



## **DA FORMAÇÃO INTEGRAL AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRESSUPOSTOS, CONCEPÇÕES E DESAFIOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

SILVA, Cleverson Ramom Carvalho

*Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - UEMG*

*Ramom.carvalho@outlook.com*

PEIXOTO FILHO, Dr. José Pereira

*Professor do Programa do Pós-Graduação em Educação - UEMG*

*jpeixotofi@hotmail.com*

771

### **RESUMO**

Os processos de globalização e de reestruturação produtiva estão intimamente relacionados com a formulação das políticas nacionais e internacionais, principalmente no que se refere à educação e suas múltiplas funções. Nesse contexto, surgem os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, que possuem como proposta a oferta do ensino profissionalizante, partindo de uma concepção integral de educação profissional. Nesse sentido, o presente artigo busca compreender de que maneira esse compromisso se traduz na mera justaposição de conteúdos da área técnica com os do ensino médio, de forma a ampliar e discutir o conceito de ensino médio integrado, evidenciando assim os desafios que se colocam à proposta de formação integral na educação profissional. A metodologia baseia-se na reflexão sobre trabalhos publicados e bibliografia disponível acerca do assunto, que procuram perceber como a proposta de ensino médio integrado, em seu sentido mais amplo, está presente nos Institutos Federais via análise documental de Projetos Políticos Pedagógicos, Decretos e documentos normativos. As conclusões apontam para um projeto em curso de ensino médio integrado, no qual o discurso presente nos documentos oficiais ainda se distancia do cotidiano dos Institutos Federais.

**Palavras-chave:** Formação Integral, Educação profissional, Institutos Federais.

### **ABSTRACT**

The processes of globalization and the restructuring of production are closely related to the formulation of national and international policies, especially with regard to education and its multiple functions. In this context, arise Federal Education Science and Technology, as we have proposed the provision of vocational education, based on a comprehensive view of professional education. In this sense, this article seeks to understand how this commitment is reflected in the mere juxtaposition of contents of the technical area with the high school in order to broaden and discuss the concept of integrated high school, thus highlighting the challenges facing the proposal for comprehensive training in professional education. The methodology is based on the consideration of published works and available literature on the subject, seeking to understand how the proposed integrated high school in its broadest sense, is present in the document analysis via Federal Institutes of Political Pedagogical Projects, decrees and documents normative. The findings point to an ongoing project of integrated high school, in which the speech in official documents still gets away from the daily routine of the Federal Institutes.

**Key-words:** Integrated Training, Professional Education, Federal Institutes.



## 1. INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização e da reestruturação produtiva as políticas públicas em educação profissional estreitaram ainda mais os laços com o processo de desenvolvimento do capitalismo. Neste contexto, o presente artigo busca compreender como que a concepção de formação integral se estrutura, a fim de ampliar a conceito de ensino médio integrado para além da justaposição de conteúdos da área técnica com os do ensino médio, como é comumente definido; evidenciando assim os desafios que se colocam à proposta de formação integral na educação profissional. A categoria de análise escolhida foi os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por atuarem em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica. Para tal fim, inicia-se a discussão com uma breve caracterização econômica a partir da década de 1990, buscando compreender o abandono da noção de qualificação típica do sistema fordista/taylorista e a hegemonia do discurso das competências e da empregabilidade, proveniente do modelo toyotista de acumulação flexível. Tal caracterização se faz necessária, uma vez que esse processo forma um complexo ideológico que atua na determinação de políticas de formação profissional, por meio de conceitos como competências mínimas para o trabalho e empregabilidade. Após uma contextualização mais abrangente acerca da correlação entre transformações no sistema produtivo e políticas educacionais, caracterizamos as reformas na educação profissional empreendidas nos governos FHC e Lula, buscando elucidar os pontos favoráveis e desfavoráveis à concepção de formação integral. Posteriormente, objetiva-se problematizar a questão do Ensino Médio Integrado, por meio dos conceitos que embasam sua concepção, esclarecendo seus princípios e diretrizes. Além disso, utilizam-se trabalhos publicados e bibliografia disponível acerca do assunto que procuram perceber como que a proposta de ensino médio integrado, em seu sentido mais amplo, está presente nos Institutos Federais via análise documental de Projetos Políticos Pedagógicos, Decretos e documentos normativos.

## 2. REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO INTEGRAL NOS GOVERNOS DE FHC E LULA.

Considerando que as políticas públicas em educação estão intimamente relacionadas com o atual processo de desenvolvimento do capitalismo, e que esse processo muitas vezes



determina as novas ideologias presentes na educação profissional; o estudo apresenta uma breve caracterização econômica a partir da década de 1990. Tal contextualização se faz necessária uma vez que os conceitos de empregabilidade, competências, flexibilização e precarização do trabalho estão intimamente relacionados com os rumos da educação profissional.

A reestruturação do sistema produtivo a partir da década de 1990 alterou a lógica de acumulação capitalista, conseqüentemente, os sistemas de ensino passaram por mudanças que se traduziram no abandono da noção de qualificação, própria do modelo taylorista/fordista, e adoção do discurso das competências e da empregabilidade, proveniente do modelo toyotista de acumulação flexível. A consequência desse processo é a desqualificação de parcela dos trabalhadores e qualificação de novos trabalhadores, adaptados a viver em um mercado em constante mudança, a desempenhar várias ocupações e a lidar com diferentes situações que exigem agilidade e eficiência. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 3) ressalta que

Partindo do princípio de que a globalização e a descentralização surgem como novas formas de organização de governo, de regulamentação econômica, social e política, há maior exigência quanto à maleabilidade dos processos produtivos e à adaptação dos trabalhadores aos novos processos de trabalho passando estes últimos a incorporar qualidades como a capacidade de ser “multifuncional” ou “polivalente”.

O modelo de acumulação flexível toyotista modifica a forma como se produz e conseqüentemente, as exigências relativas à mão de obra. A nova configuração produtiva se caracteriza pela demanda por novas qualificações que exigem do trabalhador capacidades cognitivas e comportamentais, criando laços psicológicos e físicos do funcionário com a empresa. Os critérios e as ideias que surgem dentro da fábrica, formam um complexo ideológico que atua na determinação de políticas de formação profissional, por meio de conceitos como competências mínimas para o trabalho e empregabilidade.

O governo de FHC foi caracterizado pelo avanço de políticas neoliberais, assinalado pelo processo de desregulamentação e descentralização, o que teve conseqüências no modelo de educação profissional adotado, via publicação do Decreto nº 2.208/97, portarias e documentos oficiais que estabeleciam diretrizes para a educação profissional.



A partir de 1942 até 1997, o formato pedagógico predominante na educação profissional brasileira foi o modelo *taylorista-fordista*<sup>1</sup> fortemente orientado pela teoria do capital humano e voltado para preenchimento de cargos prescritos, o formato tem seu marco com a criação do sistema S. De 1997 a 2004, com a promulgação do Decreto nº 2.208/97, edição do Plano Nacional de Formação – PLANFOR do governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC e o contexto de reestruturação produtiva, as ideias neoliberais ganham força e a educação profissional se torna cada vez mais mercantilizada e privada, caracterizando o que denominou-se de modelo *tecnológico-fragmentário*.

Conforme Portaria MEC Nº 646 de 14 de Maio de 1997, em seu Art. 3º “As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, [...] oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997” Ou seja, as escolas federais de educação técnica que ofereciam o ensino médio integrado deveriam desarticular a integração e reduzir a oferta de ensino médio pela metade do total de matrículas em 1997, em contrapartida, deveriam promover um incremento de vagas no ensino técnico, de no mínimo, 50% no período de até 05 anos.

No que se refere à organização curricular, o Decreto 2.208/97 é bem claro quanto à impossibilidade da oferta do ensino médio integrado à educação profissional, conforme o artigo 5º da referida legislação a “educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 2001, p.52).

Lima (2011, p.4) ressalta que o governo Fernando Henrique Cardoso deu início a um duplo processo de

a) esvaziamento do compromisso público com a sustentação financeira desta rede de modo e b) corrosão curricular com a separação do ensino médio do técnico [...] O saldo desse processo está numa progressiva (e lesiva) vinculação entre os processos produtivos e educativos, no sentido da mercantilização do processo de formação profissional. O modelo tecnológico-fragmentário teve na LDB nº 9.394 de 1996 e no Decreto nº 2.208 de 1997 sua base legal a partir da qual desarticularam-se o ensino médio do ensino técnico.

<sup>1</sup> Segundo Lima (2011, p.2) as ideologias predominantes da formação profissional no Brasil até o governo Lula podem ser definidas em três modelos: o *taylorista-fordista* (1942 a 1997), o *tecnológico-fragmentário* (1997 a 2004) e *tecnológico-integrado* (2004 a 2010). O autor ressalta que “Tais modelos são abstrações, pois os modelos engendram-se mutuamente e sua delimitação temporal e pedagógica não é absoluta, mas, mesmo assim, tais formatos nos permitem classificar conceitual e historicamente a política educacional de formação.”



Conforme descrito, percebe-se que a educação profissional teve que se adequar ao modelo de desenvolvimento imposto pelo governo, privilegiando o mercado como mecanismo de ajuste. Em 2004, o Decreto 2.208/97 é revogado após muito debate acerca dos pressupostos mercantilistas da educação profissional, e com a mudança de governo, os defensores de uma educação integral conseguem um considerável avanço por meio da promulgação do Decreto nº 5154/2004.

O referido Decreto resgata a integração de conteúdos quando permite e preconiza a articulação entre conhecimento geral e conhecimento específico, nos termos da referida legislação as relações entre Ensino Médio (EM) e Educação Profissional (EP) podem se realizar via justaposição dos conteúdos enquanto o aluno ainda cursa o ensino médio em outra instituição de ensino (Concomitante), quando já concluiu o ensino básico (Subsequente) ou por meio do formato articulado na mesma unidade escolar (Integrado).

Após o resgate do Ensino Integral via Decreto nº 5154/2004, é editada a Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tal movimento representa um processo de institucionalização da Educação Profissional Pública a nível nacional; entretanto, institucionalizar a rede federal de ensino não garante que esta se torne integral, segundo uma concepção mais ampla do termo. Para que o projeto de Ensino Integrado tenha sucesso deve estar “[...] submetido às práticas pedagógicas, às escolhas dos sujeitos envolvidos, tendo em vista às condições objetivas e subjetivas intra e extra-escolares para que realmente ocorra uma educação tecnológica politécnica e uma formação humana homnilateral.” (LIMA, 2011, p.7)

A partir de 2004 com a publicação do referido Decreto, a educação profissional caracteriza-se pelo modelo *tecnológico-integrado*, entretanto, no cenário atual o que se percebe é uma disputa hegemônica de práticas educacionais na educação profissional, contrapondo o discurso dos modelos *tecnológico-fragmentário* e *tecnológico-integrado*. Com relação à legislação em discussão Lima (2011, p.7) observa que

Rompendo com o modelo mercantilizador da EP, ainda no primeiro mandato do governo Lula promulgou um novo Decreto que re-regulamentou os artigos da LDB referentes à relação do E.M. com a E.P., rompendo com a institucionalidade mercantilizadora e fragmentadora do Decreto nº 2.208/97, resgata a integração entre o ensino médio e a EP e assumindo por meio de



outras normatizações o caráter público da oferta dessa modalidade de ensino, o que fica claro no Decreto nº 5.154/04.

Quanto aos desafios gerados pelo Decreto 5.154/04 Oliveira (2011, p. 7) comenta que um dos maiores obstáculos postos à educação profissional, após sua promulgação, será a “[...] integração política e pedagógica entre o ensino médio e a educação profissional, na perspectiva de superar a dicotomia teoria e prática, sob os princípios do trabalho, da ciência e tecnologia e da cultura.” A autora ainda acrescenta que este desafio deve ser superado pelo próprio Ministério da Educação que, após o Decreto, separou administrativamente o Ensino Médio da Educação Profissional, delegando a responsabilidade por cada modalidade de ensino a Secretarias distintas (Secretaria da Educação Básica e Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica).

### **3. DA FORMAÇÃO INTEGRAL AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PRESSUPOSTOS, CONCEPÇÕES E DESAFIOS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.**

Considerando que um dos grandes desafios da educação profissional é trazer para o cotidiano das escolas a concepção e a prática do ensino integral, busca-se adiante problematizar a questão do Ensino Médio Integrado, elucidando seus princípios e concepções presentes em trabalhos publicados e bibliografia disponível acerca do assunto. Por meio da análise documental, busca-se perceber como que a proposta de ensino médio integrado, em seu sentido amplo, está presente nos Institutos Federais via PPPs, Decretos, documentos normativos e depoimentos de servidores.

O termo educação profissional é facilmente definido como aquela que se restringe a formar para o mercado de trabalho, o que significa reduzir seu papel a qualificação de trabalhadores treinados a atenderem necessidades específicas do sistema produtivo, por meio de cursos fragmentados de curta duração. Entretanto, tal definição considera o trabalho a partir de qual concepção?

O trabalho segundo os ideais marxistas é o ato criador do ser social, manifestando-se como o fato histórico que permitiu a produção dos meios que satisfaz nossas necessidades materiais básicas (beber, comer, morar, vestir-se, entre outras), é o elemento fundador da existência humana, o meio pelo qual o homem transforma a natureza e a si mesmo. O homem ao





interagir com a natureza produz e reproduz sua existência não apenas material, mas também física, social e espiritual. Nesta perspectiva, o trabalho é muito mais que uma atividade laborativa, pois é por meio dele que o homem produz todas as dimensões da vida humana.

Se o trabalho possui tal centralidade na constituição dos sujeitos, e considerando que a educação profissional tornou-se, em muitos casos, uma pré-condição para ingresso e permanência no mercado de trabalho; como que o projeto de ensino médio integrado está presente nas relações entre trabalho e educação? Mais especificamente àquela voltada para formação de trabalhadores.

O ensino médio é a etapa final do ensino básico, no qual a escola exerce a função de evidenciar a relação entre trabalho e conhecimento, possibilitando ao aluno a compreensão do processo de conversão das ciências em potência material no processo de produção. O ensino médio, segundo uma concepção integrada, trabalha na superação de uma educação fragmentada que reforça a dicotomia entre trabalho manual/intelectual e execução/concepção, além disso, desconstrói o discurso que subordina à educação ao mercado de trabalho. A defesa pela educação integral tem como princípio a emancipação do indivíduo, o ensino politécnico e a concepção do trabalho como princípio educativo em sua dupla dimensão: ontológica e histórica. Segundo Ramos<sup>2</sup> (*apud* Pontes e Oliveira, 2012, p.2) a dimensão ontológica e histórica podem ser definidas como

a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseados em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.

Com relação ao ensino médio, Pontes e Oliveira (2012, p.3) acrescentam ainda que “A dimensão ontológica do trabalho é assumida no Ensino Médio na medida em que se investe na compreensão de como as condições naturais de existência foram e são transformadas pelo homem”. Para os autores, a abordagem marxista do trabalho parte do princípio de que “a práxis humana sobre a realidade resulta na construção de conhecimentos que permitem ao homem ser,

---

<sup>2</sup> RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 49.



compreender e agir sobre o meio em que vive e, de forma teleológica e consciente, ele não apenas transforma a natureza, mas a si mesmo.”

Na legislação referente à educação profissional brasileira, o conceito de ensino médio integrado pode ser compreendido como qualquer uma das três formas de integração, quais sejam: concomitante, subsequente ou integrada. Quando falamos de uma formação integral, referimos a um conceito mais amplo subsidiado por autores, educadores e professores que combatem a subordinação da educação aos mandos e desmandos do mercado de trabalho, a educação estreita, adestradora, fragmentada e descontínua. Por formação integral

[...] almeja-se superar a divisão histórica imposta ao ser humano pela divisão social do trabalho, sobretudo entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. O horizonte para o ensino médio é a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrado no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediada com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino. (BEZERRA; BARBOSA, 2013, p.3)

O discurso que preconiza a subordinação da educação ao mercado de trabalho tem inspiração na pedagogia das competências, que assumiu um papel central nas formulações educacionais oficiais a partir da década de 1990. O discurso das competências tem suas origens na Filosofia Pragmática, pois o conhecimento é hierarquizado conforme sua utilidade prática, estabelecendo assim, critérios para elaboração e definição de conteúdos formativos. Segundo Araujo (2013, p. 8) “[...] as organizações curriculares organizadas a partir deste critério recorriam aos saberes, habilidades e atitudes apenas quando promoviam alguma capacidade específica requerida pelo mercado.” Ou seja, o que não se revelasse útil de forma imediata não seria incorporado nos currículos ou nas práticas pedagógicas.

Em oposição à pedagogia das competências a perspectiva da integração, compreende que os conteúdos formativos não devem ter como referência o imediatismo do mercado, mas como prioridade a utilidade social. Segundo Araujo (2013, p.8) “os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação”. Sob essa perspectiva, objetiva-se formar o indivíduo em suas capacidades múltiplas: de viver em sociedade, de agir de forma autônoma sobre a realidade e inserir-se no sistema produtivo, colaborando para a constituição de uma sociedade mais fraterna e socialmente justa.





A principal distinção entre ideias de cunho liberal, tais como a pedagogia das competências, e outras de base social, como a educação integral, é o compromisso com a transformação social. Nessa perspectiva, a função do Ensino Médio Integrado baseia-se em estimular nos alunos a habilidade de “agir crítica e conscientemente e de adaptar a realidade às suas necessidades e não o oposto, de desenvolver a sua capacidade de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana.” (ARAÚJO, 2013, p. 13)

A educação profissional que se propõe integral tem como objetivo o ensino politécnico de inspiração marxista, segundo Cardozo (2011, p.3), Marx propõe a criação de unidades escolares politécnicas nas quais o ensino “[...] deveria conjugar estudo teórico com trabalho prático na produção. Para tanto, o processo de ensino deveria transmitir os fundamentos técnico-científicos necessários para que os alunos compreendessem o processo produtivo como um todo.” Ou seja, a concepção integral não rejeita a função da escola em preparar o aluno para o trabalho, entretanto, rejeita um adestramento que fragmenta conteúdos com base em parâmetros mercadológicos, tendo como consequência a rejeição de conhecimentos mais gerais que permitam aos indivíduos se reconhecerem como parte integrante da sociedade e ciente das suas contradições.

Cardozo (2011, p.10) amplia o conceito de integração e seus princípios, não apenas para educação profissional integrada, mas para educação como um todo.

[...] a integração que toma o trabalho como princípio educativo não é uma questão puramente pedagógica e curricular, mas epistemológica que, envolve também, a formação dos professores, sobretudo no que se refere à elaboração de uma concepção de formação integral que tenha como fundamento o trabalho concebido nas dimensões ontológica e histórica. Portanto, a questão da integração não pode ser objeto de debate, reflexões, formulações e atualizações de diretrizes somente na educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada, mas na educação como um todo.

Muito além de uma proposta, a formação integral é um discurso que deve estar presente não apenas nos documentos normativos, mas na prática docente, no fazer pedagógico, nas articulações com a comunidade e na construção das diretrizes e perspectivas da escola pública. Para que tal projeto de educação se concretize é necessário “[...] que haja de fato a adesão de gestores e professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica o que pressupõe, primeiramente, discussões acerca da elaboração coletiva de estratégias acadêmico-científicas de integração” possibilitando que “o que foi planejado seja experienciado



na prática e avaliado na perspectiva do horizonte da politecnia e da integração.” (BEZERRA; BARBOSA, 2013, p.14).

Ou seja, o compromisso efetivo dos gestores, docentes e equipe pedagógica é essencial para concretização de uma educação de fato integradora, caso contrário tal proposta pode se reduzir a um modismo pedagógico sem qualquer sentido político de transformação.

A ideia de autonomia é central na concepção de ensino integrado, segundo Araujo (2013, p. 14), sua importância se deve a “[...] capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas.” Ou seja, um ser autônomo não apenas se reconhece como produto da história, mas também como sujeito do seu tempo.

Aliar a proposta de integração ao ensino médio consiste na superação de uma perspectiva que reduz a ideia a mera junção de disciplinas do núcleo comum com as da área técnica. Mais do que isso,

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos de acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. (ARAUJO, 2013, p. 1)

Com relação ao ensino médio integrado e a defesa pela sua unicidade, Pontes e Oliveira (2012, p.2) ressaltam que o Ensino Médio unitário deve se orientar por um currículo que privilegie o humanismo e a tecnologia, preocupando-se “não apenas à profissionalização técnica de nível médio dos estudantes, mas ao domínio de conhecimentos que favoreçam sua inserção crítica e criativa na vida social, cultural, artística, ou seja, seu desenvolvimento em múltiplas dimensões.”

Nessa perspectiva, a questão da profissionalização não deve ser um fim em si mesmo, visto que “o objetivo profissionalizante deve ser entendido como uma possibilidade a mais para a construção dos projetos de vida, socialmente determinados, dos estudantes, o que só é possível se a formação ampla e integral for garantida.” (BEZERRA; BARBOSA, 2013, p.7)



O Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio, ao tratar da questão do ensino integrado, não obriga as instituições de ensino a adotar qualquer uma das três formas de articulação entre Educação Profissional e Ensino Médio (Concomitante, Subsequente e Integrada). No caso dos IFs a forma integrada adotada é a que mais se condiz à proposta política-pedagógica da instituição, visto que possuem autonomia didático-pedagógica estabelecida em lei para definirem tal opção.

Considerando que a proposta política-pedagógica se materializa no Plano Político Pedagógico – PPP da Instituição de Ensino, podemos dizer que esse é um dos documentos que evidenciam a concepção das instituições quanto à formação integral. Partindo desse princípio, Bezerra e Barbosa (2013) analisaram vinte e dois PPPs em busca de trechos que evidenciassem a presença ou ausência de pressupostos de formação politécnica e integrada, ou seja, “em que medida os PPPs catalogados dialogam com o objetivo de formação humana integral e de organização curricular integrada” (BEZERRA; BARBOSA, 2013, p.4). É importante ressaltar que os vinte e dois PPPs selecionados eram provenientes de IFs e todos foram elaborados a após a publicação do Decreto nº 5154/2004, que retoma a articulação integrada entre o ensino médio e a educação profissional técnica. A ressalva é feita uma vez que a legislação em vigor reforça o compromisso com a formação humana/integral, tão defendida pelos idealizadores do referido Decreto. A partir da análise documental, os autores concluem que

Pelo exposto, vimos que os documentos orientadores da prática dos IFs, quais sejam, seus Projetos Político-Pedagógicos, não previram, majoritariamente, no âmbito do planejamento, uma formação que integre realmente a formação geral e a formação profissionalizante. Na verdade, os objetivos encabeçados para os egressos de CEMIEPT 3, cujos projetos político-pedagógicos foram catalogados, são predominantes profissionalizantes. O compromisso com a formação humana integral foi escamoteado. (BEZERRA; BARBOSA, 2013, p.7)

Além dos PPPs, perspectivas integradoras devem ser estabelecidas no currículo, na relação aluno e professor, no modelo de gestão e nas demais atividades inerentes à rotina escolar, visto que cada procedimento de ensino é um meio que poder servir, de forma mais ampla ou restrita, para o desenvolvimento de práticas integradoras. Deve-se explorar múltiplas possibilidades do projeto de ensino integrado, não especificando uma técnica padrão ou uma

<sup>3</sup> Cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica.



única forma de implementação dessa concepção de ensino, fazer isso significaria submeter-se a um determinismo metodológico que inibe o processo dialético.

No que se refere às práticas pedagógicas alinhadas a concepção integradora, Araujo (2013, p.16) ressalta que

Deste modo, práticas pedagógicas que se querem integradoras, orientadas pela ideia de emancipação social e de desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes, cumprem melhor ou pior suas finalidades quanto mais articuladas aos projetos da classe trabalhadora e de suas organizações, quanto mais abarcar a dinâmica das relações sociais, afinal a prática pedagógica ultrapassa o espaço escolar.

Nesse sentido a ideia de integração deve se estabelecer como um princípio pedagógico que orienta as práticas formativas, que se materializa na busca em desenvolver nos alunos o crescimento de sua capacidade de compreensão e intervenção na sua realidade individual, e da relação que esta estabelece com o coletivo social.

Araujo (2013, p.9) ainda sugere alguns princípios norteadores para que a concepção de ensino médio integrado esteja presente nas práticas pedagógicas e nos currículos que se autodenominam integrados. Para o autor, é necessário observar a questão da contextualização, da interdisciplinaridade e do compromisso com a transformação social. Sua proposta resume-se em contextualizar os conteúdos formativos com a realidade social, explorar o máximo de cada ciência por meio da interdisciplinaridade e principalmente superar o sentido prático e utilitário provenientes da filosofia pragmática, essa superação e adoção de uma práxis marxista são fatores elementares ao compromisso da escola com a transformação social.

Pontes e Oliveira (2012) buscam compreender os aspectos que comprometeram a vivência do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio em um IF, ou seja, partindo do estudo de caso, quais os desafios para adoção de uma proposta de formação humana vinculada aos ideais de emancipatórios da classe trabalhadora? Para atingir tal objetivo os autores entrevistaram professores, entre 2009 e 2011, a fim de diagnosticar os problemas encontrados que comprometeram a efetivação de uma visão mais ampla de EMI. Guardada as devidas proporções da pesquisa, algumas conclusões auxiliam na compreensão dos limites que a proposta de ensino médio integrado encontra nos IFs. A partir das entrevistas e da conceituação do que se trata a proposta de ensino médio integrado, os autores perceberam que é insuficiente o entendimento da concepção de integração por parte dos professores e que eles possuíam dificuldade de desenvolvê-la na prática cotidiana. Além disso, destacaram problemas



de cunho político-organizacional (processo de ifetização e de expansão, vocação institucional, modelo de gestão do Instituto) e pedagógico (apoio pedagógico aos docentes, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da proposta, condições de trabalho docente).

No que se refere à questão da hegemonia do saber técnico-científico, por se tratarem de escolas profissionalizantes é recorrente o direcionamento de conteúdos e atividades pedagógicas para as disciplinas e saberes da área técnica, limitando assim a concepção de EMI à conjugação de Ensino Médio e Técnico. Nessa perspectiva Pontes e Oliveira (2012, p.11) ressaltam que “a perspectiva profissionalizante se mostrou hegemônica em vários momentos de elaboração e desenvolvimento da proposta do Ensino Médio Integrado servindo de parâmetro para a integração curricular dos cursos.” O que se pode atribuir à vocação profissionalizante da Instituição, que não foi posta em discussão durante o processo descrito pelos autores.

Dessa forma, a proposta de ensino médio integral perpassa pela superação da disputa curricular que se estabelece entre conhecimento técnico e geral, na qual a questão técnica ganha ênfase em função de uma concepção que privilegia apenas o mercado de trabalho. As instituições que se pautam pelo ideal de formação politécnica e integral devem trabalhar na concomitância de conteúdos, a fim de eliminar as polarizações existentes entre conhecimentos profissionais e gerais. Sendo assim, é necessário materializar o entendimento de que o EMI se constitui como um curso único que desempenha uma dupla finalidade: Ensino Médio e Ensino Técnico, de forma que hierarquizar um em relação ao outro é comprometer a formação integral do estudante. Nesse sentido, Pontes e Oliveira (2012, p.2) argumentam que

O EMI deve romper com a concepção dual e fragmentada de educação e de mera preparação para vestibular ou para o “mercado de trabalho” e ser concebido como um curso único que resgate seu sentido – desenvolver faculdades de compreensão e intervenção no mundo natural, humano/social, político, cultural, estético e artístico [...], sem, entretanto, abrir mão de sua preparação profissional fundada no domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos sob os quais se assentam a produção moderna.

A conclusão dos autores demonstra que a questão mais relevante para explicar o insucesso da proposta de EMI no IF em análise foi a ênfase curricular e pedagógica para questão técnica em detrimento das disciplinas de formação geral, bem como a ausência do debate e do processo de construção coletivo,

Concluimos que os projetos pedagógicos dos cursos foram elaborados de forma aligeirada em curto prazo de tempo, não envolvendo discussões



conceituais mais profundas. Nesse contexto, o processo de definição do currículo do EMI foi permeado por conflitos de poder em que a força da vocação institucional falou mais alto resultando na hegemonia do saber técnico-científico traduzida, na prática, na ênfase ao atendimento das necessidades da área técnico-profissional pelas disciplinas de Formação Geral.” (PONTES; OLIVEIRA, 2012, p. 15)

Além da questão da hegemonia da saber técnico-científico, Pontes e Oliveira (2012, p.7) destacam ainda que o processo de ifetização levou a sobrecarga dos servidores em função dos vários programas desenvolvidos, o que compromete ainda mais a execução do projeto de EMI. Para os autores, “no âmbito dessa nova institucionalidade, o Instituto se envolveu em novos programas e ações que resultaram no comprometimento da qualidade do conjunto de suas ações, dentre elas o desenvolvimento da proposta do EMI”. O comprometimento dessas instituições com novas demandas, fez com que os servidores, e não somente professores, fossem levados a atuarem em várias frentes na maioria dos casos sem o envolvimento, o preparo e as condições necessárias à sua realização.

Outra questão posta como fator agravante ao insucesso da proposta em questão são as condições ruins de trabalho, traduzidas em um número elevado de aulas e turmas com perfis diversos (Superior, Profissionalizante, Técnico e EJA). Não se atendo apenas aos problemas, os autores observam que para o sucesso de uma proposta de EMI são necessárias reuniões periódicas entre os envolvidos, buscando a efetivação do discurso por meio de propostas pedagógicas que se traduzam em projetos integradores e interdisciplinares, garantindo também seu acompanhamento, avaliação e redirecionamento. Ou seja, “a opção pelo EMI deve ser discutida e alimentada no cotidiano da Instituição, com olhar sobre seus fundamentos, processos e finalidades.” (PONTES; OLIVEIRA, 2012, p. 10)

Além disso, a implantação de cursos de ensino médio integrado deve se orientar por um processo participativo e democrático, que possibilite a construção conjunta na definição de rumos e diretrizes, considerando a identidade histórica da instituição. Evitando assim imposições de cima para baixo, que desconsideram a participação de outras instâncias de decisão. Além do mais, o EMI por se tratar de um projeto coletivo tem como premissa a participação de todos os envolvidos, o que inclui as instâncias que fornecem infraestrutura e condições materiais necessárias à implantação e continuidade da proposta. O que reforça o argumento de Pontes e Oliveira (2012, p.10)





O conhecimento e comprometimento de alguns com a proposta do Ensino Médio Integrado por si só não é suficiente para fazer valer a educação nos moldes pretendidos. É preciso não apenas a Instituição favorecer tempo/espaço para a articulação entre os professores, mas investir continuamente em mecanismos democráticos de discussão e estudos sobre os princípios e fundamentos do EMI e avaliação sobre o seu andamento, buscando-se o engajamento coletivo com a proposta e as condições para seu desenvolvimento.

O processo de ifetização e de expansão, bem como o modelo de gestão dos Institutos, denunciam que muitas iniciativas do governo federal, dentre as quais podemos citar: PROEJA, PRONATEC, E-tec e EMI, não trabalham a questão da adesão dos servidores aos recorrentes programas que utilizam os IFs como laboratório de políticas educacionais. Segundo Pontes e Oliveira (2012, p.7) um cenário de indefinição e de “busca da consolidação de sua identidade como Instituto Federal, essas instituições tendem a ficar vulneráveis às iniciativas do Ministério da Educação, favorecendo a adesão de sua equipe gestora, mas não necessariamente de seus docentes.”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma breve caracterização do sistema produtivo hegemônico, foi possível concluir que os critérios e ideias que surgem dentro da fábrica se traduzem em referências para a implantação de políticas educacionais, seja de forma mais direta como foi o Decreto nº 2.028/97, ou de forma mais indireta como é o caso do Decreto nº 5.154/04. O presente artigo nos permitiu concluir que os ideais de competências mínimas para o trabalho e empregabilidade, ainda se estabelecem como um discurso que ganha força diante da resistência de muitos que lutam por um ensino médio integrado. Ademais, apesar do resgate da modalidade integrada via Decreto nº 5.154/04 e outras normatizações de caráter público, a vinculação entre os processos produtivos e educativos ainda enfrenta muitos desafios no sentido de superar constantes tentativas de mercantilização do processo de formação profissional.

Concluimos ainda que a construção e a vivência do ensino médio integrado não são determinadas apenas pela tomada de consciência de alunos e professores, mas também do corpo pedagógico, dos demais servidores, da comunidade acadêmica e principalmente das instâncias superiores, no sentido de oferecerem estrutura apropriada e condicionantes materiais adequados.



Ao discutir os elementos basilares da concepção de formação integral conclui-se que é um processo complexo e dinâmico, que trabalha na superação de um discurso hegemônico que tem na pedagogia das competências e na teoria do capital humano suas principais referências. Por esse motivo que muitos autores apontam o desafio da transposição das ideias presentes em documentos normativos para a realidade das escolas e para o cotidiano dos alunos e professores, recomenda-se na maioria dos casos, princípios norteadores e não necessariamente metodologias prontas. Traçar caminhos rígidos seria cair em contradição, visto que essa tentativa poderia reduzir o conceito a cartilhas a manuais inspirados no que se procura negar, uma perspectiva reducionista e pragmática.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: *36º Reunião Anual – ANPED*. Goiânia. Anais. Goiás: ANPED, 2013.

BEZERRA, Daniella de Souza; BARBOSA, Walmir. Ensino médio integrado à educação profissional técnica e seus projetos político-pedagógicos: na mira(gem) da politécnica e da (dê)sintegração. In: *36º Reunião Anual – ANPED*. Goiânia. Anais. Goiás: ANPED, 2013.

BRASIL. Portaria nº 646, MEC, 1997.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A educação profissional técnica de nível médio e a questão da integração: pressupostos da formação da formação integral dos estudantes. In: *35º Reunião Anual – ANPED*. Natal. Anais. Rio Grande do Norte: ANPED, 2011.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A consolidação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política. In: *36º Reunião Anual – ANPED*. Goiânia. Anais. Goiás: ANPED, 2013.

LIMA, Marcelo. Perspectivas e riscos da educação profissional do governo Dilma: Educação profissional local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC). In: *35º Reunião Anual – ANPED*. Natal. Anais. Rio Grande do Norte: ANPED, 2011.

OLIVEIRA, Denise Lima de. IFTO – Campus Palmas: da “Ifetização” à busca de uma nova identidade. In: *35º Reunião Anual – ANPED*. Natal. Anais. Rio Grande do Norte: ANPED, 2011.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; OLIVEIRA, Ramon. Ensino Médio Integrado: A materialização de uma proposta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia In: *36º Reunião Anual – ANPED*. Porto de Galinhas. Anais. Pernambuco: ANPED, 2012.