
Ensino médio integrado: em busca da utopia da formação integrada

Integrated high school: in search of the utopia of integrated training

Escuela secundaria integrada: en busca de la utopía de la formación integrada

Souza, Everton de¹ (Florianópolis, SC, Brasil)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6695-0891>
Benites. Larissa Cerignoni² (Florianópolis, SC, Brasil)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6144-5298>

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo compreender a construção e o desenvolver do ensino médio integrado no país. A investigação justifica-se pela necessidade de superar a dualidade que historicamente permeia a educação brasileira, em que as elites dominantes recebem uma educação diferenciada quando comparada com a classe proletária. No que se refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica, na qual utilizou-se artigos científicos, teses, documentos oficiais e livros de autores renomados que pesquisam a temática no Brasil. Os bancos de dados utilizados foram o Google Scholar e Scielo para buscar artigos científicos, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes para encontrar teses e, também, diversos sites institucionais e governamentais para encontrar leis, decretos e documentos que tratam sobre o tema. Compreendemos que o ensino médio integrado, alicerçado nos pressupostos da formação politécnica e *omnilateral*, apresenta-se como um importante elemento para superar o cenário dicotômico observado na educação brasileira – possibilitando a emancipação humana dos educandos – desde que trilhe os caminhos propostos para esta modalidade de curso e que não se submeta às regras do sistema capitalista.

Palavras-chave: Ensino Médio. Politecnia. Capitalismo.

Abstract

This research aimed at understanding the construction and development of integrated high school in Brazil. The investigation is justified by the need to overcome the duality that historically permeates Brazilian education, in which the dominant elites receive a differentiated education compared to the proletarian class. With regard to methodological aspects, the research is characterized as a bibliographic revision in which scientific articles, theses, official documents and books written by renowned authors who research the thematic in Brazil were used. The databases used were Google Scholar and Scielo to search for scientific articles, the Theses and Dissertations Catalog by Capes to find theses and, also, several institutional and governmental websites to find laws, decrees and documents dealing with the topics. We understand that integrated high school based on the assumptions of polytechnic and *omnilateral* training presents itself as an important element to overcome the dichotomous scenario observed in Brazilian education – enabling the human emancipation of students – as long as it follows the paths proposed for this course modality and does not submit to the rules of the capitalist system.

Keywords: High School. Polytechnics. Capitalism.

Resumen

Esta pesquisa tuvo como objetivo entender la construcción y el desarrollar de la escuela secundaria integrada en Brasil. La investigación es justificada por la necesidad de superar la dualidad que impregna la educación brasileña, en la que las élites dominantes reciben una educación diferenciada en comparación con la clase proletaria. En cuanto a los aspectos metodológicos, la investigación se caracteriza por ser una revisión bibliográfica, en la que se utilizaron artículos científicos, tesis, documentos oficiales y libros de autores reconocidos que investigan el tema en Brasil. Las bases de

¹ Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC. everton-sou@hotmail.com

² Professora na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Educação- FAED/UDESC. lari.benites@gmail.com

dados utilizadas para la búsqueda de artículos científicos fueron el Google Scholar y la plataforma Scielo, el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Capes para encontrar tesis y además, varios sitios web institucionales y gubernamentales para encontrar leyes, decretos y documentos relacionados con el tema. Entendemos que la escuela secundaria integrada apoyada en las suposiciones de la formación politécnica y *omnilateral* se presentan como un elemento importante para superar el escenario dicotómico observado en la educación brasileña – habilitando la emancipación humana de los estudiantes – siempre que siga los caminos propuestos para este tipo de curso y que no se sometan a las reglas del sistema capitalista.

Palavras-Clave: Escuela Secundaria. Politecnia. Capitalismo.

1 Considerações Iniciais

O ensino médio integrado (EMI) é uma modalidade de curso – pertencente à educação profissional e tecnológica (EPT) – que se caracteriza por propiciar ao educando uma formação geral de nível médio de caráter propedêutico em consonância com a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) em uma grade curricular que agrega ambos os currículos. Nos primeiros anos do século XXI, a regulamentação do EMI materializou-se devido às constantes reivindicações de profissionais da educação e de grupos sociais que não se mostravam satisfeitos com a histórica dualidade³ presente no sistema educacional brasileiro.

Dessa maneira, as discussões que envolveram a regulamentação do EMI centraram-se em concepções progressistas e contra-hegemônicas da educação, isto é, concepções contrárias à conservação das estruturas sociais, ou, como afirma Saviani (2008, p.12), concepções que “[...] buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente”. Logo, compreende-se que a construção do EMI foi pensada para atender às demandas da classe trabalhadora, pois é essa classe que necessita libertar-se das entranhas do capitalismo, o qual busca conservar as estruturas sociais vigentes. Para que a “libertação” da classe trabalhadora ocorra, faz-se necessário que os jovens brasileiros pertencentes a essa classe tenham uma formação que trilhe os caminhos da emancipação humana, a qual, no entendimento dos principais teóricos da área⁴, poderá ser atingida por meio de uma educação integrada sob a perspectiva dos pressupostos da formação politécnica e/ou *omnilateral*.

³ Para Tomazi (1997, p.67), o sistema escolar brasileiro “já nasceu de uma forma desigual, pois até o início do século XX a escola servia basicamente aos filhos das classes dominantes e médias. Os filhos dos trabalhadores, quase sempre, eram excluídos [...]”. Com o passar dos anos, essa dualidade se manteve, pois os filhos das elites continuaram desfrutando de uma educação referenciada, que abre portas para cargos intelectualistas, enquanto os filhos das classes desfavorecidas permaneceram tendo acesso a uma educação de baixa qualidade, que os prepara para profissões menos valorizadas, sobretudo aquelas envolvendo trabalho manual.

⁴ Como exemplos, citamos Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Dermeval Saviani, Acácia Zeneida Kuenzer e Dante Henrique Moura.

Perante o exposto, esta pesquisa de revisão objetivou compreender a construção e o desenvolver do EMI no país. A pesquisa justifica-se pela necessidade de romper com o dualismo existente na educação brasileira e, conseqüentemente, o dualismo existente entre a educação básica e a educação profissional. Compreendemos que o EMI se configura como um dos elementos que mais tem a contribuir para a superação dessa dualidade. Portanto, todas as investigações que discorram sobre o tema são relevantes, uma vez que podem contribuir para a constituição de um EMI mais significativo e alinhado às demandas proletárias.

Ressaltamos que a dualidade existente no cenário educacional brasileiro não será rompida com a simples integração entre educação básica e educação profissional – possibilitada pelo EMI – pois é necessário que ambas trilhem um mesmo caminho. As especificidades devem ser respeitadas, mas é preciso que dialoguem durante a formação dos alunos e sejam vistas como uma “unidade formativa”, em vez de duas partes inseridas em um mesmo contexto. Sant’Ana, Silva e Lemos (2018, p.83) corroboram que “[...] nenhum conhecimento é somente geral ou técnico [...]”. Os autores ainda destacam que “[...] conhecimentos gerais e específicos se distinguem apenas em suas características metodológicas e históricas, pois, epistemologicamente, formam uma unidade entre a formação geral e técnica [...]”, com desdobramentos metodológicos e pedagógicos. Logo, para que o EMI consiga atingir seus objetivos, é necessário que ele siga os pressupostos da formação/educação integrada, para que, assim, não se torne uma mera integração de currículos.

2 Encaminhamentos Metodológicos

O presente artigo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica. Fonseca (2002, p.31) explica que nesse tipo de revisão busca-se por [...] referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios [...]” para compreender o assunto estudado.

A revisão abrangeu artigos científicos disponibilizados no banco de dados Google Scholar e no Scielo (Scientific Eletronic Library Online), teses disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, documentos oficiais (leis, decretos e documentos norteadores da educação brasileira) disponíveis em *sites* institucionais e governamentais e livros de autores renomados que debruçam seus estudos sobre a temática. Os livros utilizados pertencem ao acervo pessoal do pesquisador.

As buscas nos bancos de dados e nos *sítes* foram realizadas por meio do descritor “ensino médio integrado”, e não houve restrição quanto ao ano de publicação das fontes bibliográficas. Procurou-se utilizar a maior quantidade possível de trabalhos e documentos que de alguma maneira pudessem contribuir com a discussão.

3 Resultados e Discussões

O EMI foi regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004. Tal decreto emergiu perante a necessidade de superar a dualidade existente entre o ensino médio de caráter propedêutico e a educação profissionalizante. A criação do referido decreto perpassou por debates envolvendo todos os seguimentos sociais e objetivou a criação de uma política pública educacional que devolvesse aos brasileiros o que o Decreto nº 2.208/97 retirou, ou seja, “[...] a possibilidade de integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo” (BRASIL, 2007, p.7). Benfatti (2011, p.30) complementa que a integração entre o ensino médio e o ensino técnico profissional, possibilitada pelo Decreto nº 5.154, surgiu da necessidade de “[...] superação dos modelos historicamente sedimentados pela cultura curricular disciplinar, bem como do trabalho como categoria alheia ao ensino básico”.

No documento-base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, aqui citado como Brasil (2007) – mas que foi escrito por Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Ramos – evidencia-se que as discussões a respeito da alteração na legislação, a qual era uma exigência antiga dos educadores progressistas, apresentou visões diferenciadas a respeito da vinculação entre o ensino básico e o profissional (BRASIL, 2007). Conforme lembra Cardoso (2017), o que se almejava era uma formação que se distanciasse da concepção de “adestramento” para determinada habilidade profissional – como se viu nos modelos educacionais do passado – sem conhecer os fundamentos de tais habilidades e sem os conhecimentos da articulação com os processos de produção.

Para Ramos e Ciavatta (2012, p.36), visava-se um EMI que conseguisse superar a “[...] dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos”. Como destaca Cardoso (2017, p.133), defendia-se uma educação que “[...] integrasse

ciência e cultura, humanismo e tecnologia [...]”, visando sempre o pleno desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos.

O objetivo do ensino profissionalizante nessa perspectiva “[...] não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados [...]”, por meio de uma formação integral (FRIGOTTO; RAMOS, CIAVATTA, 2012, p.36). Dessa maneira:

[...] a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (BRASIL, 2007, p.6).

As citações acima – de Frigotto, Ramos e Ciavatta (2012) e Brasil (2007) – evidenciam que as discussões que levaram à construção da legislação que rege o EMI tiveram como foco central a formação humana dos alunos em sua totalidade, diferentemente do que foi observado nas legislações que anteriormente orientavam o ensino profissional e o ensino médio no país. Nessas, a preocupação sempre esteve voltada apenas à formação de um profissional que desempenhasse funções no mercado de trabalho e satisfizesse às necessidades, sobretudo, das indústrias brasileiras e, por conseguinte, do sistema capitalista.

Portanto, as propostas educacionais apresentadas até o início do século XXI não estavam centradas na formação integral do sujeito. O ensino profissional oferecido não possibilitava a construção de um indivíduo emancipado, pois esse tipo de indivíduo não tinha relevância para o sistema capitalista, uma vez que quanto mais alienado fosse o trabalhador, mais atenderia aos interesses desse sistema perverso.

Considera-se o sistema perverso porque, se há a centralização do capital nas mãos de uma pequena parcela de indivíduos – como ocorre no capitalismo – as mãos da classe proletária estarão sempre vazias, e essa classe trabalhadora sempre estará vivendo na penúria e submetendo-se a todo e qualquer tipo de situação para conseguir ter o mínimo de condições para sobreviver. Santos (2018) acrescenta:

Este sistema que cresce e se generaliza, mediante o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho e a centralização do capital, impulsiona a produção da riqueza a níveis jamais imaginados pelas sociedades precedentes; mas ao mesmo tempo corresponde à expropriação do trabalhador pelo capitalista como também à expropriação de capitalista por capitalista na luta pela concorrência. A pobreza e a miséria de grandes

massas populacionais nos marcos do capitalismo é, contraditoriamente, uma condição ineliminável para a produção da riqueza. De modo que, não há sociedade regida pela produção do capital sem a existência do pauperismo (SANTOS, 2018, p.13).

Ainda sobre o assunto, a autora salienta:

[...] o modo de produção regido pelo capital, ao impulsionar a busca pela mais-valia, sobrepõe a realização do valor mercantil às necessidades humanas e viabiliza o desenvolvimento de uma sociabilidade, que desde suas origens corresponde à história da expropriação de massas de trabalhadores. Mesmo em fases de extremo desenvolvimento da força produtiva do trabalho, que supera as condições de escassez das sociedades precedentes, faz brotar bolsões de miséria, trabalhadores ocupados em condições de extrema exploração de suas energias vitais e uma população excedente às necessidades de aproveitamento por parte do capital. Esta população “supérflua” é, na verdade, produzida pelo capital e necessária aos seus interesses de acumulação, pois constitui uma massa disponível para ser explorada, a depender das flutuações do ciclo industrial, e uma das principais causas do rebaixamento dos salários da parte ocupada. Tal contradição diz respeito ao modo de funcionamento do capital, não podendo pois ser superada no interior destas relações. Desta forma, independente de um possível aumento dos salários, de legislações ou reformas políticas, torna-se evidente que o pauperismo não pode ser resolvido nesta forma de sociabilidade (SANTOS, 2018, p.13-14).

Saviani e Duarte (2012) corroboram com a discussão ao afirmarem que no sistema capitalista o trabalho produz riquezas que jamais serão plenamente apropriadas pelos trabalhadores. Marx (1985, p.108 apud SAVIANI; DUARTE, 2010, p.427) acrescenta que “[...] o trabalho produz maravilhas para os ricos, porém produz privações para o trabalhador”.

Um trabalhador emancipado, livre e consciente que passe a questionar esse sistema é tudo que os capitalistas – donos dos meios de produção – não querem, pois, como defendem Saviani e Duarte (2010, p.422), o homem livre mostra-se “[...] capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar [...]” e é “[...] capaz de optar e tomar decisões [...]”.

Foi neste sentido, buscando uma formação que atendesse aos anseios da população brasileira e a construção de um projeto educacional com um ensino médio que trouxesse perspectivas mais animadoras à classe trabalhadora, que foram norteados os debates no início do governo do ex-presidente Lula. As discussões em torno desse tema ganharam mais força no governo Lula, sobretudo por ele historicamente se apresentar como um representante da classe proletária e dos movimentos sociais.

Como vimos até aqui, a integração do ensino médio de caráter propedêutico com o ensino profissional surgiu como uma tentativa de superar o cenário dicotômico que se apresentava na educação brasileira e também como uma tentativa de possibilitar a formação de um cidadão emancipado, pois o que se buscava era propor uma educação diferenciada e que até então nunca havia sido proporcionada aos jovens das classes desfavorecidas. Dois eventos no ano de 2003 foram determinantes nas discussões coletivas sobre esta integração do ensino médio e a educação profissional.

O primeiro foi o Seminário Nacional de Ensino Médio: Construção Política, que aconteceu no mês de maio de 2003 e objetivou “[...] discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino”. As contribuições desse seminário foram sistematizadas no livro *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho* (BRASIL, 2007, p.6).

O segundo evento foi o Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, o qual teve como foco apenas a EPT. Esse segundo seminário teve as discussões balizadas no documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. As contribuições dos debates que nortearam o evento foram sistematizadas em um documento publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2004 com o título *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL, 2007).

Nos seminários acima mencionados, evidenciou-se duas concepções de educação profissionalizante: uma concepção caracterizada pela separação entre a educação básica e a educação profissional, a qual ancorava-se no Decreto nº 2.208/97; e outra concepção alicerçada nos princípios da educação politécnica, a qual ganhou mais força por se aproximar mais dos interesses populares (BRASIL, 2007). Foi com base nesta última concepção de educação que foi regulamentado o EMI no ano de 2004.

Tem-se, geralmente, a compreensão de que o EMI se refere à integração entre o currículo do ensino médio – pertencente à educação básica – e o currículo de cursos que compõem a educação profissional. Todavia, Ciavatta e Ramos (2011, p.31) explicam que, mesmo que sejamos induzidos a entender “[...] o ensino médio integrado à educação profissional como uma forma de relacionar processos

educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo [...]”, a integração deve ser compreendida como algo mais amplo que a mera junção de currículos.

Compreende-se que a “[...] integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo”. O alicerce de um ensino integrado nessa perspectiva é a formação politécnica e *omnilateral* dos educandos e possui como finalidade principal possibilitar o entendimento “[...] das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.31).

Frigotto (2012a, p.267) compreende a formação e a educação *omnilateral* como “[...] a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Para o autor, tais dimensões abarcam a “[...] vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico [...]” do educando. Em resumo, a formação na perspectiva da *omnilateralidade* envolve a emancipação de todas as dimensões humanas do sujeito (FRIGOTTO, 2012a, p.267).

A educação e a formação humana na perspectiva da *omnilateralidade* para concretizarem-se em sua totalidade necessitam de um novo projeto societário com ideais socialistas que possibilite a libertação do trabalho, do conhecimento, da ciência, da tecnologia, da cultura e das relações humanas das algemas do sistema capitalista, sistema esse que submete todo e qualquer tipo de relação produtiva e social à lógica mercantil (FRIGOTTO, 2012a).

Ao pensar em uma formação baseada em uma perspectiva politécnica e *omnilateral*, tem-se o trabalho como princípio educativo, ou seja, o trabalho como:

[...] o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.31-32).

Embora a expressão politecnia em seu sentido literal signifique múltiplas técnicas (FRIGOTTO, 2012b), Saviani (2003, p.140) explica que esse termo é utilizado nesse contexto para referir-se “[...] ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”.

Conforme explica Ciavatta e Ramos (2011), o conceito de educação politécnica foi apresentado por Karl Marx para explicitar a sua concepção sobre um ensino que possibilite o entendimento e a apropriação dos fundamentos e conhecimentos técnicos-científicos dos processos produtivos. Mais tarde, mais especificamente na primeira metade do século XX, Antonio Gramsci apropriou-se dos pressupostos de Marx e trouxe novos entendimentos a respeito da concepção de educação politécnica. Gramsci se contrapunha “[...] à reforma Gentile⁵, na Itália fascista, e a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média e superior, seja entre essas e a formação profissional [...]” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.32). Gramsci defendia a indissociabilidade do sistema educativo como fator primordial para a formação dos sujeitos no que tange as práticas da vida produtiva.

É nesse sentido que Gramsci defende a ideia de uma escola unitária, uma vez que tal escola possibilitaria aos alunos vivências de orientação profissional, permitindo-lhes “[...] a passagem às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo [...]”. Todavia, isso não significa que as escolas de nível básico se caracterizam como profissionalizante, pois Gramsci defende uma coerência também unitária na trajetória escolar (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.32). Segundo ele:

[...] a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo⁶” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1991, p.123 apud CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.32).

Moura (2013, p.711) destaca que, para Gramsci, a formação profissional deve ser concretizada após a “[...] escola unitária humanística, de cultura geral e fundamentada no princípio educativo do trabalho [...]”. Portanto, para Gramsci, a

⁵ Para maiores esclarecimentos sobre a reforma Gentile, sugerimos a leitura do artigo “Educação na Itália Fascista: as reformas Gentile (1922-1923)” de José Silvério Baia Horta (HORTA, 2008).

⁶ Conforme elucidada Moura (2013, p.711), para Gramsci o humanismo não é entendido em sua maneira “tradicional, liberal, voltado para o ensino memorístico, mas se trata de um humanismo que contribua para o desenvolvimento, nos sujeitos, da capacidade de criação intelectual e prática, além de servir para a compreensão da totalidade social, tendo o trabalho como princípio educativo como sua base”.

profissionalização não deveria ocorrer na última etapa da escola unitária⁷, como pode ser observado no trecho abaixo:

[...] na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, 1982, p.65 apud MOURA, 2013, p.711).

É com base nos conceitos de Karl Marx, de educação politécnica, e de Antonio Gramsci, de escola unitária, que Ciavatta e Ramos (2011) sustentam as suas compreensões de que a educação integrada – que integra trabalho, ciência e cultura e tem o trabalho como princípio educativo – não se trata obrigatoriamente de uma educação profissionalizante. Entretanto, no contexto educacional brasileiro, foi imposta uma finalidade diferente à educação integrada, pois no país a educação integrada assumiu características profissionalizantes devido principalmente a duas razões. A primeira refere-se aos aspectos econômicos, uma vez que os cidadãos brasileiros da classe proletária possuem dificuldade de direcionar sua formação escolar de maneira que a profissionalização, tanto a de nível médio quanto a de nível superior, se concretize como um projeto a materializar-se após a educação básica. A segunda razão se dá devido ao histórico caráter dualista da educação no país e à pouca valorização da cultura do trabalho pelas classes dominantes (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Conforme nos esclarece Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004 apud FRIGOTTO, 2008, p.11), “[...] o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite”. Compreende-se, então, que apenas os preceitos ideológicos são insuficientes para que a cultura do trabalho seja inserida nas escolas de nível médio como um princípio educativo. Para que isso aconteça, é necessário a

⁷ A última etapa da escola unitária de Gramsci corresponde ao ensino médio no Brasil (MOURA, 2013).

transformação moral e intelectual da sociedade brasileira (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) acreditam que a integração entre o ensino propedêutico de nível médio e o ensino técnico é primordial para que a educação tecnológica se torne realidade aos filhos das classes desfavorecidas. Os autores salientam que a integração da formação geral e da formação técnica, objetivando a formação integral dos sujeitos, é “[...] condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.45).

Sant’Ana, Silva e Lemos (2018) compreendem que, na sociedade atual, a integração da educação básica de nível médio com o ensino profissionalizante é concebida como uma prática de suma relevância para o desenvolvimento global dos alunos, sobretudo dos aspectos intelectual, ético, político e social. Moura (2013, p.716) entende “[...] que é um imperativo ético-político a constituição do EMI a partir de uma base unitária de formação, na perspectiva da *omnilateralidade*”.

Acredita-se que, ao superar o dualismo educacional presente no contexto brasileiro e com a possível implementação dos conceitos de uma escola unitária – tendo o trabalho como um instrumento educativo para atingir os sentidos da integração –, “[...] os estudantes poderão compreender, construir e transformar os processos de produção na sociedade capitalista, voltados aos benefícios e a melhoria de vida das pessoas” (SANT’ANA; SILVA; LEMOS, 2018, p.69).

Frigotto (2008, p.11) destaca que, sem uma base sólida nas políticas de EMI, sob uma perspectiva que siga um caminho diferente das políticas trazidas pela Lei nº 5.692/71 e pelo nº Decreto 2.208/97, “[...] a educação profissional não passa de um engodo”. Ciavatta e Ramos (2011, p.34) relatam que as políticas públicas que estão sendo adotadas distinguem-se “[...] dos princípios filosóficos e ético-políticos que sustentaram tanto a defesa da revogação do Decreto nº 2.208/97 quanto a concepção de ensino médio integrado como travessia para a politecnicidade”. Moura (2013, p.717), ao comentar sobre o EMI e a educação politécnica, acrescenta que, como não podemos “[...] esquecer em nenhum momento de que a realidade concreta se impõe, importa evidenciar que a materialização dessa concepção educacional enfrenta dificuldades de múltiplas ordens”.

Todavia, Ciavatta e Ramos (2011) defendem que estudos a respeito da formação integrada:

[...] evidenciam as dificuldades, mas não a impossibilidade de sua implantação, desde que apoiados por um projeto firme e coerente para sua realização, que supõe: a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos precários de trabalho para proporcionar a todos os professores condições materiais (instalações, laboratórios etc.) e condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p.36).

Moura (2013, p.717) afirma que uma das grandes dificuldades que o EMI enfrenta ao adotar uma perspectiva de formação unitária “[...] é a disputa política direta com o capital [...]”, pois uma educação emancipadora direcionada aos filhos dos proletários não interessa às elites dominantes. Logo, esses últimos defendem uma formação aos jovens filhos dos trabalhadores que seja voltada aos interesses do mercado de trabalho e, como destaca o autor, “[...] o pêndulo pende para o tipo de formação que interessa às necessidades imediatas do capital” (MOURA, 2013, p.717). Frigotto (2012a) acrescenta que:

[...] o desenvolvimento do conhecimento, da ciência e da tecnologia, apropriados privadamente e colocados a serviço da expansão do capital, voltam-se contra a classe trabalhadora e seus filhos e se afirmam dentro de uma lógica destrutiva. Além disso, ocorre a aniquilação de direitos e das bases da vida [...]. Disso resulta uma contradição insanável que se evidencia pelo aumento da miséria e da fome, pela volta das epidemias, pela indignância e pelo aumento da violência e do extermínio dos pobres (FRIGOTTO, 2012a, p.269).

Um das principais críticas que Moura (2013, p.717) faz aos trabalhadores é em relação ao posicionamento deles frente à aceitação da intervenção do sistema capitalista na definição dos rumos do EMI e da educação em geral no país⁸. O autor afirma que a sociedade – sobretudo muitas classes proletárias não organizadas, as quais geralmente não possuem acesso a uma educação referenciada e a direitos sociais que poderiam possibilitar aos indivíduos um entendimento crítico da realidade social – está continuamente sedenta “[...] por qualquer migalha que lhe seja atirada e, dessa forma, tende a aplaudir, agradecer e reivindicar por mais algumas dessas

⁸ Conforme destacado pelo autor, o posicionamento dos trabalhadores evidencia a ausência de uma formação crítica e emancipada para os brasileiros.

migalhas⁹". Moura também questiona a atuação do Estado que em determinadas ocasiões assume um discurso de reconhecimento da politecnia e da formação integral dos educandos, entretanto o discurso do Estado não vai muito além das palavras. Em outras ocasiões, para o autor, o Estado “[...] assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, o que, na verdade, interessa ao capital” (MOURA, 2013, p.717).

Considerações Finais

Por meio dos referenciais e discussões trazidas no decorrer desta revisão, evidenciou-se que o EMI se apresenta como um elemento que poderá possibilitar a formação integrada dos educandos – na perspectiva da politecnia e da *omnilateralidade* – desde que não esteja submetido às regras do capitalismo e que a atuação do Estado não se limite às demandas das classes dominantes detentoras dos meios de produção. Frigotto (2009, p.185) elucida que ou começamos “[...] a luta pela utopia do socialismo e da educação *omnilateral*, unitária e politécnica [...]” ou iremos apenas aguardar e sofrer a deterioração total promovida pelo sistema capitalista. Moura (2013, p.707) destaca que “[...] o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação *omnilateral*, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do Estado”.

Todavia, destaca-se que uma educação que possibilite a formação integral e emancipadora dos educandos ainda é uma utopia no cenário educacional brasileiro devido à interferência das elites dominantes na construção das políticas públicas. Isso faz com que o sistema educacional brasileiro fique à mercê dos interesses dessas elites e que iniciativas interessantes – como o EMI, que, em sua construção no início da década de 2000, promoveu discussões que visavam trazer novas perspectivas para a formação dos jovens brasileiros – percam a sua essência e se tornem, muitas vezes, apenas mais uma iniciativa que servirá aos interesses do capital e dos meios de produção. Dessa maneira, mantém-se um círculo vicioso que faz com que os jovens brasileiros, na maioria das situações, sigam o mesmo caminho de seus progenitores, isto é, venham a tornar-se subservientes de quem detém o capital.

⁹ Moura (2013) faz um adendo para ressaltar a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como uma das exceções, uma vez que o MST luta por uma “outra sociedade”. De acordo com o autor, “o MST desenvolve ações que são referência quando se trata de construir um projeto educacional integrado a um projeto social contra-hegemônico voltado aos interesses da classe trabalhadora” (MOURA, 2013, p.717).

Referências Bibliográficas

BENFATTI, X. D. **O currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização**. 2011. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 30 de outubro de 2020.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acessado em: 06 de outubro de 2020.

CARDOSO, M. G. R. **Integração no Ensino Médio: luta hegemônica pela significação do currículo**. 2017. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.5, n.8, p.27-41, jan./jun., 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acessado em: 10 de dezembro de 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Disponível: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acessado em: 23 de outubro de 2020.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.168-194, jan./abr., 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782009000100014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 12 de dezembro de 2020.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo trabalho e o ensino médio**. Centro de Educação Tecnológico do Estado da Bahia. CETEB, 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf> Acessado em: 17 de novembro de 2020.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. p.267-274. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

FRIGOTTO, G. Educação Politécnica. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. p.267-274. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

HORTA, J. S. B. A educação na Itália fascista: as reformas Gentile (1922-1923). **História da Educação**, Pelotas, v.12, n.24, p.179-223, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29249>. Acessado em: 12 de dezembro de 2020.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000300010&script=sci_abstract&tlnq=pt. Acessado em: 10 dezembro de 2020.

SANT'ANA, W. P.; SILVA, H. B.; LEMOS, G. C. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: algumas concepções. **Revista Tecnia**, v.3, n.1, p.66-87, 2018. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/124>. Acessado em: 12 de dezembro de 2020.

SANTOS, T. N. O Capitalismo e sua Face Perversa: o pauperismo da classe trabalhadora. In. XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Vitória, **Anais...** Vitória: UFES, 2018, p.1-14. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22444/14951>. Acessado em: 10 de dezembro de 2020.

SAVIANI, D. Teorias Pedagógicas Contra-Hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação**, v.10, n.2, p.11-28, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acessado em: 17 de dezembro de 2020.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, p.422-433, set./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acessado em: 18 de dezembro de 2020.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.131-152, mar., 2003. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/eps-5063>. Acessado em: 10 de dezembro de 2020.

TOMAZI, N. D. **Sociologia da Educação**. 1.ed. São Paulo: Atual, 1997.

Everton de Sousa

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Mestrando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Graduado em Educação Física Licenciatura pela Faculdade Guairacá (2015). Atualmente é servidor TAE - Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC.

E-mail: everton-sou@hotmail.com

Link do Lattes:

Larissa Cerignoni Benites

Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Licenciada em Educação Física, Mestre e Doutora em Ciência da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho- UNESP. Professora na Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC vinculada ao Centro de Ciências da saúde e do esporte- CEFID e credenciada no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Educação- FAED/UDESC na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

E-mail: lari.benites@gmail.com

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5463194460373177>

Recebimento: 01/03/2021

Aprovação: 21/04/2021



Q.Code

Editores-Responsáveis

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil

Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França