável pela sua elaboração. Os projetos também trazem a cópia da portaria de designação das respectivas comissões elaboradoras. A consulta aos referidos documentos e à Plataforma Lattes permitiu verificar a efetiva participação de professores com formação específica em Direito no planejamento curricular.

Assim, foi possível identificar uma relação entre a redução da carga horária das aulas, a redução de conteúdos e a eliminação de componentes curriculares com ausência de participação de Professor do Eixo Profissional das Ciências Jurídicas na Comissão de Elaboração ou Atualização do Projeto Pedagógico do Curso, como ilustra o Quadro 3.

Quadro 3 – Componentes curriculares relacionados ao Direito e a ausência de participação dos professores do eixo profissional das ciências jurídicas

Componentes Curriculares relacionados ao Direito							
<i>Campus</i> do IFPE	Modalidade	Ano do Projeto Pedagógico do Curso	Professor de Direito na Comissão	Componente Curricular	Carga Horária		
Abreu e Lima	Integrado	2023 (implantação)	Sim	Direito Aplicado à Saúde e Segurança no Trabalho I	80 h/a		
				Direito Aplicado à Saúde e Segurança no Trabalho II	60 h/a		
	Subsequente	2014 (implantação)	Não	Noções de Direito	54 h/a		
				Legislação Aplicada à Saúde e Segurança do Trabalho	90 h/a		
				2021 (reformulação)	Sim	Direito Aplicado à Saúde e Segurança no Trabalho I	60 h/a
						Direito Aplicado à Saúde e Segurança no Trabalho II	40 h/a
Caruaru	Integrado	2022 (reformulação)	Não	Legislação Aplicada à Saúde e Segurança do Trabalho	54 h/a		
				Noções de Direito	54 h/a		
	Subsequente	2010 (implantação)	Não	Legislação Aplicada à Segurança do Trabalho	54 h/a		
				2023 (reformulação)	Não	Legislação Aplicada à Segurança do Trabalho I	40 h/a
						Legislação Aplicada à Segurança do Trabalho II	40 h/a
				Ipojuca	Integrado	2019 (implantação)	Não
Noções de Direito	36 h/a						
Subsequente	2007 (implantação)	Não	Legislação Aplicada à Saúde e Segurança do Trabalho		90 h/a		
			2018 (reformulação)		Não	Legislação Aplicada à Segurança e Saúde do Trabalho	54 h/a
						Noções de Direito	54 h/a
			Recife		Integrado	2014 (reestruturação)	Não
Noções de Direito	54 h/a						
Subsequente	2014 (reestruturação)	Não		Legislação Aplicada à Saúde e Segurança do Trabalho	90 h/a		
				Noções de Direito	54 h/a		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

De modo geral, o ensino do Direito nos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho é estruturado em duas disciplinas: uma primeira disciplina de cunho introdutório e teórico, com abordagem mais conceitual (Noções de Direito), e outra disciplina de cunho dogmático normativo, aplicado ao contexto profissional (Legislação Aplicada à Saúde e Segurança do Trabalho).

Quando comparados os Projetos Pedagógicos mais antigos com os elaborados recentemente, foi verificada a redução da carga horária dos componentes curriculares relacionados ao ensino do Direito, como ilustram os Projetos Pedagógicos elaborados em 2014 (*campus* Recife e *campus* Abreu e Lima), com duas disciplinas totalizando 144 horas aula, e, de outro lado, os Projetos Pedagógicos elaborados em 2019 (*campus* Ipojuca) e 2022 (*campus*

Caruaru), com uma única disciplina de 40 horas aula (campus Ipojuca) e 54 horas aula (campus Caruaru), respectivamente.

Noutras palavras, nos projetos pedagógicos elaborados mais recentemente, há uma manifesta redução da carga horária e dos conteúdos relacionados ao ensino do Direito, quando comparado com os projetos pedagógicos anteriores.

Essa tendência de redução fica ainda mais evidente quando comparados o grupo de Projetos Pedagógicos anteriores à reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e à reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e, de outro lado, o grupo de Projetos Pedagógicos elaborados após as referidas alterações legislativas.

Verificou-se que, em quase todos os casos (81%), não houve a participação de Professores do Eixo das Ciências Jurídicas como membro das Comissões elaboradoras dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho ofertados pelo IFPE. Apenas o *campus* Abreu e Lima contou com Professor do Eixo das Ciências Jurídicas na composição das suas comissões.

O fato de justamente nesse *campus* (Abreu e Lima) ter sido verificada as menores reduções de carga horária e de conteúdos programáticos sugere uma relação direta entre (1) a redução das cargas horárias e dos conteúdos relacionados ao ensino do Direito com (2) a ausência de Professores de Ciências Jurídicas nas Comissões de Elaboração dos Projetos Pedagógicos.

Essa relação é reforçada pela observação dos *campi* nos quais não há Professores de Ciências Jurídicas (Ipojuca e Caruaru). Nesses *campi*, além da maior redução da carga horária, também foi verificada a exclusão do componente curricular teórico-introdutório “Noções de Direito” dos Projetos Pedagógicos mais recentes.

Além da ausência de professores de ciências jurídicas, é possível inferir uma relação direta entre a progressiva redução dos conhecimentos jurídicos a cada reelaboração dos programas curriculares e as condições de trabalho dos Professores de Ciências Jurídicas (no que se referem à predominância do regime de trabalho parcial, à acumulação de outros vínculos de trabalho estranhos ao IFPE, ao isolamento profissional, etc.), passando pela estrutura organizacional correspondente do IFPE (inexistência de uma instância, unidade organizacional ou fórum que reúna todos os Professores de Ciências Jurídicas IFPE).

É possível, ainda, estimar a falta de articulação político-institucional deste segmento de professores, com prejuízo para o planejamento coletivo das propostas curriculares. Nesse ponto, a comparação da lotação dos professores na estrutura organizacional do IFPE é

sugestiva: no *campus* Recife do IFPE, por exemplo, todos os Professores de Administração estão reunidos em uma coordenação específica, própria à área de Administração, a Coordenação de Administração, dentro da Coordenação Geral de Ciências Humanas e Línguas (CCHL), no Departamento Acadêmico de Formação Geral (DAFG) da Diretoria de Ensino do *Campus* Recife. Por sua vez, os Professores de Ciências Jurídicas estão dispersamente lotados na Coordenação dos cursos em que atuam, como na Coordenação de Segurança do Trabalho, vinculada ao Departamento Acadêmico dos Cursos Técnicos (DACT) da Diretoria de Ensino do *Campus* Recife.

Considerando os colegiados das unidades organizacionais, de certo modo, os Professores de Ciências Jurídicas estão isolados uns dos outros e dos Professores da Formação Básica.

A elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar, obedecendo ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina. Assim, “como construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas” (Duarte Neto; Santos, 2023).

As propostas curriculares dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho, os programas das disciplinas relacionadas ao Direito, a normatização institucional da prática educativa no IFPE e a organização do trabalho educativo em sala de aula materializam o currículo, compreendido como “um instrumento mediador do trabalho educativo”, de modo que “as práticas pedagógicas ganham sentido em função de ser o currículo a tentativa de organizar, sistematizar e socializar o conhecimento no âmbito da escola” (Duarte Neto; Santos, 2023).

A situação verificada sugere uma forte contribuição das chamadas contrarreformas – trabalhista (Lei nº 13.467/2017), da Previdência Social (Emenda Constitucional nº 103/2019) e do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) – para a redução dos conteúdos de ensino e da carga horária dos programas, como uma expressão do “aligeiramento do ensino pela redução curricular” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 124), do “retrocesso e fragmentação da formação” e da tendência de deixar de “trabalhar conteúdos básicos, amplos e fundamentais para a formação dos indivíduos” (Fávero de Oliveira, 2021, p. 211).

Nesse cenário, é pertinente reivindicar a participação de Professores do Eixo das Ciências Jurídicas nas Comissões de elaboração dos Projetos Pedagógicos, uma vez que, “dependendo da concepção que os sujeitos constroem em torno dele [o currículo], da natureza do conhecimento que é selecionado para mediar a formação e da forma como se organiza o

processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo, em determinada instituição escolar” (Duarte Neto; Santos, 2023, p. 15), pode haver limitações e/ou prejuízos ao trabalho educativo, dificultando o ensino do Direito nos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho.

Daí a necessidade de “articular as atividades individuais – inerentes a toda e qualquer atividade humana -, com atividades de caráter coletiva, em que se possa socializar as experiências curriculares” (Duarte Neto; Santos, 2023, p. 15):

Sendo o currículo um espaço onde se exerce diversas formas de poder, expressa-se na maneira como os sujeitos participam no processo de seleção, organização e socialização deste conhecimento/conhecimento escolar. Sem ter conhecimento do processo em sua globalidade, sem participar das decisões em relação ao planejamento curricular, estando distante dos momentos em que se decidiu a respeito do conhecimento/conhecimento escolar a ser socializado, sem participar das interlocuções e sem acesso às instâncias que definiram a forma de socialização, o professor tende a enveredar por um caminho que o leva a um trabalho solitário, individualizado, distante do trabalho coletivo, perdendo-se na reclusão da sala de aula. Desconhecendo as relações que entrelaçam as partes com o todo, o seu trabalho se fetichiza como parte e se aliena em relação ao todo. Dialeticamente, a parte compõe o todo, mas neste caso, por se tratar de uma atividade que pressupõe o planejamento coletivo, acaba por não se reconhecer no todo. Diversos fatores podem contribuir para a materialização do currículo nestas circunstâncias. Desde a forma autoritária de organização institucional, até as precárias condições de trabalho, enfrentadas pelo professor (Duarte Neto; Santos, 2023).

O planejamento coletivo das propostas curriculares é, portanto, prejudicado pelas condições limitadoras de participação dos professores e pela ausência de professores com formação específica, cujo domínio do objeto de ensino poderia qualificar o planejamento curricular.

5.3 AUSÊNCIA DE CONTEÚDOS PARA O ENSINO DO DIREITO

O movimento da análise de conteúdo temática da pesquisa promoveu a comparação e a caracterização do conteúdo programático dos componentes curriculares relacionados ao ensino do Direito (Noções de Direito e Legislação Aplicada à Segurança do trabalho ou equivalentes) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho, nas modalidades subsequente e integrada ao Ensino Médio, ofertados pelos *campi* do IFPE (Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife).

Para a análise das propostas curriculares, a pesquisa reuniu todos os projetos pedagógicos dos cursos técnicos em segurança do trabalho disponíveis na página do IFPE na

internet (vigentes e/ou revogados). Foram analisados um total de 11 (onze) projetos pedagógicos de Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho, aprovados e publicados no intervalo de mais de uma década e meia, entre os anos de 2007 e 2023, estando 8 (oito) desses projetos em vigor, em quatro *campi* do IFPE (Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife), e os outros 3 (três) projetos revogados.

Assim, a justificativa para o recorte temporal (entre os anos de 2007 e 2023) reside na disponibilização para consulta pública e amplo acesso aos materiais. Quanto ao recorte espacial, os projetos pedagógicos analisados contemplam toda a oferta do curso técnico em segurança do trabalho do IFPE (*campi* Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife), instituição em que atua o pesquisador.

Como já mencionado no tópico anterior, foi verificada uma manifesta **redução dos conteúdos** quando comparados os Projetos Pedagógicos dos Cursos anteriores às **reformas trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)** e, de outro lado, os Projetos Pedagógicos elaborados após as referidas alterações legislativas. A situação verificada sugere forte contribuição das chamadas contrarreformas para a redução dos conteúdos de ensino e da carga horária dos programas, como uma expressão do “aligeiramento do ensino pela redução curricular” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 124), do “retrocesso e fragmentação da formação” e da tendência de deixar de “trabalhar conteúdos básicos, amplos e fundamentais para a formação dos indivíduos” (Fávero de Oliveira, 2021, p. 211).

A mesma redução também foi observada quando comparados os Projetos Pedagógicos cujas comissões elaboradoras puderam contar com a **participação de um Professor de Ciências Jurídicas** (*campus* Abreu e Lima) e, de outro lado, os Projetos Pedagógicos elaborados sem essa colaboração (*campi* Caruaru e Ipojuca). Conforme já explanado no tópico anterior, essa situação sugere uma relação direta entre (1) a redução das cargas horárias e dos conteúdos relacionados ao ensino do Direito com (2) a ausência de Professores de Ciências Jurídicas nas Comissões de Elaboração dos Projetos Pedagógicos.

Quanto ao **currículo integrado**, foi verificado que em três quartos (75%) dos *campi* do IFPE que ofertam o Curso Técnico em Segurança do Trabalho (Abreu e Lima, Ipojuca e Recife), em ambas as modalidades de oferta, integrada e subsequente ao Ensino Médio, o conhecimento jurídico dos componentes curriculares e a organização programática são exatamente os mesmos. Apenas no *campus* Caruaru foi verificada diferença de conteúdo e de organização programática entre a modalidade integrada e a modalidade subsequente. Nesses casos, para além da uniformidade jurídica nacional que caracteriza o Direito do Trabalho e o

Direito Previdenciário (competência federal), é necessária uma investigação para além do presente estudo, sendo razoável supor que a insuficiência da construção do currículo integrado nesses *campi* não permite a explicitação, por esse prisma, das razões da distinção encontrada.

No currículo integrado, conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional se integram. Um conceito específico não é abordado de forma técnica e instrumental, mas visando compreendê-lo como construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas. Assim, o currículo integrado organiza o conhecimento e orienta o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (Ramos, 2008).

Entretanto, “em diferentes contextos, há certa fragilidade em reconhecer a função integradora nos projetos e planos dos cursos técnicos, como ressaltado em estudos e produções científicas na área, Bezerra (2013), Leite (2014), Aguiar Junior (2012) e Regattieri e Castro (2013)” (Melo, 2017, p. 148). Por essa razão, não é possível fazer, no âmbito deste trabalho, maiores inferências sobre a semelhança/distinção dos conteúdos de ensino do Direito entre as modalidades de oferta do curso subsequente e integrada ao Ensino Médio.

No quadro comparativo a seguir (Quadro 4), são apresentados os planos de ensino dos componentes curriculares “Noções de Direito”, “Legislação Aplicada à Segurança do Trabalho” e equivalentes dos projetos pedagógicos pesquisados, reunidos em quatro tipos, conforme as semelhanças ou correspondências dos conteúdos.

Quadro 4 – Planos de ensino dos componentes curriculares “Noções de Direito”, “Legislação Aplicada à Segurança do Trabalho” e equivalentes (continua)

Conhecimento Jurídico no Curso Técnico de Segurança do Trabalho				
Conteúdo Comum aos Projetos Pedagógicos				
Projetos Pedagógicos	Tipo 1 ● <i>Campus</i> Abreu e Lima: Integrado, 2023. ● <i>Campus</i> Abreu e Lima: Subseq., 2021. ● <i>Campus</i> Recife: Integrado, 2014. ● <i>Campus</i> Recife: Subsequente, 2014.	Tipo 2 ● <i>Campus</i> Caruaru: Integrado, 2022.	Tipo 3 ● <i>Campus</i> Caruaru: Subsequente, 2023.	Tipo 4 ● <i>Campus</i> Ipojuca: Integrado, 2019. ● <i>Campus</i> Ipojuca: Subsequente, 2018.
Componente Curricular “Noções de Direito” (ou equivalente)	1. Noções Gerais de Direito: 1.1 Direito Natural; 1.2. Direito Positivo; 1.3. Direito Objetivo; 1.4. Direito Subjetivo.	Ø (sem correspondência)	Introdução ao Estudo do Direito.	Noções e princípios do direito em geral. Introdução ao direito civil.
	Ø	Ø	Ø	Estudo sobre os direitos humanos e suas implicações.
	2. Pessoa Física: 2.1. Conceito; 2.2. Início de Existência; 2.3. Término de Existência; 2.4. Importância do Registro.	Ø	Ø	
	3. Personalidade Jurídica.	Ø	Ø	
	4. Capacidade: 4.1. Capacidade Jurídica; 4.2. Capacidade de Fato; 4.3. Incapacidade; 4.4. Incapacidade Absoluta; 4.5. Incapacidade Relativa; 4.6. Pessoas Absolutamente Incapazes; 4.7. Pessoas Relativamente Incapazes; 4.8. Formas de Suprimento da Incapacidade.	Ø	Ø	
	5. Emancipação: 5.1. Conceito; 5.2. Casos de Ocorrência.	Ø	Ø	
	6. Pessoa Jurídica de Direito Privado: 6.1. Conceito; 6.2. Procedimento Genético; 6.3. Início de Existência; 6.4. Término de Existência; 6.5. Importância do Registro Público; 6.6. Classificação.	Ø	Ø	
	7. Pessoa Jurídica de Direito Público: 7.1. Conceito; 7.2. Procedimento Genético; 7.3. Início de Existência; 7.4. Término de Existência; 7.5. Importância do Registro Público; 7.6. Classificação.	Ø	Ø	
	8. Fato Jurídico: 8.1. Conceito de Fato; 8.2. Conceito de Fato Jurídico; 8.3. Fato Jurídico Natural; 8.4. Fato Jurídico Humano.	Ø	Ø	
	9. Culpabilidade: 9.1. Conceito; 9.2. Ação Culposa; 9.3. Ação Dolosa.	Ø	Ø	
	10. Responsabilidade: 10.1. Conceito; 10.2. Responsabilidade Objetiva; 10.3. Responsabilidade Subjetiva	Ø	Ø	
	11.A Constituição Federal e a Segurança do Trabalho.	Ø	Constituição Federal de 1988 (Direitos sociais).	Ø
	12.Direitos Constitucionais do Trabalhador Acidentado.	Ø		Ø
	13.A CLT e a Segurança do Trabalho.	Consolidação das Leis do Trabalho.	Consolidação das Leis do Trabalho.	Ø

Quadro 4 – Planos de ensino dos componentes curriculares “Noções de Direito”, “Legislação Aplicada à Segurança do Trabalho” e equivalentes (conclusão)

Conhecimento Jurídico no Curso Técnico de Segurança do Trabalho				
Conteúdo Comum aos Projetos Pedagógicos				
Projetos Pedagógicos	Tipo 1 ● <i>Campus</i> Abreu e Lima: Integrado, 2023. ● <i>Campus</i> Abreu e Lima: Subseq., 2021. ● <i>Campus</i> Recife: Integrado, 2014. ● <i>Campus</i> Recife: Subsequente, 2014.	Tipo 2 ● <i>Campus</i> Caruaru: Integrado, 2022.	Tipo 3 ● <i>Campus</i> Caruaru: Subsequente, 2023.	Tipo 4 ● <i>Campus</i> Ipojuca: Integrado, 2019. ● <i>Campus</i> Ipojuca: Subsequente, 2018.
Componente Curricular “Legislação Aplicada à Segurança do Trabalho” (ou equivalente)	1. Noções de Direito do trabalho 1.1 Empregado e Empregador; 1.2 Contrato de trabalho; 1.3 Suspensão e Interrupção do contrato de trabalho.	∅	Natureza e Classificação do Trabalho.	Compreensão do Direito do trabalho.
	2. Segurança e Medicina do Trabalho (Capítulo V) 2.1 Art. 154 a 200; 2.2 NR-01: Disposições Gerais; 2.3 NR-02: Inspeção Prévia; 2.4 NR-03: Embargo ou Interdição; 2.5 NR-04: SESMT; 2.6 NR-05: CIPA; 2.7 NR-06: EPI; 2.8 NR-15: Atividades e Operações Insalubres; 2.9 NR-16: Atividades e Operações Perigosas; 2.10 NR-28: Fiscalização e Penalidades.	Portaria nº 3.214/78 e suas Normas Regulamentadoras.	Introdução às Normas Regulamentadoras Ordens de Serviço.	Aplicação das normas regulamentadoras.
	3. Legislação Previdenciária 3.1 Seguridade Social; 3.2 Segurados obrigatórios e facultativos; 3.3 Comunicação de Acidente de Trabalho; 3.4 Nexo Técnico Epidemiológico Previdenciário – NETP; 3.5 Plano de benefícios da previdência social: Tipos de Benefícios.	Legislação Previdenciária: aspectos pertinentes à saúde e Segurança Ocupacional	Legislação Previdenciária: aspectos pertinentes à saúde e segurança do trabalho. Comunicação de acidente de trabalho – CAT. Benefícios previdenciários. FAP/NTEP.	Estudo da legislação previdenciária.
	4. Contribuição Previdenciária da Empresa 4.1 Seguro de Acidente de Trabalho; 4.2 Riscos Ambientais do Trabalho; 4.3 Fator Acidentário de Prevenção.	∅	FAP/NTEP.	∅
	5. Noções sobre responsabilidade civil, criminal e por dano moral em acidentes de trabalho.	Responsabilidade civil e penal decorrente da atividade profissional de saúde e segurança ocupacional.	Responsabilidade civil e penal decorrente da atividade profissional de saúde e segurança do trabalho.	Interpretação e reflexão da responsabilidade civil e penal.
	6. Legislação e normas aplicadas ao atendimento de pessoas com deficiências.	∅	∅	∅
	∅	∅	Convenção e recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT)	Estudo sobre as convenções da OIT relacionadas a segurança do trabalho.
	∅	∅	∅	Discussão sobre o Direito do idoso.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quanto ao **conteúdo** propriamente dito, foi possível organizar os temas dos programas curriculares das Disciplinas relacionadas ao ensino do Direito em três grupos:

- 1) Conceitos Gerais de Direito (“Direito Natural”, “Direito Positivo”, “Direito Objetivo”, “Direito Subjetivo”, “Noções e princípios do Direito em geral”, “Direitos Humanos”, etc.);

- 2) Conceitos Dogmáticos de Ramos Específicos do Direito;
 - a) Direito Civil (“Pessoa Física”, “Capacidade Jurídica”, “Emancipação”, “Personalidade Jurídica”, “Pessoa Jurídica de Direito Privado”, “Pessoa Jurídica de Direito Público”, “Fato Jurídico”, “Responsabilidade Civil”, etc.);
 - b) Direito Individual do Trabalho (“Empregado e Empregador”, “Contrato de trabalho”, “Direitos Constitucionais do Trabalhador Acidentado”, etc.);
 - c) Direito Previdenciário (“Segurados obrigatórios e facultativos”, “Comunicação de Acidente de Trabalho”, “Nexo Técnico Epidemiológico Previdenciário – NETP”, “Plano de benefícios da previdência social: Tipos de Benefícios”, “Contribuição Previdenciária da Empresa”, “Seguro de Acidente de Trabalho”, “Fator Acidentário de Prevenção”, etc.);
 - d) Direito Penal (“Responsabilidade civil e penal decorrente da atividade profissional de saúde e segurança do trabalho”, etc.);
- 3) Normas (“Constituição Federal”, “Consolidação das Leis do Trabalho”, “Legislação Previdenciária”, “Convenção e recomendações da Organização Internacional do Trabalho”, “Portaria MTE nº 3.214/1978”, “Normas Regulamentadoras”, “NR-01: Disposições Gerais”, “NR-02: Inspeção Prévia”, “NR-03: Embargo ou Interdição”, “NR-04: Serviço Especializado em Segurança e Medicina do Trabalho”, “NR-05: Comissão Interna de Prevenção de Acidentes”, “NR-06: Equipamento de Proteção Individual”, “NR-15: Atividades e Operações Insalubres”, “NR-16: Atividades e Operações Perigosas”, “NR-28: Fiscalização e Penalidades”, etc.).

Como se observa, a maior parte do programa curricular está restrita aos temas cujas referências são os textos normativos vigentes (Grupo 3) e os conceitos da “dogmática jurídica” (Grupo 2), que tem como base o “princípio da inegabilidade dos pontos de partida” ou, em última instância, “os marcos da ordem vigente” (Ferraz Júnior, 2003, p. 48):

São disciplinas dogmáticas, no estudo do direito, a ciência do direito civil, comercial, constitucional, processual, penal, tributário, administrativo, internacional, econômico, do trabalho etc. Uma disciplina pode ser definida como dogmática à medida que considera certas premissas, em si e por si arbitrárias (isto é, resultantes de uma decisão), como vinculantes para o estudo, renunciando-se, assim, ao postulado da pesquisa independente. Ao contrário das disciplinas zetéticas, cujas questões são infinitas, as dogmáticas tratam de questões finitas. Por isso podemos dizer que elas são regidas pelo que chamaremos de princípio da proibição da negação, isto é, princípio da não negação dos pontos de partida de séries argumentativas, ou ainda princípio da inegabilidade dos pontos de partida (Luhmann, 1974). Um exemplo de

premissa desse gênero, no direito contemporâneo, é o princípio da legalidade, inscrito na Constituição, e que obriga o jurista a pensar os problemas comportamentais com base na lei, conforme à lei, para além da lei, mas nunca contra a lei.

Já falamos dessa característica da dogmática. Ela explica que os juristas, em termos de um estudo estrito do direito, procurem sempre compreendê-lo e torná-lo aplicável dentro dos marcos da ordem vigente. Essa ordem que lhes aparece como um dado, que eles aceitam e não negam, é o ponto de partida inelutável de qualquer investigação. Ela constitui uma espécie de limitação, dentro da qual eles podem explorar as diferentes combinações para a determinação operacional de comportamentos juridicamente possíveis.

Por sua vez, quanto aos temas reunidos no grupo dos Conceitos Gerais de Direito (Grupo 1), que poderia, em tese, na introdução da disciplina, ampliar a abordagem do fenômeno jurídico no ensino do Direito, verifica-se, pelo contrário, que este grupo traz um rol de conceitos estruturadores do Positivismo Jurídico (“Direito Natural”, “Direito Positivo”, “Direito Objetivo”, “Direito Subjetivo”, etc.).

A antítese ideológica “direito positivo – direito natural” é reconhecida como o movimento teórico que acompanha o fluxo histórico da ascensão e estabelecimento como classe dominante e seu posterior abandono do ímpeto revolucionário, sem avançar para uma concepção crítica a partir do materialismo histórico-dialético (Mascaro, 2019; Oliveira, 2022).

Por sua vez, a distinção “direito objetivo – direito subjetivo” diz respeito à primazia da norma objetiva, que caracteriza o positivismo jurídico, segundo a qual a relação jurídica e os direitos subjetivos são definidos em função da norma jurídica, de modo condicionado a sua previsão como conteúdo normativo. Ou seja, pressupõe o reducionismo juspositivista que concebe o sujeito de direito, a relação jurídica e os direitos subjetivos como instituídos pela ordem jurídica estatal (Oliveira, 2022).

Falta ao grupo dos conceitos gerais (Grupo 1) temas que ultrapassem o positivismo jurídico para alcançar a historicidade do Direito e as diversas correntes filosóficas, sobretudo as críticas.

A pesquisa realizada permitiu verificar a **ausência de problematização e de explicitação dos fundamentos filosóficos do Direito**, uma vez que o conteúdo dos componentes curriculares relacionados ao ensino do Direito está restrito ao positivismo jurídico.

A restrição ao positivismo jurídico permite localizar nos programas curriculares não um conteúdo científico, mas uma tecnologia aplicada (Mascaro, 2019, p. 61-72):

[...] a fim de que se considerasse o direito uma ciência, seria preciso entender, a fundo, as causas, as estruturas, as razões e as implicações do fenômeno jurídico. [...] É preciso fazer a distinção entre a ciência e as técnicas do direito,

para que, ao lado da prática, haja uma compreensão profunda e plena do fenômeno jurídico. [...] Saber cientificamente o que é o direito é passar para além da técnica, buscando seus porquês na nossa sociedade, de onde surge a técnica, como surge e a que se presta.

[...] As ferramentas operacionais do direito, que não podem ser confundidas com a ciência jurídica, são um conjunto de técnicas que se revela muito importante à atividade prática dos juristas. [...]. Mas também o nome teoria geral do direito é inapropriado, tendo em vista que não há uma técnica universal, utilizada em todo o sempre por todos os direitos. Na atualidade, por exemplo, o capitalismo revela técnicas jurídicas específicas, diversas daquelas do Direito Romano. [...]. Tal teoria geral das técnicas do direito contemporâneo tem o estatuto, na verdade, de uma tecnologia do direito. Não é um conjunto ocasional de técnicas. Não é um amontoado de ferramentas jurídicas. Pelo contrário, é um todo estruturado dessas técnicas, com referências claras, estabilizadas, voltadas a determinados objetivos.

Nesse ponto, é de se destacar que nas unidades temáticas que compõem os programas curriculares analisados constatou-se a **ausência da historicidade do Direito**: não foram localizadas referências à historicidade do Direito, seja no âmbito da história nacional (por exemplo, a redemocratização da Nova República e os limites da ordem constitucional, as reformas neoliberais e a crise do Direito do trabalho, etc.), seja no âmbito da historicidade do Direito em si (por exemplo, o advento do capitalismo e o desenvolvimento da forma jurídica, a formação dos Estados nacionais e autonomia relativa do Direito Público frente ao Direito Privado, etc.).

Ressalte-se que foram analisados diferentes projetos pedagógicos, elaborados no intervalo de uma década e meia, entre os anos 2007 e 2023, nos quais não foram identificadas marcações ou referências históricas que os distinguem entre si, apesar das mudanças na sociedade e no Direito neste período.

É bastante significativa essa ausência de marcadores que situem historicamente o conteúdo jurídico, uma vez que, para a Pedagogia histórico-crítica, a historicidade de ser o eixo articulador de todo o currículo, a partir de uma concepção dialética da história (Saviani, 2014, p. 112):

[...] esse eixo articulador deverá ser encontrado na História. Isso porque, como flui de toda a teoria desenvolvida por Marx, o homem é essencialmente um ser histórico. Ou seja: é pela história que nós nos formamos como homens e é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos. Pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro. [...] o novo eixo articulador nos é fornecido pela História, ideia traduzida na seguinte indagação: Que outra maneira nós teríamos de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens senão fazendo com que as novas gerações mergulhem na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, permitir-lhes vivenciar os momentos mais significativos dessa prodigiosa aventura humana

no tempo? Eis como, me parece, será possível reorganizar integralmente a escola em torno de um novo eixo articulador. Mas cabe advertir que não se trata simplesmente de colocar um peso maior na disciplina “História”. Como eixo a história será o elemento em torno do qual todo o currículo será estruturado, isto é, todas as disciplinas estarão impregnadas de historicidade, serão atravessadas pelo conteúdo histórico. Como o que está em causa nessa proposta é o próprio conteúdo objetivo da história, poderíamos dizer que ela se impõe para além das diversas perspectivas de compreensão da história. No entanto, é igualmente claro que essa maneira de encarar a história, a possibilidade de tomá-la como eixo articulador dos currículos formativos e o próprio entendimento da história como processo objetivo indicam tratar-se da concepção dialética da história cuja matriz foi explicitada no âmbito do marxismo.

Mesmo no interior da dogmática jurídica, nos conteúdos programáticos pesquisados foi verificada a ausência de referências à organização sindical, à negociação coletiva e à greve, que são temas fundamentais do Direito Coletivo do Trabalho que possuem implicações diretas e relevantes na aplicação e na criação das normas de saúde e segurança do trabalho (DELGADO, 2019).

A **ausência da dimensão coletiva do Direito do Trabalho** dificulta o ensino e compreensão do Direito do Trabalho, cuja especificidade é verificada na primazia lógica das relações sindicais sobre as relações individuais de trabalho (Andrade, 2005, p. 354-355):

Se o Direito do Trabalho é um produto cultural típico das lutas operárias, do seu poder e de sua capacidade organizativa, as relações sindicais sobrepõem-se às relações individuais. Estas decorrem daquelas e não o inverso. Acontece que os princípios escritos pela teoria tradicional, por um erro epistemológico ou por razões ideológicas, elegeram as relações individuais como a priori do Direito do Trabalho, quando são elas meras consequências das relações coletivas ou sindicais.

Esse evidente contraste se manifesta inclusive na composição das obras clássicas e dos manuais. Eles começam tratando e privilegiando as relações individuais de trabalho — atribuindo-lhes mais conteúdo e profundidade — para depois tratar, como assunto secundário, as relações coletivas ou sindicais. Esta opção tornou o Direito do Trabalho prisioneiro do individualismo contratualista, neutralizou a importância dos movimentos sindicais, fê-lo escravo do poder e da cultura organizacionais.

A ausência da dimensão coletiva do Direito do Trabalho é ainda mais relevante em face das especificidades do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, quais sejam: a delimitação do campo de atuação profissional por meio do contínuo diálogo institucional tripartite (entre Estado, Capital e Trabalho), a produção normativa autônoma (entre sindicatos de trabalhadores e empresas), além da origem histórica relacionada às lutas do movimento sindical e à epistemologia do modelo operário italiano (aplicável, por exemplo, às comissões internas de prevenção de acidentes e à elaboração dos mapas de risco).

Assim, é de se estranhar que o direito coletivo do trabalho não seja contemplado no programa curricular, uma vez que a reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) ampliou o poder de regulação jurídica das entidades sindicais, além da histórica complexidade do sistema sindical brasileiro na legislação e jurisprudência.

Ademais, o sindicato é o espaço no qual historicamente são desenvolvidas a solidariedade e consciência de classe e a ressignificação dos sentidos do trabalho (Antunes, 2009). A formação de um técnico em segurança do trabalho deve contemplar as transformações do mundo do trabalho que apontam para a “fragmentação do trabalho organizado, o declínio do número de membros do sindicato e uma força de trabalho dispersa, mal remunerada e enfraquecida” (McLaren; Farahmandpur, 2002, p. 55).

Ao lado da relação entre ensino e trabalho produtivo (trabalho como princípio educativo), a ligação entre o ensino e a atividade revolucionária da classe trabalhadora também é apontada como princípio educacional (Sousa Júnior, 2009, p. 52):

O programa marxiano de educação aparece relacionado às elaborações marxianas feitas em face de três elementos importantes do cotidiano (educativo) das classes trabalhadoras: o caráter educativo das relações contraditórias do trabalho (ainda que se refira ao trabalho abstrato), o momento da educação escolar, de preferência em união com o trabalho, e, por último, a práxis político-educativa desenvolvida nos diversos momentos associativos dos trabalhadores nos sindicatos, partidos, locais de moradia etc., quando os trabalhadores atuam política e coletivamente como classe social defendendo seus interesses e fortalecendo sua organização, sua educação/formação política como classe social potencialmente revolucionária.

Entretanto, o quadro de mudanças neoliberais tem “promovido condições hostis para educadores/educadoras progressistas que desejam criar alianças e movimentos sociais” (McLaren; Farahmandpur, 2002, p. 46).

O ensino do Direito reduzido a “uma descrição das técnicas jurídicas” (Miaille, 2005, p. 61) evidencia ausência de objetividade, enfoque científico e historicidade do conhecimento jurídico encontrado nos programas curriculares relacionados ao ensino do Direito dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho. E mesmo no âmbito da dogmática jurídico-trabalhista, a ausência da dimensão coletiva justrabalhista (greve, organização sindical, negociação coletiva, etc.) nos programas curriculares invisibiliza as questões relacionadas à organização da classe trabalhadora.

As concepções positivistas sobre os conteúdos de ensino negam a existência de interesses implicados no conhecimento (ideologia da neutralidade) e promovem a desistoricização do conhecimento e de sua produção, tornando-os abstratos (Tuleski, 2022, p.

230). A relação entre os interesses e a objetividade do conhecimento é explicitada por Saviani (2011, p. 50):

[...] na atual etapa histórica, os interesses da burguesia tendem cada vez mais a se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses proletários exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente. É fácil compreender isso uma vez que a burguesia, beneficiária das condições de exploração, não tem interesse algum em desvendá-las, ao passo que o proletariado que sofre a exploração tem todo interesse em desvendar os mecanismos dessa situação, que é objetiva

A objetividade refere-se ao fato de o conhecimento corresponder ou não à realidade que procura definir ou explicar. **Conhecimento objetivo**, portanto, é aquele que “expressa as leis que regem a existência de determinado fenômenos, o que se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais” (Tuleski, 2021, p. 231). Este conhecimento terá **caráter universal** se ultrapassar as particularidades de determinada época, classe, lugar, etc., ainda que tal conhecimento seja condicionado historicamente em seu desenvolvimento (Tuleski, 2021).

Para a pedagogia histórico-crítica, as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe. Assim, é possível situar como concepção de **ciência** (Ramos, 2008, p. 116):

[...] conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

A explicitação da dimensão ontológica do trabalho educativo é um dos elementos da pedagogia histórico-crítica (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Entretanto, as propostas curriculares para o ensino do Direito analisadas evidenciaram que o conhecimento jurídico selecionado e o seu tratamento não ultrapassaram os “obstáculos epistemológicos à constituição de uma ciência jurídica” (Miaille, 2005), quais sejam: a falsa transparência do Direito decorrente do positivismo jurídico, o idealismo profundo das explicações jurídicas e a excessiva compartimentação e especialização do saber, decorrente do mito da divisão natural do saber.

Para o ensino histórico-crítico do Direito, o trato com o conhecimento no trabalho educativo requer a superação do “modelo positivista de explicação do direito”, que serve para alimentar a reprodução e a conservação das relações econômicas, políticas e sociais capitalistas e serve, também, como ideologia do Direito como justiça formal (Mascaro, 2019). É preciso,

então, encaminhar a ensino do Direito não mais limitado às teorias sempre legitimadoras da ordem, mas para problematizar, na realidade histórica, como é que o Direito se estrutura, domina e contribui para a exploração social.

Mascaro (2018) faz a distinção entre os três caminhos da filosofia do Direito contemporânea: a norma estatal abstrata (positivismo jurídico), o poder político (filosofias não juspositivistas) e a totalidade social (marxismo). Em suas palavras:

Enquanto a filosofia do direito juspositivista encontra nos limites do Estado uma fonte de redução do fenômeno jurídico [...], as filosofias do direito não juspositivistas transpõem esses limites. O fenômeno jurídico será outro, tomado pela perspectiva de suas manifestações sociais efetivas, concretas existenciais. Mas mesmo as filosofias que não se apoiam na norma, e sim no poder, padecem do vício de uma compreensão genérica do fenômeno jurídico, sem lastreá-lo profunda e especificamente no todo da história. Será o marxismo que fará a investigação mais funda e crítica, de toda a filosofia contemporânea, a respeito das origens e da manifestação do direito (Mascaro, 2018, p. 444).

Para Batista (2012, p. 196-197), “a maneira adequada de fazer ciência do Direito de um ponto de vista materialista histórico-dialético consiste na crítica da tecnologia jurídica”. Tal crítica permite “demonstrar a inviabilidade de que uma transição de modo de produção seja feita por meio de instrumentos jurídicos”, assim como orientar a luta pela universalização da assistência social, como a “única luta político-jurídica que teria o condão de contribuir para o desmonte da lógica de equivalência da troca mercantil e sua aplicação ao Direito”.

Mesmo reconhecendo “o caráter dinâmico do currículo e as mediações presentes [...] no processo de elaboração, proposição e realização dele como elemento articulador das atividades educativas que se realizam no âmbito da escola” (Duarte Neto; Santos, 2023), na análise dos conteúdos programáticos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho, não foram verificados pontos temáticos ou categorias de ancoragem que orientassem o ensino do Direito no sentido de revelá-lo “historicamente como uma forma social específica, que constitui os indivíduos em sujeitos de direito, além de ser um específico instrumento político e institucional capitalista, de poder, dominação e exploração” (Mascaro, 2019, p. 00).

Pelo contrário, em todos os componentes curriculares pesquisados, o conteúdo programático é estruturado a partir de conceitos jurídicos, dogmáticos, abstratos, não situados historicamente, fundamentados filosoficamente no positivismo jurídicos e restritos à normatividade estatal.

É possível situar a organização curricular do ensino do Direito nos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho no quadro da “reforma empresarial da educação”, em que as bases

curriculares nacionais tendem a ser pragmáticas e a diminuir sua formação teórica (Freitas, 2018, p. 41-42 e 83):

Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado. [...]

A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à “aprendizagem das disciplinas básicas” é uma demanda de longa data do status quo, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por “educar demais a mão de obra”, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio status quo. Daí a cruzada contra as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

Entretanto, o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural historicamente desenvolvido é condição para a transformação social. Assim, a transmissão de conhecimentos é dialeticamente assumida como núcleo essencial do método pedagógico histórico-crítico, por consequência, o trato com o conhecimento é considerado o fundamento mais determinante da didática histórico-crítica (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 151).

O ensino restrito ao positivismo jurídico sugere uma perspectiva pedagógica pragmática, imediatista e alienante, condizente com a dualidade estrutural que se expressa na educação profissional de nível médio (Campello, 2008, p. 137):

A dualidade estrutural confirma-se nos limites das classes sociais e da dicotomia histórica entre os estudos de natureza teórica e os estudos de natureza prática. A ‘escola do dizer’ e a ‘escola do fazer’ são, nas palavras de Nosella (1995), as divisões estruturais do sistema educativo no modo capitalista de produção. A escola de formação das elites e a escola de formação do proletariado. Nessa concepção está implícita a divisão entre aqueles que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. A educação profissional destinada àqueles que estão sendo preparados para executar o processo de trabalho, e a educação científico-acadêmica destinada àqueles que vão conceber e controlar este processo. Essa visão que separa a educação geral, propedêutica da educação específica e profissionalizante, reduz a educação profissional a treinamentos para preenchimento de postos de trabalho.

Por isso, a centralidade da assunção dos conteúdos na educação escolar é afirmada pela Pedagogia histórico-crítica, compreendendo os conteúdos como os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em seus processos de objetivação (Saviani, 2012, p. 45):

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Como demonstrado neste capítulo, os resultados da pesquisa denunciam a insuficiência do tempo e espaço institucionais dedicados ao planejamento curricular, sendo possível concluir que da falta de professores com formação específica resulta a falta de conteúdos de ensino que representem a forma mais desenvolvida do conhecimento jurídico.

Trata-se de uma história de ausências. Primeiro, a ausência dos Sujeitos, os professores com formação específica. Segundo, a ausência do procedimento, a participação na elaboração coletiva da proposta curricular. Terceiro, a ausência do objeto, os conteúdos dos programas curriculares.

6 PRODUTO EDUCACIONAL – PROJETO DE INTERVENÇÃO

No Mestrado Profissional, há a necessidade de articulação da formação profissional por meio da solução de problemas e geração e aplicação de inovação em processos e produtos educacionais (Brasil, 2019). Nesse sentido, Marli André (2017) distingue a modalidade de Mestrado Profissional, em face da modalidade Acadêmica, a partir do objeto de estudo: a prática profissional, e não apenas o avanço do conhecimento, sem prejuízo do rigor teórico-metodológico, que caracteriza tanto a pesquisa acadêmica quanto a pesquisa da prática profissional.

Para Gatti (2014 *apud* Andre, 2017), a pesquisa engajada de um mestrado profissional deve ter como ponto de partida e chegada a realidade empírica. Nesse sentido, a referida autora sugere como possíveis tipos de trabalho de conclusão: pesquisas descritivo-diagnósticas de realidades situadas, visando proposições ou a criação, planejamento ou experimentação de propostas de metodologias, de ações pedagógicas, de gestão, de materiais didáticos, etc. (Gatti, 2014 *apud* Andre, 2017).

A Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC) entende como produto educacional (Brasil, 2019, p. 16):

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo.

A presente investigação foi motivada pela atuação do pesquisador como docente no Curso Técnico de Segurança do Trabalho, e as conclusões do estudo apontaram para a necessidade de refletir sobre o trabalho educativo de seleção e organização dos conteúdos relacionados ao ensino do Direito nos cursos técnicos em segurança do trabalho, em face da ausência de conteúdos verificada nos programas curriculares analisados.

Nesse contexto, o produto educacional “Oficinas para Elaboração Curricular”, que integra esta dissertação, tem como objetivo incentivar a reelaboração das propostas curriculares a partir das contribuições da didática histórico-crítica, por meio da problematização dos critérios de seleção de conteúdos para ensino do Direito.

Assim, no processo de consolidação dos resultados da pesquisa foi desenvolvido, como produto educacional, um projeto de intervenção para suprir a inexistência de uma

instância específica na estrutura organizacional do IFPE que reúna os Professores de Ciências Jurídicas ou que possua a atribuição de coordenar o trabalho educativo destes, bem como contornar, no planejamento curricular, o número reduzido de Professores de Ciências Jurídicas e a ausência destes em alguns dos *campi* do IFPE.

A proposta de intervenção apresentada é a realização de quatro oficinas locais, nos *campi* de Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife, para avaliação dos programas curriculares das disciplinas relacionadas ao ensino do Direito, discussão quanto aos critérios de seleção e organização dos conteúdos e a construção coletiva de um plano de ação para reelaboração dos componentes curriculares voltados ao ensino do Direito, conforme os objetivos descritos na seção seguinte.

Quanto à aplicabilidade deste produto educacional, verificou-se que a proposta de intervenção está alinhada às “orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos técnicos”, quanto à forma participativa da elaboração, quanto ao objetivo da formação integral do ser humano, e quanto à tarefa de identificar os conhecimentos a serem ensinados para a vida produtiva e social (IFPE, 2014a, p. 6-7 – grifos acrescentados):

2 ORIENTAÇÕES GERAIS PARA ELABORAÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS TÉCNICOS

O Projeto Pedagógico de Curso Técnico deve ser **construído de forma participativa**, em Comissões formalmente constituídas por docentes, especialistas da área de conhecimento, pedagogos e dirigentes responsáveis pela formação profissional. [...]

A Organização do Currículo deve privilegiar a **formação profissional integral do ser humano**, com vistas a uma atuação no mundo do trabalho pautada pela prática cidadã e pelo desenvolvimento sustentável da sociedade. Neste sentido, o Perfil Profissional de Conclusão proposto no PPC define a identidade do curso.

2.1 Do Processo de Construção do Projeto Pedagógico de Curso

O processo de construção de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve estar fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da Instituição, que, por sua vez, expressa o projeto de sociedade e de educação mais amplo, defendido pelo IFPE e onde se assentam as bases das práticas pedagógicas e da formação profissional de seus estudantes. [...]

4º Passo: **Identificar os conhecimentos**, as habilidades e os valores (atitudes) a serem trabalhados para o desenvolvimento das competências profissionais e aptidões para a vida produtiva e social.

Observa-se, ademais, que o projeto de intervenção não contraria nem visa substituir nenhuma etapa do processo de construção do projeto pedagógico de curso (PPC). Pelo contrário, o produto educacional tem o potencial de acrescentar e qualificar o referido processo,

por meio de oficinas que podem ser consideradas como etapas opcionais prévias ao processo normatizado mais amplo de reelaboração do projeto pedagógico do curso.

Como a efetiva adoção das oficinas para elaboração curricular dependem de decisões institucionais do IFPE, para fins de testagem da aplicação do produto educacional o projeto de intervenção foi apresentado ao grupo dos quatro Professores de Ciências Jurídicas do IFPE que atuam nos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho do IFPE, que se manifestaram favoráveis a proposta. Todas as observações e sugestões apresentadas foram acolhidas e incorporadas à versão final do produto educacional.

O projeto de intervenção estrutura-se, portanto, inicialmente para contribuir para a reelaboração dos componentes curriculares, podendo também contribuir para a reelaboração do próprio projeto pedagógico do curso, mas, sobretudo e certamente, para contribuir como espaço de formação de professores, a partir da compreensão de que “o conhecimento é fruto da práxis coletiva” e sempre “provisório, parcial e historicamente determinado”, estimulando o debate e a construção coletiva (Kuenzer, 2005, p. 15):

Nossas experiências ao longo da produção deste livro mostraram que basta juntar vários professores da mesma disciplina para termos acaloradas discussões, que conduzem ao mesmo tempo a *sólidos consensos e intransponíveis divergências*. Mas constatamos também a riqueza desse processo para o avanço do grupo na construção do conhecimento em educação, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico e político, o que veio reforçar um dos pressupostos epistemológicos que adotamos: *o conhecimento é fruto da práxis coletiva, a partir do embate de posições divergentes, no processo de construção dos consensos possíveis; nesse sentido, o conhecimento é provisório, parcial e historicamente determinado; é processo de produção*, e tão mais rico quanto melhor se explicitem, discutam e aprofundem as divergências.

Em decorrência, os projetos político-pedagógicos sempre *expressarão a unidade provisória da diversidade, porquanto resultado de processos efetivamente democráticos de construção da dialética entre individual e coletivo; é sempre bom lembrar que a unanimidade é totalitária, e, no limite, a vontade do poder imposta pela força*.

Nesse sentido, as oficinas sobre o currículo, como “prática social que se expressa de forma organizada, sistematizada e dotada de intencionalidades”, constituem um importante espaço de formação de professores (Duarte Neto; Santos, 2023, p. 14):

[...] o processo de seleção, organização e socialização do conhecimento tem implicações também para os sujeitos que, na dinâmica escolar, tem a função de viabilizar a materialização do currículo na sala de aula. Referimo-nos, nesse caso, ao professor formador. Afirmamos que o currículo, dependendo da concepção que os sujeitos constroem em torno dele, da natureza do conhecimento que é selecionado para mediar a formação e da forma como se organiza o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo, em determinada instituição escolar, pode vir a se constituir em um

importante espaço de formação. Por outro lado, é provável que o processo acima mencionado, ao ocorrer de forma fragmentada, sem conseguir articular as atividades individuais – inerentes a toda e qualquer atividade humana -, com atividades de caráter coletiva, em que se possa socializar as experiências curriculares, não favoreça a formação com a qualidade desejada. O processo de formação não pode prescindir do conhecimento elaborado e sistematizado como mediação para esse fim, mas não pode a ele ser redutível. A formação como processo pressupõe ser resultado da unidade entre forma e conteúdo. O modo de fazer é também conteúdo da formação, tendo importância substancial, inclusive, nos aspectos axiológicos deste processo formativo. Sendo o currículo um espaço onde se exerce diversas formas de poder, expressa-se na maneira como os sujeitos participam no processo de seleção, organização e socialização deste conhecimento/conhecimento escolar. Sem ter conhecimento do processo em sua globalidade, sem participar das decisões em relação ao planejamento curricular, estando distante dos momentos em que se decidiu a respeito do conhecimento/conhecimento escolar a ser socializado, sem participar das interlocuções e sem acesso às instâncias que definiram a forma de socialização, o professor tende a enveredar por um caminho que o leva a um trabalho solitário, individualizado, distante do trabalho coletivo, perdendo-se na reclusão da sala de aula. Desconhecendo as relações que entrelaçam as partes com o todo, o seu trabalho se fetichiza como parte e se aliena em relação ao todo. Dialeticamente, a parte compõe o todo, mas neste caso, por se tratar de uma atividade que pressupõe o planejamento coletivo, acaba por não se reconhecer no todo. Diversos fatores podem contribuir para a materialização do currículo nestas circunstâncias. Desde a forma autoritária de organização institucional, até as precárias condições de trabalho, enfrentadas pelo professor.

Conclui-se que as oficinas deste produto educacional que toma a forma de projeto de intervenção constituem uma ferramenta qualificadora dos processos de gestão escolar e de elaboração curricular para os Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho do IFPE, na medida em que se destinam à articulação das atividades individuais com atividades de caráter coletiva, com a socialização das experiências curriculares.

As oficinas serão realizadas para permitir aos Professores de Ciências Jurídicas o conhecimento do processo pedagógico em sua globalidade, participando das decisões em relação ao planejamento curricular, se aproximando dos momentos em que se decidiu a respeito do conhecimento/conhecimento escolar a ser socializado, participando das interlocuções e acessando as instâncias que definem a forma de socialização.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum que o ensino do Direito seja associado à ampliação da cidadania política ou da consciência filosófica. Entretanto, a experiência da educação profissional e tecnológica de nível médio, marcada pela dualidade estrutural das classes sociais brasileiras, põe em evidência a insuficiência do tempo e espaço institucionais dedicados ao planejamento curricular e à superficialidade da problematização dos critérios de seleção e organização do conhecimento.

E não há como compreender o Direito e o ensino sem recorrer à ciência, para ultrapassar as aparências do empirismo cotidiano, e sem recorrer à história, para ultrapassar a indiferença ética diante do mundo.

Para esse intento – compreender o ensino do Direito na dualidade estrutural da educação profissional – o positivismo jurídico e a pedagogia das competências, embora ostensivamente dominantes, são insuficientes. As concepções de ser humano e de sociedade subjacentes a tais teorias limitam-se a afirmar o mais do mesmo da ordem estabelecida, consolidando o império da forma sobre o conteúdo.

Nesse quadro, predomina a tendência de desvincular o conteúdo específico das disciplinas das finalidades sociais mais amplas. Há todo um novo vocabulário a serviço do ocultamento das questões fundamentais. Qual a finalidade da educação? Quais os critérios de seleção e organização de conteúdos para o ensino?

As mistificações operadas pelo normativismo jurídico e pelo espontaneísmo pedagógico, cada um a seu modo, naturalizam a exploração, a violência e a desumanização presente no cotidiano da classe que vive do trabalho.

É necessário ir além! Abrir as janelas teóricas para a totalidade social e firmar o compromisso ético com a superação da dominação. Mesmo no interior da sociedade das mercadorias, reconhecer a escola pública, e de gestão pública, como espaço de socialização da riqueza cultural produzida historicamente pela humanidade de que é privada a classe que vive do trabalho.

A função política da educação é cumprida com a prática especificamente pedagógica, cabendo ao professor garantir aos seus alunos a apropriação das formas mais elaboradas do conhecimento objetivo acumulado historicamente.

Esta pesquisa exploratória sobre o ensino do Direito nos cursos técnicos em segurança do trabalho do IFPE constituiu um esforço nesse sentido, no âmbito de um mestrado

profissional. Na investigação dos conteúdos das propostas curriculares, pautada pelos objetivos e procedimentos metodológicos adotados, observou-se, quanto ao trabalho educativo:

- a) o número insuficiente de professores de ciências jurídicas para todos os *campi* e disciplinas jurídicas ofertadas pelo IFPE;
- b) uma associação entre as condições de trabalho dos poucos professores de ciências jurídicas do IFPE (regime de trabalho parcial, ausência de uma coordenação institucional específica, etc.) e a não participação destes nas atividades de planejamento curricular e de elaboração de projetos pedagógicos dos cursos técnicos em segurança do trabalho;
- c) a redução gradual da carga horária e dos conteúdos dos componentes curriculares relacionados ao ensino do Direito, no intervalo de tempo analisado. A redução foi mais intensa nos conteúdos teórico-introdutórios, havendo, em alguns *campi*, a eliminação de toda uma disciplina da grade curricular;
- d) uma associação entre as reduções de carga horária e de conteúdo e o advento das reformas trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017);
- e) a identidade, quanto ao conteúdo, carga horária e organização programática, entre a disciplina do curso técnico integrado ao Ensino Médio e a disciplina equivalente do curso técnico subsequente (*campi* Abreu e Lima, Ipojuca e Recife). Apenas no *campus* Caruaru foram verificadas diferenças, quanto às disciplinas jurídicas, entre as modalidades de oferta dos cursos técnicos, subsequente e integrada;
- f) nos conteúdos programáticos selecionados para o ensino do Direito nos cursos técnicos em segurança do trabalho do IFPE:
 - i) o positivismo jurídico como fundamentação filosófica;
 - ii) a falta de problematização ou explicitação da fundamentação filosófica;
 - iii) a falta de historicidade;
 - iv) o predomínio das referências aos textos normativos e aos conceitos da dogmática jurídica;
 - v) o esvaziamento da abordagem crítica da fundamentação histórica, filosófica e sociológica do Direito;

Os achados da pesquisa sugerem um possível déficit no caráter democrático e no desenvolvimento epistemológico e pedagógico do planejamento e da organização curriculares quanto ao ensino do Direito nos cursos técnicos em segurança do trabalho do IFPE.

Na linha dos autores abordados neste estudo, a pedagogia histórico-crítica e a crítica marxista da forma jurídica trazem importantes contribuições sobre a questão dos “princípios curriculares no trato com o conhecimento” e sobre a “forma histórica determinada” do Direito enquanto saber escolar.

À guisa de conclusão, a investigação aponta a necessidade de maiores reflexões sobre a seleção e organização dos conteúdos das disciplinas jurídicas dos cursos técnicos em segurança do trabalho do IFPE, em especial quanto às questões evidenciadas na pesquisa – a problematização da interpretação juspositivista, a explicitação da historicidade dos conhecimentos jurídicos, o esvaziamento da abordagem crítica da fundamentação histórica, filosófica e sociológica do Direito, etc. – de modo a promover um ensino do Direito mais adequado aos objetivos educacionais de “formação integral do ser humano”, que “potencializem a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida”, conforme institucionalmente afirmados pelo IFPE.

Por fim, sugere-se o desenvolvimento de novas pesquisas para tratamento das questões advindas no curso da pesquisa, mas não alcançadas pelo escopo empreendido. É o caso do estudo comparativo, no que se refere ao ensino do Direito, entre o planejamento curricular do curso técnico integrado e o do curso subsequente ao Ensino Médio; a investigação da relação estabelecida, no percurso formativo, entre os estudantes do curso técnico em segurança do trabalho e os movimentos organizados de trabalhadores ou as entidades sindicais; a compreensão da experiência institucional quanto às diretrizes de formação de professores de Direito, etc.

Assim, no quadro da formação integral do ser humano, à luz da pedagogia histórico-crítica, a pesquisa realizada abre caminho para a continuidade e/ou aprofundamento dos estudos, no âmbito deste ou de outros programas de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ursulina Ataide *et al.* Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 62–79, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i2.535. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/535> Acesso em: 16 jul. 2024.
- AMBONI, Vanderlei. Trabalho e educação na reprodução social do homem. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 245, 16 set. 2019. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.25615>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- ANDRADE, Everaldo Gaspar Lopes de. **Direito do Trabalho e Pós-Modernidade: fundamentos para uma teoria geral**. São Paulo: LTr, 2005.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.
- ANDRÉ, Marli. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8459> Acesso em: 16 jul. 2024.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009. 287 p.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.030>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- BAYLOS, Antônio. **Direito do trabalho: modelo para armar**. São Paulo: LTr, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BATISTA, Flávio Roberto. **Crítica da tecnologia dos direitos sociais: uma contribuição materialista histórico-dialética**. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2012.
- BOTTOMORE, Tom (edição). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área: Área 46 - Ensino**. Brasília: MEC/CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf> Acesso em: 22 dez. 2023.
- BRASIL. MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em: 06 abr. 2022.

BRECHT, Bertolt. Quem não sabe de ajuda. *In*: BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2000.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade educacional. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Epsjv, 2008. P. 136-140

CALDAS, Camilo Onoda. Pachukanis. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Teoria Geral e Filosofia do Direito. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/129/edicao-1/pachukanis>. Acesso em 06 jan. 2024.

CALDAS, Camilo Onoda. **A teoria da derivação do Estado e do direito**. São Paulo: Outras Expressões/Dobra, 2015.

CAPES. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento Área 26 Direito**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/direito-pdf> Acesso em 11 fev. 2024.

CIAVATTA, Maria. Trabalho-educação: a história em processo. *In*: CIAVATTA, Maria *et al.* **A historiografia em trabalho-educação: como se escreve a história da educação profissional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p. 13-29.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Epsjv, 2008. p. 408-415.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Maria Adélia da; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. A formação de professores para a Educação Profissional e o Notório Saber: uma ponte para o passado. *In*: IV Colóquio Nacional e I Internacional A produção do conhecimento em Educação Profissional, 2017. **Anais**, Natal: IFRN, 2017 Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A8.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**: obra revista e atualizada conforme a lei da reforma trabalhista e inovações normativas e jurisprudenciais posteriores. 18. ed. São Paulo: Ltr, 2019. 1773 p.

DELGADO, Maurício Godinho. **Capitalismo, trabalho e emprego**. São Paulo: LTr, 2006.

DUARTE NETO, José Henrique; SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Currículo: leituras críticas e apontamentos para uma teoria curricular no âmbito do ProfEPT. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-16, e11246, Abr. 2023. ISSN 2447-1801.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, 1 jan. 2013. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9699>. Acesso em: 23 nov. 2021.

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *In: **Germinal: marxismo e educação em debate***, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 8–25, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12808. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12808>. Acesso em: 17 mar. 2024.

EDELMAN, Bernard. **A legalização da classe operária**. Coordenação da Tradução: Marcus Orione. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGELS, Friedrich. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 131–166, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v4i2.9391. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9391>. Acesso em: 17 out. 2021.

ENGELS, Friedrich. KAUTSKY, Karl. **O socialismo jurídico**. Tradução: Lívia Cotrin e Márcio Brilhantino Naves. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

FÁVERO DE OLIVEIRA, Tiago. A educação profissional e tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, set. 2021, p. 205-228, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1039. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>. Acesso em: 26 jan. 2024.

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FERREIRA, Carolina Góis. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica**. Araraquara: Unesp, 2019. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181428>. Acesso em: 06 abr. 2022.

FERREIRA, Victor Silveira Garcia. A dinâmica das formas: derivação e conformação em Alysson Mascaro. *In: **Blog da Boitempo***, 24 de julho de 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/07/24/a-dinamica-das-formas-derivacao-e-conformacao-em-alysson-mascaro/> Acesso em 07 jan. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. *In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde***. 2. ed. Rio de Janeiro: Epsjv, 2008. p. 399-404.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 14, n. 40, p. 168-194, abr. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782009000100014>. Acesso em 07 jan. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salette. Apresentação da Parte III - Trabalho e Educação. *In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. História, natureza, trabalho e educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 287-292.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019. 181 p.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBP**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *In: Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, Mai. / Jun. 1995

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 244 p. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

IFPE. **Orientações gerais para elaboração de projeto pedagógico dos cursos técnicos**. Recife: IFPE, 2014a. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/olinda/documentos/documento-orientador-para-elaboracao-de-planos-de-cursos-tecnicos-_2014.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

IFPE. *Campus Recife*. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Segurança do Trabalho Integrado**. Recife: IFPE, 2014b. Disponível em: https://portalantigo.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/tecnicos/integrados/seguranca-do-trabalho/projeto-pedagogico/projeto_pedagogico_seguranca_integrado_2014-1.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

IFPE. *Campus Recife*. **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Segurança do Trabalho Subsequente**. Recife: IFPE, 2014c. Disponível em: https://portalantigo.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/tecnicos/subsequente/seguranca-do-trabalho/projeto-pedagogico/ppc_seguranca_subsequente.pdf. Acesso em: 29 dez. 2023.

IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional: ciclo de vigência 2022-2026**. Recife: IFPE, 2022. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-137-2022-aprova-o-plano-de-desenvolvimento-ins6tucional-2022-2026-do-ifpe.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

IFPE. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Recife: IFPE, 2012. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/projeto-politico-pedagogico-institucional-pppi-_2009-2013.pdf. Acesso em: 06 mar. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LARA, Ricardo. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. *In: Revista Katálysis* [online]. 2013, v.16, n.1, pp.91-100. ISSN 1982-0259. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802013000100010>. Acesso em: 06 mar. 2023.

MALANCHEN, Julia; ZANK, Debora Cristini Trindade. O currículo escolar e os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica no Brasil. *In: Paulo Freire. Revista De*

Pedagogia Crítica, v. 23, junho de 2020, p. 195-216. Disponível em: <https://doi.org/10.25074/07195532.23.1592>. Acesso em: 06 mar. 2023.

MALDANER, Jair José. **O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015**: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores. 2016. 207 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004. 175 p. Tradução de Jesus Renieri.

MARX, Karl. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes feuerbach, b. bauer e stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007. 614 p. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Trad. por Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I: o processo da circulação do capital.

MARX, Karl. **O capital**. crítica da economia política. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. **Filosofia do Direito**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2018a.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crise e golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018b.

MASCARO, Alysson Leandro. **Introdução ao estudo do direito**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2002. 117 p. Tradução de Marcia Moraes.

MELO, Diana Sampaio Melo. Currículo integrado: o oposto entre o posto e o proposto. In: Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais - **Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares**. Série. Organização: José Carlos Morgado, Hildizina Norberto Dias e Joana Sousa [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017 p. 145-154. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66822/1/Atas%20-%20Curr%C3%ADculo%2C%20Ideologia%2C%20Teorias%20e%20Pol%C3%ADticas%20%282017%29.pdf>. Acesso em 28 jan. 2024.

MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. 3ª ed. Lisboa: Estampa, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan/jun, 2017.

NAVES, Márcio Bilharinho. **Marxismo e direito: um estudo sobre Pachukanis**. São Paulo: Boitempo, 2000.

NAVES, Márcio Bilharinho. **Marxismo e direito: um estudo sobre Pachukanis**. 1996. 207f Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1583594>. Acesso em: 7 jan. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

OLIVEIRA, Maria Angélica Albuquerque Moura de. Crítica das concepções burguesas do direito. *In*: ALKAMINE JÚNIOR, Oswaldo *et al.* **Uma introdução a Pachukanis**. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

OURIQUES, Nildo. Dias Toffoli, o ministro delator. *In*: OURIQUES, Nildo. **O real não se vê: análise de conjuntura e crítica das ideias na América Latina**, 9 de outubro de 2023. Disponível em: <https://nildouriques.blogspot.com/2023/10/dias-toffoli-o-ministro-delator.html>. Acesso em 20/07/2024.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. 67 p.

PACHUKANIS, Evguiéni B. **Teoria geral do Direito e marxismo**. São Paulo: Boitempo, 2017.

PEREIRA, Alexandre Demétrios. **Tratado de segurança e saúde ocupacional: aspectos técnicos e jurídicos**. V. 1: NR-1 a NR-6. 3ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

PAZELLO, Ricardo Prestes. Os momentos da forma jurídica em Pachukanis: uma releitura de Teoria geral do direito e marxismo. *In*: **Verinotio – revista on-line de filosofia e ciências humanas**. n. 19. Ano X, abr./2015, ISSN 1981-061X, p. 133-143. Disponível em: <https://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/203>. Acesso em 16 dez. 2023.

PAZELLO, Ricardo Prestes. Direito Insurgente: Fundamentações Marxistas desde a América Latina. *In*: **Revista Direito e Práxis**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 1555–1597, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/36564>. Acesso em: 7 jan. 2024.

PINHEIRO, Filipe Leite. Resenha de 'Marxismo e Antropologia: o conceito de 'essência humana' na filosofia de Marx'. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-121, jan. 2020. Semestral. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2020/01/08_Markus-por-Pinheiro.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

- RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/ UFRJ, 2010.
- RAMOS, Marise Nogueira. Currículo integrado. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: Epsjv, 2008. p. 114-118.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007a. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782007000100012>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007b. 473p.
- SAVIANI, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas/SP: Autores associados: Histedbr, 2008a.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Demerval. Modo de produção e a Pedagogia histórico-crítica. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 110–116, 2014. DOI: 10.9771/gmed.v1i1.9844. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844>. Acesso em: 18 mar. 2024.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da Educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286, 24 jan. 2015. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. Palestra “Pedagogias contra-hegemônicas e a luta pela educação pública”. *In*: **3ª Live Comemorativa ao Centenário de Paulo Freire**. Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo – ADUFES. Vitória, 29 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6MpoQ2jBdq4>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 15, n. 45, p. 422-433, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782010000300002>. Acesso em: 11 fev. 2024.
- SILVA LEAL, Jackson. A funcional crise do ensino jurídico de matriz liberal: do escolasticismo ao eficientismo – o doutrinamento da criminologia. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 237–256, 2014. DOI: 10.9771/gmed.v6i1.9507.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9507>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SOUSA JUNIOR, Justino de. O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 51-66, 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1981-77462009000400003>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Praxis, ontologia e formação humana**. São Paulo: Lisbon Internacional Press, 2021.

SUPIOT, Alain. **Crítica do Direito do Trabalho**. Tradução de: Antônio Monteiro Fernandes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

TULESKI, Silvana Calvo. **Formar para adaptar ou para transformar?** Contribuições de Pistrak, Vigotski e Saviani para a educação. Marília SP: Lutas Anticapital, 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, dez. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000400002>. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/112>. Acesso em: 17 out. 2021.

ZAPATERRA, Caroline Navarro. **Ensino jurídico: instrumento para a emancipação humana**. Trabalho de Curso (Graduação em Direito) - Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM. Marília, SP, 2017. Disponível em: <https://aberto.univem.edu.br/bitstream/handle/11077/1810/TCC%20-%20Caroline%20Navarro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 11 fev. 2024.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de
dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

GLERGER ALCÂNTARA SABIÁ

OFICINAS DE ELABORAÇÃO CURRICULAR: um projeto de intervenção para o ensino do direito no curso técnico de segurança do trabalho

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 30 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Henrique Duarte Neto
Instituto Federal de Pernambuco (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Edlamar Oliveira dos Santos
Instituto Federal de Pernambuco (Examinadora interna)

Prof. Dr. Giovanny Simon Machado
Universidade Federal de Pernambuco (Examinadora externo)

SUMÁRIO

1	PRODUTO EDUCACIONAL – PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	06
2.	OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO.....	06
2.1	OBJETIVO GERAL.....	06
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	06
3	METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO.....	07
3.1	DESENHO DA OPERAÇÃO.....	07
3.2	PÚBLICO-ALVO.....	07
3.3	LOCAL.....	08
3.4	PARCERIAS ESTABELECIDAS.....	08
3.5	RECURSOS NECESSÁRIOS.....	08
3.6	CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO.....	08
	REFERÊNCIAS.....	10

1 PRODUTO EDUCACIONAL – PROJETO DE INTERVENÇÃO

Este projeto de intervenção é parte integrante da dissertação “ENSINO DO DIREITO NO CURSO TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO: uma investigação do trabalho educativo de seleção e organização dos conteúdos curriculares a partir da pedagogia histórico-crítica”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, e tem como objetivo incentivar a reelaboração das propostas curriculares a partir das contribuições da didática histórico-crítica, por meio da problematização dos critérios de seleção de conteúdos para ensino do Direito.

No Mestrado Profissional, há a necessidade de articulação da formação profissional por meio da solução de problemas e geração e aplicação de inovação em processos e produtos educacionais (Brasil, 2019). Nesse sentido, Marli André (2017) distingue a modalidade de Mestrado Profissional, em face da modalidade Acadêmica, a partir do objeto de estudo: a prática profissional, e não apenas o avanço do conhecimento, sem prejuízo do rigor teórico-metodológico, que caracteriza tanto a pesquisa acadêmica quanto a pesquisa da prática profissional.

Para Gatti (2014 *apud* Andre, 2017), a pesquisa engajada de um mestrado profissional deve ter como ponto de partida e chegada a realidade empírica. Nesse sentido, a referida autora sugere como possíveis tipos de trabalho de conclusão: pesquisas descritivo-diagnósticas de realidades situadas, visando proposições ou a criação, planejamento ou experimentação de propostas de metodologias, de ações pedagógicas, de gestão, de materiais didáticos, etc. (Gatti, 2014 *apud* Andre, 2017).

A Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC) entende como produto educacional (Brasil, 2019, p. 16):

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo.

A pesquisa foi motivada pela atuação do pesquisador como docente no Curso Técnico de Segurança do Trabalho, e as conclusões do estudo apontam para a necessidade de refletir sobre o trabalho educativo de seleção e organização dos conteúdos relacionados ao ensino do

Direito nos cursos técnicos em segurança do trabalho, em face da ausência de conteúdos verificada nos programas curriculares analisados.

O projeto de intervenção foi desenvolvido no processo de consolidação dos resultados da pesquisa, como produto educacional para suprir a inexistência de uma instância específica na estrutura organizacional do IFPE que reúna os Professores de Ciências Jurídicas ou que possua a atribuição de coordenar o trabalho educativo destes, bem como contornar, no planejamento curricular, o número reduzido de Professores de Ciências Jurídicas e a ausência destes em alguns dos *campi* do IFPE.

A proposta de intervenção apresentada é a realização de quatro oficinas locais, nos *campi* de Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife, para avaliação dos programas curriculares das disciplinas relacionadas ao ensino do Direito, discussão quanto aos critérios de seleção e organização dos conteúdos e a construção coletiva de um plano de ação para reelaboração dos componentes curriculares voltados ao ensino do Direito, conforme os objetivos descritos na seção seguinte.

Quanto à aplicabilidade deste produto educacional, verificou-se que a proposta de intervenção está alinhada às “orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos técnicos”, quanto à forma participativa da elaboração, quanto ao objetivo da formação integral do ser humano, e quanto à tarefa de identificar os conhecimentos a serem ensinados para a vida produtiva e social (IFPE, 2014a, p. 6-7 – grifos acrescidos):

2 ORIENTAÇÕES GERAIS PARA ELABORAÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS TÉCNICOS

O Projeto Pedagógico de Curso Técnico deve ser **construído de forma participativa**, em Comissões formalmente constituídas por docentes, especialistas da área de conhecimento, pedagogos e dirigentes responsáveis pela formação profissional. [...]

A Organização do Currículo deve privilegiar a **formação profissional integral do ser humano**, com vistas a uma atuação no mundo do trabalho pautada pela prática cidadã e pelo desenvolvimento sustentável da sociedade. Neste sentido, o Perfil Profissional de Conclusão proposto no PPC define a identidade do curso.

2.1 Do Processo de Construção do Projeto Pedagógico de Curso

O processo de construção de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve estar fundamentado no Projeto Político-Pedagógico da Instituição, que, por sua vez, expressa o projeto de sociedade e de educação mais amplo, defendido pelo IFPE e onde se assentam as bases das práticas pedagógicas e da formação profissional de seus estudantes. [...]

4º Passo: **Identificar os conhecimentos**, as habilidades e os valores (atitudes) a serem trabalhados para o desenvolvimento das competências profissionais e aptidões para a vida produtiva e social.

Observa-se, ademais, que o projeto de intervenção não contraria nem visa substituir nenhuma etapa do processo de construção do projeto pedagógico de curso (PPC). Pelo contrário, o produto educacional tem o potencial de acrescentar e qualificar o referido processo, por meio de oficinas que podem ser consideradas como etapas opcionais prévias ao processo normatizado mais amplo de reelaboração do projeto pedagógico do curso.

Como a efetiva adoção das oficinas para elaboração curricular dependem de decisões institucionais do IFPE, para fins de testagem da aplicação do produto educacional o projeto de intervenção foi apresentado ao grupo dos quatro Professores de Ciências Jurídicas do IFPE que atuam nos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho do IFPE, que se manifestaram favoráveis a proposta. Todas as observações e sugestões apresentadas foram acolhidas e incorporadas à versão final do produto educacional.

O projeto de intervenção estrutura-se, portanto, inicialmente para contribuir para a reelaboração dos componentes curriculares, podendo também contribuir para a reelaboração do próprio projeto pedagógico do curso, mas, sobretudo e certamente, para contribuir como espaço de formação de professores, a partir da compreensão de que “o conhecimento é fruto da práxis coletiva” e sempre “provisório, parcial e historicamente determinado”, estimulando o debate e a construção coletiva (Kuenzer, 2005, p. 15):

Nossas experiências ao longo da produção deste livro mostraram que basta juntar vários professores da mesma disciplina para termos acaloradas discussões, que conduzem ao mesmo tempo a *sólidos consensos e intransponíveis divergências*. Mas constatamos também a riqueza desse processo para o avanço do grupo na construção do conhecimento em educação, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico e político, o que veio reforçar um dos pressupostos epistemológicos que adotamos: *o conhecimento é fruto da práxis coletiva, a partir do embate de posições divergentes, no processo de construção dos consensos possíveis; nesse sentido, o conhecimento é provisório, parcial e historicamente determinado; é processo de produção*, e tão mais rico quanto melhor se explicitem, discutam e aprofundem as divergências.

Em decorrência, os projetos político-pedagógicos sempre *expressarão a unidade provisória da diversidade, porquanto resultado de processos efetivamente democráticos de construção da dialética entre individual e coletivo; é sempre bom lembrar que a unanimidade é totalitária, e, no limite, a vontade do poder imposta pela força*.

Nesse sentido, as oficinas sobre o currículo, como “prática social que se expressa de forma organizada, sistematizada e dotada de intencionalidades”, constituem um importante espaço de formação de professores (Duarte Neto; Santos, 2023, p. 14):

[...] o processo de seleção, organização e socialização do conhecimento tem implicações também para os sujeitos que, na dinâmica escolar, tem a função de viabilizar a materialização do currículo na sala de aula. Referimo-nos,

nesse caso, ao professor formador. Afirmamos que o currículo, dependendo da concepção que os sujeitos constroem em torno dele, da natureza do conhecimento que é selecionado para mediar a formação e da forma como se organiza o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo, em determinada instituição escolar, pode vir a se constituir em um importante espaço de formação. Por outro lado, é provável que o processo acima mencionado, ao ocorrer de forma fragmentada, sem conseguir articular as atividades individuais – inerentes a toda e qualquer atividade humana -, com atividades de caráter coletiva, em que se possa socializar as experiências curriculares, não favoreça a formação com a qualidade desejada. O processo de formação não pode prescindir do conhecimento elaborado e sistematizado como mediação para esse fim, mas não pode a ele ser redutível. A formação como processo pressupõe ser resultado da unidade entre forma e conteúdo. O modo de fazer é também conteúdo da formação, tendo importância substancial, inclusive, nos aspectos axiológicos deste processo formativo. Sendo o currículo um espaço onde se exerce diversas formas de poder, expressa-se na maneira como os sujeitos participam no processo de seleção, organização e socialização deste conhecimento/conhecimento escolar. Sem ter conhecimento do processo em sua globalidade, sem participar das decisões em relação ao planejamento curricular, estando distante dos momentos em que se decidiu a respeito do conhecimento/conhecimento escolar a ser socializado, sem participar das interlocuções e sem acesso às instâncias que definiram a forma de socialização, o professor tende a enveredar por um caminho que o leva a um trabalho solitário, individualizado, distante do trabalho coletivo, perdendo-se na reclusão da sala de aula. Desconhecendo as relações que entrelaçam as partes com o todo, o seu trabalho se fetichiza como parte e se aliena em relação ao todo. Dialeticamente, a parte compõe o todo, mas neste caso, por se tratar de uma atividade que pressupõe o planejamento coletivo, acaba por não se reconhecer no todo. Diversos fatores podem contribuir para a materialização do currículo nestas circunstâncias. Desde a forma autoritária de organização institucional, até as precárias condições de trabalho, enfrentadas pelo professor.

Nesse sentido, as oficinas deste produto educacional que toma a forma de projeto de intervenção constituem uma ferramenta qualificadora dos processos de gestão escolar e de elaboração curricular para os Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho do IFPE, na medida em que se destinam à articulação das atividades individuais com atividades de caráter coletiva, com a socialização das experiências curriculares.

As oficinas serão realizadas para permitir aos Professores de Ciências Jurídicas o conhecimento do processo pedagógico em sua globalidade, participando das decisões em relação ao planejamento curricular, se aproximando dos momentos em que se decidiu a respeito do conhecimento/conhecimento escolar a ser socializado, participando das interlocuções e acessando as instâncias que definem a forma de socialização.

2 OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO

2.1 OBJETIVO GERAL

Incentivar a reelaboração das propostas curriculares a partir das contribuições da didática histórico-crítica, por meio da problematização dos critérios de seleção de conteúdos para ensino do Direito.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Consolidar os resultados da pesquisa e apresentar em formato de oficinas locais de avaliação dos programas curriculares relacionados ao ensino do Direito nos cursos Técnicos em Segurança do Trabalho do IFPE.

Criar a oportunidade institucional, por meio das oficinas locais, de reunir todos os professores de ciências jurídicas do IFPE e outros atores para discutir, compartilhar e registrar as experiências, os limites e as possibilidades do trabalho educativo de seleção e organização dos conteúdos relacionados ao ensino do Direito.

Promover a construção coletiva de um plano de ação para a reelaboração dos componentes curriculares voltados ao ensino do Direito pautados nas questões trazidas pela didática histórico-crítica.

3 METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO

3.1 DESENHO DA OPERAÇÃO

A primeira etapa será a realização de seminário preparatório para apresentação dos resultados consolidados da pesquisa e para explanação teórica sobre a didática histórico-crítica e a crítica da forma jurídica por especialistas convidados. A apropriação das categorias de análise e dos fundamentos filosóficos das teorias críticas será o cerne dessa etapa. Na ocasião, deverá ser definido o calendário das oficinas locais.

A segunda etapa é a realização de quatro oficinas locais, nos campi do IFPE que ofertam o Curso Técnico em Segurança do Trabalho, quais sejam, Abreu e Lima, Caruaru, Ipojuca e Recife. A avaliação dos programas curriculares das disciplinas relacionadas ao ensino do Direito, a discussão quanto aos critérios de seleção e organização dos conteúdos, o compartilhamento das experiências dos Professores de Ciências Jurídicas e dos Coordenadores dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho, a problematização dos limites e possibilidades do planejamento curricular e a identificação das especificidades das condições do trabalho educativo em cada *campus*, etc. são o cerne desta etapa. A metodologia poderá ser adaptada ou mais bem detalhada no âmbito de cada oficina realizada. Na ocasião, deverá ser definido um grupo de trabalho para a relatoria das atividades de cada oficina.

Cumprida a etapa de realização das oficinas, será elaborado um relatório final, consolidando todas as contribuições, e propositivo, sob a forma de um plano de ação, que deverá ser aprovado em plenária com todos os participantes, por ocasião da última oficina ou, a depender do andamento dos trabalhos, em um seminário de encerramento e apresentação dos resultados.

O relatório final e o plano de ação serão apresentados à Reitoria do IFPE.

3.2 PÚBLICO-ALVO

- a) Professores de Ciências Jurídicas do IFPE;
- b) Coordenadores do Curso Técnico em Segurança do Trabalho do IFPE;
- c) Pedagogos do Curso Técnico em Segurança do Trabalho do IFPE;
- d) Especialistas convidados (pedagogia histórico-crítica, filosofia do Direito, educação profissional tecnológica, currículo integrado, etc.);

- e) Representante de entidades sindicais (Sindicato dos Técnicos em Segurança do trabalho do Estado de Pernambuco – Sinditest-PE);
- f) Representante da Pró-Reitoria de Ensino do IFPE.

3.3 LOCAL

As oficinas ocorrerão nas sedes dos *campi* do IFPE que ofertam o curso técnico em segurança do trabalho: Abreu e Lima, Caruaru, Igarassu e Recife.

3.4 PARCERIAS ESTABELECIDAS

Para viabilizar a participação de especialistas convidados, que contribuirão com o seminário de formação, serão estabelecidas parcerias com a universidade ou instituto de origem.

A parceria com o Sindicato dos Técnicos em Segurança do trabalho do Estado de Pernambuco (Sinditest-PE) possibilitará a participação de um representante da entidade sindical, que contribuirá com a experiência profissional da categoria.

3.5 RECURSOS NECESSÁRIOS

- a) Material de expediente;
- b) Computadores e projetor;
- c) Alimentação para os participantes;
- d) Transporte e diárias para o deslocamento dos professores para as oficinas locais.

3.6 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

A intervenção será realizada em etapas cuja programação no tempo está descrita no quadro a seguir:

Quadro – Cronograma de execução do projeto de intervenção

ATIVIDADES / MESES	2024				2025			
	MAI / JUN	JUL /AGO	SET /OUT	NOV / DEZ	JAN / FEV	MAR / ABR	MAI /JUN	JUL / AGO
Apresentação da proposta de intervenção aos Colegiados dos Cursos.								
Organização dos seminários.								
Realização de oficina local no <i>Campus</i> Abreu e Lima.								
Realização de oficina local no <i>Campus</i> Caruaru.								
Realização de oficina local no <i>Campus</i> Ipojuca.								
Realização de oficina local no <i>Campus</i> Recife.								
Construção do relatório final das avaliações e dos planos de ação locais.								

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8459> Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área: Área 46 - Ensino**. Brasília: MEC/CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf> Acesso em: 22 dez. 2023.

DUARTE NETO, José Henrique; SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Currículo: leituras críticas e apontamentos para uma teoria curricular no âmbito do ProfEPT. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-16, e11246, Abr. 2023. ISSN 2447-1801.

IFPE. **Orientações gerais para elaboração de projeto pedagógico dos cursos técnicos**. Recife: IFPE, 2014a. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/olinda/documentos/documento-orientador-para-elaboracao-de-planos-de-cursos-tecnicos-_2014.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.