

# O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral na sociedade capitalista

*Cristhian Chagas Ribeiro*

do Instituto Federal Goiano – Ceres - Goiás - Brasil

cristhianchagas@gmail.com

---

**Resumo:** Adotando por referência autores das bases conceituais da educação profissional e tecnológica, defensores da educação omnilateral, e considerando a hegemonia do modo de produção do sistema capitalista, que submete o trabalhador à sua lógica, observou-se que a estruturação do Ensino Integrado no Brasil foi implantada a fim de atender às demandas do mercado, estruturada também com o objetivo de atender a um conjunto de expectativas e cobranças dos indivíduos, que buscam na educação profissional uma garantia de inserção no mercado de trabalho. Assim sendo, considerando que a reprodução do capital está consolidada nos diversos espaços de formação social e, como consequência, torna a reproduzir a lógica desse sistema, conclui-se que, embora a perpetuação do sistema capitalista, que subordina e institui nas escolas suas práticas, só possa ser instituídos pelos próprios subordinados, apesar de não ser perceptível a esses atores, são esses mesmos atores, somados a outros, cada um em seu lugar de fala, que nos trazem a esperança de transmitirem a essa escola capitalista a possibilidade de se tornar política e pedagogicamente diferente do que ela é, e, por conseguinte, transforme as relações sociais, econômicas e políticas para além do capital.

**Palavras-chave:** Ensino Integral. Educação Profissional e Tecnológica. Educação Omnilateral. Politecnia. Trabalho.

---

## Introdução

Os espaços formais de educação sempre foram cenários de debate na luta contra hegemônica e no terreno contraditório que, na “realidade rebelde”, nas palavras de Gramsci, pode nos conduzir para a superação do sistema de capital (FRIGOTTO, 2009, p. 171). Não obstante, a escola, a principal instituição formal de educação, se consolidou em uma realidade que, a origem da própria palavra, traz consigo a tradução do que podemos chamar de divisão, ainda que primitiva (pois ainda não tínhamos aqui o sistema que originou e consolidou a divisão da sociedade em classes, trazida por Marx, à luz do sistema de capital), de classes, existente na Grécia antiga, em que a Escola, em seu sentido etimológico, traz consigo o significado de “o lugar do ócio” (SAVIANI, 2007, p. 155). Dessa maneira, se classificava os que dispunham de tempo livre, que iam para a Escola, em contraposição àqueles que eram instruídos para o trabalho, considerados escravos, que trabalhavam para aprender e aprendiam para trabalhar, o que caracterizou a histórica dualidade entre a escola de formação geral, para aqueles que pretendem seguir pelo caminho acadêmico e cursar um ensino superior, e a escola profissionalizante, voltada para

os setores populares, que “depositam” na educação profissional a única possibilidade de se inserirem no mercado trabalho (MOURA, 2007).

Destarte, apesar de a escola ter sofrido várias rupturas conforme cada sociedade, cultura e recorte histórico, em quase todas elas, a escola se torna o instrumento de replicação da cultura imposta pela classe dominante (SAVIANI, 2007). Assim sendo, a dualidade do sistema de ensino brasileiro implica basicamente em uma escola que busca atender aos interesses das classes economicamente privilegiadas, e por outro lado, outra escola que busca atender aos menos favorecidos. Portanto,

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o objetivo do ensino secundário e normal era o de “formar as elites condutoras do país” e o objetivo do ensino profissional era o de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.” A herança dualista não só perdurava como era explicitada. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 281)

Ainda no entendimento de Saviani (1987), corroborado por Oliveira (2003), embora no transcorrer da história da educação brasileira tenha ocorrido reformas, a marca da dualidade se mantém não por questões legais, todavia, está alicerçada na própria estrutura de classes, consolidada pelo sistema capitalista de produção e, apesar de não se pensar e não se defender uma relação de espelhamento entre o processo educativo e o processo de produção, reconhecemos que existe uma profunda relação entre o que se foi pensado e o que se foi implementado nas práticas educacionais, nas políticas para a Educação e o movimento organizado no processo de produção capitalista. Nesse sentido, Mészáros (2008, p. 35) afirma que:

O impacto da lógica incorrigível do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no domínio educacional mudaram desde os primeiros dias sangrentos da “acumulação primitiva” até ao presente, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas, como veremos na próxima seção. É por isso que hoje o significado da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar do colete-de-forças da lógica incorrigível do sistema: através do planeamento e da prossecução consistente da estratégia de quebrar a regra do capital com todos os meios disponíveis, assim como com todos aqueles que ainda têm de ser inventados neste espírito.

Portanto, embora busquemos uma educação unitária e um sistema educacional autônomo em relação ao modo de produção capitalista, imaginarmos uma educação unitária e plenamente autônoma, é desconhecer a própria materialidade histórico-dialética de como as relações do modo de produção se relacionam com os espaços de formação social, político e econômico, como é o caso dos espaços formais de educação, as Escolas.

É nesse contexto que encontramos nossa questão norteadora: É possível desenvolvermos um modelo de educação unitária, através de uma educação profissional e tecnológica, em uma sociedade capitalista? Se torna uma questão problemática, não pelo fato de termos um sistema dual ou por buscarmos uma educação unitária, mas, principalmente, no contexto de que o sistema capitalista se consolida sob a égide da divisão de classes. O que gera uma inquietação de: Como consolidar uma educação unitária em meio a um sistema segregador e excludente, que seja capaz unir a formação científico-tecnológica à compreensão histórico social, consentindo às classes trabalhadoras o conhecimento dos embasamentos sociais, políticos, técnicos e culturais do atual sistema produtivo e, dessa maneira, arquitetar o trabalho como divisão central do processo educativo? (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012)

### **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral à luz do capitalismo**

Primeiramente, esse artigo não tem como objetivo trazer soluções para os problemas postos pelo Capitalismo. No entanto, precisamos entender que, quando Marx e Engels nos sugere a superação do Capital, eles, primeiro, sistematizam e problematizam questões de ordem histórica desse sistema (ALGEBAILÉ; OLIVEIRA, 2020). Desde que o homem saiu do seu estado natural e passou a viver sob a égide de um contrato social, dá-se origem então aos germes do que se transformaria, anos mais tarde, no sistema Capitalista (MOSQUERA, 2014). Dessa forma, Marx problematiza um sistema que vem se desenvolvendo desde o século XII, contexto em que “nasceu e prosperou rapidamente uma nova espécie de civilização, radicalmente diversa de todas as que a precederam, tanto sob o aspecto da mentalidade coletiva quanto da organização das instituições sociais. Era o capitalismo” (COMPARATO, 2011, p. 255), e que é possível de se identificar suas mazelas e disfunções.

Todavia, o sistema socialista, proposto por Marx, nunca teve chance de ser implantado no contexto idealizado por ele e, por sua vez, não foi sistematizado e problematizado como foi o Capitalismo. Talvez, seja por isso que se busque tanto uma resposta em um sistema que, parece trazer a resposta para questões que tanto nos afligem, a desigualdade social, que culmina em uma sociedade de classes que forma homens e mulheres desiguais (JABBOUR; DANTAS, 2021).

No entanto, não podemos ser tão ingênuos, porque, para além de soluções apenas teorizadas, temos um sistema Capitalista que ainda não foi superado, por ainda não ter

atingido o ápice do seu desenvolvimento (ALGEBAILÉ; OLIVEIRA, 2020), e nesse sentido, Marx nos fala que não podemos ficar presos no campo da escolástica, onde tudo é teorizado e nada é feito (FRIGOTTO, 2009).

Nesse sentido, temos que agir de maneira a entender as diversas forças que agem no movimento do sistema que vivemos hoje. É como na Física, de acordo com cada movimento físico que um dado corpo realiza, forças favoráveis e opostas agem nesse mesmo objeto, ou seja, para cada força exercida sobre dado objeto, eu tenho também uma força de resistência, que age contrariamente sobre esse mesmo objeto. Quando entendemos isso, devemos entender também que não é diferente nos sistemas econômicos-políticos-sociais, nos quais estamos inseridos. A partir da identificação dessas forças que impulsionam o sistema Capitalista, a qual chamaremos de movimento hegemônico, temos que entender como fazer um movimento de resistência, que chamaremos de movimento contra hegemônico. Mas, o mais importante, não podemos ficar presos a uma ideia conceitual de Marx, que a única solução é um sistema que ele teorizou e denominou de Socialista. Devemos entender que, para aquela época, Marx sistematizou, problematizou e, para não ficar no campo das ideias, teorizou um sistema que ele denominou Socialismo. No entanto, se pensarmos com Marx, para além de Marx, podemos continuar o exercício de Marx para enxergarmos as disfunções do sistema Capitalista e desenvolvermos ações para transformá-lo em um outro sistema que seja mais justo e equânime (FRIGOTTO, 2009).

O objetivo não pode ser somente implantar um sistema pensado por alguém em um determinado recorte histórico. Não obstante, que consigamos desenvolver, nas pessoas, o exercício de se questionar a própria condição em que elas se encontram e proporcionar que ajam de forma consciente (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), atuando de maneira a se criar um sistema que supere o sistema do Capital. Mas tendo sempre em mente que todo sistema tem suas eficiências e deficiências, e que a inconformidade faz parte do ser humano, que sempre será um vir a ser (GRAMSCI, 2001).

Muitas vezes pensamos em um sistema socialista, mas à luz do sistema capitalista, então, logo pensamos, o quanto seria bom se quem quisesse ser médico, pudesse ser?! Entretanto, nem nos damos conta que muitas pessoas querem ser médicas porque, no sistema capitalista, essa é uma profissão que, se alcançada, pode proporcionar uma renda acima da média e, com isso, proporcionar ao indivíduo pertencer a uma classe superior às demais. Assim sendo:

Marx, que conhecia muito bem a Fenomenologia, resolve a dificuldade correspondente (na Crítica ao Programa de Gotha) aos dois modos diferentes de declinar a “igualdade” (que é sempre parcial e limitada) a dois estados diferentes de desenvolvimento da sociedade pós-capitalista: no estágio socialista, a distribuição segundo um “direito igual”, ou seja, retribuindo com medida igual o trabalho fornecido por cada cidadão singular e sempre mais diferente, produz uma evidente desigualdade na retribuição e na renda; nesse sentido o “direito igual” não é outra coisa senão o “direito da desigualdade”. No estágio comunista, a satisfação igual das diferentes necessidades comporta também uma desigualdade na distribuição dos recursos, só que o enorme desenvolvimento das forças produtivas, satisfazendo igualmente as necessidades de todos, torna tal desigualdade sem importância (LOSURDO, 2011, p. 58).

Por isso que é complicado afirmarmos que, o melhor sistema, é o idealizado por Marx, já que nossas ideias não são isentas de partidarismos. Porque comparamos algo como sendo melhor ou pior, sempre com relação a alguma coisa. E caímos no dilema do prisioneiro da teoria dos jogos<sup>1</sup>.

Nesse contexto, Bourdieu (2008, p. 138) alega que “[...] os agentes sociais não realizam atos gratuitos”. A isso podemos entender que tudo que fazemos está ligado a um ato de interesse, ou seja, por um objetivo que nos seja favorável em algum sentido ou algum interesse que tenha um lucro final. Pois, segundo esse autor, o verdadeiro sentido desta palavra gratuito não traz motivação e assim argumenta que: “o que é gratuito é o que é por nada, que não é pago, que não custa nada, que não é lucrativo” (BOURDIEU, 2008, p. 139). Por conseguinte, torna-se alvo de discussão que, se algo proposto não é lucrativo, não é relevante lutar ou dar-lhe a devida importância porque não há um ganho para fazer um sentido ao que está em jogo, conseqüentemente, essa condição não desperta o interesse dos agentes de um campo considerado de lutas, sendo essa uma realidade presente em vários campos que, de certa forma, buscam além do capital simbólico, o capital econômico.

Portanto, se o homem não nasce homem, mas humaniza-se, ao produzir-se a si mesmo por meio do trabalho entendido como “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (KARL MARX, 2011, p. 188), se ele se construiu ao longo de sua existência, ele também construiu o sistema social (a Sociedade) e posteriormente o sistema capital (o Capitalismo). Dessa forma, assim como o homem é

---

<sup>1</sup> O Dilema do Prisioneiro é um dos mais famosos exemplos de aplicação de teoria dos jogos. Proposto por Melvin Dresher e Albert Tucker (1950), o jogo, resumidamente, propõe uma situação em que dois jogadores devem escolher entre cooperar e não cooperar de forma simultânea. Se ambos os jogadores cooperam, payoff é bom para os dois jogadores e tem valor B, se os dois não cooperam o payoff para ambos tem valor C e se os jogadores tomam decisões diferentes, aquele que coopera tem resultado D e o que não coopera tem resultado A. De maneira que  $A > B > C > D$ . (ALMEIDA; CHACHA, 2014, p. 38)

um vir a ser, ele também se recria e se transforma e transforma consigo o sistema no qual ele se relaciona com outros homens. Nesse sentido, conforme o homem continua se construindo, ele continua moldando o sistema econômico e político. Então, nada está perdido, o homem continua se transformando e melhorando a si mesmo e à sociedade a sua volta. Mas não é em pouco tempo a percepção dessas mudanças.

### *Uma Reflexão Multidisciplinar Sobre a Educação Omnilateral*

Gramsci inicia sua fala no livro *Cadernos do Cárcere*, volume 2, remetendo seu diálogo aos intelectuais que cada classe produz. Ao se trazer essa visão para o campo da educação, é possível se observar, mesmo empiricamente que, em diversas ocasiões, pessoas que se consideram como parte dos intelectuais do ensino, se consideram também à parte do sistema, e se colocam, muitas vezes, “como autônomos e independentes do grupo social dominante” (GRAMSCI, 2001, p. 17). Mas o que isso tem a ver com a formação profissional e tecnológica e a superação da sociedade capitalista?

Essa crença de que somos intelectuais da nossa classe e, por isso, somos independentes, autônomos, e dotados de características próprias, tem transformado essa mesma classe no que Gramsci classificou como aristocracia togada. No entanto, se eu não me vejo como sujeito reflexivo e transformador do meu meio, como poderei contribuir para a construção de um sujeito integral, que tenha capacidade de trabalhar pensando e pensando para trabalhar e construir novos caminhos? (ANTUNES, 2009; CIAVATTA, 2014; FRIGOTTO, 2009; GRAMSCI, 2001; SAVIANI, 2007)

Nesse sentido, apesar de Gramsci ser considerado, de certa forma, ingênuo, ele apresenta em seus textos a percepção de quem enxerga, com clareza, que, os intelectuais de algumas classes, idealizam e controlam as linhas que manipulam o restante da sociedade. Mas e quanto àquelas pessoas que o sistema convence de que estão no controle, mas esse próprio convencimento é um estado da manipulação? (GRAMSCI, 2001)

E isso nos remete à visão da biologia evolutiva de Darwin, que relata a adaptação do mais forte, que, no reino animal, é caracterizada pela seleção genética de grupos dominantes e grupos dominados. Podemos observar essa classificação em ação se analisarmos o filme: “Vida de Inseto”, que oferece uma metáfora propícia para análise de arranjos no mundo do trabalho e as relações de poder entre os sujeitos e grupos na sociedade contemporânea. Quando o personagem principal se torna reflexivo e altera sua prática, essa prática também altera o pensamento, primeiro individual, depois, coletivo.

Gramsci (2001, p. 62) explica esse comportamento afirmando que “[...] a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época”.

Nesse sentido, podemos trazer a visão de Gramsci e Darwin, para dialogar com posições ideológicas como as de Esquerda e Direita, que ditam a forma de se ver o sistema político-econômico-social, e de se criar o mundo, mas que a cada recorde histórico adquire novos significados.

Segundo Tarouco e Madeira (2013, p. 151):

O uso das categorias esquerda e direita para indicar preferências políticas remonta à Revolução Francesa, na reunião dos Estados Gerais, no final do século XVIII. Delegados identificados com igualitarismo e reforma social sentavam-se à esquerda do rei; delegados identificados com aristocracia e conservadorismo, à direita. A distinção original entre defesa da ordem ou da mudança correspondia a uma disposição espacial e ao longo do século XIX na Europa a distinção entre esquerda e direita passa a ser associada com a distinção entre liberalismo e conservadorismo. Com a expansão do movimento operário e a difusão da perspectiva marxista o conteúdo da posição de esquerda passa a incorporar a defesa dos interesses da classe proletária. Com os debates da socialdemocracia no final do século XIX e a revolução russa de 1917, a defesa do capitalismo desloca a burguesia para a direita. A emergência do keynesianismo a partir da década de 1930, por sua vez, e dos estados de bem-estar social com suas políticas redistributivas, reforçaram a oposição entre a liberdade de mercado e o Estado interventor, deslocando também o liberalismo para a direita.

É importante entendermos essas visões, porque somos governados, mesmo que de maneira fragmentada, pela influência de cada um desses conceitos e, ora temos governos que pendem para a esquerda, ora temos governos que pendem para a direita. Mas o que esse breve histórico demonstra, é que os conceitos de Esquerda e Direita mudaram consideravelmente ao longo do tempo, assim como as classes que os compõem. Por isso é importante entendermos de onde viemos para não perdermos nossa identidade, para quando avançarmos, como ocorrido outrora com a classe burguesa, que se elevou, mas sem as bases de uma visão integral de ser humano, apenas ocupou uma lacuna de poder.

Contudo, é no campo político que temos nossas vidas influenciadas (SOUZA, 2006). É nesse campo político que se define que o litro da gasolina custe R\$ 6,00 (seis reais), que o pacote de arroz custe R\$ 30,00 (trinta reais), que o valor de U\$\$ 1,00 (um dólar) custe quase R\$ 6,00 (seis reais). Assim sendo, somente com uma educação transformadora, que eleve o nível do cidadão nos diversos aspectos que formam o ser humano e moldam a sua realidade, que se é capaz de formar sujeitos integrais que tenham condições de refletir sua prática, e que sua prática reflita o seu pensar e o seu agir e

transformar na/da sociedade (CIAVATTA, 2014; FREIRE; NOGUEIRA, 1993).

Portanto, dentre os sistemas de ideias defendidas por cada um dos autores aqui citados, todas convergem para um ponto em comum: Qual a natureza da condição humana e do comportamento humano?

De acordo com a Constituição Federal, “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente” (BRASIL, 1988). Todavia, apesar de o povo exercer a titularidade do poder, ergue-se a seguinte indagação: Por qual motivo os titulares do poder, o povo, conhecem tão pouco, ou quase nada, acerca dos seus direitos, deveres, sua cidadania e nossa democracia? Pois, como disse Wittgenstein em uma carta enviada para seu amigo e ex-aluno, Norman Malcolm:

Qual é o interesse em estudar filosofia, se tudo o que ela faz por vocês é torná-los capazes de se exprimirem de maneira relativamente plausível sobre certas questões abstrusas de lógica etc., e se não melhorar a maneira de vocês pensarem as questões importantes da vida do dia a dia, se não tornar vocês mais conscientes do que um jornalista qualquer na utilização de expressões perigosas que as pessoas dessa espécie utilizam para seus próprios fins? (MALCOLM; WRIGHT; WITTGENSTEIN, 2001, p. 93, tradução minha)

A palavra filosofia utilizada por Wittgenstein pode, aqui, ser substituída por cada uma das disciplinas que compõem o currículo formal de ensino, sem prejuízo de alterar o sentido do contexto apresentado pelo autor, que nos traz a pergunta chave: Por que estudamos durante tantos anos no ensino formal, se não for para melhorar a maneira de pensarmos as questões importantes da vida do dia a dia?

Nesse sentido, os autores apresentados contribuem como alicerces das bases conceituais da educação profissional e tecnológica, de maneira a dar sustentação para o que Ciavatta (2014) afirma: “por isso que lutamos”. Lutamos pela autonomia do indivíduo em poder exercer plenamente suas capacidades e, com isso, transformamos o nosso coletivo, ao qual denominamos sociedade.

### *A Escola, a Formação Politécnica e o Sistema do Capital*

Ao pensarmos nos pontos analisados no presente trabalho sobre a educação, e ao relacionarmos essas análises a uma possibilidade que está envolta à utopia de um ensino igualitário e a um projeto de escola unitária a qual defendemos, existe aqui alguns pontos que precisamos ponderar. O primeiro deles é voltarmos à nossa questão norteadora: É possível desenvolvermos um modelo de educação unitária, através de uma educação profissional e tecnológica, em uma sociedade capitalista?

Por todo o exposto anteriormente, nossa resposta poderia ser no sentido de negativa a essa probabilidade. Pois, se por um lado as instituições formadoras de consciência, como as escolas, estão intrinsecamente interligadas e obedecem à lógica do movimento do sistema capital, como se servissem a esse mesmo sistema apenas como instrumento de reprodução, por outro lado, cabe aqui ressaltarmos que, para além dessa cumplicidade entre quase todas as instituições com a reprodução das relações sociais, temos ainda uma cultura própria nas escolas, que é conservadora dos modos e costumes do sistema capitalista. Os atores presentes na escola, docentes, técnicos administrativos e discentes, convivem em uma cultura que não é estabelecida pela escola, todavia, eles próprios a constituem.

Ainda que seja de nosso entendimento que a educação foi e é utilizada como um aparelho de reprodução e de socialização de um sistema que garante a perpetuação da hegemonia burguesa, a instituição, Escola, não possui vida própria. E mesmo que ela seja regida por leis e normas estatais, ainda assim não está livre da influência e práticas de subordinação perpetuadas pelo sistema do capital como forma de manter sua hegemonia. Não existe um impasse. Assim sendo, a perpetuação do sistema capitalista, que subordina e institui nas escolas suas práticas, só podem ser instituídos pelos próprios subordinados, apesar de não ser perceptível a esses atores.

Esse exercício de interpretação das forças que constituem e operam na escola, não é uma crítica ou uma busca dos responsáveis pela perpetuação do capitalismo e do sistema dual. Longe disso, essa explanação nos serve como base para entendermos que, apesar de a escola ser caracterizada como apartidária e laica, os atores que exercem seu papel nela, não o são, e nos trazem a esperança de transmitirem a essa escola capitalista a possibilidade de se tornar política e pedagogicamente diferente do que ela é (OLIVEIRA, 2009).

O fato de a escola pública se democratizar e se abrir para receber sem distinções as diferentes classes que compõem nossa sociedade, não diminui a distância que existe entre a escola pública brasileira e a escola unitária idealizada e defendida por (GRAMSCI, 2001; MANACORDA, 1992; NOSELLA, 2004). A solução para termos um modelo de educação unitária, através de uma educação profissional e tecnológica, em uma sociedade capitalista, vai muito além de proporcionar uma educação igualitária para pessoas de todas as classes em um mesmo recinto, pois, a hegemonia do capital, seja na escola pública, seja na escola privada, não distingue cor, gênero ou credo, ela pratica uma “lei” que, embora não escrita, age veladamente como uma cultura de dominação de valorização do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, que dualiza a teoria da prática e perpetua

a competição e o individualismo, que no vulgo ditado popular, se traduz na frase: “Farinha pouca, meu pirão primeiro”. Com isso, para se manter a hegemonia do sistema capital, ele nos confunde e disfarça seu modo de agir em nossa sociedade para se perpetuar através de uma cultura enraizada em valores e práticas próprias de cada classe, independentemente se na escola ou em outro meio de reprodução social. Portanto, não bastaria colocar todas as pessoas em um mesmo sistema de ensino para resolver o problema estrutural da dualidade educacional.

Nesse sentido, a escola não se torna apenas uma reprodutora do sistema capital, ela se torna o próprio sistema quando os atores que dão identidade para essa escola também advêm desse mesmo sistema e pertence a uma determinada classe. Por essa razão, a defesa de uma educação unitária encontra resistência prática em sua implantação, ao passo que a escola politécnica, que deveria formar o indivíduo em suas múltiplas dimensões, encontra-se limitada na própria cultura reproduzida no campo das lutas de classes do sistema capital e no interior dos sistemas educacionais.

Outro viés é, que para o sistema capital, só tem valor o que se é possível negociar, e para as classes que só possuem sua mão de obra, para trocar por produtos ou serviços de necessidades imediatas, não encontram amparo em uma escola de formação ampla do aluno, já que esse aluno não possui tempo para se formar de maneira integral, considerando que ele tem que trocar suas habilidades práticas para suprir suas necessidades econômicas. Com isso, a escola tradicional de pouco serve para classes sociais que não dispõem de recursos para se manterem vivos, e procuram uma solução imediatista que proporcionem a eles terem uma profissão de imediato, para terem um emprego e uma renda para trocarem por comida e moradia, de ordem cada vez mais individual e mais econômica. Dessa forma, o domínio hegemônico se estabelece em nossa sociedade a medida em que, o fato de a pessoa possuir renda se torna mais importante do que possuir conhecimento, que para as classes operárias, não tem como se tornar mercadoria. Assim sendo, o conhecimento só tem sentido de ser se puder ter valor de troca imediata.

Em uma educação integral, de cunho profissional e tecnológico, os desafios são ainda maiores, já que a EPT, embora tenha sido pensada para:

[...] reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 43-44)

Contudo:

[...] as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnicidade 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. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 23–24)

Aos pertencentes às classes menos favorecidas, as modalidades de formação voltadas para o trabalho são enxergadas como prioridade muito mais imediatistas, voltada para as necessidades do mercado. Não obstante, essa necessidade não é só do mercado, mas também do próprio indivíduo. Ele necessita de satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência e se preocupa apenas que o curso técnico profissionalizante lhe renda, em um menor tempo possível, uma profissão que lhe proporcione salário e renda de maneira imediata. Dessa forma, o processo de formação passa a ser avaliado não pela emancipação proporcionada ao indivíduo, à sua integralidade, mas única e exclusivamente pelo cunho econômico e, embora o curso possa ter sido bem estruturado, pensado de forma integral e emancipadora, com professores capacitados, ambiente que propicie a práxis entre teoria e prática, o que valerá, será se o curso possibilitou ao aluno que arrumasse um emprego. Segundo Oliveira (2009, p. 156):

Aparecem, a cada dia, novos cursos nas faculdades particulares. Cursos com denominações das mais variadas e sem nenhuma tradição, mas que encontram uma clientela ansiosa por arranjar um emprego e que termina por procurar estes cursos, sabendo da qualidade duvidosa das instituições por eles responsáveis, abrindo mão da qualidade, pela necessidade imediata de adquirir uma mercadoria a ser trocada no mercado.

Assim sendo, a educação se transformou em um investimento que represente uma possível garantia de inserção no mercado de trabalho e a educação é reduzida a apenas uma formação profissional, muitas vezes insuficiente para inserir o indivíduo no mercado de trabalho.

### **Considerações finais**

Diante do que fora exposto, entende-se que é necessário a existência da continuidade das táticas focais no contexto da implementação das ações do Estado, proporcionando uma eficácia maior nas políticas públicas de ensino e possibilitando aos mais vulneráveis a chance de terem acesso à EPT. Lembrando que, tão essencial quanto a

existência de vagas a serem ofertadas é a garantia de que os alunos preencham os requisitos de elegibilidade para a admissão ao ensino médio, também se faz necessário a garantia da permanência deles.

A estruturação da educação integrada no país foi implantada a fim de atender à demanda do mercado, fundamentado na dualidade estrutural. Todavia, distanciar-se dessa dualidade não garante a proteção de um ensino profissional politécnico e uma formação omnilateral. Pois, a escola é apenas um dos espaços de reprodução social. E, segundo o filósofo Istvan Mészáros, primeiro teríamos que ter uma mudança material, para só então mudarmos a escola. Dessa forma, só conseguiremos construir uma escola unitária quando a mudança cultural se materializar como prática hegemônica em outros espaços formação de consciência e se torne sistêmica.

Este modo de formação tem como finalidade desenvolver de forma omnilateral, um processo que atenda a prática produtiva partindo dos elementos que estão na base do planejamento da produção moderna. Ou seja, contribuir para despertar um ser humano crítico, emancipado, que tenha autonomia e consciência da realidade geral de seu contexto e de sua sociedade. É uma educação voltada para todos os lados e amplos sentidos. Que as pessoas tenham participação na sociedade, que não sejam apenas uma peça de uma engrenagem do sistema capitalista, mas que se tornem cidadãos produtores, líderes e usufruam dos produtos que produzem.

Por fim, conclui-se que é necessário que exista o investimento e os avanços na qualidade do ensino médio integrado e na educação profissional e tecnológica, entretanto, precisa-se manter a lucidez de que os avanços dos indicadores dependem, também, do avanço da primeira parte da Educação Básica, desde os primeiros anos, e de uma mudança estrutural, a começar pelo nosso lugar de fala. Embora a perpetuação do sistema capitalista, que subordina e institui nas escolas suas práticas, só possa ser instituídos pelos próprios subordinados, apesar de não ser perceptível a esses atores, são esses mesmos atores, somados a outros, cada um em seu lugar de fala, que nos trazem a esperança de transmitirem a essa escola capitalista a possibilidade de se tornar política e pedagogicamente diferente do que ela é, e, por conseguinte, transforme as relações sociais, econômicas e políticas para além do capital.

---

**Integrated education, polytechnics and omnilateral education in capitalist society**

**Abstract:** Adopting as reference authors of the conceptual bases of professional and technological education, defenders of omnilateral education, and considering the hegemony of the capitalist system's mode of production, which submits the worker to its logic, it was observed that the structuring of Integrated Education in Brazil was implemented in order to meet the demands of the market, structured also with the objective of meeting a set of expectations and demands of individuals, who seek in professional education a guarantee of insertion in the labor market. Therefore, considering that the reproduction of capital is consolidated in the various spaces of social formation and, as a consequence, it reproduces the logic of this system again, it is concluded that, despite the perpetuation of the capitalist system, which subordinates and institutes its practices in schools, can only be instituted by the subordinates themselves, despite not being noticeable to these actors, it is these same actors, added to others, each in their place of speech, that bring us the hope of transmitting to this capitalist school the possibility of making politically and pedagogically different from what it is, and therefore transform social, economic and political relations beyond capital.

**Keywords:** Comprehensive Teaching. Professional and Technological Education. Omnilateral Education. Polytechnics. Work.

**Educación integral, politécnica y educación omnilateral en la sociedad capitalista**

**Resumen:** Tomando como referencia autores de las bases conceptuales de la educación profesional y tecnológica, defensores de la educación omnilateral, y considerando la hegemonía del modo de producción del sistema capitalista, que somete al trabajador a su lógica, se observó que la estructuración de la Educación Integrada en Brasil se implementó con el fin de atender las demandas del mercado, también estructurado con el objetivo de atender un conjunto de expectativas y demandas de los individuos, que buscan en la formación profesional una garantía de inserción en el mercado laboral. Por tanto, considerando que la reproducción del capital se consolida en los diferentes espacios de formación social y, en consecuencia, reproduce la lógica de este sistema, se concluye que, si bien la perpetuación del sistema capitalista, que subordina e instituye sus prácticas en las escuelas, sólo puede ser instituido por los propios subordinados, a pesar de no ser perceptible para estos actores, son estos mismos actores, sumados a otros, cada uno en su propio lugar de discurso, los que nos traen la esperanza de transmitir a esta escuela capitalista la posibilidad de hacerla política y pedagógicamente distinta de lo que es, y por tanto transformar las relaciones sociales, económicas y políticas más allá del capital.

**Palabras clave:** Educación Integral. Educación Profesional y Tecnológica. Educación Omnilateral. Politécnico. Trabajo.

---

**Referências**

ALGEBAIL, E.; OLIVEIRA, F. J. G. DE. A superação do capitalismo em questão: com que prática, em qual direção? **Espaço e Economia**, n. 17, 14 nov. 2020.

ALMEIDA, H. F.; CHACHA, L. A. Dilema do Prisioneiro Iterado e Estratégia Evolucionariamente Estável: Uma Abordagem Econômica. **Revista de Economia**, v. 40, n. 1, p. 35–53, 2014.

ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2.ed., 10. ed. São Paulo, SP: [s.n.].

BOURDIEU, P. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. 9ª ed. Campinas, SP: Papius, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER CNE/CEB Nº 16/99 Trata das Diretrizes Curriculares**

**Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico** Brasília, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO**. 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo de educação profissional e tecnológica - Concepção e diretrizes**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 11 ago. 2021.

Clavatta, M. O Ensino Integrado, a Politecnicidade e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.

Comparato, F. K. Capitalismo: civilização e poder. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 72, p. 251–276, 2011.

Freire, P.; Nogueira, A. S. **Que fazer: teoria e prática em educação popular** Petrópolis Vozes, , 1993.

Frigotto, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168–194, 2009.

Frigotto, G.; Clavatta, M.; Ramos, M. N. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Gramsci, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 2ª ed. RJ: Civilização Brasileira, 2001. v. 2

Jabbour, E.; Dantas, A. Sobre a China e o “socialismo de mercado” como uma nova formação econômico-social. **Nova Economia**, v. 30, n. 3, p. 1029–1051, 1 fev. 2021.

Karl Marx. **O Capital [Livro I]: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Boitempo, 2011. v. 1

Losurdo, D. **Stalin: História crítica de uma lenda negra**, 2011.

Malcolm, N.; Wright, G. H.; Wittgenstein, L. **Ludwig Wittgenstein: A memoir, with a Biographical Sketch by G. H. von Wright**. second ed. New York: Oxford: Clarendon Press, 2001.

Manacorda, M. A. **História Da Educação: Da Antiguidade Aos Nossos Dias**. 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez/Autores Associados, 1992. v. 27

Mészáros, I. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Mosquera, C. R. El contrato social de la pax capitalis: la necesidad de un juicio educativo en red. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 241, p. 481–496, dez. 2014.

Moura, D. H. **EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**

TECNOLÓGICA: DUALIDADE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO. **HOLOS**, v. 2, p. 4–30, 2007.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, R. DE. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 249–263, 2003.

OLIVEIRA, R. DE. A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. **Cadernos de Educação**, v. 0, n. 32, p. 141–160, 2009.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educaçao**, v. 12, n. 34, p. 152–165, 2007.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20–45, 2006.

TAROUCO, G. DA S.; MADEIRA, R. M. Partidos, Programas e o debate sobre Esquerda e Direita no Brasil. **Rev. Sociol. Polít**, v. 21, p. 149–165, 2013.

---

#### Sobre o autor

**Cristhian Chagas Ribeiro** - Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (IF Goiano - Campus Ceres). Possui especialização em Gestão Pública Municipal pela Universidade de Brasília (UNB) - (2019). Possui especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasil Central (FBC) - (2016). Possui graduação em Administração Pública pela Universidade Federal de Catalão - GO (UFCAT) - (2021). Possui graduação em Biomedicina pela Faculdade Padrão (2012). Atualmente é Vereador na Câmara Municipal de Porangatu-GO (2021-2024) e Servidor efetivo da Universidade Estadual de Goiás no cargo de Analista de Gestão Governamental.

---

Recebido para avaliação em abril de 2022

Aceito para publicação em junho de 2022