

# DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: COMPROMISSO COM AS DEMANDAS DO MERCADO OU COM A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL?

## TEACHING IN INTEGRATED HIGH SCHOOL: COMMITMENT TO MARKET DEMANDS OR INTEGRAL HUMAN EDUCATION?

Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva **1**  
Francisco das Chagas Silva Souza **2**

**Resumo:** Neste artigo, objetivamos discutir como professores bacharéis e licenciados, que atuam na Educação Profissional, podem se apropriar do Ensino Médio Integrado como seu território e torná-lo um espaço contra-hegemônico. A partir de uma revisão bibliográfica apresentamos, inicialmente, o alicerce em que assenta o Ensino Médio Integrado, criado pelo Decreto nº 5.154/2004: o trabalho como princípio educativo, a politecnia e a escola unitária. Em seguida, discutimos a necessidade de formação dos docentes que trabalham na forma Integrada para que estes tornem a Educação Profissional uma modalidade de ensino que não se restrinja às demandas do capital e do mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado. Educação Profissional. Formação Docente.

**Abstract:** In this article, we aim to discuss how bachelor and licensed teachers, who work in Vocational Education, can frame Integrated High School as their territory and make it a counter-hegemonic space. Based on a bibliographic review, we initially present the foundation on which Integrated High School is created, created by Decree nº 5.154 / 2004: work as an educational principle, polytechnic and the unitary school. Then, we discussed the need for training teachers who work with Integrated High School so that they make Professional Education a teaching modality that is not restricted to the demands of capital and the labor market.

**Keywords:** Integrated High School. Professional Education. Teacher Education.

---

Mestrado Profissional em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional pelo IFRN. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9472832855660995>. E-mail: [pricila.alianca@ifrn.edu.br](mailto:pricila.alianca@ifrn.edu.br)

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor titular do IFRN, Câmpus de Mossoró, professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7340894360051987>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>. E-mail: [chagas.souza@ifrn.edu.br](mailto:chagas.souza@ifrn.edu.br)

## Introdução

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) nas primeiras décadas do século XXI tem suscitado muitas indagações entre os pesquisadores do campo trabalho-educação. Uma dessas preocupações é a formação (ou falta dela) de professores para atuar nessa modalidade de ensino, sobretudo no Ensino Médio Integrado (EMI).

Ao refletirmos acerca das trajetórias de formação docente, vem-nos à mente o paralelo entre o professor e um andarilho: o docente licenciado é um andante que aprendeu a ler mapas, estrelas, bússola; foi formado, ao menos em tese, para compreender as relações entre as representações em escala e a realidade que se lhe apresenta. Já o professor não-licenciado (a exemplo do bacharel) assemelha-se ao andarilho posto em meio à mata fechada com poucos ou sem recursos que o ajudem a situar-se ou mesmo a saber para onde ir. Sem estradas prontas, seu caminho será construído a partir de seus próprios passos em um território *a priori* desconhecido.

Neste artigo, pomos em pauta a formação de professores bacharéis e licenciados, que atuam na Educação Profissional (EP), especificamente no EMI. Abordamos como esta forma de articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico torna-se seu território e como esses docentes podem transformá-lo num espaço contra-hegemônico, emancipatório, ou, o contrário, num espaço voltado para as demandas do mercado de trabalho, leia-se, as exigências do capital.

## EMI: Fundamentos Históricos e Políticos

O EMI configura-se como uma das possíveis ofertas da EP e consiste em cursos técnicos de nível médio articulados ao Ensino Médio propedêutico que é ordinariamente ofertado nas redes estaduais e nas escolas privadas. É regido pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, mais especificamente pelo parágrafo 1º do Artigo 4º que trata das formas de articulação entre o ensino médio e a EP:

§1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; [...] (BRASIL, 2004).

O delinear-se do território do EMI, por meio da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, não aconteceu de maneira tranquila. Educar é um ato político e o currículo é um campo de disputas. Por isso, inúmeras forças atuaram de maneira incisiva, tanto favoráveis quanto contrárias ao Decreto. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 30) afirmam que o processo de publicação desse Decreto “[...] manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais.”

Importa destacar que o Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/1997, publicado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, visando regulamentar a oferta de Educação Profissional. Na verdade, o Decreto nº 2.208/1997 legitimou a dualidade histórica da educação brasileira excluindo qualquer proposta de integração curricular entre a formação técnica e a formação geral (BRASIL, 1997).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discorrem sobre os três principais posicionamentos manifestos ao longo do debate que gerou o Decreto nº 5.154/2004: uma vertente entendia que a simples revogação do Decreto nº 2.208/1997 seria suficiente para que se caminhasse em direção a uma proposta curricular integrada; a segunda defendia que fossem feitas alterações no referido decreto; a terceira acreditava que revogar não bastava: seria necessário um novo marco legal que fundamentasse a busca por uma integração curricular.

Esses interesses conflituosos estão relacionados diretamente ao que se entende e se deseja para a educação brasileira, tendo em vista os fundamentos epistêmicos do EMI. Também

têm relação com os debates ocorridos em dois eventos nacionais organizados pelo Ministério da Educação/SEMTEC, em 2003: o seminário “Ensino Médio: Construção Política”, com o objetivo de discutir a realidade do ensino médio brasileiro e as novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino; e o segundo, específico para a Educação Profissional, intitulado “Concepções, experiências, problemas e propostas”, que teve como base de discussão, o documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, sendo o resultado dessas discussões sistematizados e publicados no documento “Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, em 2004 (BRASIL, 2007).

O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), no capítulo que aborda as suas concepções e princípios, apresenta as categorias sobre as quais se ergue o EMI: (1) formação humana integral; (2) trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; (3) trabalho como princípio educativo; (4) pesquisa como princípio educativo; (5) relação parte-totalidade na proposta curricular.

A noção de formação humana integral de que trata o documento remete aos conceitos de educação politécnica, ou omnilateral, de Marx e Engels, assim como de escola unitária, de Gramsci (MOURA, 2013). Trata-se de uma perspectiva educacional que busca superar a dualidade estrutural histórica sobre a qual se estabelece a educação brasileira.

O documento defende ainda que o estudante do EMI deve ser capaz de estabelecer relações entre os diversos aspectos da realidade em que está inserido. Assim, importa que o currículo possibilite ao aluno relacionar aquele elemento específico que ele estuda na escola à totalidade representada pelo que ele vive, pelo que ocorre no mundo. Logo, a aprendizagem dos aspectos técnicos, relacionados estritamente a uma prática profissional específica, não faz sentido dentro desta proposta. A formação geral é igualmente importante, pois, sem ela, o aluno não tem como compreender o todo, ficando limitado aos conteúdos específicos do curso. Da mesma forma, a aprendizagem dos conteúdos da formação geral tende a se perder em abstrações que não ajudam o aluno a relacioná-las com a prática; ou seja, configura-se como um ensino enciclopédico, deslocado da realidade, no qual muitas vezes o estudante não vê sentido. É na articulação entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, que reside a essência do EMI.

É possível compreender o EMI a partir de três dimensões distintas, porém entrecruzadas, que emergem dos princípios trazidos pelo documento-base: a superação da dualidade estrutural, a politécnica e a escola unitária. Essas dimensões tecem a trama do território disputado do EMI e trazem no bojo a proposta contra-hegemônica dessa oferta.

### **Superação da dualidade estrutural**

Nos termos deste trabalho, escrevemos sobre como a educação escolar tende a manifestar uma natureza ambivalente, com uma proposta educacional para um grupo social e uma segunda proposta para um outro grupo. Marx (2012, p. 45, grifo do autor) já apontava esse aspecto conjuntural da universalização do ensino:

*A educação popular igual para todos? O que é que se imagina que esta fórmula é? Acredita-se que na atual sociedade (e apenas tratamos dela neste momento) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou pretender-se-á forçar as classes superiores a contentarem-se com a mesquinha educação popular das escolas primárias, educação a qual só podem ter acesso os trabalhadores assalariados bem como os camponeses, dadas as suas condições econômicas?*

Marx indica, com tal comentário, que, porquanto o todo social seja estratificado, tal divisão se refletirá também na educação. Logo, para o autor, há uma relação íntima entre educação e luta de classes, sendo a escola espaço de reprodução ideológica das classes dominantes.

Historicamente, no Brasil (não apenas, mas mantemos o foco), as políticas educacionais direcionaram duas vias de educação: uma, de natureza clássica, humanista, dedicada à

formação dos filhos das classes dirigentes; e a outra, dedicada à formação dos filhos da classe trabalhadora. A primeira consistia (e ainda consiste) do conhecimento historicamente acumulado e socialmente; a segunda estava relacionada aos saberes práticos da vida profissional, ao saber fazer, ao produzir concretamente. Uma destinada a formar dirigentes; outra, subalternos. À primeira cabia ensinar a pensar, conceber, conhecer em profundidade; à segunda cabia ensinar a executar, sem maiores reflexões, sem aprofundamento epistemológico. Um lado era destinado a quem ordenava, para que continuasse ordenando; o outro, a quem obedecia e que continuaria acatando.

É contra essa política de educação que se pensa o EMI. Integrar conhecimentos numa perspectiva que supere essa dualidade estrutural é o que pretende o currículo integrado. Conceber esse currículo, justamente no ensino médio, faz-se necessário posto que é esta a etapa da Educação Básica em que mais fortemente se sente essa dualidade.

A proposta de currículo para o Ensino Médio<sup>1</sup> propedêutico acaba assumindo, como objetivo primordial, o acesso à educação superior. O sucesso do ensino médio em uma dada escola é geralmente aferido pela porcentagem de concluintes que conseguiram ingressar numa graduação. E é nesse caráter que reside a sutil perversidade da dualidade: os filhos de famílias com melhores condições econômicas estudam em escolas de nível médio de alta qualidade e têm acesso a cursos superiores bem valorizados socialmente; por outro lado, resta aos filhos de quem não pode pagar por um ensino médio dessa natureza, uma formação propedêutica insuficiente, que geralmente acaba não conduzindo à verticalização dos estudos (em que pesem os esforços equalizadores das políticas de cotas), nem à formação integral do sujeito e muito menos à formação efetiva para o trabalho.

Desse modo, as desigualdades sociais, em vez de transformadas pela escola, tendem a ser legitimadas pela “[...] igualdade formal que pauta a prática pedagógica [que] serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais” (BOURDIEU, 2008, p.53).

Ainda que o ensino médio propedêutico hoje proposto fosse “único” para todas as classes (o que já não era real mesmo antes dos itinerários formativos da reforma do Ensino Médio), o reforço à dualidade estrutural permanece, às vezes velado, podendo essa “seleção” daqueles que avançarão para o ensino superior acontecer dentro de uma mesma escola:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre crianças de diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2008, p.53).

Como trabalhar para superar essa dicotomia? Não há vagas na educação superior para todos os egressos do ensino médio e, para uma parcela representativa desses adolescentes, iniciar sua vida produtiva é um imperativo imediato. Como, então, conceber uma educação que proporcione aos estudantes uma preparação para o mundo do trabalho sem deixar que esta seja reduzida a saberes instrumentais, esvaziada dos alicerces científicos que lhes dariam sentido? Como formar o jovem do ensino médio para que ele tenha as opções de: (1) verticalizar seus estudos, (2) assumir uma profissão ou mesmo (3) fazer ambos? Como educar de modo a superar a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual? É ao encontro destas perguntas que passamos ao tópico seguinte.

---

1 Modelo segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012). Não levamos em conta aqui propostas mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio implementada pela Lei nº 13.415/2017, porém, sugerimos a leitura do artigo “O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na reforma do Ensino Médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.145/2017 à BNCC” (SANTOS *et al*, 2020).

## Politecnia

Embora os princípios da politecnia estivessem presentes nas obras e ações dos pensadores anarquistas e socialistas utópicos (BEMVINDO, 2016), esse ideário toma forma com os estudos e escritos de Marx no século XIX. Para ele, a noção de educação politécnica “[...] recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais” (MARX, 2011, p. 85).

Ramos (2020, p. 24), ao apresentar os debates pedagógicos na União Soviética, observa que:

As décadas de 20 e 30 foram muito importantes na história da educação soviética pela riqueza da discussão teórica e pelas tentativas de enfrentamento prático das formulações propostas. É uma época de muitas contradições e de reafirmação dos princípios leninistas de educação politécnica por meio das medidas de política educacional adotadas. Esses princípios dizem respeito à importância dada ao profundo domínio por parte dos estudantes dos fundamentos das ciências, resultado da combinação entre vida acadêmica e trabalho produtivo. Esse vínculo subentende a subordinação da atividade de trabalho às necessidades e desafios da aprendizagem. A especialização precoce do aluno não é admitida, nem tampouco a substituição do politecnismo pelo treinamento artesanal. Toda a concepção de desenvolvimento global do indivíduo e as ideias sobre o processo cognitivo de caráter marxista-leninista enfrentaram um complexo processo de afirmação, que não se completou inteiramente, especialmente no plano prático, no período analisado.

Podemos perceber, pelo que afirma Ramos (2008), que cada projeto de sociedade traz consigo uma concepção de ser humano e, a partir desta, desenvolve-se uma ideia de educação. Essas concepções (de ser humano e de educação) são atravessadas pelo modo como a sociedade produz a própria existência. Em outras palavras, um projeto educacional é perpassado pelo modo de produção da sociedade que o concebe. Isso acontece, porque “Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho” (SAVIANI, 2003, p. 132).

À medida que mudam os modos de produção da existência humana, alteram-se também as maneiras de existir da sociedade e os modos de pensar e realizar a educação. Na Grécia, onde trabalho manual era indigno de um homem livre, a escola era o “lugar do ócio”, da contemplação. A produção material era atribuída aos escravos, de modo que a produção intelectual era restrita a uma parcela muito pequena de pessoas. Na Europa medieval, a produção material era executada pela mão de obra servil, cujos procedimentos eram aprendidos diretamente na prática. Já a produção espiritual era restrita a um número reduzido de intelectuais, principalmente do clero (SAVIANI, 2003).

Já na sociedade moderna, construída sob a égide do capitalismo, muito das relações sociais e econômicas é radicalmente transformado. O campo perde importância para a cidade; a produção agrícola, crescentemente mecanizada, perde relevância em relação à produção industrial; o direito consuetudinário aos poucos foi substituído pelo direito positivo, o qual se estabelece por meio da escrita, que passa a ter uma importância crescente:

A sociedade capitalista, cujo eixo passa a girar em torno da cidade, incorpora, na própria forma de organização, os códigos escritos, gerando a necessidade de que todos possam dominá-los. Decorre daí a proposta de universalização da escola e é sobre essa base que vão se estruturar os currículos escolares (SAVIANI, 2003, p.135).



A escola e o currículo escolar refletem os princípios do trabalho. As Ciências Naturais ensinam a agir sobre a natureza; as Ciências Sociais explicam acerca de como os homens se relacionam enquanto agem sobre a natureza; ler, escrever e contar foram se tornando pressupostos da vida produtiva e, portanto, elementos primordiais da educação escolar. Quando esses estudos chegam ao nível médio, estes princípios precisam ser explicitados de modo que esse nível de ensino se torne um espaço de aprendizagem e de problematização acerca do trabalho. Considerando que, na sociedade capitalista, os meios de produção pertencem a um grupo restrito, isso é extensivo ao conhecimento, de modo que este passa a ser domínio desse grupo segundo o qual o conhecimento não deve ser plenamente socializado.

É neste contexto que se delinea o chamado “ensino profissionalizante” (em oposição à Educação Profissional, de caráter tecnológico, politécnico): ele parte do princípio de que o trabalhador não deve ter acesso ao conhecimento de maneira plena, mas importa que ele saiba o mínimo para poder trabalhar para os detentores do capital. O ensino profissionalizante não se aprofunda nas bases científicas que subsidiam seu trabalho, treinando o estudante para reproduzir determinados procedimentos sem compreendê-los, como bem analisa Gramsci (2010, p. 66-67):

A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. 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.

Numa perspectiva radicalmente crítica desse cenário, Gramsci (2010, p. 66) defende que “Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível”.

É nesse sentido que se propõe a politecnia:

Politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. *Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna* (SAVIANI, 2003, p.140, grifos nossos).

Uma proposta politécnica de educação possibilita que o estudante se fundamente nos conhecimentos basilares das ciências naturais, sociais, da linguagem, da cultura, de modo que ele consiga transitar pelo mundo do trabalho com plasticidade e autonomia.

Saviani (2003) prossegue alertando que não se confunda politecnia com interdisciplinaridade: a primeira entende o conhecimento como uma totalidade; a segunda parte do princípio de que o conhecimento é fragmentado.

O próximo tópico, escola unitária, relaciona-se diretamente à politecnia. Refere-se ao pensamento de Antonio Gramsci a respeito de como se deve organizar uma escola única para todos, tanto filhos da classe dirigente quanto da classe trabalhadora; fundamenta-se no tra-

balho como princípio educativo, inclusive no tocante à educação de crianças. Passemos a ele.

### Escola unitária

A escola unitária é defendida por Gramsci como uma alternativa à escola socialmente fragmentada, opondo-se a uma escolaridade dual. Segundo Farias (1995), mesmo preso pelo regime fascista italiano, Gramsci deixou registrado muito de seu pensamento em escritos pessoais e cartas trocadas com familiares. Ao tratar nessas cartas da educação de sua sobrinha Edméa, ele opõe disciplina e espontaneísmo<sup>2</sup>, preferindo o primeiro ao segundo<sup>3</sup>. Essa ideia de disciplina inclui, por exemplo, uma rotina de estudos de cinco a oito horas diárias, de maneira não apenas a preparar o futuro trabalhador para o trabalho na sociedade industrial (que passava por uma jornada de trabalho extensa), mas principalmente porque para que essa mesma sociedade alcançasse êxito seria necessário um “cidadão com uma sólida formação geral, sendo por excelência um cidadão disciplinado” (FARIAS, 1995, p.144).

A respeito da orientação profissional do jovem em idade escolar, o gatilho é o debate entre Gramsci e sua irmã a respeito do sobrinho Délio. Ele recomenda implicitamente que o presente a ser escolhido para Délio deve ser algo que lhe estimule as potencialidades físicas e intelectuais. Não significa que Gramsci defendesse uma orientação profissional precoce, pelo contrário: significa que ele entendia ser importante desenvolver nas crianças o conjunto de suas potencialidades. Assim, quando chegar o momento adequado, ela terá liberdade de escolher o caminho profissional que melhor lhe aprouver. Ou seja: não se trata aqui de uma escolarização dicotômica, em que os caminhos profissionais já aparecem delineados (implícita ou explicitamente) desde cedo, mas de uma escola única, unitária, igual para todos, que proporcione a todos as mesmas oportunidades de crescimento e desenvolvimento:

Na concepção gramsciana, a preparação para uma profissão não significa a preparação imediata de mão-de-obra para o mercado de trabalho, ou seja, ela não se prende a uma aprendizagem técnica ou preparação mecânica. É, antes de tudo, a formação de hábitos adequados, necessários ao mundo do trabalho. Logo, não seria uma formação a ser realizada apenas dentro de um curto espaço de tempo, mas dentro de uma perspectiva que informe todo o processo educativo desde a primeira infância. Tinha Gramsci [...] o trabalho industrial como princípio educativo na escola, contudo, nunca aceitou que essa fosse uma mesquinha máquina de preparação de mão-de-obra. Sua preocupação prendia-se a uma escola que desenvolvesse harmoniosamente todas as faculdades do educando [...] (FARIAS, 1995, p. 146).

Fica claro que, apesar de pensar uma educação fundamentada no trabalho, Gramsci não confundia a educação para o trabalho com adestramento para o exercício de funções manuais quaisquer. Essa educação deveria se dedicar a construir o novo homem, pleno de capacidades intelectuais, manuais e reflexivas, em contraponto ao homem unilateral, formado apenas para o pensamento ou para a execução de tarefas. A escola não deve se submeter ao bel-prazer do capitalismo (que ele distingue de industrialismo), mas não pode ser descolada da vida. Há que se levar em conta a historicidade do ser humano no momento de se pensar um projeto educacional, sob pena de se desenvolver uma escola baseada em noções transcendentais e imanentes. Em outras palavras, a escola deve ensinar que a realidade posta foi historicamente construída e, portanto, pode ser transformada. Assim, o trabalho como princípio educativo se opõe à disseminação de uma “cultura desinteressada” (descolada da vida).

Enquanto Gramsci esteve preso, efetuou-se na Itália uma reforma educacional conheci-

<sup>2</sup> Este espontaneísmo é relacionado, pela autora, à prática educativa proposta por Rousseau, no Emílio.

<sup>3</sup> Ressalto que Gramsci não confunde espontaneísmo com espontaneidade. Para ele, inclusive, a espontaneidade é um elemento importante para a verdadeira disciplina.

da como Reforma Gentile, que separou a escola secundária em escola clássica e escola profissional, acentuando “[...] a separação ideológica entre a formação técnica e profissional (para o trabalho) e a formação cultural e científica para o desenvolvimento ‘espiritual’ da humanidade e, naturalmente, para a direção política do país” (MONASTA, 2010, p. 14).

Gramsci não tinha ilusões acerca da efetividade de seu projeto de escola unitária. Para ele, a escola cindida existia porque a sociedade também o era. Uma escola unitária só poderia vir a ser dentro de uma concepção de sociedade também unitária. Para esta sociedade, a noção de ser humano seria o de um sujeito *omnilateral*, sem cisões, plenamente desenvolvido. Desse modo:

A dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, característica da atual sociedade não somente deverá ser superada como também será necessário que o *homo sapiens* torne-se o complemento do *homo faber*. Essa proposta é feita por Gramsci no sentido da formação do novo intelectual, isto é, do intelectual orgânico, completo, nascido do trabalhador engajado politicamente (FARIAS, 1995, p. 153).

Face ao exposto, é perceptível o quanto o território do EMI é um espaço de disputas políticas e ideológicas entre diferentes projetos de sociedade, de ser humano e de educação. Entendemos que qualquer iniciativa no sentido de apontar as demandas formativas do professor atuante neste território não pode acontecer sem a devida e explícita opção por um desses projetos. Nessa direção, concordamos com Souza (2013, p. 414):

Ainda em relação aos professores da EPT, temos a clareza de que formamos homens e não mercadorias? Entendo que o papel desses profissionais vai além da simples preparação para o trabalho, para o mercado, dimensões objetivas e reais da vida social que não podem ser desconsideradas. No entanto, os fins do trabalho pedagógico pressupõem a preparação de homens e mulheres que saibam se situar na sociedade e compreendê-la, entender a economia política e a sua relação com o trabalho, com as condições materiais em que vivem, com o próprio trabalho docente que realizam. A formação docente para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação. Eis, então, a importância de identificarmos e avaliarmos as características de formação que esses profissionais têm recebido, incluindo seus paradigmas, de maneira a pensarmos o processo de formação continuada que se impõe ao trabalhador docente no exercício de suas funções.

A opção que fazemos está de acordo, portanto, com os princípios aqui expostos:

- Superação da dualidade estrutural por meio de uma proposta educacional que una a formação do *homo faber* à do *homo sapiens*, que ensine a pensar e fazer, conceber e executar; que habilite o estudante a produzir a própria existência dentro da lógica hegemônica vigente sem, no entanto, assumi-la como dada e acabada.
- Promoção de uma educação que caminhe na direção da politécnica, munindo os estudantes da EP dos alicerces epistemológicos que sustentam o mundo do trabalho, desde o trabalho como emprego (conforme se estabelece na categoria mercado de trabalho) até como produção cultural.
- Construção gradual de uma escola que ofereça uma formação *omnilateral*, ou seja, que supere a oposição entre formação intelectual e a técnica, sendo indispensável a combinação da instrução com trabalho produtivo.



Nesse sentido, entendemos que a formação do professor para a EP deve acontecer, nas palavras de Moura (2008, p. 35):

[...] na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e, em consequência, concentrar a riqueza e aumentar o fosso entre os incluídos e os excluídos.

Uma questão importante ao pensarmos as demandas formativas do professor bacharel diz respeito justamente ao que discutimos nas seções anteriores: a natureza essencialmente política da própria existência legal do EMI. Educar é um ato primordialmente político e assumir uma sala de aula é, invariavelmente, fazer uma série de opções igualmente políticas: como fazer o recorte curricular? Qual sequência didática adotar e com base em quê? Problematicar a realidade do estudante na sala de aula ou restringir-se ao conteúdo?

Esses encaminhamentos, muitas vezes, não são adotados pelo professor bacharel. Também não podemos garantir que o licenciado o faça, pois, mesmo que ele tenha se “preparado” para lecionar, nada o impede de executar práticas tradicionais e conservadoras, consciente ou inconscientemente.

O professor do EMI, licenciado, bacharel ou tecnólogo, precisa de uma profunda fundamentação científica referente à sua área. Contudo, esse conhecimento não pode estar compartimentado, encaixotado, isolado: esse professor precisa estabelecer relações entre a especificidade de seu conhecimento e a globalidade do fazer social, entre a dimensão teórica de sua área de estudos e a concretude do que se pratica; entre sua disciplina, as outras disciplinas e as aplicações concretas destas no “mundo real” que é o mundo do trabalho. Neste sentido, pensamos que o professor licenciado tenha bastante a aprender com o bacharel que atuou (ou ainda atua) profissionalmente em áreas diversas antes de abraçar a docência.

O professor do EMI precisa ter clareza a respeito da racionalidade pedagógica. Para um docente, pouco vale conhecer profundamente os conteúdos das disciplinas que lecionam e não ser capaz de orientar seus alunos na construção desse conhecimento; também não vale muito estar plenamente familiarizado com os aspectos tecnológicos e científicos do conteúdo a ser ministrado e desprezar os aspectos afetivos, psicológicos e cognitivos envolvidos no longo processo que é a aprendizagem. Neste sentido, o professor bacharel tem bastante a aprender com o licenciado, alguém cuja formação acadêmica e profissional se fez tendo a docência como eixo principal.

O professor do EMI precisa ter em mente a natureza política tanto da EP quanto de sua atuação nela. Urge que compreenda a posição epistemopolítica em que se coloca ao atuar num território permeado de contradições e disputas. Ainda que não coadune com os projetos de sociedade, de ser humano e de educação que orientam a EP e o EMI, é necessário que o professor os conheça, compreenda e se posicione em relação a eles, assumindo toda a carga político-ideológica de seu posicionamento perante seus alunos e seus pares. É neste sentido que licenciados e bacharéis têm muito a aprender uns com os outros. Importa que os princípios da escola unitária, do trabalho e da pesquisa como princípios educativos, da politecnia, de reconhecimento e superação da dualidade estrutural estejam claros e devidamente apropriados por parte dos docentes.

Nesse aspecto, são merecedoras de realce as considerações tecidas por Machado (2011, p. 694):

[...] o desafio da formação de professores para a EPT manifestasse de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais;

enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra.

Se agora o conhecimento tácito do trabalhador não é suficiente, precisando se erguer a partir de um alicerce teórico-científico, a sua formação passa a exigir um professor profundamente qualificado sob os aspectos científico, prático e político-pedagógico. Somente essa qualificação permitirá ao professor bacharel e ao licenciado apropriarem-se efetivamente do EMI como um território seu.

### Considerações Finais

Neste artigo, discutimos os pilares primordiais do EMI, vendo-o como um ensino que supera a dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, buscando oferecer uma formação politécnica, única e plena para que o filho da classe trabalhadora desenvolva sua autonomia como cidadão emancipado e futuro trabalhador. Infelizmente, muito do que se pratica hoje no EMI se distancia dessas propostas, afinal, o capital possui controle ideológico sobre a educação, tornando-a espaço de reprodução dos seus interesses. Óbvio que o inverso também acontece: a escola também é lugar de questionamentos e de transformação.

No Brasil, a realidade que se impõe exige que muitos dos filhos da classe trabalhadora precisem começar a trabalhar antes mesmo de concluir a Educação Básica. Dessa forma, não é surpreendente o fato desses jovens procurarem escolas cuja formação para o trabalho seja rápida e capaz de conduzi-los a um posto de trabalho que logo se mostrará a necessidade de se qualificar para se manter ali.

Nesse cenário, é importante trazer para o debate a formação dos docentes que atuam no EMI, a qual geralmente acontece de forma fragmentada, independentemente de serem licenciados, bacharéis ou tecnólogos. Mesmo os licenciados tiveram, muitas vezes, uma formação bacharelesca e em nenhum momento de suas licenciaturas lhes fora apresentada a Educação Profissional como modalidade educacional.

Importa ressaltar que sob a égide do capitalismo qualquer inclusão é sempre uma concessão feita na medida dos interesses mercantis. Por que importa que o professor do EMI conheça essa realidade? Porque é seu papel político-pedagógico “melhorar as condições dessa inclusão” (KUENZER, 2006, p. 31). Um professor que conheça de fato o território do EMI e que o assuma como seu em sua plenitude está comprometido com uma inclusão de todos os seus alunos, especialmente aqueles que vêm de cenários socioeconômicos precários. Esses provavelmente serão os alunos com menos conhecimento curricular institucionalmente validado; por conseguinte serão os alunos que mais precisarão de atenção e apoio pedagógico.

Dessa forma, em meio às contradições do capitalismo, é possível encontrar pontos de intervenção. No EMI desenvolvido na Rede Federal, graças à qualidade de sua formação, à seleção prévia de seus alunos e à política de cotas para egressos da escola pública, estudantes de diferentes extratos sociais estudam lado a lado, podendo ambos aprenderem um do outro e verem nascer a solidariedade e o engajamento político necessários para a transformação da realidade posta.

É nessa perspectiva de futuro, sem ilusões quanto a uma execução imediata e perfeita, que o EMI é concebido e proposto: como um passo primordial, em direção a uma educação que ofereça a mesma qualidade e as mesmas oportunidades para homens e mulheres.

### Referências

BEMVINDO, Vitor. A concepção socialista de educação politécnica: contribuições dos socialistas utópicos, libertários e científicos. **Histedbr on line**, Campinas, v. 16 n. 70: dez. 2016

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 1-2.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Documento base. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007.

FARIAS, Itamar Mazza. O sentido do trabalho como princípio educativo na concepção gramsciana. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 9, n. 17, p.139-155, jan. 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Homens ou máquinas. In: MONASTA, Atilio. **Antonio Gramsci.** Recife: Massangana, 2010. p. 64-67.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica:** Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MACHADO, Lucília Regina de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MACHADO, Lucília Regina de S. A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, p. 1-26, 2020.

MARX, Karl. Educação, trabalho infantil e feminino. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas: Navegando, 2011. p. 83-110.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MONASTA, Atilio. **Antonio Gramsci.** Recife: Massangana, 2010. p. 64-67.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa: Revista da faculdade de educação da USP**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

SANTOS, Dinelise Sousa *et al.* O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na reforma do Ensino Médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, p. 1-14, 2020.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro,

ro, v. 1, n. 1, p.131-152, mar. 2003.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 385-408.

Recebido em 18 de maio de 2020.

Aceito em 19 de maio de 2020.