

Ensino Médio Integrado: uma tentativa de articular educação e trabalho

Integrated High School: an attempt to combine education and work

Recebido: 25/03/2024 | **Revisado:** 21/08/2025 | **Aceito:** 21/08/2025 | **Publicado:** 15/06/2026

Silas José de Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0867-0757>

Instituto Federal do Tocantins

E-mail: thiagorafaelmail@yahoo.com.br

Carmem Lúcia Artioli Rolim

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4045-7964>

Instituto Federal do Tocantins

E-mail: carmem.rolim@uft.edu.br

Como citar: LIMA, S.J.; ROLIM, C. L. A. Ensino Médio Integrado: uma tentativa de articular educação e trabalho. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 01, n. 26, p.1-22 e171107, jun. 2026. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

Resumo

Este texto tem por objetivo analisar o Ensino Médio Integrado sob a perspectiva materialista histórico-dialética. Para isso, apresenta-se o trabalho como categoria central da formação e transformação do educando. Parte-se da compreensão de que o trabalho é o mediador entre o ser humano e a natureza, e que a educação constitui uma prática histórico-social. Assim, a educação é abordada como instituição que, por meio do trabalho, prepara os educandos para sua inserção social e profissional. O texto organiza-se em seções que têm o trabalho como eixo estruturante da constituição do ser social e dos processos educativos. Conclui-se que o trabalho é a gênese da ciência, do conhecimento e da tecnologia, mediando a formação do educando como sujeito livre, sociável e emancipado.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino Médio Integrado; Educação e Trabalho.

Abstract

This text aims to understand Integrated High School education from a historical-dialectical materialist perspective. To this end, labor is presented as the primary category for the formation and transformation of the learner. Recognizing labor as the mediating element between humans and nature and education as a historical-social construct, we therefore regard education as a social institution that, through labor, prepares students for the workforce. Accordingly, the text is organized into sections that position labor as the central category in both the constitution of the social being and in educational processes. We conclude that labor is the genesis of science, knowledge, and technology, mediating the learner's development toward realization as a free and emancipated human being within society.

Keywords: Professional Education; Integrated Secondary School; Education and work.

1 INTRODUÇÃO

O ensino médio integrado, de acordo com Ciavatta (2012), tem por objetivo a preparação do educando para o mundo do trabalho, não somente certificando-o para uma profissão técnica, mas também promovendo a compreensão do trabalho como elemento constitutivo da sociedade. Essa compreensão implica a ampliação do conceito de trabalho, de uma perspectiva mercadológica para uma perspectiva ontológica. Na perspectiva materialista histórica dialética, o trabalho é mais que um elemento de assalariamento e de sobrevivência do trabalhador, ele é a atividade que cria a realidade humana, que possibilita a mediação entre o homem e a natureza e produz continuamente a realidade societária (Lukács, 2012).

Portanto, a educação sendo uma atividade humana, ela mesma se realiza por meio do trabalho. Nesse sentido, o conhecimento produzido na interação entre professor e educando é resultado do trabalho de ambos. E, por meio desse trabalho conjunto, ao produzirem o conhecimento, transformam a realidade social, transformando a si mesmos. “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado” (Freire, 2023, p. 95).

Assim, o debate sobre a educação básica — em especial do Ensino Médio Integrado — exige compreender o trabalho como categoria de humanização do indivíduo e de suas relações com o meio ambiente e com o outro, evitando-se uma concepção de educação profissional que reduza a formação do trabalhador ao atendimento exclusivo das demandas do mercado. Adorno (2023) adverte que uma educação que não se volta para a formação de sujeitos críticos, conscientes de suas responsabilidades sociais e emancipatória, torna-se, por isso, questionável.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 (Brasil, 1996) atualizada pela Lei 11.741/2008 (Brasil, 2008), caminha nesse sentido atribuindo como função do ensino médio integrado a formação profissional desde que atendida as finalidades do ensino nesse nível - a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos, com vistas à formação do ser humano ético, crítico e autônomo, capaz de compreender os fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos, e de relacionar teoria e prática. Ciavatta (2012) acrescenta que o ensino médio integrado articula teoria e prática em uma práxis educativa que possibilita ao educando a formulação de uma nova síntese teórica, uma nova compreensão do trabalho que vai além do emprego e do assalariamento.

Nessa compreensão do trabalho, temos por objetivo a apresentação do ensino médio integrado como conquista da classe trabalhadora e, por isso, palco de embate entre duas perspectivas de educação profissional: uma com o objetivo de atender as demandas do mercado, flexibiliza os conceitos de formação plena da pessoa, a preparação para a cidadania e a preparação para o trabalho; a outra, a educação tecnológica/politécnica, se orienta pela formação do educando como um processo de omnilateralização do ser trabalhador (Marx, 2013, Manacorda, 2007).

Para a produção do texto, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, desenvolvida “a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008). Analisamos textos vinculados

à educação tecnológica/politécnica, refletindo sobre o trabalho como elemento de mediação entre os homens e a natureza e de produção do ser social. Portanto, tomamos como base epistemológica o conceito marxiano de trabalho, de ontologia do ser social em Lukács (2012) e do trabalho como princípio educativo de Gramsci (1982; 2001). A nossa reflexão circunscreve-se à educação básica, ao ensino médio integrado como objeto de análise, para isso, nos suportamos em autores que discutem a educação profissional e tecnológica de nível médio.

2 TRABALHO COMO ELEMENTO ONTOLÓGICO

O trabalho, segundo Marx (2013), é a ação humana consciente que regula o metabolismo entre homem e natureza. Ao transformar a natureza externa, dialeticamente, o homem transforma a sua própria natureza, humanizando a si e as suas relações com o ambiente e com os outros, se se educa socialmente.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 326).

Horkheimer (1975, p. 133), acrescenta que o conhecimento e toda realidade material visível são resultados do trabalho desenvolvido histórica e socialmente. A vida em sociedade é resultado do trabalho nas diferentes categorias do ser social. Nesse sentido, todos os elementos da realidade, cidades, estradas, casas, bens de consumo, cultura, ciência e conhecimento – possuem no trabalho a sua origem e realização. “Com efeito, o saber aplicado e disponível está sempre contido na práxis social”.

Complementando, Lukács (2012; 2013) argumenta que todo o saber humano, aplicado ou não, está contido na práxis social (trabalho complexificado). Práxis social enquanto ação histórica, consciente e coletiva do homem. Portanto, o trabalho, dialeticamente, constrói a cultura, o desenvolvimento tecnológico, a ciência e o conhecimento humano. Enquanto é ontologicamente alterado, a realização do trabalho modifica o jeito de ser social dos homens. Estética, lúdica, simbólica, afetiva e socialmente, a realidade material e simbólica humana é produzida pelo trabalho (Frigotto, 2012).

Dessarte, o trabalho, como elemento de mediação entre o homem e a natureza e o outro, ontologicamente, é a categoria que produz a materialidade da realidade social e da cultura. Tanto a transformação da natureza exterior ao homem,

quanto a sua natureza interior são modificadas pelo trabalho, na práxis social. Nascemos animais e nos tornamos humanos pela atividade do trabalho. Os elementos culturais e o metabolismo social, mediados pelo trabalho, elevam o ser biológico homem ao ser social humano. A esse respeito, Antunes (2009, p. 139) afirma que no processo de autorrealização da humanidade, do avanço do ser consciente sobre o instintivo, “configura-se o trabalho como referencial ontológico fundante da práxis social”. Portanto, todo trabalho, mesmo o manual e repetitivo, por ser uma atividade da práxis social, deve ser consciente, ter um ser-em-si que o eleve de um epifenômeno (sem relevância existencial) a uma atividade autenticamente humana, coletiva e teleológica (Lukács, 2012; 2013).

Segundo Lukács (2012), por meio da práxis, as objetividades do ser social desenvolvem-se elevando o homem de sua condição natural a condição de ser humanizado. Esse processo de desenvolvimento do ser social ativa as potencialidades do homem, transformando suas condições de existência e, ao mesmo tempo, transformando a sua natureza interior, construindo-se humano. A interação do homem com a natureza e com os outros, na práxis social, altera a realidade material, mas também a realidade imaterial, as suas crenças, valores, saberes, símbolos e toda a realidade humana. O trabalho altera continuamente toda a realidade, inclusive a si mesmo quando desenvolve novas tecnologias que modificam a produção do ser social.

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve “as potências que nela se encontram latentes” e sujeita às forças da natureza “a seu próprio domínio (...) As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza (Lukács, 2012, p. 199).

Dessarte, o ser social, em suas diversas categorias, tem no trabalho a sua gênese e realização. A realização do trabalho, na práxis social, se complexifica, desenvolvendo técnicas e tecnologias que a tornam mais específica e diferenciada. Inicialmente meio de transformação da natureza e de adaptação do homem à realidade natural, o trabalho evolui da condição de atividade de subsistência à categoria ontológica do ser social no pôr teleológico (finalidades) e no por dos meios (técnica e tecnologia). Antes de executar uma ação, em sua mente, o homem planeja e define os fins do trabalho, ou seja, o resultado do trabalho. Antes de se materializar, o resultado já existe idealmente, teleologicamente. Esse processo de significar o trabalho, em um ambiente societário, é realizado coletivamente, convencendo e estabelecendo finalidades e meios (técnica, ferramenta e ciência) que sejam convenientes a todos os indivíduos. Nesse processo, o planejar e o executar são subcategorias dialéticas do trabalho (Lukács, 2012).

Nessa direção, Freire (2023) contribui afirmando que os homens são seres da práxis. O homem emerge do mundo inconsciente e, de fora, contempla, planeja e, objetivamente, executa mudanças no mundo, não sem se alterar e produzir um novo metabolismo, humanizando as relações com esse mundo. Tanto o pôr do fim e o pôr dos meios, quanto o executar são movimentos históricos do trabalho na práxis social. Movimentos em um mundo material em processo de humanização contínua. Ainda segundo o autor, a ação só é humana quando é consciente, quando é mais que um puro fazer, quando é um “quefazer”, quando não se dicotomiza da reflexão.

Os homens são seres da práxis. São seres do quefazer. Diferentes, por isso, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não admiram o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, emergem dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho (Freire, 2023, p. 167).

Lukács (2013), acrescenta que o trabalho, como elemento ontológico, remete ao metabolismo do homem com a natureza, mas também a sua relação com os outros e consigo mesmo na práxis social. No pôr teleológico do trabalho a ação humana eleva-se de epifenomênica à atividade consciente de transformação do ser-aí em o ser-em-si. “Só podemos falar racionalmente do ser social quando concebemos que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, seu tornar-se autônomo baseiam-se no trabalho, isto é, na contínua realização de pores teleológicos” (Lukács, 2013, p. 40).

Ao ampliar o conceito de trabalho como categoria fundante do ser social, Lukács (2012; 2013) reafirma o trabalho como categoria ontológica, como o modelo de toda práxis social, inclusive da ciência, da tecnologia e da educação. Nessa perspectiva, Antunes (2009, p. 137) argumenta que “o trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu ir-sendo e em seu vir-a-ser, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo”.

Concordando com Freire (2023), Lukács (2013) argumenta que o pôr das finalidades do trabalho é um processo da práxis social, é uma escolha coletiva vinculada à investigação e aos pores do meio. Para que o pôr do fim da atividade humana deixe de ser utópico, deixe de ser um devaneio, é necessário que a sociedade tenha atingido um certo grau de conhecimento da natureza e dos meios de transformá-la. Assim, “o ponto no qual o trabalho se liga ao surgimento do pensamento científico e ao seu desenvolvimento é, do ponto de vista da ontologia do ser social, exatamente aquele campo por nós designado como investigação dos meios” (Lukács, 2013, p. 44). Dessarte, o planejar, o investigar os meios (ciência), o criar ferramentas (tecnologia) e o executar são elementos de um mesmo movimento dialético: a produção e transformação do ser social. Esse movimento é a razão de ser da educação mediada pelo trabalho.

3 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Como exposto na seção anterior, o trabalho significa, ressignifica, cria e sustenta toda atividade humana (Marx, 2013; Lukács, 2013; Horkheimer, 1975; Freire, 2023). O homem, coletiva e socialmente, realiza sua existência pelo trabalho. Nesse sentido, “o trabalho se torna o modelo de toda práxis social” (Lukács, 2013, p. 37). Dessarte, a educação, uma atividade da práxis social, tem no trabalho a sua gnosiologia e a sua finalidade. A educação, como fenômeno próprio dos seres humanos, é, “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2011, p. 11). Assim, não há educação sem a mediação do trabalho. A ação investigativa, de apreensão e de produção do conhecimento encontra no mundo do trabalho seu objeto de estudo e meio de realizar-se. Portanto, a educação tem no trabalho a sua realização e fins.

Em vista disso, Gramsci (1982; 2001) elege o trabalho como princípio educativo e entende que o processo ensino e aprendizagem acontece na práxis: aplicação do conhecimento teórico à prática social mediada pelo trabalho. Portanto, a educação profissional e tecnológica ressignifica o senso comum, os conhecimentos tácitos e os científicos quando se fixa como elemento da práxis social. A esse respeito, afirma Freire (1996) que a educação emerge de uma curiosidade ingênua, vinculada ao senso comum, para uma curiosidade epistemológica, com conhecimentos mais elaborados e metodologias rigorosas. E, por meio do trabalho, a prática educativa cria uma síntese do conhecimento vinculada ao movimento da práxis social. Um conhecimento fundado no tradicional, nas habilidades e potencialidades do educando e na ciência. Dessa perspectiva, o trabalho, em todo o processo educativo, conecta teoria e prática, senso comum e conhecimento científico, ciência e tecnologia, conhecimento e ação, indivíduo e sociedade (Frigotto, 2012).

Gramsci (2001) contribui com essa premissa afirmando que no trabalho, atividade teórico-prática, está a evolução histórica do homem-animal à condição do homem-humano, consciente, livre e implicado à produção da materialidade social.

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberto de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (Gramsci, 2001, p. 43).

Saviani (2003, p. 12), afirma que a educação, um fenômeno exclusivamente humano, “é, ela própria, um processo de trabalho”. Conforme o autor, aceitar o trabalho como princípio educativo vincula a educação ao mundo do trabalho: uma totalidade contraditória da práxis social. Portanto, dialeticamente, o mundo do trabalho

engloba a atividade laboral e a remuneração, profissionalização e emprego. Assim, a educação da classe trabalhadora objetiva a compreensão dessas contradições, pois a sustentação e a produção contínua do ser social são elementos essenciais à educação que se realiza por meio do trabalho. Na educação profissional, o trabalho é o meio formativo e humanizador que possibilita ao educando a concretização de suas potencialidades.

A esse respeito, Ciavatta (2008, p. 408) afirma que a educação tem no trabalho o elemento “produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade”. Assim, a educação, profissional ou não, se associa ao trabalho quebrando a noção de separação ou complementariedade. Portanto, a adoção do trabalho como princípio educativo implica a sua inserção como elemento de ensino e de aprendizagem, tanto pelo conteúdo quanto pelo método.

Segundo Manacorda (2007), o conceito e o fato do trabalho são imanentes na educação profissional. É no trabalho que teoria e prática se conectam em um mesmo movimento da práxis social. No trabalho educativo a teoria e a prática são duas faces do movimento de produção do conhecimento, se conectam de tal forma que a prática, com base na teoria, produz um novo conhecimento, síntese do processo educativo.

Paulo Freire (1996, 2023), mesmo não citando diretamente o trabalho como princípio educativo, em sua pedagogia, entende que na práxis, na atividade humana consciente e intencional, ou seja, no trabalho, a educação adquire significado e, por meio do trabalho, a atividade de educar unifica os processos de ensinar e de aprender. Na práxis (teoria e prática) educandos e educadores se transformam, se fazem sujeitos da produção do conhecimento e da transformação da realidade material e cultural da sociedade. “A educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (Freire, 2023, p. 102)

Corroborando com Freire, Vigotski (2003, p. 194) afirma que,

em última instância, todo conhecimento surgiu e sempre surge de alguma exigência ou necessidade prática e, se no processo de desenvolvimento ele se afasta das tarefas práticas que lhe deram origem, nos pontos finais de seu desenvolvimento ele volta a se dirigir para a prática e encontra nesta sua mais alta justificação, confirmação e verificação.

Assim, aprender e ensinar se vinculam à prática, não no sentido tecnicista de aprender fazendo, mas de partir da teoria para a prática e da prática para a produção de uma nova síntese teórica. A prática educativa envolve domínio teórico e objetividade dos conteúdos. Aprender é um processo de compreensão dos fundamentos sócio-históricos, científicos e tecnológicos que cerceiam o objeto de estudo (Vigotski, 1998). A prática sem a teoria é um fazer automatizado, sem produção do conhecimento. Portanto, o aprender e o ensinar realizam-se quando a atividade proposta pelo educador é convertida em prática pelo educando que produz um novo conhecimento da realidade material, por meio do trabalho.

Portanto, assumir o trabalho como princípio educativo vincula a educação e todo o conhecimento acumulado ao mundo do trabalho e às suas relações materiais históricas e culturais. O ensino, ao tomar como ponto de partida os processos do trabalho, adota como indissociável teoria e prática, conhecimento e labor, tecnologia e desenvolvimento social, sociedade e finalidade do ensino. Na experiência do ensinar/aprender, todos os conhecimentos, senso comum, conhecimento tácito e conhecimento científico se entrelaçam produzindo uma síntese do conhecimento, uma nova teoria a partir da prática.

4 TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Na sociedade em que desenvolvimento tecnológico e desenvolvimento social são desvinculados e trabalho e mão de obra se confundem, é fundamental o resgate da epistemologia do trabalho que, por si só, justifica a necessidade de vincular a educação ao mundo do trabalho. Nessa sociedade, a escola como lugar transmissão do conhecimento perdeu a sua relevância, sendo necessário converter-se em lugar de debate da sociedade e de seus meios de produção. Dessarte a necessidade de uma visão crítica do trabalho, não apenas como categoria econômica, elemento de produção da mais valia, mas como categoria ontológica do ser social. Educa-se pelo trabalho e para o trabalho, “portanto, do entendimento e da realidade do trabalho” (Saviani, 2003, p. 132).

Concordando com esse entendimento, Frigotto (2001, p. 74) afirma que por meio do trabalho o homem busca atender às suas necessidades básicas para existir. No entanto, “é a partir da resposta a essas necessidades imperativas que o ser humano pode fruir do trabalho propriamente humano – criativo e livre”. Logo, é de responsabilidade da educação evidenciar o trabalho como atividade de fruição humana, como categoria ontológica do ser social (Lukács, 2013).

Nesse sentido, a ciência e a tecnologia são elementos importantes, não apenas para a existência humana, mas também como fatores de melhoria da vida humana no planeta. Segundo Lukács (2013), essas duas categorias da sociedade contemporânea, ciência e tecnologia, não são separadas da categoria trabalho. A ciência, em sua gênese, se vincula ao trabalho como o estudo dos meios para a atingir as finalidades (o pôr teleológico) do trabalho. A tecnologia, em sua essência, é a materialidade da ciência, diminuindo a contingencialidade dos meios. Portanto, a ciência e a tecnologia são subcategorias do trabalho.

A ciência, a teoria como figura automática e independente dos pores teleológico-causais originados no trabalho, mesmo chegando ao grau máximo de desenvolvimento, não pode nunca romper inteiramente essa relação de última instância com sua própria origem (Lukács, 2013, p. 66).

Ainda segundo Lukács (2013), quanto maior for o conhecimento dos meios,

da cadeia causal para atingir o pôr teleológico do trabalho, maior a liberdade dos sujeitos em transformar as causas dadas em causas postas, maior o controle sobre os meios para atingir os fins. Assim, a liberdade vincula-se ao pôr das causas que só é possível pelo conhecimento dos meios pelos quais a finalidade do trabalho se realiza. Portanto, a ciência e o conhecimento são vinculados à categoria social do trabalho, tanto pela sua gênese quanto pela sua funcionalidade e produção. A ciência nasce com o trabalho, vinculada às necessidades sociais e é regida pelo mundo do trabalho. “É, portanto, a partir da tendência intrínseca de autonomização da investigação dos meios, durante a preparação e execução do processo de trabalho, que se desenvolve o pensamento cientificamente orientado e que mais tarde se originam as diferentes ciências naturais” (Lukács, 2013, p. 46).

Relendo Lukács (2012; 2013), Antunes (2009) afirma que na sociedade de acumulação flexível, o trabalho, e não a ciência ou a tecnologia, é a categoria constitutiva da sociedade. A ciência e a tecnologia não podem ser vistas como produtoras do capital, totalidade da sociedade capitalista, pois a própria ciência e a tecnologia são produções da atividade humana, portanto, do trabalho. Somente poderiam adquirir autonomia em relação ao trabalho em outro sistema de referência que não fosse o capital, se agisse em prol do desenvolvimento humano. E isso reestabeleceria sua relação com o trabalho em seu sentido ontológico do ser humano. Ainda que o setor produtivo elimine completamente o trabalho vivo, por meio da robotização da produção, o consumo exige o assalariamento dos trabalhadores. “Não seria possível produzir capital e também não se poderia integralizar o ciclo reprodutivo por meio do consumo, uma vez que é uma abstração imaginar consumo sem assalariados” (Antunes, 2009, p. 120).

Portanto, a educação para o trabalho, ontologicamente, está vinculada a ciência e a tecnologia pelo seu vínculo com o mundo do trabalho. Nesse sentido, uma educação profissional que visa atender apenas às necessidades do mercado de trabalho, que subtraia do trabalho o seu atributo imediato de fruição da vida para o trabalhador, converte-o em mercadoria, alienando o processo de produção do ser social. Essa educação causa estranhamento ao valor de uso do trabalho, convertendo-o em valor de troca. Fazendo isso, a educação profissional deixaria de oferecer uma educação para o trabalho como atividade essencial ao ser social, e, a pretensa formação para o mercado de trabalho, seria ilusória, visto que não garante a empregabilidade ao trabalhador em um mercado de trabalho cada vez mais flexível (Frigotto, 2012).

Ainda segundo Frigotto (2012), a redução da educação profissional à formação para o emprego, além de empobrecer as discussões sobre as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, promove o estranhamento do trabalho. Em vez de recorrer ao trabalho como elemento de formação humana, transfigura-o em “mercadoria de força de trabalho”, aliena-o de sua função como atividade produtora de valores de uso para o trabalhador, atribuindo-lhe valor de troca ou mais-valia. Nesse sentido, “não cumprimos nem o imperativo da justiça social, nem da preparação para o trabalho complexo e, muito menos, um contingente de jovens com possibilidade de produzirem ciência e tecnologia” (Frigotto, 2012, p. 75).

A educação profissional e tecnológica apresenta temas relacionados ao mercado de trabalho (profissionalização, emprego, salário), visando formar

tecnicamente o trabalhador crítico, por isso, esses temas são apresentados de forma crítica, como subcategorias do trabalho e não com definições fixas, subjetivadas pelo interesse do mercado. “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (Freire, 1996, p. 33). O mundo do trabalho engloba todos esses temas, e muito mais, e, por isso, devem ser discutidos inter e transdisciplinarmente.

Assim, a discussão desses temas, vinculando-os às suas construções históricas culturais, nas ciências humanas, nas ciências da natureza, na matemática e nas linguagens, assim como nas disciplinas técnicas e profissional, é fundamental para a formação de jovens que, a partir do trabalho, se realizem omnilateralmente. Para isso, além da discussão teórica, é necessária a vinculação desses temas à vida escolar dos estudantes, de forma prática, em projetos que sejam possíveis vivenciar suas implicações históricas, culturais e sociais.

Na educação profissional, especialmente no ensino médio integrado, é fundamental apresentar a tecnologia, subcategoria do trabalho, como fator de melhoria das condições de vida dos seres humanos, como elemento do mundo do trabalho e não como recurso de ganho de produção e de competição com o trabalho. Em última instância, a tecnologia é “um processo de objetivação das atividades cerebrais na maquinaria, de transferência do saber intelectual e cognitivo da classe trabalhadora para a maquinaria informatizada” (Antunes, 2009, p. 124). Portanto, a tecnologia, em uma sociedade com justiça social, permite a economia de esforços e dilatação do tempo livre dos trabalhadores, permite melhor qualidade de vida. O emprego e salário são temas que fazem parte da totalidade do mundo do trabalho, são subcategorias, são elementos vinculados ao sistema produtivo acumulativo e que somente nesse sistema possuem significados.

Segundo Antunes (2009), no sistema flexível de acumulação, a profissionalização técnica especializada perde a sua relevância. A formação crítica e reflexiva do trabalhador é o que possibilita a empregabilidade. O trabalho flexível, imposto pelo sistema de produção 'lean production', exige uma formação flexível do trabalhador, uma formação que favoreça a adaptação em mais de uma atividade. Portanto, uma formação mais geral deve ser altamente valorizada em um curso de formação profissional. Uma formação mais geral que prepare o trabalhador para o aprendizado contínuo, para a formação contínua no trabalho (Antunes, 2009).

Dessarte, a educação profissional, quando desvinculada da perspectiva do trabalho como princípio educativo e como fator ontocriativo do educando, converte-se em elemento de estranhamento e de deformação da natureza humana. É na práxis social educativa, no trabalho como elemento de formação do ser homem-humano, que a educação cumpre a sua função: formação e emancipação do ser humano. Do contrário, a educação profissional se converte em formadora de mão de obra, com objetivo de atender o mercado de trabalho e não de formar cidadãos críticos, responsáveis e conscientes de seu lugar na sociedade.

Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária - sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma

profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração (Frigotto, 2001, p. 80).

A evidência do trabalho como elemento ontológico na educação profissional implica a sua compreensão como categoria fundante do ser social com subcategorias - trabalho assalariado, trabalho servil, trabalho recreativo, trabalho criativo, dentre outras - seu conceito está vinculado à produção e à manutenção da vida humana em todas as suas relações: históricas, sociais, espaciais e culturais. Assim, a formação profissional de qualidade proporciona ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a uma sociedade política” (Ciavatta, 2012, p. 85). Somente uma educação com essas premissas podem atender ao fixado na LDB (Brasil, 1996) e na constituição federal (Brasil, 1988) em que estabelecem o ensino médio como etapa final da educação básica necessária para o desenvolvimento pleno da pessoa, para o exercício da cidadania e para o trabalho.

5 ENSINO MÉDIO INTEGRADO OU FORMAÇÃO INTEGRAL?

A educação profissional de nível médio, consoante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), podem ocorrer de duas formas, subsequente ou articulada com o ensino médio. Na forma articulada, “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996, art. 36-A). Ocorrendo articulada com o ensino médio, a formação profissional pode ser concomitante ou integrada. Integrada, a formação profissional e a formação geral ocorrem simultaneamente em um mesmo currículo integrado.

No entanto, conforme Ciavatta (2012), o termo integral pode ter sentidos variados, servir a discursos diversos e até opostos, pode atender a discursos conservadores e a discursos progressistas. O que torna necessária a delimitação do termo ao falar de formação integrada, referindo-se à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Na forma Articulada Integrada, simplificada denominada de Ensino Técnico Integrado (ETI) ou Ensino Médio Integrado (EMI)¹. A autora sugere “tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (Ciavatta, 2012, p. 84) e aponta para a superação da dicotomização do trabalho em intelectual e manual. Nesse sentido, Silva e Lima (2023, p. 6) afirma que “a concepção de um Ensino Médio Integrado se baseia num modelo de educação unitária e politécnica, que tem como princípios norteadores indispensáveis a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho compreendido em seu sentido ontológico”.

1 Neste texto, damos preferência ao termo EMI por ser um termo próximo ao usado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e melhor representar os cursos integrados dos Institutos Federais de Educação.

Manacorda (2007), ao apresentar o ensino vinculado a formação integral do ser humano, fixa a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual como prioridade. Segundo o autor, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual é a causa da fragmentação do homem que se apresenta alienado no processo de realização do trabalho.

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual. Aliás, como a divisão do trabalho é, em sua forma ampliada, divisão entre trabalho e não-trabalho, assim também o homem se apresenta como trabalhador e não-trabalhador. E o próprio trabalhador apresentando-se o trabalho dividido, ou alienado, como miséria absoluta e perda do próprio homem (MANACORDA, 2007, p. 77).

A dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual provoca um estranhamento no trabalhador. Esse processo revela o trabalho como um fator de desumanização das relações do homem com a natureza e com o outro. Quando negado em sua dimensão intelectual, o trabalho torna-se um não-trabalho, pois, como afirma Gramsci (2001), não existe trabalho puramente manual. Mesmo nas atividades mais mecânicas e degradadas, "existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora" (Gramsci, 2001, p. 18).

Assim, a fragmentação do trabalho é a causa da separação do trabalhador de sua própria atividade. Diante dessa realidade, faz-se necessária uma educação profissional que promova o desenvolvimento pleno do educando, que se oriente pela formação omnilateral do ser humano, ou seja, em sua integralidade física, intelectual e espiritual.

Segundo Manacorda (2007), a omnilateralidade mostra-se, não como a totalidade de informações técnicas e habilidades necessárias ao trabalhador para o emprego, mas como o objetivo final da educação, ou seja, "o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação" (Manacorda, 2007, p. 87). O ser homem-humano omnilateral somente se realiza na chegada histórica do homem a sua totalidade, ao seu gozo dos bens materiais e espirituais "e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho" (Manacorda, 2007, p. 90).

Assim, omnilateralidade refere-se a reumanização completa do homem, a superação das contradições do trabalho, a humanização das relações que os homens livres estabelecem entre si e com a natureza, em uma sociedade de pessoas livres e solidárias. De Lima (2023, p. 424), completa afirmando que a formação omnilateral "se relaciona com a compreensão ontológica de ser social, que possui a capacidade de, com sua prévia ideação, colocar em prática ações que transformam não apenas

o mundo a sua volta, mas também a si mesmo”.

À vista disso, espera-se que o ensino médio integrado esteja vinculado à formação integral/omnilateral do educando, que articule a formação profissional à formação geral e que seja potente para formar o indivíduo social, cidadão ativo, pessoa plena, livre e socialmente emancipada. Para isso, o EMI objetiva ser um ensino que “responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo” (Frigotto, 2012, 73) e, ao mesmo tempo, conectado ao projeto de Estado radicalmente democrático, com justiça social.

Corroborando essa afirmação, Frigotto (2018) argumenta que, ao defender o ensino médio integrado, estamos propondo a formação de jovens completos, críticos e capazes de realizarem-se enquanto seres humanos, integrados à vida em sociedade e, por isso, cidadãos responsáveis e livres. Defendemos um ensino que forme para o complexo mundo do trabalho, mas comprometido com a formação geral do educando, com a sua preparação, tanto material quanto espiritual para a sua realização ontológica em sociedade. Lutamos pelo ensino médio universal, nos moldes da escola unitária, “um ensino que não separa e sim integra, numa totalidade concreta, as dimensões humanísticas, técnicas, culturais e políticas e que também não estabelece dicotomia entre os conhecimentos gerais e específicos” (Frigotto, 2018, p. 57). Ou seja, que tenha como objetivo geral a formação omnilateral do educando: a sua preparação para o trabalho, mas também a sua formação como ser humano, pertencente à sociedade dos homens-humanos.

Saviani (2003), argumenta que na educação tecnológica, espectro a que pertence o EMI, os conteúdos, as metodologias e os ambientes pedagógicos objetivam uma formação politécnica contestatória do projeto de educação liberal que dicotomiza formação científica-intelectual e formação profissional. Segundo o autor, a noção de educação politécnica ou tecnológica está radicalmente arraigada à problemática do trabalho como fator criador da realidade humana. Nessa concepção não há trabalho manual puro ou trabalho intelectual puro, todo trabalho é um pouco de cada, ou a síntese dos dois (Gramsci, 1982).

Vigotski (2003) apresenta o termo politecnicidade como os diversos conhecimentos tecnológicos que o aprendiz deve apropriar para se inserir no mundo humano, ou seja, no mundo do trabalho. Politecnicidade significa “o conhecimento dos fundamentos gerais do trabalho humano, desse alfabeto com o qual são criadas todas as suas formas, como se tirássemos dos parênteses o fator comum de todas essas formas” (Vigotski, 2003, p. 186). Portanto, educação politécnica/tecnológica tem a ver com a formação para a vida em uma sociedade do trabalho. É aquela que recorre à ciência e à tecnologia como fatores de melhoria das condições de vida e de ampliação do tempo livre dos homens que trabalham (Frigotto, 2001).

Portanto, educação politécnica/tecnológica é aquela que tem seus fundamentos epistemológicos em uma educação potente para conceber, ao educando e ao educador, o homem que trabalha “com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano” (Manacorda, 2007, p. 101). E aquela que oferece “acesso à cultura e aos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade e, dessa maneira, capacitar o estudante para fazer escolhas e construir caminhos para a produção da vida” (Silva; Lima, 2023, p. 4).

Uma educação politécnica pressupõe-se dialógica e dialética. No diálogo o educando se percebe como sujeito da realidade e compreende que as suas percepções da realidade são incompletas, ingênuas e que precisam ser ampliadas. O diálogo “é a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênuas por outra mais crítica de entender o mundo” (Freire, 1996, p. 123). Dialeticamente, a educação profissional integral, na perspectiva da politécnica, enquanto forma profissionais para atender as demandas do setor produtivo, denuncia as situações desumanizantes provenientes do estranhamento do trabalho, buscando a superação dessas contradições por meio da apropriação do trabalho como elemento ontológico do ser social.

A educação profissional deve lembrar que, antes de ser profissional empregável, o educando é um ser em processo de humanização. “Não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (Gramsci, 1982, p. 6). A formação unilateral do ser humano deve ser o objetivo da educação, seja profissional ou não. Uma educação que se preocupa com a formação unilateral do educando se associa à educação que compreende o educando em sua totalidade. É nesse sentido que o ensino médio integrado abrange a formação para o emprego, mas também a formação para a inserção na sociedade como cidadão responsável, livre e crítico. A esse respeito, Gramsci (2010, p. 67) afirma que “mesmo através da cultura profissional é possível fazer que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual”.

Manacorda (2007) argumenta que somente uma educação que unifique os conhecimentos práticos e teóricos, que não desvincule a formação profissional da formação humanística, é capaz de direcionar o educando ao autodesenvolvimento, ao homem unilateral. E não se pode subestimar o significado dessa unificação, “não apenas de reintegração da unilateralidade do homem, mas também de superação da ruptura ocorrida na fábrica entre a ciência e o trabalho” (Manacorda, 2007, p. 93).

Visando a superação da dualidade do ensino em profissional e geral humanístico, Gramsci (1982, 2001) propôs a criação da escola unitária, comprometida com a formação unilateral do educando trabalhador. Uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2001, p. 33). Assim, a escola possibilita ao educando desenvolver-se em todas as suas potencialidades, enquanto constrói na práxis educativa (teoria e prática) o conhecimento necessário à complexidade do trabalho. Segundo o autor, a escola unitária alteraria as relações de trabalho, unificando trabalho industrial e intelectual, não apenas na escola, mas em todas as relações sociais.

A escola unitária proposta por Gramsci seria um ambiente de ensino ativo; uma “escola criadora” que valoriza a autonomia dos educandos e “a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável” (Gramsci, 2001, p. 40) se aproximando da pedagogia freiriana em que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Ao propor uma escola unitária, Gramsci evidencia a contradição do modelo liberal de educação subordinado à produção da realidade estratificada em classes. A estruturação social em classes dicotomiza a educação: uma educação para o desenvolvimento de “intelectuais orgânicos” submetidos à estrutura social burguesa e outra educação para o desenvolvimento de competências necessárias à industrialização e à subalternização dos trabalhadores. Na escola unitária, Gramsci via a possibilidade de os filhos dos trabalhadores desenvolverem a plena cidadania e serem capazes de contestar a hegemonia das forças que controlam todo o sistema capitalista, inclusive o sistema educacional (De Matos; Cruz, 2021).

Esse debate continua atual, a necessidade de uma educação pública que ofereça formação capaz de formar jovens críticos, intelectuais orgânicos à classe trabalhadora, não está superada. Um olhar sobre as últimas reformas nos convence que a Educação Básica de nível médio no Brasil continua dicotomizada, uma propedêutica, com preparação para o ensino superior e outra associada à preparação para o mercado de trabalho, com esvaziamento do currículo na escola pública, diminuição de horas de estudo e o empobrecimento do conhecimento científico, crítico e reflexivo.

Essa situação se agravou com a reforma do ensino médio de 2017 e a edição da BNCC, baseadas na pedagogia das competências. A reforma flexibilizou o currículo e o processo de ensino, diminuindo conteúdos caros ao desenvolvimento pleno do indivíduo, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho. Elementos necessários à formação omnilateral do educando. Kuenzer (2017, p. 338) afirma que essa flexibilização é uma expressão do projeto pedagógico do sistema de acumulação flexível que, assim como na distribuição da renda, a lógica “continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada”.

A revisão do “Novo Ensino Médio” pela aprovação da Lei n.º 14.945/2024 (Brasil, 2024). Ainda que tenha modificado aspectos da Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), atendendo parcialmente ao apelo de educadores, pesquisadores educacionais e comunidade estudantil, se desamarrando da unilateralidade do mercado, “suas intervenções são visivelmente insuficientes para um projeto emancipatório para a classe trabalhadora” (Sena; Barbosa; Silva, 2025, p. 12).

Reconhecendo o trabalho como elemento formativo, como princípio educativo, a lei deu um passo à frente na direção da politécnica. Contudo, na direção da educação omnilateral não houve progresso. Manteve a carga horária mínima de 1800 horas para conhecimentos gerais nos cursos do EMI, permitindo que 300 horas, das já reduzidas 2100 totais, sejam destinadas a conhecimentos técnicos específicos da área profissional.

A carga horária de formação geral reduzida e a manutenção de elementos da Lei n.º 13.415/2017, nos cursos de formação técnica profissional - a possibilidade de privatização da formação técnica profissional por meio de parcerias entre as secretarias de educação dos estados e instituições privadas, a possibilidade de contratação de professores sem formação, com notório saber - evidenciam a dualidade sempre presente no sistema de ensino brasileiro: um ensino médio propedêutico para as elites e outro para a classe trabalhadora, destinado a formar reserva de mão de obra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LDB/71 (BRASIL, 1971), mesmo de forma tímida em seu texto, mantinha a articulação entre o conhecimento geral e o conhecimento específico formativo profissional, em um único curso de ensino médio. No entanto, essa mesma lei franqueava o aprofundamento em áreas de estudos gerais, semelhante aos itinerários do NEM. Essa possibilidade foi profundamente utilizada para a formação da classe intelectual orgânica vinculada à classe dominante. Com currículos direcionados à formação geral, científica e intelectual, sem articulação com o mundo do trabalho, as escolas da rede privada formavam jovens comprometidos com o sistema produtivo estratificado em classes, com forte apelo à competição e à valorização dos interesses individuais, sem compromisso com a coletividade.

Independente do curso escolhido pelo estudante da escola pública, a formação profissional implicaria o encolhimento dos conhecimentos gerais e científicos que são elementos de formação intelectual e de classificação para o ensino superior. Com o argumento de formar o trabalhador, a escola pública esvaziou o currículo, negligenciando a formação geral, científica e humanística. O sistema de ensino brasileiro silenciou os oprimidos, dando a eles um mínimo de instrução necessário ao emprego.

Ao deixar um hiato quanto à educação profissional de nível médio. Em uma seção com quatro artigos vagos, artigos 39 a 42, sem objetividade e sem a pretensão de regulamentar a educação profissional, a LDB/96 (Brasil, 1996) abriu espaço para a edição do decreto 20208/97 (Brasil, 1997), restringindo a presença de conhecimentos gerais nos cursos de formação profissional. A formação geral nesses cursos se ateve ao desenvolvimento de habilidades de interesses do mercado. Sem a problematização do mundo do trabalho, esse modelo de educação profissional aprofundou a ruptura entre ensino profissional e a formação do ser humano histórico-social.

O decreto reeditou a dicotomização da educação promovida pela LDB/71 (Brasil, 1971), estabeleceu os objetivos da educação profissional como sendo o de “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores” (Brasil, 1997, art. 1º), aptos ao mercado de trabalho. O decreto separou, completamente, a formação profissional e a formação geral, estabelecendo a formação técnica para “alunos matriculados ou egressos do ensino médio” (Brasil, 1997, art. 3º) de forma concomitante ou subsequente. Nos cursos do ensino médio, por meio das diretrizes e dos parâmetros curriculares nacionais (DCNs e PCNs) aprofundou-se sua instrumentalização como espaço ideológico da classe burguesa, com um currículo conteudista, direcionado à individualização e à competitividade.

No entanto, com a redemocratização do país, forças progressistas silenciadas durante a ditadura militar, vinculadas à classe trabalhadora, inscreveram-se no debate epistemológico e ideológico da educação brasileira. Essas forças conquistaram espaços políticos e, com a eleição de um governo progressista, o decreto 20208/97 foi revogado. Em seu lugar, editado o decreto 5.154/2004 (Brasil, 2004) que trouxe uma nova regulamentação aos artigos 39 ao 42 da LDB/96 (Brasil, 1996), o que possibilitou articular a formação profissional e a formação geral no ensino médio em

um mesmo currículo. A articulação da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio, na forma integrada, permitiu a criação do ensino médio integrado com objetivo de atender as finalidades do ensino médio de “preparação básica para o trabalho e cidadania” conforme disposto na LDB/96 (Brasil, 1996, art. 35), e o de formação integral do adolescente, disposto na LDB/71 (Brasil, 1971).

A volta do ensino médio profissionalizante, denominado de ensino médio integrado, e a criação dos Institutos Federais de Educação em 2008, reacendeu o debate em torno de uma educação profissional que possa conjugar a formação omnilateral do trabalhador. Nesse sentido, a elaboração dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal são palco de disputas ideológicas em torno do termo integral, podendo assumir o significado de integrar a formação profissional à formação geral ou o significado que propomos nesse texto, o de formação integral do educando.

Para atender a LDB/96 (Brasil, 1996) e o decreto 5.154/2004 (Brasil, 2004), propomos que o sentido de formação integral vinculada ao mundo do trabalho e orientada à omnilateralidade do educando é o mais adequado. No entanto, esse sentido nem sempre prevalece, visto que cada instituição tem liberdade para criar seu currículo, estabelecer prioridades e criar os projetos pedagógicos dos cursos, podendo ter como objetivo principal atender a demanda do mercado de mão de obra.

Um estudo analítico seria necessário para comparar e verificar as bases ideológicas e epistemológicas que estão por trás dos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs), no entanto, as reformas propostas para o ensino médio, inclusive o EMI, evidenciam uma ruptura com a base epistemológica marxista que deu origem ao decreto 5.154/2004 (Brasil, 2004) e que possibilitou a criação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. A construção dos PPCs dos cursos manteve a problemática da dicotomização entre a formação profissional e a formação geral. O novo ensino médio e a discussão política em torno de sua readequação não são animadoras, a reforma implementada se mostrou insuficiente para retornar aos objetivos do ensino médio politécnico/tecnológico, proposto no decreto. A manutenção de elementos da reforma de 2017 favorece àqueles que veem o ensino médio integrado como cursos de formação técnica profissional, sem o vínculo com a formação integral do educando.

No entanto, entendendo a educação como elemento de formação do ser social, mediado pelo trabalho, no ensino médio, etapa final da educação básica, justifica-se a presença de uma formação técnica que seja de fato integrada à formação geral, que seja vinculada ao mundo do trabalho, e que tenha no trabalho o seu meio de realização na perspectiva da politécnica.

Nesse sentido, partindo do trabalho como elemento ontológico do ser social, o ensino médio integrado se compromete com a formação para a cidadania, para a convivência em sociedade, discutindo divisão de classe, justiça social e desigualdade. O EMI, vinculado a noção de omnilateralidade, assume a práxis social como lugar de formação do educando. Da perspectiva da educação politécnica, assume a condição de educação dialética: forma para o emprego e expõem as contradições do mundo do trabalho; está em sintonia com as demandas do mercado de emprego e critica a validade desse mercado como elemento de produção da sociedade; apresenta a tecnologia como elemento necessário para o desenvolvimento da humanidade, mas

questiona a sua utilização como elemento de exclusão, de alienação e de produção de miséria.

As críticas ao ensino médio integrado por formar profissionais que atendem às exigências do mercado são simplistas, visto que a problemática é mais ampla e os Institutos Federais conceituam ensino médio integrado sob a noção da politecnia e da omnilateralidade. No entanto, com a reforma, essa crítica passa a ser consistente, inclusive para os IFs, visto que alguns projetos pedagógicos de cursos do EMI se atêm a desenvolver competências e habilidades demandadas pelo sistema de produção flexível (IFTO, 2023). Assim, esses cursos não são integrais no sentido de educação integral/omnilateral. Uma educação profissional integral incorpora à formação para o emprego a discussão do mundo do trabalho, compreende a divisão da sociedade em classes como uma contradição que deve ser superada em uma nova práxis social. Essa educação pretende ser politécnica, omnilateral e emancipadora.

Atender ao mercado de emprego não é o único objetivo, e nem o mais importante, do ensino médio integrado, visto que o mercado é flexível e a formação profissional técnica não garante empregabilidade. O ensino profissional que não engloba uma formação geral crítica não oferece nem mesmo bases para a adaptação às mudanças no setor de emprego. O conhecimento crítico, no sistema de produção flexível, é tão necessário quanto habilidades e competências que só podem ser desenvolvidas na práxis social, extrapolando o ambiente escolar. Portanto, o objetivo principal do ensino médio integrado é a preparação do educando para as mudanças do mundo do trabalho, para a sua emancipação como ser social capaz de adaptar-se às mudanças e integrar-se, dialeticamente, à produção material da sociedade.

O aprofundamento dessas discussões continua necessário, especialmente para a educação profissional técnica de nível médio, visto que grande parte dos trabalhadores encerram a sua formação nesse nível. O ensino médio integrado, da perspectiva da classe trabalhadora, é uma conquista de lutas históricas. Por ser históricas, são dialéticas e serão superadas com o fim do sistema de produção capitalista. Por isso, a problemática continua atual, sendo necessário questionar se os cursos do EMI existentes contribuem com a formação omnilateral ou se são hegemônicos, reproduzindo a ideologia da classe dominante. Nesse sentido, o debate em torno do ensino médio integrado contribui com a formação integral do educando se apresentar elementos como profissionalização, formação política e o mundo do trabalho como uma totalidade social contraditória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

ANTUNES, Ricardo L. C. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Publicação original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2024. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 6 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e n. 11.494, de 20 de junho de 2007; aprova a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n. 14.818, de 16 de janeiro de 2024; n. 12.711, de 29 de agosto de 2012; n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005; e n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 31 jul. 2025.

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

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

DE LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves. Educação escolar e marxismo: um breve retorno aos escritos marxianos. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 15, n. 1, p. 420-431, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.49253>. Acesso em: 21 mar. 2024.

DE MATOS, José Willon Girard; CRUZ, Marcos Murrelle Azevedo. Gramsci e a “Escola Unitária” como alternativa pedagógica. **Educamazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 13, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/8400/5980>. Acesso em: 21 mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 21 mar. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO,

Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

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

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. v. 2**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Textos selecionados. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, Walter et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril, 1975.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2025.

IFTO. **Projeto pedagógico do curso técnico em edificações**. Palmas, TO: Conselho Superior, 2023b. Disponível em: <https://portal.ifto.edu.br/palmas/campus-palmas/cursos-palmas/tecnicos/integrado-regular/tecnico-em-edificacoes>. Acesso em: 15 ago. 2025.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007. Tradução de Newton Ramos de Oliveira.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. v. 1. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. Tradução de Rubens Enderle.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s.l.], v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1958>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SENA, Anne Karoline Cantalice; BARBOSA, Renata Peres; SILVA, Marcus Quintanilha da. “Novo” novo ensino médio e as suas contradições: indícios de pós-neoliberalismo à brasileira? **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 73, p. 1-20, e27723, abr./jun. 2025. DOI: 10.5585/2025.27723. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/27723>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SILVA, Paulo César Bispo; LIMA, Andreza Maria. Ensino médio integrado: representações sociais construídas por professores de Física do IFPE – campus Pesqueira. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s.l.], v. 2, n. 23, p. e13810, 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13810>. Acesso em: 21 mar. 2024.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Tradução de Cláudia Schilling.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.