



**III CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **CURRÍCULO INTEGRADO E EDUCAÇÃO POLITÉCNICA**

Italan Carneiro

IFPB/UFPB italancarneiro@gmail.com

**Resumo:** Fruto de pesquisa bibliográfica e documental, o presente trabalho tem como objetivo refletir acerca da formação realizada no contexto da Educação Profissional Técnica desenvolvida de forma integrada com o Ensino Médio. Para tanto, discutimos a atual proposta do currículo integrado – implantada no ano de 2004 com o objetivo superar a tradicional concepção tecnicista da formação ofertada pelos cursos técnicos profissionalizantes – que apesar de encontrar-se vinculada às concepções da educação politécnica, mantém como uma de suas principais características a profissionalização *strictu sensu*, não prevista nas concepções politécnicas.

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Currículo Integrado, Politecnia, Educação Politécnica.

### **Introdução**

Este artigo apresenta reflexões advindas da pesquisa de doutorado em andamento intitulada “Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir do perfil discente”<sup>1</sup> que tem como um dos seus objetivos específicos discutir a atual proposta formativa do currículo integrado abordando-a partir da sua vinculação com a educação politécnica. Para tanto, realizamos extensa pesquisa bibliográfica junto às áreas de Educação, História, Sociologia. Foram utilizadas ainda fontes documentais, que contemplaram leis, decretos, instrumentos, portarias, e outros documentos do Ministério da Educação.

### **Educação profissional no Brasil: formação geral x formação para o trabalho**

No Brasil, uma grande parcela da população é desde cedo obrigada a prover suas necessidades básicas através do uso da sua força de trabalho. A educação ofertada pelo Estado para estes indivíduos, a classe trabalhadora, via de regra, foi voltada ao seu adestramento, tendo como principal objetivo apenas conceder a condição técnica de realizar atividades voltadas aos interesses das classes sociais dominantes. Nesse sentido, tratando da gênese da educação profissionalizante no início do século XX, pode-se afirmar que “o desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de ‘mão-de-obra’. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho” (BRASIL, 1999, p. 567). Essa é a base que alicerça o desenvolvimento do ensino técnico e profissionalizante no Brasil e fundamenta todo um processo pautado na exclusão e dualidade

---

<sup>1</sup> Pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação em Música, subárea Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba sob a orientação do prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz.



estrutural da escola brasileira.

Segundo Kuenzer (2000, p. 20), esse modelo educacional dualista “determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira e tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho”. A gênese das propostas e medidas direcionadas à rede voltada para os trabalhadores – a da educação técnico-profissionalizante – advêm, via de regra, a partir dos interesses da classe economicamente dominante, como dito anteriormente. Portanto, em diversas ocasiões, tornou-se um instrumento do governo no exercício de uma política de caráter moral-assistencialista, com fins de controle social, como atesta o Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs<sup>2</sup>), instituições que deram origem à atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na primeira década do século XX, ao declarar que a rede foi instituída:

Considerando: Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite ás classes proletarias os meios de vencer as difficuldades sempre crescentes da lueta pela existencia; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação [...] (BRASIL, 1909, p. 6975)

Até o ano de 1942, contexto em que as instituições da Rede Federal denominavam-se Liceus Profissionais, o currículo da formação técnica não abrangia conteúdos relativos à formação geral. Somente a partir do Decreto-Lei No 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a “Lei orgânica do ensino industrial”, os conteúdos de formação geral passaram a ser ofertados pelas instituições da Rede. Conforme o o Art. 5º do documento, “presidirão ao ensino industrial os seguintes princípios fundamentais: [...] 3. No currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador” (BRASIL, 1942, p. 1997). Apesar do referido documento indicar que a formação realizada no Ensino Industrial deveria atender “1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana”, em termos efetivos, o ensino realizado nesses espaços, voltava-se claramente “2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra”, assim como, “3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura” (BRASIL, 1942, p. 1997).

---

<sup>2</sup> Criadas no governo de Nilo Peçanha em 1909 por intermédio do extinto Ministério da Agricultura, Industria e Commercio a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.



Desse modo, acerca da formação promovida pela modalidade profissionalizante da educação brasileira, podemos afirmar que historicamente configura-se como uma concepção perversamente fragmentada e excludente de educação, sobre a qual Kuenzer (1989, p. 23) tece pertinente reflexão: “Para formar as gerações de dirigentes, que não exerceriam funções instrumentais, mas sim funções intelectuais, as escolas de educação geral, que ensinavam as artes, a literatura, a cultura universal; e para formar gerações de trabalhadores, as escolas profissionais”.

### **A atual proposta do currículo integrado: aproximações com a Educação politécnica**

Ao longo da década de 1980, um amplo debate foi travado pela comunidade educacional, especialmente a partir dos educadores que se voltavam para as questões entre educação e trabalho, sobre a possibilidade de uma formação básica que superasse o ainda persistente distanciamento entre a formação geral e a formação técnica. Naquele contexto, Kuenzer (1989) afirmava que:

[...] já não se sustentam propostas pedagógicas que separam as funções intelectuais das funções técnicas; pelo contrário, o que se exige do homem moderno é uma formação que lhe permita captar, compreender e atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito político e produtivo, que, potencialmente dirigente, tenha conhecimento científico e consciência de seus direitos e deveres para dominar a natureza e transformar as relações sociais. (KUENZER, 1989, p. 23-24)

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 56), “o debate travado na década de 1980, sobre a possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, introduziu na história da educação brasileira o conceito de politécnica”, como alternativa ao modelo fragmentado e excludente da formação ofertada aos trabalhadores do país. Sobre a origem do conceito marxista de educação politécnica, Moura, Lima Filho e Silva (2015) afirmam que:

Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação que abrange todas as dimensões da vida e, portanto, é omnilateral. Essa concepção de formação humana foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politécnica ou educação politécnica, em função das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1060)

O conceito de educação politécnica opõe-se à tradicional divisão de estudos e do trabalho na qual o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo do trabalho, enquanto o ensino profissional é destinado àqueles que devem apenas executar os processos previamente estabelecidos. Segundo Frigotto, (1988, p. 444), “a politécnica implica a busca de eixos que estruturam o conhecimento organicamente, de sorte que faculte uma formação



do homem em todas as suas dimensões”. O entendimento de educação politécnica é vinculado, portanto, diretamente a uma concepção integral e unitária de conhecimento.

A partir de 2004, a proposta de formação profissional realizada na forma integrada<sup>3</sup> com o Ensino Médio, a partir da promulgação do Decreto n.º 5.154, passou a estar vinculada à educação politécnica, caracterizando-se como sendo:

[...] 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 [onde cursa as disciplinas de formação geral do Ensino Médio], contando com matrícula única para cada aluno; (BRASIL, 2004a, p. 18)

Portanto, os estabelecimentos de ensino que fizessem a opção pela forma integrada precisariam “assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 2004a, p. 18). Nestes termos, a proposta integrada adquiriu currículo próprio, estruturado com vistas a uma formação que abarcasse tanto a formação geral propedêutica, quanto a preparação para o mundo do trabalho,

Desse modo, a atual proposta do ensino técnico integrado ao Ensino Médio adquiriu o objetivo superar a tradicional concepção tecnicista da formação ofertada pelos cursos técnicos profissionalizantes, onde, via de regra, “a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino passa a ofertar um único curso que contempla tanto formação geral quanto formação técnica, portanto, não ofertando dois cursos ao seu corpo discente, um de formação geral – Ensino Médio propedêutico – e um de caráter profissionalizante, simultaneamente. A proposta integrada remete-se a um único curso, com apenas um projeto pedagógico, uma proposta curricular e uma matrícula. Dessa forma, deixando de ser possível concluir apenas o Ensino Médio de forma independente da conclusão do ensino técnico de nível médio, assim como o inverso<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> É importante ressaltar que a formação integrada trata-se de uma “modalidade de ensino praticada nas Escolas Técnicas e CEFETs desde 1942” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 22) a partir da inserção de conteúdos de formação geral no currículo dos então Liceus. O currículo integrado foi extinto no ano de 1997 pelo Decreto n.º 2.208 e voltou a ser ofertada em 2004 a partir da promulgação do Decreto n.º 5.154, momento em que passou vincular-se a politécnica.

<sup>4</sup> No ano de 2001, as diretrizes previstas na Resolução CNE/CEB n.º 04/99 foram implantadas, de modo que os CEFETs passaram a adotar o modelo pedagógico das competências. Assim, naquele momento, “o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências” (BRASIL, 2000, p. 9), de modo que os “currículos, portanto, não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas” (BRASIL, 2000, p. 10). A proposta pedagógica das competências previu a organização dos currículos em “formatos flexíveis”,



O conceito de educação politécnica opõe-se à tradicional divisão de estudos e do trabalho na qual o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo do trabalho, enquanto o ensino profissional é destinado àqueles que devem apenas executar os processos previamente estabelecidos. A concepção de educação politécnica vincula-se, portanto, diretamente a um entendimento integral e unitário do conhecimento. Acerca do currículo integrado como possibilidade de superação à dualidade educacional brasileira, Oliveira (2009) afirma que:

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para leitura do mundo e para atuação como pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (OLIVEIRA, 2009, p. 54-55)

Partindo de uma perspectiva unitária de educação, que busca a substituição de um modelo educacional demasiadamente fragmentado – onde os conhecimentos são vistos, via de regra, descontextualizados – por um entendimento mais amplo da realidade,

[...] a educação geral será compreendida como apropriação dos princípios teórico-metodológicos que permitirão compreender e executar tarefas instrumentais, dominar as diferentes formas de linguagem e situar, a si e ao seu trabalho, em relação ao conjunto das relações sociais das quais participe. Só assim o ensino de 2º grau, em sua **dimensão politécnica**, será capaz de superar tanto o academicismo clássico como o profissionalismo estreito. (KUENZER, 1989, p. 24, grifos nossos)

Nesse sentido, “o Ensino Médio deve ter uma relação direta com o que ocorre no mundo do trabalho, entretanto essa relação não pode ser confundida com uma submissão ao imediatismo preconizado pelo mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 2009, p. 54). Portanto, conforme Moura (2010 p. 886), “em sua dimensão ontológica, considerar o trabalho como princípio educativo é compreendê-lo como relação fundamental entre o homem e a natureza e, desse modo, central na produção da existência humana”. Desse modo, a formação humana ao definir o trabalho como princípio educativo não pode ser confundida com a formação de recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho.

Sobre a complexa relação entre o mundo do trabalho – que por natureza é indissociável do desenvolvimento científico – e a formação do trabalhador, Kuenzer (1989, p. 24) tece significativa

---

abarcando questões complexas como, por exemplo, a possibilidade de “saídas intermediárias e finais, sempre que possível” (BRASIL, 2001, p. 4). Nestes termos, o currículo passou a ser organizado em módulos, concebidos como unidades pedagógicas autônomas, constituídas de conteúdos estabelecidos de acordo com o perfil profissional, cujo objetivo seria a qualificação para ocupações definidas, oferecendo uma habilitação plena de técnico de nível médio. Acerca da organização curricular fragmentada, caracterizada pelas saídas intermediárias, autores como Moura e colaboradores (2012, p. 219) apontam para uma precarização da formação, que “ênfatiza a centralidade da educação profissional na dimensão econômica, tomando o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana”.



reflexão, onde destaca a contradição que dissocia o “realizar” do “conceber”, reforçando a necessidade do modelo educacional unitário, politécnico:

Por um lado, à medida que avança o desenvolvimento científico e tecnológico, as atividades no sistema produtivo vão se tornando cada vez mais simplificadas. **Esta simplificação, no entanto, é aparente, na medida em que resulta da complexificação da ciência.** Ou seja, quanto mais se desenvolve a ciência, mais se simplifica o trabalho. Contrariamente ao que se afirma, esta simplificação deveria levar à formação científica mais profunda, sob pena de divorciar-se cada vez mais o trabalhador do seu instrumento de trabalho, por não dominar a ciência que ele incorpora, tornando-se, data forma, inversamente ao que se pretende com o processo de humanização, escravo do sistema produtivo. (KUENZER, 1989, p. 24, grifos nossos)

É importante enfatizar que a concepção do currículo integrado, a partir do ano de 2004, passou a caracterizar-se como um princípio estruturante da Rede Federal de Educação Profissional, tornando-se então um dos principais eixos norteadores das atuações institucionais.

### **Distanciamentos entre a atual proposta integrada e a educação politécnica**

O restabelecimento do ensino médio integrado a partir da aproximação com a politecnia foi apontado como um marco significativo no processo de transformação da educação profissional em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e do avanço democrático, conforme o então titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Eliezer Pacheco (PACHECO, 2011, p. 11). Este entendimento, de fato, aproximou-se da perspectiva que predomina entre os autores que discutem a educação profissionalizante no contexto brasileiro. No entanto, é necessário destacar a presença de posicionamentos divergentes, visto que a elaboração, bem como a interpretação das propostas educacionais, em todos os contextos, configura um processo permeado por embates, pois, “como sabemos, a estrutura discursiva Educação, envolve múltiplos campos discursivos que têm intrínseca uma infinidade de demandas e particularidades que ocupam terrenos híbridos, disputados pelas diversas concepções de pessoa, sociedade, cultura, política e economia” (MEDEIROS; LEITE; PEREIRA, 2013, p. 147). Explicitando as críticas voltadas ao atual formato do currículo integrado, Moura (2013, p. 717) ressalta que “o EMI [Ensino Médio Integrado] enfrenta a crítica no âmbito da academia, desde as correntes mais conservadoras, que defendem a educação de cunho academicista, inspirada no iluminismo, no humanismo liberal, até os progressistas que o consideram como uma concessão aos interesses do capital”<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Destacam-se ainda autores como Arruda (2010, p. 12) que possuem o entendimento que “o ensino médio integrado que emerge do Parecer do CNE se apresenta mais como uma camisa de força para o aluno. Ele continua obrigado a cumprir duas cargas horárias distintas, mas sem a opção de abandonar um dos cursos, caso queira”.



Apesar da aproximação entre a proposta do atual currículo integrado e a concepção de educação politécnica, conforme discussão anterior, é necessário ressaltar, que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2006, p. 56). Corroborando com este entendimento, Moura (2007, p. 20) afirma que o currículo integrado possibilita a integração do Ensino Médio aos cursos técnicos “numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção”. Acerca dos limites do currículo integrado em relação à educação politécnica, Moura (2013) esclarece que:

Compreende-se que tanto na formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, **não há espaço para a profissionalização stricto sensu quando se trata da formação de adolescentes**, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. (MOURA, 2013, p. 707, grifos nossos)

A incorporação do caráter profissionalizante na atual proposta do currículo integrado configura-se assim como principal ponto de divergência com a proposta politécnica. A presença do aspecto profissionalizante contido na atual formatação encontra-se justificada pelo argumento que as condições socioeconômicas da sociedade brasileira obrigam um número significativo de adolescentes a inserir-se precocemente no mercado de trabalho em busca de renda. Refletindo nesta perspectiva, Moura (2007) argumenta que:

[...] as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politécnia ou educação tecnológica em seu sentido original, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a auto-sustentação, muito antes dos 18 anos de idade. (MOURA, 2007, p. 19)

Confirmando este panorama, destacam-se dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que, a partir da análise das condições de vida da população brasileira, apontam:

Segundo a PNAD<sup>6</sup> 2013, no grupo de pessoas entre 5 e 13 anos de idade o nível de ocupação foi de 1,8%, para pessoas de 14 ou 15 anos de idade foi de 11,4% e para aqueles com 16 ou 17 anos de idade foi de 26,4%. Outro aspecto relacionado ao

---

<sup>6</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, estudo realizado pelo IBGE que “obtem informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho e rendimento, e características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios. Temas específicos abrangendo aspectos demográficos, sociais e econômicos também são investigados”. Informações disponíveis em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=40](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40)>. Acesso em: 12/01/2016.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

trabalho de crianças está na dedicação destas aos afazeres domésticos. Assim, para o grupo de 10 a 15 anos de idade, 37,6% dos meninos e 68,5% das meninas declararam cuidar de afazeres domésticos na semana de referência [...] (IBGE, 2014, p. 32)

Desse modo, caracterizando o entendimento predominante na área da Educação, Moura (2007 p. 19) ressalta que a “solução é transitória (de média ou longa duração) porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um ‘luxo’ o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade”. Partindo deste argumento, uma quantidade significativa de autores ligados ao campo da Educação Profissional entende a atual proposta do currículo integrado como uma “travessia” para um ensino estritamente politécnico, a ser realizada num momento histórico posterior a depender, na verdade, das transformações ocorridas nos âmbitos sociais e políticos da sociedade.

No entanto, destacam-se ainda estudiosos que não visualizam o atual currículo integrado – essencialmente por conta do caráter profissionalizante – como sendo uma adequada travessia para o ensino politécnico. Ilustrando tal posicionamento, destacamos a reflexão de Nosella (2015) em relação à um dos pilares teóricos que sustentam a atual proposta:

Pessoalmente, não concordo que a estratégia da travessia ou da concessão [relativa à profissionalização] encontre sustentação na teoria da guerra de posição de Gramsci. Com efeito, salta evidente nos textos de Gramsci a fortíssima tensão teórica política relacionada à utilidade e ao perigo desse argumento (NOSELLA, 2015, p. 139)

Justificando seu posicionamento acerca do atual currículo integrado, a partir das complexas questões conceituais que circundam a atual proposta, o autor ressalta que:

Essa integração, em princípio, é irrepreensível, mas, na prática, levanta sérias preocupações de caráter conceitual, de currículo e de gestão. Integração de cultura geral e profissional não é justaposição de conteúdos, nem subsequência, nem concomitância. É articulação. Mas qual o elemento articulador? O termo/conceito “integrado” é sedutor e instigante, mas é polissêmico, podendo chegar a ser ambíguo e enganoso. (NOSELLA, 2011, p. 1057)

Acerca do caráter profissionalizante implementado no currículo, Nosella (2011) argumenta que por tratar-se da fase final da Educação Básica, o Ensino Médio necessita adquirir um caráter essencialmente formativo, sem almejar a característica profissionalizante, de modo que, “a atual apologia e expansão da profissionalização precoce é uma declaração da falência e do abandono do ensino médio público, humanista, ‘culturalmente desinteressado’, destinado a preparar dirigentes”<sup>7</sup> (NOSELLA, 2011, p. 1051).

<sup>7</sup> A expressão “culturalmente desinteressado”, nesse contexto, pode ser entendida como “mercadologicamente desinteressado”. Acerca da expressão “destinado a preparar dirigentes”, o autor entende que a formação para ser





A postura do autor encontra-se pautada no argumento que a legitimação da profissionalização de jovens na faixa etária média dos 15 anos de idade perpetua o processo de formação historicamente ofertado para a classe trabalhadora do país, desde o surgimento de instituições voltadas para tal finalidade (dentre as quais destacamos as Escolas de Aprendizes Artífices – EAAs). Historicamente, a finalidade última do processo de formação ofertada para a classe trabalhadora aponta para o atendimento das necessidades dos setores produtivos, ou seja, visa atender às demandas do mercado do mercado, em detrimento das necessidades humanas apresentadas pelos sujeitos em formação.

Nessa perspectiva, de fato, a inserção do caráter profissionalizante na proposta do currículo integrado naturaliza e legitima a inserção de uma camada da população no mercado de trabalho num momento anterior à conclusão do seu processo de formação escolar (que acontece ao término do Ensino Superior). Esta distinção entre uma escola que forma precocemente os adolescentes para o mercado de trabalho (escolas técnico-profissionalizantes) e outra escola que forma humanisticamente<sup>8</sup> para a continuação dos estudos (escolas propedêuticas), conforme discussões anteriores, historicamente, foi denominada de dualidade educacional brasileira.

Compreendemos, portanto, que a formação profissional de adolescentes com o objetivo de promover sua inserção no mercado de trabalho vai de encontro à perspectiva de formação humana defendida neste trabalho como função formativa das práxis escolares, anteriormente discutidas pois partimos do entendimento que o processo de profissionalização inevitavelmente gera perdas substanciais no processo de formação humana dos adolescentes. É importante ressaltar que no contexto da atual sociedade, no qual as relações capitalistas de trabalho assalariado, de forma naturalizada, promovem a exploração do homem pelo homem, os interesses da classe detentora dos meios de produção (elite social e econômica), via de regra, contrapõem-se substancialmente às necessidades das classes menos favorecidas (trabalhadores). Portanto, concordamos com Nosella (2015) que a presença do trabalho como princípio educativo não condiz, em nenhuma perspectiva, com as práticas voltadas à profissionalização dos adolescentes.

No entanto, partindo do entendimento que os dados sobre a realidade empírica fornecem o ponto de partida das elaborações teóricas – o que indica que a realidade material concreta configura

---

dirigente trata-se de um direito comum a todos os indivíduos. Sobre os conceitos mencionadas acima (da importância da não-profissionalização e da formação de dirigentes como direito um de todos), destacamos a seguinte de reflexão de Nosella (2011, p. 1064): “um processo de indefinição profissional de 4/5 anos é natural; custa, mas é indispensável, sobretudo quando se visa a formar um dirigente da sociedade, isto é, um cidadão pleno”.

<sup>8</sup> Mesmo, no caso do Brasil, tratando-se de um processo de formação permeado de dilemas e inadequações que ainda não visa a formação plena do ser humano.



um fator determinante de primeira ordem – a proposta do currículo integrado precisa considerar a dinâmica da sociedade brasileira, na qual o problemático processo de distribuição de renda promove níveis inaceitáveis de desigualdade socioeconômica, acarretando a perpetuação da entrada de adolescentes no mercado de trabalho objetivando seu sustento e/ou da sua família. Inseridas nesse contexto, as definições para a proposta do currículo integrado adquirem um grau de complexidade ainda maior pois além de promover a formação humana, anteriormente discutida, o currículo integrado precisa contribuir para a melhoria das condições de trabalho dos jovens estudantes. Nesse sentido, concordando com Moura (2007), entendemos que um curso precisa necessariamente dialogar com a realidade material do contexto (condições socioeconômicas da comunidade) onde se encontra inserido, configurando-se este como um fator essencial para sua efetiva relevância nas vidas dos sujeitos que se encontram em formação.

### **Considerações finais**

Diante desta encruzilhada, onde de um lado encontramos a formação humana integral (ideal) e do outro encontramos uma formação humana que se submete às demandas do mercado de trabalho que visam exclusivamente uma maior obtenção de lucro, entendemos como necessária a realização de trabalhos empíricos que produzam dados acerca da realidade da parcela da população brasileira que atualmente opta pela realização do seu Ensino Médio de forma integrada com uma formação profissional, conhecendo suas características sociais e econômicas. Também configura-se como uma questão essencial obter dados referente ao ingresso desta parcela da população na Rede Federal de Educação Profissional: Qual a porcentagem de jovens que ingressam precocemente no mercado vêm buscando ingressar na rede? Qual o seu índice de aprovação nos processos seletivos? De posse destes dados, as instituições que promovem a formação integrada adquirem maiores condições de contribuir significativamente com a formação destes sujeitos.

### **REFERÊNCIAS**

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Políticas de educação profissional de nível médio: limites e possibilidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010.

Disponível em:

<[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais\\_2010/Artigos/GT3/POLITICAS\\_DE\\_EDUCACAO.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT3/POLITICAS_DE_EDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 21/08/2013.

BRASIL. Leis, Decretos. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

gratuito. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/1909. p. 6975. (Publicação Original). 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10/04/2013.

\_\_\_\_\_. Leis, Decretos. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942**. Exposição de motivos. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-133697-pe.html>>. Acesso em: 08/06/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 16/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC/CNE, 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer161999.pdf>>. Acesso em: 18/02/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 10/05/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações para a formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos com base na Resolução CNE/CEB Nº 04/99**. Brasília: MEC/SEMTEC/CGEP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/oriplantec.pdf>>. Acesso em: 06/02/2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2.º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 435-445, out./dez. 1988. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v4n4/12.pdf>>. Acesso em: 18/08/2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Salto para o futuro** (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), boletim 07, mai./jun. 2006. Brasília: MEC/SEED, 2006.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te\\_domingos\\_leite.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_domingos_leite.pdf)> Acesso em: 17/08/2013.

IBGE/INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Informação demográfica e socioeconômica** - Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf>>. Acesso em: 12/12/2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/826.pdf>>. Acesso em: 18/08/2013.

\_\_\_\_\_. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em:



<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 18/08/2013.

MEDEIROS, Valéria Matos Leitão; LEITE, Jocileide Bidô Carvalho; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Trajetória histórica das políticas curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível médio no Brasil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p.137-153, mai./ago. 2013.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 19/07/2013.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>>. Acesso em: 20/10/2013.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27542118013>>. Acesso em: 12/05/2016.

MOURA, Dante Henrique et al. Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Brasília. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 219-222, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a11v17n49.pdf>>. Acesso em: 10/10/2013.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>>. Acesso em: 07/03/2015.

\_\_\_\_\_. Ensino médio: unitário ou multiforme?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 121-142, mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf>>. Acesso em: 07/05/2015.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 51-66, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a04v35n1.pdf>>. Acesso em: 13/08/2013.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna; Brasília: Fundação Santillana, 2011. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>>. Acesso em: 15/08/2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 08/08/2013.